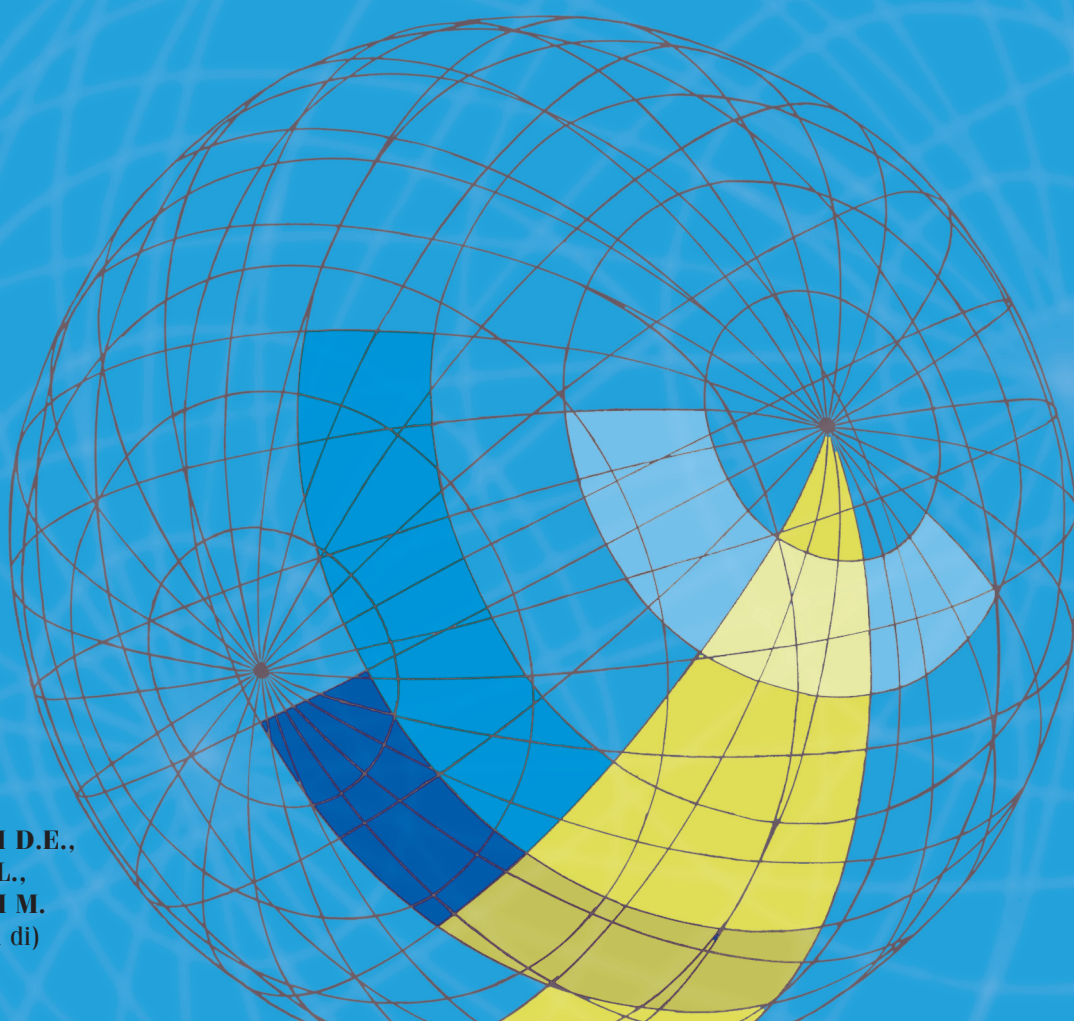


STUDI PROGETTI ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Le parole chiave della Formazione Professionale

III edizione



**NICOLI D.E.,
SILVA L.,
TONINI M.**
(a cura di)

Le parole chiave della Formazione Professionale

NICOLI D.E., SILVA L., TONINI M. (a cura di)

(III edizione)

Coordinamento scientifico

- **Bonalume Fabrizio**, Direttore Generale della Federazione CNOS-FAP dal 2020 al 2023
- **Giacomazzi Giuliano**, Direttore Generale della Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale
- **Gotti Eugenio**, Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione
- **Malizia Guglielmo**, Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma
- **Nicoli Dario Eugenio**, Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore
- **Pellerey Michele**, Professore Emerito di Didattica presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana
- **Salatin Arduino**, Professore Emerito presso lo IUSVE di Venezia
- **Salerno Giulio Maria**, Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell'Università di Macerata
- **Silva Liliana** Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
- **Tonini Mario**, Direttore Studi, Ricerca e Sviluppo, Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale
- **Tosti Fabrizio**, Direttore della Formazione e dell'Innovazione della Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale

Coordinamento editoriale

Hanno coordinato l'opera dal punto di vista editoriale vari operatori della Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale:

- **Barbanera Federica**
- **Carfagnini Giulia**
- **Fasoli Tiziana**
- **Formosa Federica**

SOMMARIO

1	Presentazione (a cura della Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale)	5
2	Nota metodologica	11
3	Parole Fondative della IeFP	15
4	Indice per Autore	33
5	Indice delle parole chiave	43
6	Sigle	55
7	Piste di lettura	59
8	Parole chiave	81

Presentazione

In Italia esiste una letteratura molto vasta sul sistema scolastico mentre non si registra una analoga attenzione al sistema formativo.

Su questo particolare sistema, del quale nel tempo si sono occupati i Ministeri economici (nell'Ottocento e nei primi anni del Novecento) o il Ministero del Lavoro (prima e dopo la Seconda Guerra Mondiale) o le Regioni (dal 1970 in poi), è stato scritto molto di meno rispetto alla scuola.

Questo perché, secondo l'opinione di vari esperti, la "*Formazione Professionale*", soprattutto quella "*iniziale*" destinata ai giovani, era considerata la "*cenerentola*" del Sistema scolastico italiano, un giudizio negativo rafforzato anche dal fatto che, sotto l'aspetto legislativo, la Formazione Professionale fosse stata un istituto "*extra-scolastico*" fino a tempi recenti. La connotazione "extrascollastica", poi, aveva ingenerato in molta parte dell'opinione pubblica anche una connotazione "*spregiativa*", di formazione di spessore minore rispetto a quella scolastica.

Oggi, però, sono molti ad affermare che la Formazione Professionale sia cambiata profondamente sia dal punto di vista normativo che progettuale.

È cambiata e cresciuta dal punto di vista della sua "articolazione" e dei suoi "destinatari".

Oggi, infatti, per descrivere con più efficacia la complessità e la varietà del sistema di Istruzione Professionale e la molteplicità dei destinatari si parla di:

- "*Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)*" per indicare quella parte formativa destinata agli adolescenti in età compresa tra i 14 e i 18 anni;
- "*Formazione Professionale Superiore*" destinata a giovani in maggiore età e aperta;
- "*Sistema terziario di Istruzione Tecnologica Superiore (ITS)*" un livello formativo specialistico distinto e parallelo alla formazione universitaria;
- "*Formazione Professionale Continua*" rivolta agli adulti occupati;
- "*Formazione per specifiche categorie*" la formazione inserita nei Servizi al lavoro (SAL).

Insomma, un vero e proprio sistema formativo articolato e collocato nel più ampio quadro dell'*apprendimento lungo tutto l'arco della vita* o *Formazione Permanente (Lifelong learning)*.

La Formazione Professionale iniziale, in particolare, negli anni Duemila è stata protagonista di una "vera svolta". Disciplinata anche legislativamente come "extra-scolastica" fino al 1999, con la Legge 28 marzo 2003, n. 53 ed i rispettivi Decreti

Legislativi applicativi, è divenuta una articolazione del secondo ciclo, assumendo la denominazione di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

«Il valore storico di quanto è accaduto - scrive il prof. Nicoli nel XX Rapporto del Centro Studi Scuola Cattolica¹, pubblicato nel 2018 – si riconosce dal confronto, per opposto, con l'introduzione della scuola media unica nel 1962 che veniva realizzata – al contrario – eliminando l'avviamento professionale, considerato come un fattore di discriminazione e diseguaglianza sociale. Mentre allora prevalse il criterio dell'uniformità e dell'unicità di un percorso formativo generalista, l'ulteriore elevazione dell'obbligo mediante il diritto – dovere è avvenuto facendo riferimento al principio della pari opportunità dei cittadini e dell'equivalenza formativa dei percorsi».

Grazie anche a questa “svolta”, la “IeFP” è cresciuta in questi decenni sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo.

Giacomo Zagardo, nella sua ultima pubblicazione “*La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome – Vent'anni dopo*” descrive meticolosamente la situazione odierna della IeFP nel Paese:

«Ricorrono 20 anni dai decreti istitutivi del Sistema regionale di Istruzione e formazione professionale (IeFP), emanati a seguito della legge di riforma 53/2003: il d.lgs. n. 76 del 15.4.2005 che determinò le norme generali sul diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione e il d.lgs. n. 226 del 17.10.2005 che definì i Livelli essenziali delle prestazioni (LEP). Durante questo periodo, la IeFP ha dovuto fronteggiare ostilità e incomprensioni, realizzando un'offerta istituzionale con scarse e instabili risorse. Nonostante le difficoltà, la sua espansione si presenta, oggi, agli occhi di tutti come un fenomeno di grande vitalità e concretezza. La prima sperimentazione, nel 2003, poteva contare su poco più di 100 percorsi, per attestarsi più tardi a oltre 5.500, in concomitanza con l'entrata in vigore dei decreti attuativi del 2005. Da lì ad oggi le attività sono cresciute costantemente sul territorio nazionale, coinvolgendo nell'ultimo anno 230.000 iscritti, impegnati nel conseguimento di qualifiche e diplomi regionali. La presenza di questi allievi si è estesa, tanto da toccare in alcune Regioni il 15% dei 14/17enni.

*Gli ottimi risultati dell'**occupazione** e la grande **capacità di inclusione** hanno sostenuto negli anni una positiva resilienza degli Attori della formazione e, via via, una migliore disposizione dei decisori politici verso questo segmento emergente di formazione e istruzione.*

*Nonostante la IeFP rimanga ancora una risorsa da utilizzare per le seconde chance, crescono, negli anni, i ragazzi che accedono alla IeFP **per vocazione**, non avendo alle spalle una carriera interrotta da insuccessi scolastici: i 14enni che si presentano senza ritardi ai corsi della IeFP presso le Istituzioni formative sono ormai il 54%, mentre erano in minoranza (45,3%) appena 10 anni prima. Questo è un segno chiaro della pari dignità di questi percorsi, acquisita dal basso, “sul campo”.*

¹ CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *XX Rapporto sulla scuola cattolica in Italia*, Scholè, Brescia, 2018.

Forse è perché, a tre anni dal conseguimento del titolo, il sistema di Istruzione e formazione professionale occupa il 68% dei suoi qualificati (un restante 16% è comunque impegnato in altre attività) e il 72% dei diplomati professionali (con un ulteriore 28% di giovani attivi, in cerca di lavoro, in formazione, stage o servizio civile), mentre il peso dei NEET è irrisorio. Inoltre, i diplomati stranieri trovano più spazio nel mercato del lavoro rispetto agli italiani, con il 77% degli occupati. Il fenomeno testimonia l'interesse di questo target non autoctono per l'Istruzione e la formazione professionale, vista come strumento di elevazione sociale anche per chi deve integrarsi nel nostro Paese»².

Gli aspetti delineati dall'Autore evidenziano il percorso virtuoso e i traguardi raggiunti da questo sistema formativo. Tuttavia, non sono gli unici.

Per completezza sono da ricordare la sperimentazione e poi la messa a regime del c.d. **“Sistema Duale”**, una modalità di svolgimento dei percorsi formativi di durata triennale e quadriennale più connessi al mondo delle imprese, avviata nel 2015, e la recentissima istituzione della **filiera formativa tecnologico-professionale** (Legge 8 agosto 2024, n. 121) il cui obiettivo è quello di offrire agli studenti del sistema scolastico e formativo un percorso di durata quadriennale innovativo, con competenze tecnologiche correlate alle esigenze del mondo del lavoro e della produzione che agevoli, al contempo, la prosecuzione degli studi dopo il diploma nei percorsi di istruzione e formazione terziaria degli ITS Academy, con il conseguimento finale, in sei anni, del diploma di specializzazione per le tecnologie applicate.

La Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale, ente promosso dai Salesiani che storicamente hanno sempre mostrato molta attenzione alla Formazione Professionale intesa nella sua globalità, ha operato nei contesti sopra richiamati e ha cercato di **offrire sempre un considerevole contributo per la sua crescita quali-quantitativa**.

In questo ambito, solo a titolo esemplificativo, si ricordano tre iniziative, tra le più recenti e significative. La terza, che viene descritta in maniera più ampia rispetto alle due precedenti, intende illustrare e motivare la presente pubblicazione.

Per contribuire a colmare la carenza storiografica la Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale ha promosso la scrittura di una **“Storia della Formazione Professionale”**³ italiana, un lavoro imponente, curato da Fulvio Ghergo, già ricercatore ISFOL, che copre un arco temporale di 150 anni (dal 1850 agli anni Duemila).

² ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. Vent'anni dopo*, Tipografia salesiana, Roma, 2025.

³ GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977. Dal dopoguerra agli anni '70*, Vol. I, Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI, 2009; *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997, Gli Anni '80*, Vol. II, Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI, 2011; *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997 Gli Anni '90*, Vol. III, Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI 2013; *Storia della Formazione Professionale in Italia. Gli anni 1860-1879*, Vol. IV, Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI, 2020; *Storia della Formazione Professionale in Italia. Gli anni 1880-1899*, Vol. V, Tipografia Giammarioli snc, 2022. <https://www.cnos-fap.it/page/publicazioni>; <https://biblioteca.cnos-fap.it/>.

Per rispondere, invece, alle grandi sfide educative del mondo contemporaneo e contribuire alla definizione dei fondamenti culturali e professionali della IeFP, la Fondazione CNOS-FAP ETS ed altri Enti di Formazione Professionale appartenenti a CONFAP (Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale) hanno dato vita ad una ricerca-azione, il **Progetto Assi culturali e Canone formativo**, i cui risultati sono riportati nel volume *“Il curriculum fondativo dell’educazione al lavoro”*⁴, una iniziativa che propone un impegno di (ri)fondazione del “canone” educativo riferito alla IeFP e di una nuova definizione del “curriculum”, tema piuttosto assente finora dall’orizzonte della IeFP in Italia; e nel volume II, **“La cassetta degli attrezzi”** che raccoglie i materiali elaborati dai formatori, e validati dai gruppi inter pares, relativi al Canone formativo dell’educazione al lavoro nei quattro Assi culturali (linguaggi, storico sociale, matematico, scientifico tecnologico) ed in riferimento alle tre decisive tematiche trasversali (risonanza, inclusione, valutazione).

Per diffondere, infine, un linguaggio proprio del sistema formativo, la Fondazione CNOS-FAP ETS ha ideato e sostenuto la realizzazione del progetto **“Le parole chiave della Formazione Professionale”**, ovvero l’oggetto della presente pubblicazione.

L’intento è quello di raccogliere in un unico volume le “parole chiave” che riguardano, in modo particolare, l’ambito della Formazione Professionale e del lavoro, parole che contribuiscono a mettere a disposizione del pubblico una *“grammatica comune”*, necessaria oggi per districarsi in questo variegato sistema.

Per orientare il lettore, inoltre, i curatori dell’opera hanno progettato, avvalendosi dell’apporto del prof. Dario Nicoli, una guida alla lettura e alla consultazione del volume attraverso il contributo **“Le parole fondative della IeFP”**.

Il progetto, con la scelta ragionata di raccogliere un campione consistente di voci (230 voci sviluppate, 461 se si calcolano anche i rimandi), offre *“una panoramica”* sufficientemente aggiornata sul sistema formativo e lavorativo italiano, inquadrato nel più ampio sistema di Istruzione e Formazione europeo e internazionale. Per meglio orientare il lettore nel volume è presente anche una *“guida alla scelta”* delle voci, organizzata per aree tematiche, una sorta di *“bussola per orientarsi e per formarsi”*.

Il progetto era stato ideato e realizzato una prima volta col volume *“Le parole chiave della Formazione Professionale”*⁵, nel 2004 e aggiornato nel 2007.

I profondi cambiamenti che si sono succeduti hanno spinto la Fondazione CNOS-FAP ETS a ripensare il progetto nella sua globalità. L’opera è pubblicata nella tradizionale forma cartacea, ma viene collocata anche in una dedicata piattaforma on line per facilitarne la fruizione e l’aggiornamento.

⁴ CNOS-FAP, SCF, ENAC, ENDOFAP, CASA DI CARITÀ ARTI E MESTIERI, CENTRO STUDI OPERA DON CALABRIA, *Il curriculum fondativo dell’educazione al lavoro*, Vol. I, 2022; *La cassetta degli attrezzi*, Vol. II, 2023. <https://assiculturalifp.it>.

⁵ MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M., *Le parole chiave della formazione professionale*, Istituto Salesiano Pio XI, 2004; 2007. <https://www.cnos-fap.it/page/pubblicazioni>.

Hanno coordinato questa complessa iniziativa la *prof.ssa Liliana Silva, Docente in Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*, il *prof. Dario Eugenio Nicoli*, già docente dell'Università Cattolica di Brescia e l'équipe della Fondazione CNOS-FAP ETS.

L'opera si rivelerà – è questo l'auspicio di quanti hanno collaborato – un utile strumento di lavoro per gli operatori della Formazione Professionale a supporto della loro formazione, ma sarà utile anche alle famiglie, agli amministratori e ai politici che sono chiamati a scegliere o assumere decisioni per il consolidamento di un efficace sistema formativo in Italia. A nostro parere sarà un valido apporto anche agli studiosi della Formazione Professionale perché potranno trovare in questa pubblicazione un materiale molto ricco, organizzato per “voci” essenziali e rilevanti.

I curatori della prima edizione (2004) scrivevano:

«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, ci si è voluti situare dalla parte della valenza educativa e pedagogica di quanto viene presentato».

Pensiero ispiratore anche di questa terza edizione che ha l'intento di attenzionare questo tassello del sistema formativo italiano al quale viene demandato l'impegnativo ma entusiasmante compito di accompagnare soprattutto i giovani nel difficile passaggio dalla formazione al lavoro e nell'inserimento in società, o come soleva dire Don Giovanni Bosco offrire ai giovani l'opportunità di diventare **buoni cristiani e onesti cittadini**.

La Fondazione CNOS-FAP ETS

Nota metodologica

I curatori del volume, anche alla luce degli orientamenti condivisi in sede di Comitato Scientifico, hanno ritenuto giusto rispettare i criteri assunti nelle prime edizioni ma hanno ritenuto necessario aggiornare l'impianto alla luce dei cambiamenti avvenuti dal 2007 ad oggi.

- *Impostazione generale*

Sono restate valide le tre motivazioni originarie che hanno ispirato la stesura del progetto del 2004 ed aggiornato nel 2007:

1. aggiornare ed ampliare le voci da inserire nel testo alla luce dei cambiamenti continui che coinvolgono il sistema educativo di istruzione e formazione ed il sistema formativo regionale in particolare;
2. riempire uno spazio non colmato dalla letteratura in tale campo;
3. diffondere la conoscenza dei grandi orientamenti del sistema formativo regionale al di là della stretta cerchia di quanti frequentano ed operano nei Centri di Formazione Professionale.

- *Destinatari*

Destinatari prioritari del volume sono gli operatori della FP, in particolare quelli dei Centri di Formazione del CNOS-FAP ma anche gli operatori degli Enti di Formazione Professionale aderenti a CONFAP, a FORMA e a CENFOP. La pubblicazione, però, si rivolge anche ai genitori, agli amministratori e ai politici. I Curatori si augurano che anche gli studiosi della Formazione Professionale possano trovare utile il volume per ricchezza terminologica. Il taglio è rimasto 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, fornisce 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.

Anche il presente volume si caratterizza per le scelte assunte nelle edizioni precedenti. Il testo, infatti, non vuole essere una enciclopedia o un dizionario, né un glossario. Si è mantenuta la scelta della presentazione delle parole chiave della Formazione Professionale in un momento in cui la terminologia è in grande cambiamen-

to nel senso che alcune voci stanno per cadere nella obsolescenza, mentre altre si stanno coniando e consolidando. Quindi, l'opera non intende trattare tutti i termini che si riferiscono alla Formazione Professionale, ma solo quelli più significativi in questo momento storico.

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 Formazione Professionale: infatti, come è stato evidenziato anche in altre parti del volume, ci si è voluti situare dalla parte della valenza educativa e pedagogica di quanto viene presentato.

- *Validazione tecnico-scientifica*

Come detto, i curatori del volume hanno avuto, come obiettivo, quello di aggiornare la seconda edizione del volume **Le parole chiave della Formazione Professionale**, del 2007. Tale revisione, oltre all'ampliamento delle voci incluse, ha voluto dare un taglio maggiormente scientifico, per poter dare al volume un approccio che non fosse solo dato dall'esperienza personale degli autori e curatori.

Pur non adottando il rigore di un lavoro sistematico e quantitativo come quello, ad esempio, di McLaughlin & Parkinson (2018), si è deciso di considerare comunque il quadro dei cambiamenti della società, del mondo della formazione e del lavoro, per giungere ad una selezione, collegata ai punti descritti in precedenza e selezionata scientificamente, attraverso un lungo lavoro concretizzato nelle seguenti fasi:

- ricerca dei glossari (o simili) afferenti al mondo della Formazione Professionale e al mondo del lavoro, sia relativi al contesto italiano, sia internazionale;
- analisi sinottica dei glossari afferenti alla Formazione Professionale e al mondo del lavoro delle voci contenute nel volume del 2007 e definizione delle voci peculiari alla Formazione Professionale;
- definizione di una lista comune di parole-chiave.

- *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 e educativa degli argomenti. Ogni voce ha conservato, di norma, la seguente struttura:

- una parte introduttiva che offre una sorta di definizione;
- una parte centrale che sviluppa, analizza e commenta il termine;
- una breve bibliografia che completa ciascuna voce e consente ulteriori approfondimenti;
- l'indicazione del nome dell'autore.

Va sottolineato che il lettore potrebbe trovare qualche incoerenza rispetto alla impostazione assunta, ma la composizione così complessa ed articolata di tutte le voci può giustificare anche questa possibile anomalia. I curatori si augurano che la possibilità di aggiornare costantemente il volume permetterà di perfezionarne l'imposta-

zione. Infatti, la collocazione del volume su una specifica piattaforma, renderà l'opera – ed è questo l'ambizione del progetto – dinamica, interattiva e, quindi, sempre aggiornabile, perennemente *in fieri*.

- *Le parole fondative della IeFP*

Il volume sviluppa 230 voci tra le 461 segnalate. I curatori hanno ritenuto necessario offrire al lettore una “bussola” per orientarsi, curata, allo scopo dal prof. Dario Nicoli, il quale ha individuato una “mappa di parole speciali”, chiamate *fondative*, che indicano il senso del fare formazione nel tempo nuovo, di vero e proprio rinnovamento, idealmente scandito dalla fine della pandemia.

- *Piste di lettura*

Per un utilizzo del volume anche come strumento di “autoformazione” o di “formazione” per gli addetti ai lavori operanti nei CFP, i curatori hanno individuato un idealtipo di percorso formativo che si incardini attorno a tre aspetti, ciascuno suddiviso a sua volta in ulteriori sottoinsiemi.

1. I contesti della Formazione Professionale:
contesto culturale, contesto socioeconomico, organizzazione, soggetti;
2. Educazione e didattica nella Formazione Professionale:
dimensione educativo-didattica, dimensione culturale, dimensione professionale del sistema formativo;
3. I processi nella Formazione Professionale:
direzione e coordinamento; progettazione; gestione; valutazione; orientamento.

- *Consultazione del volume*

Il lettore incontrerà nell'opera alcune voci evidenziate **in blu** che nella versione digitale sono selezionabili/attivabili ma che nel volume hanno il mero compito di rimandare all'esplorazione più dettagliata della voce stessa.

- *Segnalazioni*

Si invitano i lettori che avessero suggerimenti, integrazioni o avessero riscontrato inesattezze a scrivere all'indirizzo di posta elettronica parole.chiave@cnos-fap.it.

Le quattro linee rosse che attraversano l'opera

Un glossario è fatto per chi ha esigenze specifiche: si va all'indice e si sceglie la voce che interessa; da qui poi, seguendo i collegamenti che più ci stimolano, si può procedere su altre voci, fino a che non si è soddisfatta quella esigenza di sapere. A tutti questi utilizzatori vogliamo offrire qualcosa di più: una chiave interpretativa dell'intera opera, che fa capire lo spirito che la muove indicando le linee di fondo che l'attraversano e che creano un'invisibile mappa di parole speciali che chiamiamo *fondative*. Sono tali in quanto indicano il senso del fare formazione nel tempo nuovo, quello che prende idealmente l'avvio dalla fine della pandemia, un tempo di vero e proprio rinnovamento.

Ecco le quattro linee che abbiamo individuato:

1. *Le sfide*: chi opera nell'educazione sa che, prima ancora di indicare una proposta, è chiamato a comprendere quali siano le sfide che lo inducono a mettersi all'ascolto di una novità che scuote e sollecita ad uscire dal proprio pensiero, a rendere nuovo il carisma originario dell'opera liberandolo dalle incrostazioni del tempo e a spostare in avanti la propria proposta in modo da rispondere in modo efficace alle domande educative emergenti. La sfida del nostro tempo ci impone di abbandonare il paternalismo, spesso inconsapevole, che ci fa guardare alle nuove generazioni come ad un fenomeno che conferma il declino della nostra civiltà, affibbiando ad esse le facili etichette di demotivazione, fragilità e disagio. Come se una generazione si potesse comprendere come uno *stato* ad una sola dimensione piuttosto che come un *flusso* verso una meta ancora non chiara, perseguita entro una tensione tra forze contrapposte, alcune delle quali più evidenti, mentre altre si palesano solo quando i giovani vengono sollecitati ad entrare nel vivo della realtà ed imparare a governarla. Le sfide ci fanno comprendere la profondità e la ricchezza dell'essere giovani, stimolandoci ad essere educatori vivi, mossi dal desiderio di favorire l'avvenimento del loro farsi persona.

2. *La proposta educativa e formativa*, che si qualifica come educazione al lavoro, entro l'impegno attuale teso ad offrire un percorso professionalizzante verticale partecipando alla sperimentazione della filiera tecnologico professionale 4+2. Ciò richiede di elaborare un curriculum esplicito, che indichi le mete, i saperi essenziali, le

competenze attese e il disegno dei percorsi formativi offerti, entro un curricolo implicito che si riferisce alla gestione del tempo e degli spazi, due fattori decisivi in quanto delineano i contesti di apprendimento nei quali si svolge la formazione. Il criterio decisivo del metodo consiste nella personalizzazione intesa come possibilità da parte di ogni allievo di poter esprimere la propria intelligenza e le proprie attitudini entro un contesto formativo centrato sulla comunità di apprendimento e di crescita. Ad essa si collega il principio dell'inclusione come attenzione alle esigenze di apprendimento dei singoli, specie di coloro che presentano specifiche difficoltà. Naturalmente nell'educazione al lavoro è decisivo il metodo del *work-based learning*, in laboratori attuali e nella modalità del compito di realtà. Come pure è importante il tema della valutazione, da concepire in chiave formativa piuttosto che di mera misurazione e giudizio. Le alleanze riguardano specialmente la famiglia, che è corresponsabile dell'educazione dei propri figli, e l'impresa che partecipa in modo pieno all'opera formativa poiché, a partire dal secondo anno, accoglie ogni allievo per una quota significativa di tempo, insegnandogli a lavorare, e nello stesso tempo trasmettendo la passione del lavoro insieme al senso dell'onore e alla fierezza nel saper realizzare opere ben fatte, corrispondenti al bisogno di altri e della comunità.

3. *Gli esiti perseguiti e attesi.* Essi indicano il volto dell'allievo formato, non solo nella forma degli esiti attesi, ma soprattutto nella effettiva comprensione di ciò che ci comunicano gli stessi allievi via via che divengono consapevoli del proprio valore e della chiamata che li spinge ad inserirsi nel mondo in modo positivo, mettendo i propri talenti a disposizione degli altri e della comunità.

Ultimamente, la questione degli esiti dell'opera educativa e formativa risente di un dibattito dal quale emergono non solo contrapposizioni tra diverse scuole di pensiero, ma anche una confusione di significati e soprattutto di dispositivi metodologici. Competenze, nuclei del sapere, soft/character skill sono parole spesso segnate da una tale varietà di significati da rischiare di creare confusione circa il loro reale valore, provocando in tal modo gravi difficoltà nel momento della progettazione e nell'attività didattica, che emerge in modo lampante nella valutazione e nella comunicazione dei suoi esiti agli allievi e ai genitori. Da qui la ricerca di un linguaggio più chiaro e meno criptico, quello nel quale troviamo parole come qualità personali, senso profondo del vivere, risonanza, vocazione e consapevolezza.

4. *Il formatore educatore, la comunità educante ed il presidio pedagogico dell'opera.* La figura del formatore educatore è chiamata, nella stagione di rifondazione che stiamo vivendo, ad un lavoro di ampliamento della propria professionalità in riferimento sia alla varietà dei luoghi in cui svolge il suo servizio, all'interno e all'esterno della struttura e tramite la più intensa partecipazione alla comunità educante, valorizzando i momenti di incontro e confronto con i colleghi, cooperando con loro nella gestione di attività didattiche significative e trovando le soluzioni più adatte a mettere in moto quelle forze di vita che rendono autentica l'opera educativa. Da parte delle direzioni va assicurato

un presidio pedagogico dell'intero percorso educativo/formativo, così da rendere effettivo il principio della "centralità dell'allievo", sapendo intervenire anche nei momenti straordinari di disincanto e di crisi. Decisiva risulta l'alimentazione spirituale del personale, che in un'opera salesiana corrisponde alla presenza misteriosa e vivificante del carisma di Don Bosco, il cui valore si avverte ancor di più nell'attuale stagione di crisi dei fondamenti e degli scopi dell'educazione.

Le quattro linee rosse che attraversano l'intero volume disegnano un legame tra **parole fondative** che si stagliano tra le altre per la loro importanza.

Le sfide

La prima sfida è data dal **cambiamento sociale** in atto, costituita da tutte quelle trasformazioni che incidono sulla struttura della società nel contesto temporale e geografico, modificando in modo significativo la sua organizzazione insieme allo spirito del tempo, a seguito di mutamenti che intervengono sia all'interno sia all'esterno della comunità in cui viviamo. La nostra società è coinvolta da un'importante crisi *"che molti autori chiamano 'liminale', un'espressione che proviene dalla tradizione antropologica; essa spiega che stiamo vivendo un'epoca posta al confine tra la modernità in declino, ma che non viene ancora meno, e l'annuncio di un'epoca nuova che però non si afferma ancora. Il nostro è un tempo in cui vi è grande consapevolezza dei limiti del modello di sviluppo proprio della modernità, specie in relazione alla continua aggressione nei confronti dell'equilibrio ecologico del pianeta, da cui deriva la volontà di un vasto cambiamento che prende il nome di 'sostenibilità', nell'intento di imprimere alla storia della nostra civiltà una decisa svolta economica e sociale basata su una nuova visione del compito di un'umanità divenuta responsabile."*

La dinamica prevalente di questo cambiamento, con un influsso rilevante su ogni livello della realtà, dalle istituzioni ai singoli individui, viene rappresentata tramite la parola *accelerazione*; essa riguarda non solo la continua innovazione tecnologica, ma anche il fenomeno della decostruzione degli assetti culturali sociali e relazionali su cui si era fondata l'epoca moderna. In particolare nella **professione**, la tendenza continua ed accelerata al cambiamento *"rende difficile definire in modo soddisfacente l'attuale realtà del lavoro, in quanto provoca la perdita di valore delle descrizioni rigide di ruoli, mansioni e figure professionali basate su prescrizioni rigide e stabili, così come sono andate strutturandosi nelle medio-grandi imprese nella seconda rivoluzione industriale, secondo una dinamica che ha interessato anche i grandi apparati della burocrazia pubblica."*

La sfida principale per chi opera nel campo dell'educazione e della formazione consiste nel saper cogliere i segnali provenienti dalle nuove generazioni, specialmente gli adolescenti, l'età di chi sta ingaggiando una sorta di lotta tra il sé infantile e ciò che invece annuncia il passaggio decisivo alla giovinezza; una lotta resa più ar-

dua dalla mancanza di punti di riferimento solidi nel mondo circostante e nelle figure di adulto presenti nel proprio spazio di vita. Questi ultimi, risentendo del particolare spirito del tempo, sono portati a rivolgere ai più giovani uno sguardo problematico, come se la loro età si fosse trasformata in un periodo minaccioso e gravido di patologie. L'espressione più sintetica, spesso usata per esprimere questa condizione, è **disagio**, un termine che *“copre una gamma semantica molto ampia, e pertanto richiede un'operazione iniziale di contestualizzazione, volta a chiarirne il senso rispetto ad un determinato ambito”*. Vi è innanzitutto la deprivazione economica della famiglia di provenienza, una povertà che condiziona il percorso di vita dei figli e sembrerebbe essere la causa principale del loro (prevedibile) mancato successo formativo e occupazionale; ad alimentare il disagio concorrono inoltre i *“problemi familiari (separazioni, divorzi, lutti, conflittualità di coppia) e/o problemi di salute (disagio mentale)”* spesso segnalati all'origine della *“forte crescita del disagio psicologico anche tra i giovani (ansia, depressione, attacchi di panico, psicosi)”*. Troviamo, infine, la povertà educativa che provoca *“la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”*.

L'allarme provocato dalle giovani generazioni è spesso inquadrato entro categorie in nome delle quali son stati costruiti progetti ed apparati che hanno richiesto un considerevole investimento di risorse umane ed economiche.

— In primo luogo, i **disturbi specifici di apprendimento** descritti come *“deficit specifici dell'abilità di un individuo di percepire o elaborare informazioni in maniera efficiente e accurata”*, tanto che solo attraverso sforzi straordinari chi ne è affetto può riuscire a raggiungere livelli accettabili di performance *“nell'acquisizione e uso di abilità di comprensione del linguaggio orale, espressione linguistica, lettura, scrittura, ragionamento o calcolo”*. È sorprendente il numero di minori che rientrano in questa categoria, cresciuta in modo esponenziale dal 2010, l'anno di introduzione della legislazione che li riguarda.

— In secondo luogo, il tema della **dispersione scolastica e formativa**, molto presente nella letteratura sui sistemi educativi e tra gli scopi principali di progetti finanziati dal PNRR. Nonostante alcuni segnali di miglioramento negli ultimi anni, *“l'insuccesso e l'abbandono scolastico continuano a rappresentare per il nostro Paese, così come per molti Paesi del mondo, un serio problema che coinvolge migliaia di ragazze e ragazzi”*. Va però distinta la dispersione *esplicita*, composta da bocciature, abbandoni e ripetizioni degli anni, dalla dispersione *implicita*, quella che indica il non raggiungimento da parte degli studenti degli standard di preparazione e di competenza considerati necessari per il nostro tempo. Secondo i dati disponibili, pare che, sia pure con una certa lentezza, le attività di prevenzione e di contrasto all'insuccesso scolastico e all'abbandono *“mostrano ed evidenziano i benefici derivanti dalla collaborazione delle diverse istituzioni educative e formative nel rapporto con l'insieme delle comunità educanti”*, mentre quelli riferiti ai livelli di padronanza di saperi e competenze risultano stabili e semmai in aumento, riguardanti un vasta area

di saperi: lingua italiana e inglese, matematica e scienze, senza dimenticare il “buco nero” della geografia e della storia.

Sul piano delle relazioni tra pari, è cresciuta in modo considerevole la percezione di una vasta area di condotte che vanno sotto il nome di **bullismo** e **cyberbullismo**, messe in atto da individui che mirano deliberatamente a “*causare intenzionalmente e ripetutamente paura, angoscia, violenza fisica a qualcuno che ha difficoltà a difendersi*”. L’allarme provocato da questo fenomeno specie nell’area dei Paesi sviluppati, ha fatto sì che tale disturbo sia stato inserito dalle scienze psicologiche “*tra le condotte aggressive esternalizzate e ne studiano i meccanismi di insorgenza, evolutivi e di mantenimento*”. Si tratta di un vero e proprio disturbo relazionale che si svolge tra l’attore della violenza e chi la subisce, non isolatamente ma in presenza di “*un gruppo che, non di rado, funge da potente rinforzo sociale*” di queste forme di violenza. Un’evidenza di quella decostruzione degli assetti culturali sociali e relazionali di cui si parlava sopra, che si rende evidente nei fenomeni di regressione pre-civile nelle relazioni tra pari.

Va ricordato che il periodo degli studi iniziali non ha come meta solo l’acquisizione di un “bagaglio culturale di base”, in quanto quest’ultima è esplicitamente ordinata ad una meta di natura esistenziale: accompagnare il soggetto ad assumere decisioni importanti riferite al suo progetto di vita, di studio e di lavoro. Secondo molti esperti, emerge a tale proposito una particolare difficoltà nel proiettare il proprio mondo personale nel futuro chiamata **disorientamento** “*dovuto alla ridondanza di informazioni che non vengono veicolate e accompagnate da un processo decisionale corretto e consapevole, con il risultato di scelte poco orientate e dunque superficiali*”. Viene indicata a tale riguardo una responsabilità delle scuole che faticano nel saper tradurre l’incremento di istruzione in arricchimento della consapevolezza del soggetto circa il mondo in cui vive; ma esiste anche una versione più ampia di questa problematica, definita **disorientamento sistemico**, che riguarda non solo la difficoltà da parte dei soggetti interessati a districarsi tra l’eccesso di informazioni e la continua modifica delle terminologie legate all’offerta formativa e alle figure professionali, ma che acuisce un particolare stato di ansia “*circa il futuro che sorge nelle persone che si trovano nella fase di transizione, alimentata specialmente dalla diffusa cultura problematica e disincantata*.”

Come si può vedere, il carico di problemi riferiti ai giovani è piuttosto pesante e pervasivo: mai un’epoca è stata così preoccupata, ed inoltre convinta che nessuno ne possa essere immune. Ma esiste anche una letteratura di ben altro tono, che coglie invece nel mondo giovanile la sfida proveniente da un fattore profondo dell’anima dei giovani, ovvero l’ansia-desiderio di compimento di sé, la cui realizzazione richiede un luogo educativo in cui operano adulti che sappiano non solo insegnare, ma anche riconoscere, accompagnare e lasciar crescere le persone entro quel percorso di vita che maggiormente ne esprime la personalità. Possiamo chiamarla *esigenza di un’identità personale* ancorata nel profondo del proprio io e portata alla luce dal contesto educativo, dalle relazioni, dalle esperienze culturali e dall’azione creativa che

dà forma ad opere svolte con passione e secondo l'antica, e sempre attuale, etica artigianale del "lavoro ben fatto".

Il riferimento all'etica artigianale non è casuale, in quanto essa rappresenta un incontro tra vocazione e professionalità.

La sfida più importante consiste nella possibilità da parte di ogni allievo di poter scoprire la propria **vocazione** personale, tramite la sollecitazione *esistenziale* provocata dall'ampliamento della sua presa sul mondo. Tramite questa consapevolezza, la persona comprende qual è *"il tipo di lavoro che ritiene essere adatto a fare e a cui dovrebbe dedicare tutto il suo tempo e la sua energia"*. Il tema vocazionale si estende all'idea del **lavoro buono**, verso cui ogni allievo si sente attratto e che desidera poter svolgere nella realtà. Esso richiede un percorso formativo per il quale l'apprendimento viene inteso *"secondo un'accezione ampia e integrale, all'interno della quale le conoscenze, le competenze e le capacità funzionali al mondo del lavoro siano sempre subordinate alla crescita globale e complessiva, in tutte le sue molteplici dimensioni e articolazioni"*. È buono quel lavoro che non si impara tramite addestramento, ma entro un cammino autenticamente formativo, così da costituire una reale *"occasione di crescita formativa personale, scoperta dei propri talenti e peculiarità antropologiche che si donano, al contempo, per il bene degli altri e della comunità"*, acquisendo così un'importante e indispensabile valenza civile.

Il desiderio dei giovani di essere stimolati ed accompagnati al compimento di sé verso una presa sul mondo che assume la forma del lavoro buono, indica la sfida della **affidabilità**, il riconoscimento da parte dei giovani, nel luogo e nelle figure di adulti che vi operano, oltre alla necessaria competenza, *"l'autenticità della persona dell'insegnante quando mostra di essere lì per loro, che il senso della sua esistenza risuona nel desiderio che i suoi alunni diventino ciò che sono in potenza. Essi sono sorpresi specialmente quando vedono che c'è stima e collaborazione tra colleghi"*, sono decisamente *"attratti dall'adulto che possiede qualità che vogliono far proprie"*, ma soffrono il giudizio, avendo di contro sete *"di parole di riconoscimento (sincero, ancorato a fatti reali) di ciò che di buono possiedono e di fiducia nella possibilità di migliorare"*.

Ogni adolescente e giovane, magari sotto lo strato di una superficiale insicurezza, demotivazione o aggressività, desidera poter mostrare il proprio valore tramite l'**ingaggio** in percorsi formativi che avverte essere meritevoli di fiducia. L'ingaggio indica *"il patto che si stabilisce tra le due parti, una condivisione basata su un'alleanza-promessa e che richiede dal lato degli studenti la disponibilità a mobilitare le proprie risorse e dei propri talenti e dal lato degli insegnanti la preparazione oltre alla virtù della giustizia nell'attribuire ai primi il giusto merito: quando questo non è né minore né maggiore, ne proviamo 'letizia'. Quello dello studente è un compito che va a proprio beneficio, ma che richiede un affidamento verso gli insegnanti e l'istituzione educativa ed un impegno a dare il meglio di se stesso nel prendere parte alle diverse esperienze che compongono il percorso formativo"*.

La proposta educativa e formativa

Molte sono le parole del volume che tratteggiano la proposta educativa e formativa, con contenuti e toni che indicano una particolare urgenza nel saper rispondere ai bisogni educativi reali della gioventù.

Il fattore che riassume l'intera proposta è l'**educazione al lavoro**, *“la prospettiva pedagogica che accomuna diversi percorsi formativi, specialmente quelli collocati nel diritto-dovere di istruzione e formazione, finalizzati alla formazione integrale ed unitaria della persona, del cittadino e del lavoratore. Essi hanno in comune la prospettiva esistenziale del lavoro come compimento della propria identità, che si concretizza entro un cammino in cui l'allievo viene accompagnato ad un'introduzione consapevole nel mondo in cui vive, prossimo e lontano, fino alla scoperta della propria vocazione e dei propri talenti, affinché possa maturare la decisione di assumere un compito come forma della propria personale realizzazione perseguita a favore degli altri e della comunità”*. Il contrasto che vive il mondo intellettuale circa il valore personale del lavoro, richiede a chi offre tali percorsi formativi un esplicito impegno culturale nel rispondere in modo ragionevole ai dubbi alimentati da una cultura scettica che propone un'idea di libertà soggettivistica intesa come poter fare ciò che si sente e allontanare ciò che invece risulta sgradevole.

Oggi, il percorso formativo che viene offerto ai giovani che intendono imparare a vivere, a lavorare ed essere cittadini attivi, presenta un carattere verticale che amplia le opzioni a loro disposizione, perché possano avvalersi di una formazione adatta al tempo dell'accelerazione e della complessità. La **filiera professionalizzante** che si sta attualmente organizzando in modo sperimentale ha lo scopo di *“offrire un'effettiva progressione formativa in senso verticale per i giovani che decidono di esercitare nella IeFP il diritto-dovere all'istruzione e formazione”*. Essa intende realizzare anche in Italia il VET europeo, composto dalla IeFP, dalla IFTS e dagli ITS Academy, con una dinamica verticale che prevede tappe progressive – qualifica, diploma (sia quello IeFP sia quello tecnico-professionale) e diploma tecnico superiore. È un'opportunità importante, e rappresenta un'ulteriore sfida a rivedere il curriculum nella prospettiva quadriennale, con la possibilità di continuare il percorso tramite il biennio ITS. La realizzazione di questo disegno porterebbe a realizzare *“in modo diffuso nel Paese quella continuità interna alla filiera tra IeFP-IFTS-ITS che assicurerebbe non solo la fruttuosa ed efficiente concatenazione dei rispettivi obiettivi formativi, ma anche la più adeguata corrispondenza rispetto alla domanda di competenze che proviene dal mondo del lavoro e delle imprese”*.

La costruzione di un'offerta formativa verticale a favore dei giovani e delle imprese richiede di dotarsi di un duplice curriculum: uno esplicito e l'altro implicito, tra di loro strettamente intrecciati affinché ne derivino cammini formativi integri e coerenti. Il **curricolo esplicito** *“rappresenta la parte programmatica che comprende l'analisi del contesto e dei bisogni formativi a cui si intende dare risposte, la strategia formativa, i traguardi perseguiti, i nuclei del sapere e le competenze mirate, infine la strategia di valutazione. In esso troviamo le componenti del metodo ovvero i*

moduli formativi ed i compiti di realtà che accompagnano il cammino degli allievi come passi progressivi di conoscenza del mondo e di sé e di acquisizione di competenze”. Nella sua parte dispositiva, il curriculum esplicito comprende il **progetto educativo** distinto in quattro momenti:

- la **visione** che ispira la progettazione, composta da “valori e criteri che qualificano le intenzioni generali e di fondo che spingono verso l’azione concreta”;
- il **progetto** inteso come il disegno generale degli interventi previsti e degli “obiettivi operativi adeguati ai bisogni e alle esigenze delle differenti situazioni (personali, sociali, ambientali)”;
- i **metodi ed i mezzi essenziali** (tra cui gli standard dei laboratori tecnico professionali) necessari per raggiungere questi obiettivi;
- la **rappresentazione dell’itinerario formativo** per tappe di apprendimento e di crescita proposto agli allievi, almeno in via di ipotesi, dotato di coerenza ed unitarietà costituita dai nessi tra gli obiettivi, le attività, le risorse e il metodo.

Il **curricolo implicito** “si riferisce all’organizzazione degli spazi, dei tempi, dell’accoglienza, delle routine e della convivialità, delle forme di partecipazione, tutto ciò che fa della partecipazione all’organismo formativo un’esperienza di educazione alla vita in comune, secondo un *habitus* della cittadinanza premurosa e responsabile. Tali fattori influiscono direttamente sulla gestione delle risorse umane, sugli aspetti organizzativi e sui vincoli gestionali”.

Nel corso degli ultimi due decenni vi è stata una forte spinta innovativa tesa a delineare una molteplicità di contesti di apprendimento, orientati alla didattica attiva ed in grado di interagire nel mondo di vita dell’attuale gioventù. Ogni struttura ed ogni équipe hanno quindi a disposizione “varie soluzioni che configurano lo spazio secondo una prospettiva educativa superando la tradizionale distinzione tra aule, corridoi e luoghi off-limits per privilegiare spazi educativi significativi”; allo stesso modo esse possono orchestrare il tempo secondo varie soluzioni che mirano a superare la rigidità di quadri orari sempre uguali, per adottare “una nozione di tempo formativo più fluida, collegandolo al tipo di lavoro e di mandato assegnato agli allievi (studio, compito di realtà, ricerca, evento...)”. In tal modo risulta variabile anche la distribuzione del personale e le possibilità di interazione che vengono rese possibili. L’organizzazione concreta dei percorsi formativi dipende delle condizioni e dei tempi necessari alla realizzazione del progetto *in situazione*. Il personale coinvolto ai vari livelli nell’opera necessita quindi di quella risorsa che si può chiamare *intelligenza del contesto*, in una logica di grande realismo e di coerenza con la visione di fondo.

Al curriculum è strettamente collegato il tema del **metodo**, il merito al quale il volume presenta numerose parole chiave. Qui vogliamo segnalare innanzitutto che si tratta di un campo in cui si è registrata negli ultimi anni una grande esplosione di innovazioni, alcune delle quali hanno mostrato la loro efficacia, a condizione che fossero coerenti con un progetto educativo unitario e coeso, mentre altre sono apparse più chiuse in se stesse, e quindi meno capaci di sostenere un modo unitario e coerente di fare formazione.

Il tema della **personalizzazione** richiede un approfondimento specifico in quanto occorre evitare di confonderlo con l'individualizzazione, un tipo di metodo che frammenta l'azione degli insegnanti in un rapporto uno a uno con gli allievi, senza considerare l'importanza decisiva del cammino comune di apprendimento e di crescita. In tale prospettiva, la personalizzazione indica *“un orientamento metodologico teso a permettere ad ogni persona in formazione di sviluppare i diversi tipi di intelligenza posseduta, adottando tre soluzioni: la stipula di un contratto formativo tra chi eroga la formazione e chi ne usufruisce, la diversificazione degli obiettivi dell'attività formativa in base alle specifiche esigenze degli utenti, il coinvolgimento degli stessi nell'indicazione delle priorità circa i saperi da apprendere ed il modo in cui perseguirli.”* Nell'applicare questo principio occorre essere attenti a non cadere nel paternalismo, sia quello esplicito (“noi sappiamo qual è il tuo bene”) sia la sua versione implicita, (“sii libero!”) per certi versi ancor più pericolosa, in quanto *“porta gli insegnanti a debordare dal loro ruolo, assumendo anche i compiti che spettano invece all'allievo come soggetto responsabile del proprio cammino formativo, indebolendone quindi l'autonomia, la consapevolezza e il senso di autoefficacia”*. Il metodo formativo dell'**ingaggio** richiede di offrire a tutti gli allievi *“la possibilità di ottenere, accanto all'insegnamento, anche un accompagnamento (scaffolding) che gli fornisca una impalcatura che lo renda capace di condurre con successo il proprio processo di apprendimento, seguito dall'aumento progressivo di spazi di autonomia (fading) dove il docente offre un aiuto più consulenziale e dialogico, in modo da lasciare che il primo sia direttamente investito dalle sfide che incontra sul suo cammino, faccia ricorso insieme con i compagni alle proprie risorse e, a fronte di risultati positivi, possa provare la fierezza di chi sente di aver mostrato pienamente il proprio valore”*.

La personalizzazione giustamente intesa è connessa al principio dell'**inclusione** *“teso a riconoscere e a dare valore ai differenti profili di sviluppo, così come a dare attenzione in modo privilegiato alle difficoltà e ai disturbi di apprendimento, nella logica valoriale così ben espressa da don Lorenzo Milani: ‘non è giusto far parti uguali tra disuguali’. La scuola inclusiva si definisce dunque come un ambiente estremamente flessibile, con un curriculum altrettanto flessibile, in grado di concepire e gestire percorsi differenti verso mete eterogenee e personalizzate, entro i limiti tracciati dalle competenze chiave di cittadinanza”*.

L'approccio **work-based learning** costituisce uno dei pilastri del metodo formativo proprio dei percorsi di educazione al lavoro; esso persegue l'apprendimento *“tramite la partecipazione alle attività lavorative che si svolgono entro un'organizzazione reale, rivolte ad una varietà di destinatari – giovani, studenti, disoccupati o occupati – sia in forma integrata entro i curricoli formativi sia in forma autonoma, con la presenza o meno di retribuzione”*. Al centro di tale metodo c'è il laboratorio, che va adeguato al tempo in cui le innovazioni tecnologiche si susseguono senza pausa, definendo uno standard adatto ad un organismo formativo: *“il laboratorio reale è una situazione di apprendimento dove si svolge un'azione compiuta, nella*

quale l'allievo è chiamato a operare una sintesi feconda tra sapere canonico, sapere insito nella realtà, tradizione e novità connessa alla propria personalità". Esistono varie tipologie di laboratori, tra cui occorre scegliere la giusta combinazione per poter perseguire una formazione efficace. *"Nei laboratori gli allievi svolgono esperienze che permettono loro di entrare in rapporto diretto con la conoscenza sotto forma di procedimento di scoperta e di 'ricostruzione dell'oggetto' in modo da mettere in moto un processo di apprendimento attivo, quindi motivante e finalizzato, così da consentire una valutazione più autentica. Entro questo quadro, i docenti operano come un'équipe al fine di condividere il progetto formativo e svolgere attività collegiali di supporto, gestire relazioni educative con i destinatari, programmare, realizzare e valutare occasioni di apprendimento attive ed efficaci"*.

In questo modo di fare formazione assume un posto centrale il **compito di realtà**; ovvero un metodo formativo *"al cui centro vi è l'ingaggio degli allievi a fronte di una commessa reale densa di significati professionali, culturali, civici e formativi, che opera come un compito-sfida e che richiede agli allievi di mobilitare l'intero repertorio delle proprie facoltà-risorse in modo autonomo e responsabile, al fine di giungere ad una soluzione positiva della consegna, soddisfacente le attese dei committenti e delle norme generali e specifiche proprie del campo in cui si opera"*. I compiti di realtà si differenziano dalle esercitazioni in quanto, mentre queste ultime sono semplici e lineari, i primi sono complessi e con esiti non scontati; oltre a ciò, si svolgono necessariamente nel gruppo di lavoro, potendo contare sull'intelligenza comune. In quanto tali, essi *"traggono origine da una situazione problematica da interpretare correttamente, presentano imprevisti che richiedono visione e capacità di decisione, rivelano ai soggetti i fattori in gioco solo lungo il corso dell'azione, prevedono più soluzioni egualmente valide, richiedono capacità di negoziazione, un approccio per tentativi ed errori, doti costanti di riflessione, autovalutazione ed autocorrezione"*. È per tale motivo che il compito di realtà non è solo applicativo di ciò che è stato già acquisito, ma incrementale, poiché provoca in chi vi è coinvolto un accrescimento di conoscenze e di competenze.

Un'attenzione speciale va dedicata alla **valutazione**, che pone innanzitutto una questione etica: come riconoscere il **merito** di ciascuno? *"L'ideale meritocratico a livello societario consiste nella proposta di un ordine in cui ogni persona è messa in grado di raggiungere la collocazione più elevata che corrisponde alle proprie doti. Significa anche il riconoscimento da parte di tutti per quello che si è indipendentemente dalle circostanze casuali della nascita e della vita. Ma questa visione idealizzata va corretta, tenendo conto che nella realtà agiscono discriminazioni e ingiustizie che non dipendono solo dalle doti individuali e dallo sforzo dei singoli; sul successo, e l'insuccesso, incidono anche la fortuna ed altri condizionamenti. Pertanto, non si deve né delegittimare moralmente il successo individuale né condannare chi non ce l'ha fatta, disgregando il senso del bene comune e della solidarietà"*.

La proposta formativa che emerge dalle parole chiave intende quindi correggere in senso solidaristico la concezione meritocratica adottando un approccio *"del bene*

comune con al centro la dignità del lavoro". Sul piano metodologico, le evidenze degli apprendimenti e del cammino di crescita degli allievi vanno rilevati tramite un metodo valutativo "integrale" che rispetti e promuova i dinamismi che connettono i nuclei del sapere come "sfondo di senso", le competenze come "prestazione di valore sociale" e l'identità personale vista nei suoi fattori di crescita come l'autoconsapevolezza, il desiderio di imparare e soprattutto l'orientamento confidente della propria vita nel tempo futuro.

Le **alleanze** sono costitutive del metodo, specialmente con la famiglia, che è il primo soggetto responsabile dell'educazione dei propri figli, e dall'impresa che partecipa in modo pieno all'opera formativa poiché, a partire dal secondo anno, accoglie ogni allievo per una quota significativa di tempo, insegnandogli non solo a lavorare, ma trasmettendo ai giovani la cultura del lavoro e sollecitando in loro il senso dell'onore e la fierezza nel saper realizzare opere che corrispondono al bisogno di altri e della comunità. La **famiglia**, dunque, è il primo soggetto responsabile dell'educazione dei propri figli, che estende all'organismo formativo al quale ha dato fiducia. Ciò influisce decisamente sul metodo della comunità educante, che richiede in tutti una disposizione all'ascolto, alla comunicazione e alla cooperazione, tre attitudini che, viste nel loro insieme, evitano il rischio di scadere nella forma riduttiva della delega della famiglia alla scuola e della comunicazione a senso unico della seconda alla prima. L'ascolto richiede di comprendere quale *"disposizione di fondo rispetto al reale ed a sé"* la famiglia forma nella persona, come viene visto il peculiare mondo interiore del figlio e quale influsso hanno avuto su di esso, e tuttora agiscono, *"le esperienze a cui la persona prende parte nel corso della vita, tramite relazioni significative con altri con cui condivide pratiche di varia natura (scolastiche, associative, professionali, legate ai propri interessi...)"*. Al centro della buona comunicazione vi è la capacità dell'organismo formativo di liberarsi dal *didattichese*, quella deformazione linguistica che rende incomprensibile ciò che viene detto, spesso aggravato dall'autoreferenzialità. Di contro, costituisce un limite ad una corretta comunicazione un atteggiamento rivendicativo da parte di talune famiglie. La cooperazione, tesa a *"costruire alleanze scuola-famiglia solide e significative"*, può assumere varie forme: incontri periodici, colloqui individuali, presenza nei momenti forti, partecipazione ad iniziative formative rilevanti quali testimonianze, visite, gemellaggi e tanto altro. L'**impresa** è un alleato strategico della scuola professionale, il rapporto con il quale tende a crescere dalla fase iniziale della collaborazione, mirata ad ospitare allievi al proprio interno nella formula degli stage, alla vera alleanza formativa e progettuale, quello dei *sentieri di formazione-lavoro* che non si limitano da parte dell'impresa stessa ad accogliere gli allievi in tirocinio e poi, una volta terminato il percorso degli studi, ad attenderli al momento dell'ingresso lavorativo, ma mirano ad una fidelizzazione anticipata che comprende l'accompagnamento lungo il percorso e la collaborazione nella fase dei project work o "capolavori" professionali. I partner del sistema economico *"sono coinvolti nelle diverse formule: l'impresa madrina, lo stage tradizionale, l'alternanza lunga, l'apprendistato. Trattandosi*

di componenti del curriculum, è decisiva la condivisione dello stile educativo, il loro coinvolgimento nella valutazione degli allievi sia per le competenze di indirizzo sia per quelle trasversali, comprese, a seconda dei casi, quelle culturali.”

Negli anni recenti, “con la crescente diffusione di modelli di apprendimento sempre più *blended* (scuola e impresa) e basati sull’*‘Apprendimento Basato sul Lavoro (WBL)’*, dunque sull’integrazione dell’apprendimento pratico sul posto di lavoro con l’istruzione formale in classe e/o in laboratorio”, si è sviluppata una partnership molto intensa delle scuole professionali con le imprese. Inoltre, l’intensa accelerazione tecnologica e organizzativa, con forti ricadute sul modo reale in cui si esercita la professionalità nei contesti di lavoro, oltre le descrizioni formali, ha portato ad estendere tale cooperazione anche all’individuazione delle tecnologie più attuali da adottare negli organismi formativi ed alla definizione delle modalità di formazione più adatte, quelle che partono da compiti-sfida contemporanei per poi arricchirsi di valenza cognitiva e culturale.

Gli esiti perseguiti e attesi

Iniziamo con una spiegazione per così dire *neutra* dell’espressione **risultati di apprendimento** (*learning outcomes*): essi “*identificano ciò che lo studente conoscerà, capirà e sarà in grado di fare entro la fine di un’azione formativa o di un tirocinio. I risultati di apprendimento si riferiscono agli obiettivi specifici che gli studenti dovrebbero raggiungere durante un corso di studio, un modulo o un’attività di apprendimento*”. È proprio l’obiettivo di apprendimento che identifica lo scopo per cui il formatore crea e imparte il proprio corso. Ma è interessante la precisazione ulteriore: “*si tratta delle domande specifiche che il formatore desidera suscitare con il corso. I risultati di apprendimento sono le risposte a tali domande*”, in tal modo viene qualificata l’azione formativa come quella modalità di accrescimento del sapere personale che punta a mettere in moto i dinamismi propri del mondo degli allievi, e che porta in loro dei guadagni riguardanti la propria relazione con il mondo e con se stesso, che solo in parte corrispondono a “*competenze e conoscenze specifiche e misurabili che i partecipanti acquisiranno grazie al corso*”. È proprio su questo secondo punto che sorgono i problemi interpretativi e metodologici. I termini che contribuiscono maggiormente all’attuale stato di contrapposizione ed anche di confusione sono competenza, nuclei del sapere e *character/soft skill*. Il nostro testo intende fornire un contributo alla loro chiarificazione.

Per **competenza** “*si intende una qualità della persona, in forza della quale essa è in grado di affrontare efficacemente un’area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. Questa definizione evita di trattare la competenza come un oggetto, per collocarla invece nel vivo dell’azione sociale e delle dinamiche di relazione, scambio e riconoscimento che gli sono proprie. Per tale motivo, è preferibile parlare di ‘persona competente’ piuttosto che di competenza. La persona competente*

è tale quando è ritenuta, da figure legittimate ad esprimere un giudizio (esperti, insegnanti, utenti...), in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre un compito-problema verso una soluzione positiva”.

Ultimamente, vista la difficoltà di trovare un accordo sul significato del termine competenza, si è proposto il concetto di **capability** con cui si intendono le capacità che *“corrispondono a libertà sostanziali in quanto libere scelte che hanno superato ostacoli reali o potenziali per poter essere realizzate. Il costrutto di capability non sostituisce, bensì completa il costrutto di competenza: se quest’ultima può essere intesa come una caratteristica individuale causalmente correlata a una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione, la capability è frutto di un apprendimento informale non riconosciuto dall’esterno, ovvero un imparare a vivere in vista della realizzazione di sé. Se le competenze afferiscono al costrutto di capitale umano, per cui sono un fattore di incremento della produttività, una risorsa che genera profitto, le capabilities afferiscono al costrutto di sviluppo umano, per cui sono un fattore di costruzione del proprio progetto di vita, ovvero di realizzazione esistenziale”.* Il concetto di *capability* aiuta a ricondurre lo spazio euristico della competenza, non più intesa come meta dell’azione educativa e formativa, per la quale vale invece l’espressione illuminante sopra riportata di *“imparare a vivere in vista della realizzazione di sé”*, bensì come modo in cui vengono perseguite e riconosciute quelle capacità dell’individuo che possiedono un valore sociale “spendibile” specialmente nel mondo del lavoro.

In tal modo, emerge anche il valore – spesso opacizzato dagli approcci per competenze – dei **nuclei del sapere**, ovvero i temi-valore fondanti una formazione compiuta. Essi risultano dal processo di *“declinazione del sapere esperto in sapere da insegnare, e sono l’esito di una selezione e di una focalizzazione educativa che garantiscano: a) la significatività di quanto viene insegnato; b) l’aderenza epistemologica e c) il legame con la realtà (quindi l’aspetto problematico del sapere proposto) così che possano ispirare all’équipe degli insegnanti le situazioni di apprendimento più idonee da fornire agli allievi. I nuclei del sapere non sono riducibili né a “nozioni” o “contenuti”, ovvero oggetti in sé, separati dal senso del soggetto e dal contesto in cui si svolge la sua esistenza, e neppure a “conoscenze” viste come supporti cognitivi delle pratiche lavorative, poiché in tal caso rischiano di produrre apprendimenti superficiali e di mancare la formazione nell’educando di disposizioni interne durevoli e trasferibili, solo in presenza delle quali si può parlare di formazione compiuta. Essi consistono in ‘aggregatori sintetici’ di saperi formali e saperi della pratica, disciplinari ed interdisciplinari, riferiti ad attività ed esperienze proprie di un certo dominio culturale”.* È evidente l’intento di comprendere il mero contenuto cognitivo ma anche di andare oltre, visto che i nuclei del sapere comprendono anche il *come funzionano* nel loro reale dinamismo. Infatti, essi *“comprendono contenuti, ma anche metodi, linguaggi, regole d’uso, oltre a valori ed atteggiamenti. Il loro potenziale formativo consente agli allievi la comprensione del mondo, il fronteggiamento di situazioni reali e l’acquisizione di un habitus o disposizione etica circa se stessi, gli altri, il contesto umano ed ambientale. Così concepiti, i nuclei del sapere disegnano l’o-*

rizzonte culturale del curriculum, condizione fondamentale affinché gli allievi siano formati all'esercizio della libertà positiva, quella propria di cittadini che hanno a cuore il carattere umano, e sostenibile, della città". Probabilmente il conflitto deleterio che si è instaurato tra competenze e discipline, si può spiegare come fattore transitorio figlio di una prima fase in cui la competenza è stata agitata come una categoria totalizzante, da cui sono derivati stereotipi impropri da entrambe le parti del "campo di battaglia".

A ridimensionare la pretesa *onnivora* del concetto di competenza ha contribuito anche l'irruzione nel dibattito e nelle prassi di una insoddisfazione circa i due modelli che in modo molto semplificativo possiamo chiamare *scolasticismo* e *formativismo*, ciò che ha portato all'apertura di un nuovo fronte molto interessante, ma ancora una volta con esiti confusivi che si ripropongono su vari piani, quello delle *soft skills*, che in una versione più ragionata ha dato origine all'espressione *character skills* tramite cui si è voluto mettere in luce "l'esigenza che nell'educazione formale come la scuola e la formazione professionale si prendessero in considerazione obiettivi educativi non solo intellettuali e culturali ma anche di tipo emozionale e sociale. Si tratta dunque di qualità personali impropriamente definite non cognitive, perché esse debbono essere conosciute, comprese e perseguite. Il riferimento al carattere delle persone può essere considerato anch'esso un po' improprio, perché gli studi sul carattere delle persone ne evidenziano la complessità che caratterizza ciascuno di noi anche sul piano volitivo. Tutto ciò vale anche per i tratti di personalità, spesso citati come competenze caratteriali, che rimandano a classificazioni proprie della psicologia e a test che ne permettono di identificare o meno la presenza. Ad esempio, vengono evocati i cinque tratti fondamentali considerati nel test Big Five: *estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva ed apertura mentale*".

Vi è in questo nuovo apporto un indubbio valore, che si coglie nella presa di coscienza della rilevanza dei dinamismi propri del mondo personale dell'allievo, ma anche un effetto caotico determinato dalla relazione che tale componente intrattiene con le competenze ed i nuclei del sapere, specialmente nell'agire concreto dell'organismo formativo.

Sorge da qui l'importanza di nuove parole che consentono di collocare la questione delle mete dell'educazione e della formazione su un terreno più chiaro circa i dinamismi umani della conoscenza.

Le prime due si trovano nell'espressione *qualità personali* il cui valore consiste nel rappresentare in modo reale la vasta area di ciò che viene associato al termine *skill*: non cognitive, soft, character, life e altro ancora. Sono le qualità intellettuali e morali "che ciascun individuo mette in atto nel dirigere e governare sé stesso in situazioni che possono risultare impegnative non solo dal punto di vista delle scelte da compiere, ma soprattutto nel perseverare con costanza e tenacia nel realizzare le mete prefigurate di studio, di lavoro e di vita". La visione aperta dalle qualità personali ci libera dal pericolo della frammentazione insita nella prospettiva centrata sulle skill, permettendoci di conquistare uno sguardo unitario sul mondo umano, aprendo la strada al campo degli scopi e del **senso profondo del vivere**, comprensivo delle varie aree in cui si svolge l'esistenza degli esseri umani. Le qualità personali sono

quattro virtù: **Prudenza, Giustizia, Fortezza e Temperanza**. Il loro significato è immediatamente comprensibile¹, la loro natura è profonda, il loro legame è evidente e necessario in quanto si richiamano le une alle altre, essendo i cardini di un modo di vita virtuoso. Esse non si apprendono con programmi formativi, ma sono presenti in ogni essere umano in quanto soggetto che aspira al bene, e acquistano consapevolezza e maturità nell'incontro con testimoni che hanno conformato la loro vita a Gesù Cristo, e non dall'assorbimento di una morale puritana. Ciò che accade in questo incontro prende il nome di **risonanza**, che si riferisce *“al modo in cui la persona entra in un rapporto vivo con il mondo tramite esperienze significative”*. La risonanza avviene come *“accensione di una scintilla tra il senso che quest'esperienza porta con sé ed i desideri connaturati ad ogni essere umano. Gli inglesi chiamano questo processo insight ovvero intuizione, nel senso di una “visione interna” che avviene nel momento in cui una conoscenza esterna risuona nel proprio mondo interiore come scoperta di se stessi in se stessi, come riconoscimento di una corrispondenza tra il mondo e le facoltà della propria mente, e che svela il potere di quest'ultima”*.

Il punto più elevato della risonanza umana si coglie nella **vocazione**, quando il soggetto scopre *“una speciale corrispondenza tra una forma particolare di lavoro comunicata da alcuni testimoni significativi, e l'impulso alla pienezza che egli avverte dentro di sé”*. Da tale esperienza scaturisce un'adesione esistenziale che provoca la ‘passione’, che consiste nell’ *“essere presi da un fuoco che scalda, una forza che spinge e una luce che illumina la strada del proprio cammino. Mettersi al lavoro non è fare un'attività quale che sia, purché serva a portare a casa uno stipendio; non è neanche il frammento di un'organizzazione che procede per forza propria”*.

In questo senso, la parola **lavoro** viene associata ad una concezione del proprio Io personale non come *“un accadimento che deriva da una combinazione casuale di fattori, ma come un essere unico e irripetibile che porta con sé la premonizione di un dovere verso se stessi e verso gli altri, di cui si intuisce la valenza sacra sapendo rivolgere lo sguardo al cielo, oltre le nubi. Compiere questo cammino, e scoprire il mistero di se stessi, è il compito della vita che ci lega agli altri ed appartiene ad una vicenda più grande del proprio piccolo mondo. Il valore attribuito al proprio io riguarda una dimensione che va oltre la misura: la gratuità dei doni ricevuti, e l'impulso alla loro restituzione agli altri al meglio delle proprie possibilità”*.

In questa prospettiva pienamente umana, si può dire che la meta verso cui tende l'opera educativa e formativa è la **consapevolezza** di sé nella propria relazione con la realtà; la formazione correttamente intesa ha lo scopo di agire affinché la persona, acquisendo saperi, competenze e stili di vita, possa *“prendere consapevolezza di sé e dare forma compiuta alla sua presenza nel mondo, per perfezionarla lungo tutto il corso della sua vita in riferimento al lavoro svolto, alla vita civica, al perseguimento*

¹ Ad esempio, la *fortezza*, intesa come *“la virtù che ci dota di sicurezza in tutto ciò che facciamo, soprattutto nelle difficoltà e nelle contrarietà, aiutandoci a vincere la paura”* (Cfr. *Catechismo della Chiesa Cattolica*, n. 1808), oggi viene chiamata impropriamente *resilienza*, poiché quest'ultima di riferisce ad una caratteristica della materia inanimata.

dei propri interessi”. È ciò che provoca nell’io “un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che si presentano, in modo che possano essere capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune”.

Il formatore educatore, la comunità educante ed il presidio pedagogico dell’opera

Il rinnovamento del curriculum, centrato su un’alleanza forte con le imprese, allo scopo di offrire agli allievi una formazione attuale, unitaria, culturalmente ricca e dotata di senso, interpella in primo luogo il formatore, in quanto gli chiede di compiere un passo importante di crescita, dentro una professionalità “vocata”.

Il **formatore educatore** è chiamato ad aggiornare la sua professionalità specie nel campo tecnico professionale (che riguarda anche gli Assi culturali), sapendo mobilitare la personalità degli allievi tutta intera, superando la frammentazione tra aree. Egli, inoltre, è chiamato ad agire non soltanto in aula ma in tutti i ‘luoghi della professionalità’, *“dall’officina ai luoghi della ricreazione, dai rapporti coi colleghi a quello con le famiglie. Il formatore è responsabile non solo di quello che accade in questi luoghi, ma anche di costruire spazi di crescita per gli alunni. Tali spazi possono essere spazi fisici: il formatore studia il contesto dell’apprendimento, seguendo i principi della didattica innovativa, per consentire un apprendimento più accattivante e vicino ai linguaggi degli allievi. Tuttavia, possiamo anche parlare di spazi immateriali, ovvero quelli fatti di relazioni: la professionalità dei formatori riguarda anche lo studio della costruzione di rapporti sani e che consentano la crescita dei ragazzi, ma anche di tutti coloro che frequentano il Centro di formazione. Parlando di spazi, è fondamentale ricordarsi dei cosiddetti spazi digitali e virtuali: la didattica contemporanea acquisisce i linguaggi delle nuove tecnologie, permettendo il loro utilizzo anche durante le lezioni. Anche in questo caso, la professionalità degli insegnanti si esplicita non solo nella conoscenza di questi strumenti, ma anche del loro utilizzo a scopi didattici”.*

Nessuno, neppure chi è particolarmente carismatico, può realizzare da solo una formazione compiuta; questo esito è a disposizione unicamente di una **comunità educante** coesa, ricca di un’intelligenza comune a cui concorrono tutti i colleghi, ognuno con le sue peculiarità. Tale comunità è chiamata a tre compiti:

- diffondere ed alimentare tra tutti i componenti il senso di appartenenza all’opera, cui dedicano le proprie capacità ed energie, dallo “stile di familiarità con cui si impegnano in essa, dai valori cui aderiscono riguardanti la persona, la cultura e l’educazione, dal linguaggio con cui narrano le esperienze formative, dalla stima e dall’amicizia professionale che li lega tra di loro”;
- sostenere attivamente la collegialità e la cooperazione come pratiche ordinarie di lavoro sia in classe e nei gruppi di varia natura sia nella comunità vista nel suo insieme, contribuendo al dialogo, al confronto, al giudizio ed alla decisione in rapporto alle diverse questioni emergenti, come pure al “monitoraggio co-

stante allo scopo del perfezionamento dell'approccio e della messa a punto di strumenti necessari per assistere, educare e formare al meglio gli allievi";

- nell'assicurare un supporto stabile ai formatori tramite la figura del *formatore senior* che *"accoglie, forma ed accompagna il neoassunto ed inoltre lo assiste lungo il percorso aiutandolo ad affrontare in chiave educativa sfide e problemi"*.

La formula con cui si mette in moto la comunità educante nell'assicurare una formazione come quella sin qui tratteggiata, va molto oltre il principio del *coordinamento* ordinato a far sì che tutto funzioni in modo esatto, sicuro e controllabile; l'*ethos* organizzativo deve essere inteso come una componente indispensabile della buona formazione, ma non può assorbire in sé ogni altro valore in gioco. L'opera educativa che persegue una formazione autenticamente umana non ha la forma di un meccanismo in cui ogni cosa è ricompresa entro una prevedibilità ordinata, ma è chiamata a riconoscere e lasciar vivere i dinamismi vitali – nei formatori, negli allievi e nelle altre figure coinvolte – che alimentano l'opera stessa come *organismo vivente* dotato di un'anima, ricco di avvenimenti di grazia, proiettato ad offrire ai ragazzi spazi reali in cui esprimere il loro protagonismo e meravigliare tutti con il proprio entusiasmo.

Sta qui l'importanza di un costante **presidio pedagogico** dell'opera, di cui è primo responsabile il direttore o dirigente. Tale presidio *"consiste nella cura costante, e continuamente verificata nel corso del tempo, affinché si avveri quanto esso considera valore e scopo centrale della propria opera, iscritto nel compito istituzionale che gli è stato assegnato e che ne anima la vicenda storica: la possibilità offerta ad ogni alunno di avventurarsi entro un percorso che gli consenta di conoscere il mondo e se stesso e di dare una forma espressiva e realistica alla propria disposizione nel reale. Così inteso, l'aggettivo 'pedagogico' non circoscrive una parte della vita che vi si svolge (le relazioni, i metodi didattici, la formazione del personale), ma riguarda lo stile complessivo, ed i leganti che assicurano una tensione feconda ai fattori in gioco, entro il luogo in cui viene offerta ai giovani la possibilità di un percorso culturale autenticamente formativo"*.

La necessità di un presidio pedagogico dell'organismo formativo discende dalla consapevolezza della fragilità del principio educativo con cui viene indicata solitamente l'anima dell'opera, quando nella sua vicenda concreta entra in tensione con altri principi costitutivi dell'organizzazione quali la formalizzazione, la standardizzazione, la tendenza ad un funzionamento sicuro e controllabile. Tutti questi fattori sono necessari quando vengono assunti nella loro giusta prospettiva, ma spesso tendono ad eccedere il loro proprio ambito, giustificati dal desiderio della direzione di poter condurre regolarmente la vita dell'organismo, spesso associato alla predilezione del personale per uno stile di lavoro routinario e prevedibile.

L'educazione è una tensione che non lascia stare comodi, ma rende sereni nell'affrontare con ogni classe, ed ogni allievo, un cammino ogni volta nuovo. È un'alchimia fragile, specialmente se teniamo conto della complessità dei fattori che entrano in gioco nell'opera, dell'accelerazione continua e dell'ansia che provoca nei singoli e nel clima dell'organizzazione. Ciò ha alimentato la tendenza a costruire in

ogni campo delle routine come sequenze di prestazioni accettabili, una tentazione particolarmente forte in questi tempi nei quali ognuno è messo sotto pressione da sempre maggiori richieste di prestazioni – informazioni, documenti da leggere, riunioni, testi da scrivere e tanto altro. Di fronte ad una “burocrazia della formazione” che cresce in modo esponenziale, è necessaria una più intensa cura volta a mantenere viva la tensione educativa, agendo non solo sull’atteggiamento e la preparazione degli insegnanti, ma anche sulla flessibilità nell’uso del tempo e dello spazio allo scopo di creare contesti di apprendimento più favorevoli alla crescita degli allievi. Occorre inoltre considerare la dinamica del “tono educativo” che pervade l’organismo; esso è soggetto a cicli brevi di intorpidimento che richiedono interventi di rilancio nella forma del richiamo e della spinta; mentre nelle crisi contrassegnate da un disincanto più profondo, quelle che avvengono in stagioni di crisi culturale e sociale come quella che stiamo attraversando, è richiesto un profondo rinnovamento da parte di tutta la comunità educativa, chiamata ad adottare strategie di rifondazione e di rinascita.

Una vigilanza speciale va dedicata nel tener viva nell’attività quotidiana la **centralità dei giovani**, una condizione che richiede nei formatori educatori un contributo esistenziale, prima ancora che tecnico. Un’azione educativa che *“cerca di restare saldamente connessa con la storia dei giovani, dialogando con il loro tempo e la loro cultura”* richiede un’alimentazione continua da parte di chi opera. *“La genialità del sistema preventivo che ci lascia Don Bosco sta nel fatto che alla chiarezza degli obiettivi umanistici, spirituali e morali, ha aggiunto il valore necessario ed inestimabile che intercorre nelle relazioni educative, l’importanza di conoscere la storia dei giovani per poter interpretare con perspicacia le loro necessità e passare poi a creare quelle condizioni concrete che favoriscono particolari forme e modalità d’azione e di accompagnamento”*.

La principale fonte di alimentazione delle forze che animano l’opera sta nel lasciarsi conquistare dal **carisma salesiano**, presente fin dall’inizio nel primo nucleo della famiglia salesiana, e che agisce in modo misterioso, ma tangibile, in tutta la sua storia. *“Con i ragazzi Don Bosco adottò il metodo preventivo che si appoggia sopra la ragione, la religione e sopra l’amorevolezza, in contrapposizione al metodo repressivo, basato sul controllo e le punizioni. Non è solo un metodo formativo, ma una vera spiritualità che plasma e qualifica la coscienza educativa dell’operatore, che dà identità e senso di appartenenza ai singoli operatori, indicando parole umane ed evangeliche privilegiate, valori specifici, scelte prioritarie, atteggiamenti educativi originali”*.

È sorprendente riconoscere in tempi come quelli che stiamo vivendo, la felice intuizione salesiana dell’importanza della **spiritualità dell’operatore**: *“egli agisce sapientemente per il bene dal momento che è capace di trascendere l’esistente, problematico, faticoso e ingovernabile, andando alla ricerca incessante di quel ‘punto accessibile al bene’ che è presente in ogni essere umano, senza cadere irrimediabilmente nelle lamentele, nel cinismo, nel disincanto. Il coraggio e la speranza che guidano e sostengono questa ricerca sono vivificati dall’amore educativo, che è capace di cogliere nel cuore quella scintilla di bene che una volta scoperta e alimentata offre la possibilità di un rinnovamento antropologico inedito, imprevedibile”*.

Indice per Autore

Adamoli Matteo *Docente di Pedagogia per la scuola e la formazione professionale; Pedagogia generale; Pedagogia della comunicazione; Digital Storytelling presso lo IUSVE di Venezia*

Industria 4.0

Ajello Anna Maria *Docente ordinario di Pedagogia presso l'Università di Roma La Sapienza; Autrice di numerose pubblicazioni nel campo della valutazione delle competenze. Ha ricoperto il ruolo di Presidente INVALSI e ha coordinato diversi progetti di ricerca finanziati dall'Unione Europea*

Prove INVALSI

Transfer di apprendimento

Attard Fabio *Rettore Maggiore della Congregazione Salesiana XI successore di Don Bosco e Gran Cancelliere dell'Università Pontificia Salesiana*

Sistema preventivo

Bagnato Karin *Docente presso il Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche, pedagogiche e degli studi culturali dell'Università di Messina*

Hikikomori

Pedagogia sociale

Balduzzi Emanuele *Docente di Pedagogia generale e sociale presso lo IUSVE di Venezia*

Spiritualità dell'operatore di FP

Becciu Mario *Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*

Bullismo/cyberbullismo

Colloquio

Condotta

Contesto familiare

Corresponsabilità educativa con le famiglie

Identità personale, professionale, sociale

Mobbing

Cappelletti Nicolò *Vicedirettore dell'Area di Comunicazione, Coordinatore delle Lauree di Licenza/Magistrali e docente di Teorie e linguaggi della comunicazione digitale e del web marketing presso lo IUSVE di Venezia*

Intelligenza artificiale

Cesari Elio *Presidente del Centro Nazionale Opere Salesiane (CNOS) e Segretario generale della Conferenza degli Ispettori Salesiani in Italia (CISI); Membro del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica della CEI*

Progetto educativo

Cestaro Margherita *Dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione presso l'Università di Padova; Docente Aggiunto presso lo IUSVE di Pedagogia interculturale e Storia della Pedagogia; Docente di Discipline pedagogiche presso il Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova e presso l'Istituto Superiore di Scienze religiose (ISSR) di Padova e di Treviso*

Immigrazione e FP

Chang Emanuela *Volontario internazionale per lo Sviluppo – VIS*

Sviluppo sostenibile

Chiusso Cristiano *Dottore in Lingue e Letterature Straniere, Master in Consulenza Filosofica, PhD in Pedagogia; Referente per il servizio mobilità internazionale dell'Esu di Venezia; Interprete per il Comune di Venezia; Ricercatore in progetti europei dell'Università Ca' Foscari di Venezia; Ricercatore per ISRE; Counsellor e Formatore per l'Esu e l'Università IUAV di Venezia; Docente di formazione per il Comune di Venezia, per la AGB-CGIL, l'Istituto di Promozione del Lavoro e l'AVIS del Sudtirolo, per l'ULSS 12 Veneziana, per il Salone d'Impresa, per Irecoop Veneto, per l'I.T.T. Algarotti di Venezia, per Dieffe - Accademia delle Professioni a Padova*

Academy

Capability

Induction

Cicatelli Sergio *Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*

Curriculum dello studente

Ecologia integrale

Etica professionale

Insegnamento della Religione Cattolica – IRC

Ispirazione cristiana della Formazione Professionale

Patto educativo globale

Profilo educativo, culturale e professionale dello studente – PECUP

Religione e religioni

Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics – STEAM Science, Technology, Engineering, Mathematics – STEM
The economy of Francesco (L'economia di Francesco)

Colasanti Annarita *Psicologa/psicoterapeuta; didatta della Scuola cognitivo-comportamentale e Intervento psicosociale del Centro di Ricerca in Psicoterapia di Roma; Docente stabilizzato presso l'Università Pontificia Salesiana per la cattedra di Psicologia Clinica e Dinamica*

Psicologia del lavoro

Curotti Alessandro *Incaricato Comunicazioni Sociali dei Salesiani per l'Ispettorato Lombardo Emiliana; Catechista presso Opere Sociali Don Bosco - Salesiani Sesto*

Don Bosco imprenditore

Vocazione

Del Core Giuseppina *Docente Emerito della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium di Roma*

Progetto personale e professionale

Donati Claudia *Esperta di processi formativi; Responsabile area scuola e formazione presso la Fondazione CENSIS dove, in qualità di Dirigente di ricerca, ha curato numerose pubblicazioni sui temi della scuola, della formazione e del lavoro. È responsabile della realizzazione del capitolo "Processi formativi" dell'annuale Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese.*

Analisi dei fabbisogni formativi e occupazionali

Microcredenziali

Franchini Roberto *Docente presso il Dipartimento di Pedagogia - Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università del Sacro Cuore di Brescia*

Bisogni educativi speciali – BES

Certificazione disabilità e disturbi di apprendimento

Classificazione delle disabilità

Disabilità

Disagio

Disturbi specifici di apprendimento

Inclusione

Piano didattico personalizzato

Piano educativo individualizzato

Frisanco Mauro *Economista del lavoro; Tecnologo esperto nei campi dell'istruzione e della formazione, opera, in qualità di rappresentante istituzionale e titolare dell'assistenza tecnica fornita al Coordinamento delle Regioni e PA, negli ambiti dello*

sviluppo del sistema nazionale di certificazione delle competenze e della gestione dei processi di sviluppo degli aspetti ordinamentali dei sistemi formativi a titolarità regionale; da anni impegnato in tutte le fasi di innovazione del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Trento, è attualmente Responsabile scientifico-metodologico dello sviluppo del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Bolzano e della Regione Valle d'Aosta

Atlante del lavoro e delle qualificazioni

Equivalenza formativa

Intelligenza artificiale – AI

Modelli di certificazione IeFP

Project work

Quadro nazionale delle qualificazioni – QNQ – Trasparenza delle qualifiche

Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale - Repertorio delle qualifiche e dei diplomi professionali

Transizione digitale

Ghergo Fulvio *Esperto di Storia della Formazione Professionale in Italia*

Accompagnamento al lavoro

Don Bosco e la Formazione Professionale

Storia della Formazione Professionale - FP

Girardi Davide *Professore di sociologia; Coordinatore generale di ricerca e Responsabile Osservatorio “Giovani e futuro” presso lo IUSVE di Venezia; PhD in Sociologia dei processi comunicativi e interculturali presso l'Università degli Studi di Padova*

Coesione sociale

Spiritualità del lavoro

Terzo settore

Gotti Eugenio *Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione*

Accreditamento

Agenzie del lavoro

Apprendistato

Atlante del lavoro e delle qualificazioni

Autorizzazione all'attività di intermediazione

Centri per l'impiego

Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti – CPIA

Classificazione dei settori economico-professionali – SEP

Classificazioni delle professioni – CP ISTAT

Classificazione europea di abilità/competenze, qualifiche e professioni – ESCO

Dichiarazione di immediata disponibilità

Enti bilaterali

Fondi paritetici interprofessionali per la Formazione Continua
Mercato del lavoro
Merito
Not in education, employment or training – NEET
Occupabilità
Parità di genere
Parti sociali
Politiche attive del lavoro – PaL
Profilo professionale
Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente – EQF
Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della
Formazione professionale – EQAVET
Reddito di cittadinanza
Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni
professionali
Servizi al lavoro
Sistema Duale
Skill
Strumenti Europass

Luppi Elena *Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università Alma Mater di Bologna*

Educazione/Formazione di genere

Malizia Guglielmo *Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma*

Accoglienza
Agenda 2030 e politiche europee di VET
Ambiente educativo
Autonomia delle istituzioni scolastiche
Centro di Formazione Professionale – CFP
Diritti educativi e formativi
Educazione alla cittadinanza democratica
Equità educativa
Libertà di educazione
Organizzazione scolastica e formativa
Politiche europee di VET
Politiche mondiali dell'educazione secondo l'Unesco
Successo scolastico e formativo

Margottini Massimo *Professore ordinario di Didattica generale; Direttore del Master in “Consulente esperto nei servizi di orientamento e placement”; Coordinatore del CAFIS – Centro di Ateneo per la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti di Scuola secondaria presso l’Università Roma Tre*

Modeling

Scaffolding

Sviluppo professionale

Montemarano Emanuele *Avvocato impegnato nel settore del non profit in generale e delle istituzioni ecclesiastiche in particolare. Si occupa anche delle problematiche giuridiche connesse all’immigrazione e alla tutela dei diritti civili*

Codice etico

Contratto

Diritto al lavoro

Lavoro

Libero professionista

Modello organizzativo

Patto formativo

Privacy

Sicurezza sul lavoro

Sistema qualità

Nicoli Dario Eugenio *Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell’organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*

Abilità

Cambiamento sociale

Capacità

Capitale sociale

Competenza

Compito di realtà

Conoscenze

Credito formativo

Cultura del lavoro

Curricolo formativo

Educazione al lavoro

Famiglia professionale

Formazione

Impresa

Ingaggio

Libretto formativo

Livelli di padronanza

Livelli essenziali delle prestazioni – LEP
Orientamento
Percorso formativo
Presidio pedagogico
Professione
Qualità personali
Risonanza
Sociologia del lavoro
Valutazione formativa
Work-based Learning

Ottone Enrica *Docente di Etica e Deontologia professionale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione della Pontificia Facoltà Auxilium*
Competenze strategiche

Pacetti Elena *Docente di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna*
Didattica

Pacquola Chiara *Docente di Psicologia dell'apprendimento presso lo IUSVE di Venezia*
Bilancio di competenze

Pellerey Michele *Professore Emerito di Didattica presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*
Atteggiamento
Attitudine
Character skills
Cittadinanza
Funzioni esecutive
Piano Formativo Individuale – PFI
Progettazione formativa
Resilienza
Soft skills
Unità di apprendimento – unità formativa capitalizzabile – UFC

Poles Fabio *Professore di Economia politica e applicata presso lo IUSVE di Venezia; Direttore Generale di Unismart-Fondazione Università degli Studi di Padova*
Economia del bene comune/Economia civile

Quintarelli Katia *Formatrice di lingua inglese e tedesca presso il Centro di Formazione Professionale CNOS-FAP "Tusini" di Bardolino (VE)*
Lingua straniera

Romano Rosa Grazia *Docente di Pedagogia generale e sociale dell'Università di Messina*

Educazione interculturale

Rosa Alessandra *Docente di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna*

Certificazione dei risultati dell'apprendimento

Sistema nazionale di certificazione delle competenze

Validazione dei risultati dell'apprendimento

Rossi Marta *Esperta di comunicazione sociale, media relation e formazione. Si occupa della Comunicazione dei Salesiani in Italia*

Comunicazione

Salatin Arduino *Professore Emerito presso lo IUSVE di Venezia*

Assi culturali

Globalizzazione e FP

Insegnamento sociale della Chiesa e FP

Poli tecnico-professionali

Transizione ecologica e digitale

Salerno Giulio Maria *Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell'Università di Macerata*

Accreditamento all'Istruzione e Formazione Professionale

Autonomia delle istituzioni formative

Filiera professionalizzante

Governance della FP

Istituti Tecnici Superiori – ITS Academy

Istituzioni e FP

Obbligo di istruzione

Percorsi formativi della IeFP erogati in "sussidiarietà"

Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza - PNRR

Rete nazionale delle scuole professionali

Sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano

Sistema nazionale e sistemi regionali della IeFP

Unità di costo standard

Silva Liliana *Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Ambiente di apprendimento

Apprendimento

Autoregolazione

Autovalutazione
Autovalutazione d'istituto
Buone pratiche - Best practices
Comunità di pratica
Comunità educativo-formativa
Contesto educativo
Educazione
Educazione degli adulti
Educazione etico-sociale
Educazione permanente
Educazione religiosa
Esperienza
Formazione
Laboratorio
Mentoring
Portfolio
Processi di insegnamento/apprendimento
Professionalità dei formatori
Progettazione
Società della conoscenza
Tutor
Valutazione

Soriani Alessandro *Dottore di Ricerca in Scienze Pedagogiche e in Scienze dell'Informazione e della Comunicazione presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna*
Tecnologie educative

Tonini Mario *Responsabile del Settore Studi e Progetti della Fondazione CNOS-FAP ETS che ha diretto negli anni con vari incarichi, tra i quali quello di Presidente e Direttore Amministrativo nazionale. Coordina la Collana Studi Progetti Esperienze per una nuova Formazione Professionale ed è membro del Comitato Scientifico della Rivista "Rassegna CNOS"*

Enti di Formazione Professionale – FP
Formazione Professionale – FP

Toscano Ivan *Esperto di politiche europee nei settori VET e cooperazione allo sviluppo e senior EU program manager*
Politiche europee di Istruzione e Formazione Professionale

Vecchiarelli Mirko *Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma*

Alfabetizzazione
Alternanza scuola – lavoro
Anagrafe nazionale degli studenti
Capitale umano
Dispersione scolastica e formativa
Educazione alla imprenditorialità
Equità
Open day
Operatori della Formazione Professionale
Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento – PTCO
Risultati di apprendimento
Scuole aperte
Stage
Start-up
Tirocinio – internship

Zagardo Giacomo *Esperto di Sistemi formativi e consulente del Presidente della Commissione Cultura e Istruzione della Camera nella XVI legislatura*
Finanziamenti per la FP

Indice delle parole chiave

ABBANDONO SCOLASTICO/FORMATIVO	83
ABILITÀ	83
ACADEMY	86
ACCOGLIENZA	89
ACCOMPAGNAMENTO AL LAVORO	90
ACCREDITAMENTO	93
ACCREDITAMENTO ALL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE	94
ACTION LEARNING	98
AGENDA 2030 E POLITICHE EUROPEE DI VET	98
AGENZIE DEL LAVORO	101
AGGIORNAMENTO	103
ALFABETIZZAZIONE	103
ALTERNANZA SCUOLA - LAVORO	105
AMBIENTE DI APPRENDIMENTO	108
AMBIENTE EDUCATIVO	110
ANAGRAFE NAZIONALE DEGLI STUDENTI	113
ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI E OCCUPAZIONALI	114
ANDRAGOGIA	117
APPRENDIMENTO	117
APPRENDIMENTO COMPENSATIVO	124
APPRENDIMENTO COOPERATIVO – COOPERATIVE LEARNING	124
APPRENDIMENTO FORMALE	124
APPRENDIMENTO INFORMALE	124
APPRENDIMENTO LUNGO TUTTO L'ARCO DELLA VITA	124
APPRENDIMENTO METACOGNITIVO	124
APPRENDIMENTO MISTO	124
APPRENDIMENTO NON FORMALE	124
APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO	124
APPRENDISTATO	125
APPRENDISTATO DI ALTA FORMAZIONE E RICERCA	129
APPRENDISTATO PER LA QUALIFICA E IL DIPLOMA PROFESSIONALE ..	129
APPRENDISTATO PROFESSIONALIZZANTE O CONTRATTO DI MESTIERE	130
AREA DI ATTIVITÀ – ADA	130
ASSI CULTURALI	130

ASSOCIAZIONI	133
ATLANTE DEL LAVORO E DELLE QUALIFICAZIONI	133
ATLANTE DEL LAVORO E DELLE QUALIFICAZIONI	136
ATTEGGIAMENTO	140
ATTESTATO DI QUALIFICA PROFESSIONALE	141
ATTITUDINE	141
AUDIT	142
AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI FORMATIVE	142
AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE	146
AUTOREGOLAZIONE	148
AUTORIZZAZIONE ALL'ATTIVITÀ DI INTERMEDIAZIONE	150
AUTOVALUTAZIONE	152
AUTOVALUTAZIONE D'ISTITUTO	154
BENCHMARK	157
BILANCIO DI COMPETENZE	157
BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI – BES	160
BISOGNI FORMATIVI	162
BULLISMO/CYBER BULLISMO	163
BUONE PRATICHE – BEST PRACTICES	165
CAMBIAMENTO SOCIALE	169
CAPABILITY	170
CAPACITÀ	174
CAPITALE SOCIALE	176
CAPITALE UMANO	178
CAPOLAVORO	180
CATEGORIE PROTETTE	180
CENTRI PER L'IMPIEGO	180
CENTRI PROVINCIALI PER L'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI - CPIA	183
CENTRO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE - CFP	185
CERTIFICATO DI SPECIALIZZAZIONE TECNICO SUPERIORE	193
CERTIFICAZIONE DEI RISULTATI DELL'APPRENDIMENTO	193
CERTIFICAZIONE DI QUALITÀ	196
CERTIFICAZIONE DISABILITÀ E DISTURBI DI APPRENDIMENTO	196
CHARACTER SKILLS	198
CITTADINANZA	198
CLASSIFICAZIONE DEI SETTORI ECONOMICO-PROFESSIONALI – SEP ..	200
CLASSIFICAZIONE DELLE DISABILITÀ	201
CLASSIFICAZIONE DELLE PROFESSIONI – CP ISTAT	203
CLASSIFICAZIONE EUROPEA DI ABILITÀ/COMPETENZE, QUALIFICHE E PROFESSIONI - ESCO	205
CLIMA EDUCATIVO	206

CODICE DEONTOLOGICO	206
CODICE ETICO	206
COESIONE SOCIALE	209
COFINANZIAMENTO PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE	212
COLLABORAZIONI	212
COLLOQUIO	212
COMMESSA REALE	214
COMPARABILITÀ DELLE QUALIFICHE	214
COMPETENZA	215
COMPETENZE CHIAVE	223
COMPETENZE CULTURALI DI BASE	223
COMPETENZE DIGITALI	223
COMPETENZE FORMALI	223
COMPETENZE INFORMALI	223
COMPETENZE NON FORMALI	223
COMPETENZE STRATEGICHE	223
COMPETENZE TRASVERSALI, DI BASE, TECNICO PROFESSIONALI	230
COMPITO DI REALTÀ	230
COMUNICAZIONE	234
COMUNITÀ DI PRATICA	235
COMUNITÀ EDUCATIVO-FORMATIVA	238
COMUNITÀ PROFESSIONALE	240
CONDOTTA	240
CONGEDO DI FORMAZIONE	242
CONOSCENZE	242
CONTESTO EDUCATIVO	245
CONTESTO FAMILIARE	247
CONTRATTI COLLETTIVI	249
CONTRATTI COLLETTIVI E FORMAZIONE PROFESSIONALE	249
CONTRATTI DI LAVORO ATIPICI	249
CONTRATTO	249
CONTRATTO A CHIAMATA	260
CONTRATTO A TEMPO DETERMINATO	260
CONTRATTO A TEMPO INDETERMINATO	260
CONTRATTO A TEMPO PARZIALE O PART-TIME	260
CONTRATTO COLLETTIVO NAZIONALE DI LAVORO – CCNL	260
CONTRATTO COLLETTIVO REGIONALE DI LAVORO – CCRL	260
CONTRATTO DI ASSUNZIONE	260
CONTRATTO DI FORMAZIONE LAVORO	260
CONTRATTO DI INSERIMENTO	260
CONTRATTO DI LAVORO REGISTRATO	260

CONTRATTO DI PROSSIMITÀ	260
CONTRATTO DI SOLIDARIETÀ	260
CONTRATTO DI SOMMINISTRAZIONE	260
CONTRATTO FORMATIVO	260
COORDINATORE	260
CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA CON LE FAMIGLIE	261
COSTO STANDARD	262
CREDITO FORMATIVO	263
CULTURA DEL LAVORO	265
CURRICULUM DELLO STUDENTE	268
CURRICOLO FORMATIVO	270
CURRICULUM VITAE	273
DESCRIPTORI DI RISULTATI DELL'APPRENDIMENTO	275
DEVIANZA E MARGINALITÀ	275
DIALOGO INTERCULTURALE	275
DICHIARAZIONE DI IMMEDIATA DISPONIBILITÀ	275
DIDATTICA	276
DIDATTICA A DISTANZA – DAD	284
DIDATTICA DIGITALE	284
DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA – DID	284
DIDATTICA IN PRESENZA	284
DIDATTICA INCLUSIVA	284
DIDATTICA INDUTTIVA	284
DIDATTICA INNOVATIVA	284
DIDATTICA INTEGRATA	284
DIDATTICA L2	284
DIDATTICA LABORATORIALE	284
DIDATTICA MODULARE	284
DIPLOMA DI TECNICO SUPERIORE	284
DIPLOMA PROFESSIONALE	284
DIRETTORE DI CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE – CFP	284
DIRITTI EDUCATIVI E FORMATIVI	284
DIRITTO AL LAVORO	288
DIRITTO E DOVERE DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE	291
DISABILITÀ	291
DISAGIO	294
DISAGIO PSICOLOGICO	297
DISAGIO SOCIALE	297
DISOCCUPAZIONE	297
DISPERSIONE SCOLASTICA E FORMATIVA	297
DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO	300

DON BOSCO E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE	302
DON BOSCO IMPRENDITORE	307
DOTTRINA SOCIALE DELLA CHIESA E FORMAZIONE PROFESSIONALE ..	308
DROP-OUT	308
E-LEARNING	309
ECOLOGIA INTEGRALE	309
ECONOMIA DEL BENE COMUNE - ECONOMIA CIVILE	311
EDUCATORE	315
EDUCAZIONE	315
EDUCAZIONE AL LAVORO	317
EDUCAZIONE ALL'IMPRENDITORIALITÀ	325
EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA DEMOCRATICA	328
EDUCAZIONE DEGLI ADULTI	332
EDUCAZIONE/FORMAZIONE DI GENERE	334
EDUCAZIONE ETICO-SOCIALE	337
EDUCAZIONE INTERCULTURALE	339
EDUCAZIONE PERMANENTE	342
EDUCAZIONE RELIGIOSA	344
EDUCAZIONE TECNICO-PROFESSIONALE	346
EGUAGLIANZA DELLE OPPORTUNITÀ FORMATIVE	346
EMARGINAZIONE	346
ENTE CERTIFICATORE	346
ENTI BILATERALI	346
ENTI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE - FP	347
EQUITÀ	350
EQUITÀ EDUCATIVA	352
EQUIVALENZA FORMATIVA	359
ERASMUS + ...	361
ESPERIENZA	361
ETICA PROFESSIONALE	362
EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK – EQF	364
EVIDENZE DELLE VALUTAZIONI	364
FAMIGLIA PROFESSIONALE	365
FEEDBACK	366
FIGURA NAZIONALE DI RIFERIMENTO	367
FILIERA PROFESSIONALIZZANTE	367
FINANZIAMENTI PER LA FP	370
FLIPPED CLASSROOM – CLASSE CAPOVOLTA	379
FONDI PARITETICI INTERPROFESSIONALI PER LA FORMAZIONE CONTINUA	379
FONDI STRUTTURALI EUROPEI	382

FONDO SOCIALE EUROPEO	382
FORMATORE	382
FORMAZIONE	382
FORMAZIONE	387
FORMAZIONE A DISTANZA	394
FORMAZIONE ASINCRONA	394
FORMAZIONE CONTINUA	394
FORMAZIONE DEI FORMATORI	394
FORMAZIONE IN ALTERNANZA	394
FORMAZIONE IN INGRESSO	394
FORMAZIONE IN PRESENZA	394
FORMAZIONE IN SERVIZIO	394
FORMAZIONE INCENTRATA SU CHI APPRENDE	395
FORMAZIONE PERMANENTE	395
FORMAZIONE PROFESSIONALE – FP	395
FORMAZIONE PROFESSIONALE CONTINUA	407
FORMAZIONE PROFESSIONALE INIZIALE O IEFP	407
FORMAZIONE PROFESSIONALE REGIONALE	407
FORMAZIONE PROFESSIONALE SUPERIORE	407
FORMAZIONE REGOLAMENTATA	408
FORMAZIONE SINCRONA	408
FORMAZIONE SUL LAVORO	408
FORMAZIONE SUPERIORE INTEGRATA	408
FUNZIONI ESECUTIVE	408
GLOBALIZZAZIONE E FP	411
GOVERNANCE DELLA FP	417
GRUPPO DI LAVORO HANDICAP – GLH	420
GRUPPO DI LAVORO OPERATIVO PER L’INCLUSIONE DEGLI ALUNNI DISABILI – GLO	420
HANDICAP	421
HIGHER VOCATIONAL EDUCATIONAL TRAINING – HVET	421
HIKIKOMORI	421
HOME-WORKING	422
IDENTITA’ PERSONALE, PROFESSIONALE, SOCIALE	423
IMMIGRAZIONE E FP	426
IMPRESA	430
IMPRESA FORMATIVA	438
IMPRESA PARTNER	438
IMPRESA SIMULATA	438
INCLUSIONE	438
INDICATORI DI QUALITÀ	441

INDIVIDUALIZZAZIONE	441
INDUCTION	441
INDUSTRIA 4.0	443
INGAGGIO	446
INITIAL VOCATIONAL EDUCATIONAL TRAINING – IVET	448
INSEGNAMENTO	448
INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA – IRC	448
INSEGNAMENTO SOCIALE DELLA CHIESA E FP	451
INTELLIGENZA ARTIFICIALE	454
INTELLIGENZA ARTIFICIALE – AI	458
INTERCULTURA	465
ISO 9000	465
ISPIRAZIONE CRISTIANA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE	465
ISTITUTI TECNICI SUPERIORI - ITS ACADEMY	467
ISTITUZIONI E FP	470
ISTRUZIONE	474
ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE – IEFP	474
ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE – IFTS	474
ISTRUZIONE PROFESSIONALE	474
ISTRUZIONE PROFESSIONALE SUSSIDIARIA	474
ISTRUZIONE TECNICA – TVET	474
ITER SCOLASTICO O FORMATIVO	474
JOB ON CALL	475
JOB SHADOWING	475
JOB SHARING	475
LABORATORIO	477
LAVORO	478
LAVORO ACCESSORIO	483
LAVORO AGILE	483
LAVORO AUTONOMO	483
LAVORO DI PUBBLICA UTILITÀ	483
LAVORO DIPENDENTE E/O SUBORDINATO	483
LAVORO INTERMITTENTE	483
LAVORO OCCASIONALE	483
LEARNIN BY DOING – IMPARARE FACENDO	483
LEARNING OUTCOME	483
LIBERO PROFESSIONISTA	484
LIBERTÀ DI EDUCAZIONE	485
LIBRETTO FORMATIVO	490
LICENZIAMENTO	492
LIFELONG LEARNING	492

LIFEWIDE LEARNING	492
LINGUA STRANIERA	492
LIVELLI DI PADRONANZA	494
LIVELLI ESSENZIALI DELLE PRESTAZIONI - LEP	496
MANSIONE	499
MEDIAZIONE CULTURALE	499
MENTORING	499
MERCATO DEL LAVORO	501
MERITO	504
MERITOCRAZIA	506
MICROCREDENZIALI	507
MISSION	509
MOBBING	509
MOBILITÀ TRANSNAZIONALE	511
MODELING	511
MODELLI DI CERTIFICAZIONE IEFP	513
MODELLO ORGANIZZATIVO	515
MODULI	518
MONITORAGGIO	518
MOTIVAZIONE ALL'APPRENDIMENTO	518
NOT IN EDUCATION, EMPLOYMENT OR TRAINING - NEET	519
OBBLIGO DI ISTRUZIONE	521
OBIETTIVI PER LO SVILUPPO	525
OCCUPABILITÀ	525
OCCUPAZIONE	527
OFFERTE DI LAVORO	528
OPEN DAY	528
OPERATORI DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE	530
ORARIO CONTRATTUALE	532
ORGANIZZAZIONE CHE APPRENDE	532
ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA E FORMATIVA	532
ORIENTAMENTO	536
ORIENTAMENTO PROFESSIONALE	544
ORIENTAMENTO SCOLASTICO	544
PARITÀ DI GENERE	545
PARTI SOCIALI	546
PATTO DI SERVIZIO	549
PATTO EDUCATIVO GLOBALE	549
PATTO FORMATIVO	550
PEDAGOGIA DEL LAVORO	553
PEDAGOGIA DI ISPIRAZIONE CRISTIANA	553

PEDAGOGIA SOCIALE	553
PEER LEARNING	554
PEER REVIEW	554
PERCORSI/PROGETTI DESTRUTTURATI	554
PERCORSI FORMATIVI DELLA IEFP EROGATI IN “SUSSIDIARIETÀ”	555
PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI E L’ORIENTAMENTO - PCTO	558
PERCORSO FORMATIVO	559
PERIODO DI PROVA	563
PERMESSO DI LAVORO	563
PERSONALIZZAZIONE	563
PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO	563
PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO	565
PIANO FORMATIVO INDIVIDUALE - PFI	566
PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA - PNRR	570
PLACEMENT	572
POLI TECNICO-PROFESSIONALI	572
POLITICHE ATTIVE DEL LAVORO	574
POLITICHE EUROPEE DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE	577
POLITICHE EUROPEE DI VET	591
POLITICHE FORMATIVE	595
POLITICHE MONDIALI DELL’EDUCAZIONE SECONDO L’UNESCO	595
PORTFOLIO	600
POVERTÀ EDUCATIVA	601
PRESIDIO PEDAGOGICO	601
PRESTAZIONE OCCASIONALE D’OPERA	605
PRIVACY	605
PROCESSI DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO	607
PROCESSO FORMATIVO	609
PROFESSIONALITÀ	609
PROFESSIONALITÀ DEI FORMATORI	609
PROFESSIONE	611
PROFILING	615
PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE E PROFESSIONALE DELLO STUDENTE - PECUP	615
PROFILO PROFESSIONALE	616
PROFILO REGIONALE	618
PROGETTAZIONE	618
PROGETTAZIONE A RITROSO	622
PROGETTAZIONE EUROPEA	622
PROGETTAZIONE FORMATIVA	622

PROGETTO EDUCATIVO	624
PROGETTO PERSONALE E PROFESSIONALE	628
PROGRAMMAZIONE CURRICOLARE	630
PROJECT WORK	630
PROPOSTA FORMATIVA	632
PROVE INVALSI	632
PSICOLOGIA DEL LAVORO	636
QUADRO EUROPEO DELLE QUALIFICHE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE - EQF	639
QUADRO EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LA GARANZIA DELLA QUALITÀ DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE - EQAVET	644
QUADRO NAZIONALE DELLE QUALIFICAZIONI – QNQ - TRASPARENZA DELLE QUALIFICHE	646
QUALIFICA PROFESSIONALE	649
QUALIFICAZIONE	649
QUALITÀ	649
QUALITÀ PERSONALI	649
QUALITÀ TOTALE	652
RECLUTAMENTO	653
REDDITO DI CITTADINANZA	653
REFERENZIAZIONE	654
REGOLAMENTO DEGLI ALLIEVI	654
RELIGIONE E RELIGIONI	655
REPERTORIO NAZIONALE DEI TITOLI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE E DELLE QUALIFICAZIONI PROFESSIONALI	657
REPERTORIO NAZIONALE DELL'OFFERTA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE - REPERTORIO DELLE QUALIFICHE E DEI DIPLOMI PROFESSIONALI	659
RE-SKILLING	666
RESILIENZA	666
RETE NAZIONALE DELLE SCUOLE PROFESSIONALI	666
RICERCA E SELEZIONE DEL PERSONALE	668
RICONOSCIMENTO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO	668
RICONOSCIMENTO RECIPROCO DELLE QUALIFICHE	668
RIFLESSIVITÀ	668
RIFORMA DEL LAVORO	668
RIFORMA EDUCATIVA	668
RIQUALIFICAZIONE	668
RISONANZA	669
RISORSE UMANE	672

RISULTATI DI APPRENDIMENTO	672
RUBRICHE DI VALUTAZIONE	674
SCAFFOLDING	675
SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING, ART, MATHEMATICS – STEAM SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING, MATHEMATICS – STEM	677
SCIENZE UMANE ED ETICA	679
SCUOLE APERTE	679
SECONDA OPPORTUNITÀ	681
SEDE OCCASIONALE	681
SERVIZI AL LAVORO	681
SERVIZI PER L'IMPIEGO	683
SETTORI PROFESSIONALI	683
SICUREZZA SUL LAVORO	683
SINDACATO	685
SISTEMA DUALE	685
SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE ITALIANO	696
SISTEMA EUROPEO DI ACCUMULAZIONE E TRASFERIMENTO DEI CREDITI	696
SISTEMA EUROPEO DI TRASFERIMENTO DEI CREDITI PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE – ECVET ..	696
SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO SCUOLA E FP	696
SISTEMA NAZIONALE DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE	696
SISTEMA NAZIONALE E SISTEMI REGIONALI DELLA IEFP	700
SISTEMA PREVENTIVO	706
SISTEMA PRODUTTIVO	714
SISTEMA QUALITÀ	714
SKILL	717
SMART WORKING	720
SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA	720
SOCIOLOGIA DEL LAVORO	722
SOFT SKILLS	725
SPIRITUALITÀ DEL LAVORO	726
SPIRITUALITÀ DELL'OPERATORE DI FP	729
STAGE	732
START-UP	733
STATO DI DISOCCUPAZIONE	735
STORIA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE – FP	735
STRUMENTI EUROPASS	747
SUCCESSO SCOLASTICO E FORMATIVO	749
SUSSIDIARIETÀ	753

SVANTAGGIO	753
SVILUPPO DELLE COMPETENZE	753
SVILUPPO PROFESSIONALE	754
SVILUPPO SOSTENIBILE	758
TECNOLOGIE EDUCATIVE	763
TELELAVORO	766
TERZO SETTORE	767
THE ECONOMY OF FRANCESCO – L'ECONOMIA DI FRANCESCO	773
TIROCINIO - INTERNSHIP	775
TRANSFER DI APPRENDIMENTO	779
TRANSIZIONE DIGITALE	782
TRANSIZIONE ECOLOGICA E DIGITALE	784
TRASPARENZA DELLE QUALIFICHE	791
TUTOR	791
UNIONE EUROPEA E FORMAZIONE PROFESSIONALE	795
UNITÀ DI APPRENDIMENTO - UNITÀ FORMATIVA CAPITALIZZABILE - UFC	795
UNITÀ DI COSTO STANDARD	796
UP-SKILLING	799
VALIDAZIONE DEI RISULTATI DELL'APPRENDIMENTO	801
VALORI PROFESSIONALI	804
VALUTAZIONE	804
VALUTAZIONE COME APPRENDIMENTO	811
VALUTAZIONE ESTERNA	811
VALUTAZIONE FORMATIVA	811
VALUTAZIONE SOMMATIVA	819
VERIFICA	819
VOCATIONAL EDUCATIONAL TRAINING – VET	819
VOCAZIONE	819
VOLONTARIATO	821
VOUCHER	821
WELFARE AZIENDALE	823
WELFARE SOCIALE	823
WORK-BASED LEARNING	823

Sigle

ADHD

Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività

ANPAL

Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro

(ANPAL è stata soppressa il 1° marzo 2024. Le sue funzioni sono state riattribuite direttamente al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali)

ASviS

Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile

CCNL

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro

CCNL-FP

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la Formazione Professionale

Codice ATECO

ATECO è la classificazione delle attività economiche adottata da ISTAT per finalità statistiche

CEE

Organizzazione di Stati europei istituita il 25 marzo 1957

CEI

Conferenza Episcopale Italiana

CSSC

Centro Studi Scuola Cattolica

CENFOP

Coordinamento Enti Nazionali per la Formazione e l'Orientamento

CFP

Centro di Formazione Professionale

CONFAP

Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale

CPIA

Centri Provinciali di Istruzione per Adulti

DSA

Disturbi Specifici di Apprendimento

EQF

Acronimo di European Qualifications Framework, ovvero Quadro Europeo delle Qualifiche.

EQAVET

European Quality Assurance in Vocational Education and Training

FORMA

Associazione Enti Nazionali di Formazione Professionale

IeFP

Istruzione e Formazione Professionale

ILO

International Labour Organization

INAPP

Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche

INDIRE

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

INPS

Istituto Nazionale della Previdenza Sociale

ISFOL

Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei lavoratori. Dal 1° dicembre 2016 ISFOL viene trasformato in INAPP

ISTAT

Istituto Nazionale di Statistica

ISTAT - BES

La misurazione del benessere.

Con il rapporto sul Benessere equo e sostenibile (Bes) ISTAT presenta ogni anno i risultati di un'iniziativa che pone l'Italia all'avanguardia nel panorama internazionale in tema di sviluppo di indicatori sullo stato di salute di un Paese che vadano oltre il Pil.

INVALSI

Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione

ITS Academy

Istituti Tecnologici Superiori

MIM

Ministero dell'Istruzione e del Merito. In passato ha assunto la denominazione di MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), di MPI (Ministero della Pubblica Istruzione).

MLPS

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

OCSE

Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico

OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development

PTCO

Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento

QNQ

Quadro Nazionale delle Qualifiche

SVILUPPO LAVORO ITALIA

Sviluppo Lavoro Italia S.p.A. è nata il 1° marzo 2024, in seguito alla trasformazione di ANPAL Servizi S.p.A.

SVIMEZ

Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno. È un'Associazione privata senza fini di lucro, fondata nel 1946, che studia le trasformazioni economiche e sociali del Mezzogiorno e i divari territoriali in Italia e in Europa.

STEM

Science, Technology, Engineering and Mathematics" (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica).

Si trova anche "STE(A)M" per indicare un approccio globale alle materie STEM, integrando arte e discipline umanistiche per aumentare interdisciplinarietà, creatività, pensiero critico e apprendimento permanente.

TECNOSTRUTTURA

Tecnostruttura delle Regioni per il FSE

UE

Il trattato, che è entrato in vigore il 1° novembre 1993, istituisce ufficialmente l'Unione europea.

UNESCO

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura.

Piste di lettura

Per un utilizzo del volume come strumento di autoformazione, presentiamo tre piste di lettura che aggregano le voci definite in base a:

Contesti della FP

1. Contesto culturale
2. Contesto socioeconomico
3. Organizzazione
4. Soggetti

Educazione e didattica nella FP

1. Dimensione educativa/didattica
2. Dimensione culturale
3. Dimensione professionale

Processi nella FP

1. Direzione e coordinamento
2. Progettazione
3. Gestione
4. Valutazione
5. Orientamento

I CONTESTI dell'IeFP

1. Contesto culturale

Agenda 2030 e politiche europee di VET	Educazione
Alfabetizzazione	Educazione al lavoro
Ambiente di apprendimento	Educazione all'imprenditorialità
Ambiente educativo	Educazione alla cittadinanza democratica
Andragogia	Educazione degli adulti
Associazioni	Educazione etico-sociale
Autoregolazione	Educazione interculturale
Bisogni formativi	Educazione permanente
Capitale umano	Educazione religiosa
Character skills	Educazione tecnico-professionale
Cittadinanza	Eguaglianza delle opportunità formative
Codice deontologico	Emarginazione
Codice etico	Equità
Coesione sociale	Esperienza
Collaborazioni	Etica professionale
Competenza	Formazione
Competenze chiave	Formazione Continua
Competenze culturali di base	Formazione incentrata su chi apprende
Competenze digitali	Formazione Permanente
Competenze strategiche	Formazione Professionale – FP
Comunicazione	Funzioni esecutive
Comunità di pratica	Globalizzazione e FP
Comunità educativo-formativa	Governance della FP
Comunità professionale	Higher Vocational Educational Training - HVET
Conoscenze	Identità personale, professionale, sociale
Contesto familiare	Immigrazione e FP
Cultura del lavoro	Impresa
Diritto al lavoro	Impresa formativa
Diritto e dovere di istruzione e formazione	Inclusione
Disoccupazione	Individualizzazione
Dispersione scolastica e formativa	Insegnamento
Don Bosco e la Formazione Professionale	Insegnamento della Religione Cattolica – IRC
Don Bosco imprenditore	Insegnamento sociale della Chiesa e FP
Drop-out	Intercultura
Ecologia integrale	Ispirazione cristiana della Formazione Professionale
Economia del bene comune - Economia civile	Istituzioni e FP

Istruzione
 Istruzione e Formazione Professionale -
 IeFP
 Lavoro
 Libertà di educazione
 Lifelong learning
 Lifewide learning
 Lingua straniera
 Mediazione culturale
 Mercato del lavoro
 Merito
 Motivazione all'apprendimento
 Not in education, employment or training
 - NEET
 Obbligo di istruzione
 Obiettivi per lo sviluppo
 Occupabilità
 Occupazione
 Organizzazione scolastica e formativa
 Parità di genere
 Parti sociali
 Patto educativo globale
 Patto formativo
 Pedagogia del lavoro
 Pedagogia di ispirazione cristiana
 Personalizzazione
 Placement
 Piano nazionale di ripresa
 e resilienza - PNRR
 Politiche attive del lavoro
 Politiche europee di VET
 Politiche formative
 Povertà educativa
 Processo formativo
 Professionalità
 Profilo professionale
 Psicologia del lavoro
 Reddito di cittadinanza
 Religione e religioni
 Resilienza
 Re-skilling
 Sindacato

Sistema preventivo
 Sistema produttivo
 Skill
 Società della conoscenza
 Sociologia del lavoro
 Soft skills
 Spiritualità del lavoro
 Spiritualità dell'operatore della FP
 Sussidiarietà
 Svantaggio
 Sviluppo delle competenze
 Sviluppo sostenibile
 Terzo settore
 Unione europea e Formazione
 Professionale
 Valori professionali
 Vocational Educational Training - VET
 Vocazione

2. Contesto socioeconomico

Accompagnamento al lavoro
 Agenda 2030 e politiche europee di VET
 Agenzie del lavoro
 Alternanza Scuola – Lavoro
 Analisi dei fabbisogni formativi
 e occupazionali
 Apprendistato
 Apprendistato di alta formazione e ricerca
 Apprendistato per la qualifica
 e il diploma professionale
 Apprendistato professionalizzante
 o contratto di mestiere
 Associazioni
 Atlante del lavoro e delle qualificazioni
 Autorizzazione all'attività
 di intermediazione
 Benchmark
 Bilancio di competenze
 Cambiamento sociale
 Capability

Capitale sociale	Contratti collettivi
Capitale umano	e Formazione Professionale
Categorie protette	Contratti di lavoro atipici
Centri per l'impiego	Contratto
Centri Provinciali per l'Istruzione degli	Contratto a tempo determinato
Adulti - CPIA	Contratto a tempo indeterminato
Centro di Formazione Professionale –	Contratto a tempo parziale o part-time
CFP	Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro
Certificato di specializzazione tecnico su-	– CCNL
periore	Contratto Collettivo Regionale di Lavoro
Certificazione dei risultati dell'apprendi-	– CCRL
mento	Contratto di assunzione
Certificazione disabilità e disturbi di ap-	Contratto di formazione lavoro
prendimento	Contratto di inserimento
Certificazione di qualità	Contratto di lavoro registrato
Cittadinanza	Contratto di solidarietà
Classificazione dei settori economico-	Contratto di somministrazione
professionali	Contratto formativo
Classificazione delle Professioni – CP	Corresponsabilità educativa
ISTAT	con le famiglie
Classificazione europea di abilità/compe-	Costo standard
tenze, qualifiche e professioni -	Cultura del lavoro
ESCO	Dichiarazione di immediata disponibilità
Coesione sociale	Diritti educativi e formativi
Cofinanziamento per la Formazione	Diritto al lavoro
Professionale	Diritto e dovere di istruzione e formazione
Collaborazioni	Disagio sociale
Competenza	Disoccupazione
Competenze trasversali, di base, tecnico-	Dispersione scolastica e formativa
professionali	Dottrina sociale della Chiesa
Competenze chiave	e Formazione Professionale
Competenze digitali	Economia del bene comune - Economia
Competenze strategiche	civile
Comunicazione	Educazione al lavoro
Comunità di pratica	Educazione all'imprenditorialità
Comunità educativo-formativa	Educazione degli adulti
Comunità professionale	Educazione etico-sociale
Congedo di formazione	Educazione interculturale
Conoscenze	Educazione permanente
Contesto educativo	Eguaglianza delle opportunità formative
Contesto familiare	Emarginazione
Contratti collettivi	Equità

Equivalenza formativa
 Esperienza
 Etica professionale
 Finanziamenti per la FP
 Fondi paritetici interprofessionali per la
 Formazione Continua
 Fondi strutturali europei
 Fondo sociale europeo
 Globalizzazione e FP
 Governance della FP
 Impresa
 Impresa formativa
 Impresa partner
 Impresa simulata
 Inclusione
 Indicatori di qualità
 Industria 4.0
 Ingaggio
 Initial Vocational Educational
 Training - IVET
 Intercultura
 ISO 9000
 Istituzioni e FP
 Lavori di pubblica utilità
 Lavoro
 Lavoro accessorio
 Lavoro agile
 Lavoro autonomo
 Lavoro dipendente e/o subordinato
 Libero professionista
 Libertà di educazione
 Licenziamento
 Mercato del lavoro
 Microcredenziali
 Mobbing
 Mobilità transnazionale
 Not in education, employment or training
 - NEET
 Occupabilità
 Occupazione
 Offerte di lavoro
 Orario contrattuale

Parti sociali
 Percorsi formativi della IeFP erogati in
 “sussidiarietà”
 Placement
 Piano nazionale di ripresa e resilienza -
 PNRR
 Poli tecnico-professionali
 Politiche attive del lavoro
 Politiche europee di VET
 Politiche formative
 Quadro europeo delle qualifiche per l’ap-
 prendimento permanente - EQF
 Quadro europeo di riferimento per la ga-
 ranzia della qualità dell’istruzione e
 della formazione professionale –
 EQAVET
 Quadro Nazionale delle Qualificazioni
 (QNQ)
 Qualifica professionale
 Qualità
 Qualità totale
 Reclutamento
 Reddito di cittadinanza
 Resilienza
 Re-skilling
 Rete nazionale delle scuole professionali
 Riforma del lavoro
 Risorse umane
 Servizi al lavoro
 Servizi per l’impiego
 Settori professionali
 Sicurezza sul lavoro
 Sindacato
 Sistema Duale
 Sistema educativo di Istruzione e
 Formazione italiano
 Sistema europeo di accumulazione
 e trasferimento dei crediti - ecTS
 Sistema europeo di trasferimento dei
 crediti per l’istruzione e la formazio-
 ne professionale - ecVeT
 Sistema produttivo

Sistema qualità
 Skill
 Smart working
 Società della conoscenza
 Sociologia del lavoro
 Soft skills
 Stato di disoccupazione
 Sussidiarietà
 Svantaggio
 Sviluppo sostenibile
 Terzo settore
 Tirocinio - Internship
 Unione europea e Formazione
 Professionale
 Unità di costo standard
 Up-skilling
 Welfare sociale
 Work-based learning

3. Organizzazione

Accompagnamento al lavoro
 Accredитamento all'Istruzione e Formazione Professionale
 Agenzie del lavoro
 Ambiente di apprendimento
 Ambiente educativo
 Anagrafe nazionale degli studenti
 Analisi dei fabbisogni formativi e occupazionali
 Apprendimento
 Apprendimento compensativo
 Apprendistato
 Apprendistato di alta formazione e ricerca
 Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale
 Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere
 Area di Attività – ADA
 Assi culturali
 Associazioni

Atlante del lavoro e delle qualificazioni
 Atteggiamento
 Attestato di qualifica professionale
 Attitudine
 Audit
 Bilancio di competenze
 Bisogni Educativi Speciali - BES
 Bisogni formativi
 Bullismo/cyber bullismo
 Buone pratiche – Best practices
 Capacità
 Capolavoro
 Categorie protette
 Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti - CPIA
 Centro di Formazione Professionale – CFP
 Certificato di specializzazione tecnico superiore
 Certificazione dei risultati dell'apprendimento
 Certificazione disabilità e disturbi di apprendimento
 Certificazione di qualità
 Character skills
 Classificazione dei settori economico-professionali
 Classificazione delle Professioni – CP ISTAT
 Classificazione europea di abilità/competenze, qualifiche e professioni – ESCO
 Classificazioni delle disabilità
 Clima educativo
 Codice deontologico
 Cofinanziamento per la Formazione Professionale
 Collaborazioni
 Colloquio
 Commessa reale
 Comparabilità delle qualifiche
 Competenza

Competenze trasversali, di base, tecnico-professionali	Disturbi specifici di apprendimento – DSA
Competenze chiave	Educatore
Competenze culturali di base	Educazione
Compito di realtà	Educazione al lavoro
Comunità educativo-formativa	Educazione degli adulti
Comunità professionale	Educazione tecnico-professionale
Condotta	Eguaglianza delle opportunità formative
Conoscenze	Ente certificatore
Contesto educativo	Enti bilaterali
Contesto familiare	Enti di Formazione Professionale – FP
Contratti collettivi e Formazione Professionale	Erasmus+
Contratto	European Qualifications Framework - EQF
Contratto di assunzione	Evidenze della valutazione
Contratto di formazione lavoro	Feedback
Contratto di inserimento	Figura nazionale di riferimento
Contratto formativo	Filiera professionalizzante
Coordinatore	Finanziamenti per la FP
Corresponsabilità educativa con le famiglie	Flipped Classroom – Classe capovolta
Cultura del lavoro	Fondi paritetici interprofessionali per la Formazione Continua
Curriculum dello studente	Fondi strutturali europei
Curriculum vitae	Formatore
Descrittori di risultati dell'apprendimento	Formazione
Devianza e marginalità	Formazione incentrata su chi apprende
Dialogo interculturale	Formazione Permanente
Didattica	Formazione Professionale – FP
Didattica a distanza – DAD	Formazione Professionale Continua
Didattica digitale	Formazione Professionale iniziale o IeFP
Didattica digitale integrata - DID	Formazione Professionale regionale
Didattica in presenza	Formazione Professionale Superiore
Didattica inclusiva	Formazione regolamentata
Didattica laboratoriale	Formazione sul lavoro
Diploma di tecnico superiore	Formazione superiore integrata
Diploma professionale	Governance della FP
Direttore di Centri di Formazione Professionale - CFP	Gruppo di Lavoro Handicap - GLH
Diritti educativi e formativi	Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione degli alunni disabili - GLO
Disagio	Hikikomori
Disagio psicologico	Home-working
Dispersione scolastica e formativa	Identità personale, professionale, sociale

Impresa	Percorso formativo
Induction	Personalizzazione
Industria 4.0	Piano Didattico Personalizzato – PDP
Ingaggio	Piano Educativo Individualizzato – PEI
Insegnamento	Placement
Insegnamento della Religione Cattolica – IRC	Presidio pedagogico
ISO 9000	Prestazione occasionale d’opera
Istituti tecnici superiori – ITS Academy	Processi di insegnamento/apprendimento
Istituzioni e FP	Professionalità dei formatori
Istruzione	Profilo professionale
Istruzione e Formazione Professionale - IeFP	Progettazione
Istruzione Formazione Tecnica Superiore – IFTS	Progetto personale e professionale
Istruzione professionale	Programmazione curricolare
Istruzione Professionale sussidiaria	Project work
Istruzione Tecnica - TVET	Prove INVALSI
Iter scolastico o formativo	Quadro europeo delle qualifiche per l’ap- prendimento permanente - EQF
Learning by doing - Imparare facendo	Quadro europeo di riferimento per la ga- ranzia della qualità dell’istruzione e della formazione professionale – EQAVET
Learning outcome	Quadro Nazionale delle Qualificazioni – QNQ)
Libertà di educazione	Qualifica professionale
Lifelong learning	Reclutamento
Lifewide learning	Regolamento degli allievi
Lingua straniera	Repertorio delle qualifiche e dei diplomi professionali
Livelli di padronanza	Repertorio nazionale dei titoli di istruzio- ne e formazione e delle Qualifica- zioni professionali
Livelli essenziali delle prestazioni – LEP	Repertorio nazionale dell’offerta di IeFP
Mission	Resilienza
Modelli di certificazione IeFP	Re-skilling
Modello organizzativo	Ricerca e selezione del personale
Moduli	Riconoscimento dei risultati di apprendimento
Open Day	Riconoscimento reciproco delle qualifiche
Operatori della Formazione Professionale	Science, Technology, Engineering, – ART, Mathematics – STE(A)M
Organizzazione che apprende	Scienze umane ed etica
Organizzazione scolastica e formativa	
Orientamento	
Orientamento professionale	
Percorsi formativi della IeFP erogati in “sussidiarietà”	
Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento - PCTO	
Percorsi/progetti destrutturati	

Scuole aperte
 Seconda opportunità
 Servizi al lavoro
 Sistema Duale
 Sistema educativo di Istruzione
 e Formazione italiano
 Sistema europeo di accumulazione
 e trasferimento dei crediti - ecTS
 Sistema europeo di trasferimento dei cre-
 diti per l'istruzione e la formazione
 professionale - ecVeT
 Sistema formativo integrato scuola e FP
 Sistema nazionale di certificazione delle
 competenze
 Sistema nazionale e sistemi regionali
 della IeFP
 Sistema produttivo
 Sistema qualità
 Skill
 Smart working
 Spiritualità dell'operatore della FP
 Stage
 Strumenti Europass
 Sviluppo delle competenze
 Telelavoro
 Terzo settore
 Tirocinio - Internship
 Tutor
 Unità di apprendimento - unità formativa
 capitalizzabile - UFC
 Unità di costo standard
 Validazione dei risultati
 dell'apprendimento
 Valutazione
 Verifica
 Vocational Educational Training - VET
 Voucher
 Work-based learning

4. Soggetti

Anagrafe nazionale degli studenti
 Capitale umano
 Centri Provinciali per l'Istruzione degli
 Adulti - CPIA
 Centro di Formazione Professionale –
 CFP
 Collaborazioni
 Comunità professionale
 Condotta
 Contesto educativo
 Contesto familiare
 Coordinatore
 Corresponsabilità educativa
 con le famiglie
 Devianza e marginalità
 Dialogo interculturale
 Direttore di Centri di Formazione
 Professionale - CFP
 Disabilità
 Disagio psicologico
 Disagio sociale
 Educatore
 Ente certificatore
 Enti bilaterali
 Enti di Formazione Professionale – FP
 Figura nazionale di riferimento
 Filiera professionalizzante
 Formatore
 Formazione incentrata su chi apprende
 Hikikomori
 Impresa
 Impresa formativa
 Impresa partner
 Impresa simulata
 Inclusione
 Individualizzazione
 Industria 4.0
 Intercultura
 Libero professionista
 Mediazione culturale

Mentoring	Risorse umane
Mobbing	Seconda opportunità
Not in education, employment or training - NEET	Servizi al Lavoro
Occupabilità	Servizi per l'impiego
Occupazione	Sindacato
Operatori della Formazione Professionale	Terzo settore
Organizzazione che apprende	Tutor
Organizzazione scolastica e formativa	Unione europea e Formazione Professionale
Parti sociali	Volontariato
Povertà educativa	Welfare aziendale
Religione e religioni	Welfare sociale
Rete nazionale delle scuole professionali	

EDUCAZIONE E DIDATTICA NELLA IeFP

1. Dimensione educativo-didattica

Abbandono scolastico/formativo
Abilità
Accoglienza
Accompagnamento al lavoro
Alfabetizzazione
Alternanza Scuola – Lavoro
Ambiente di apprendimento
Ambiente educativo
Anagrafe nazionale degli studenti
Analisi dei fabbisogni formativi
e occupazionali
Andragogia
Apprendimento
Apprendimento compensativo
Apprendimento cooperativo –
Cooperative learning
Apprendimento formale
Apprendimento informale
Apprendimento lungo tutto l'arco della
vita
Apprendimento metacognitivo
Apprendimento misto
Apprendimento non formale
Apprendistato
Assi culturali
Atteggiamento
Attestato di qualifica professionale
Attitudine
Autonomia delle istituzioni scolastiche
Autonomia delle istituzioni formative
Autoregolazione
Autovalutazione
Autovalutazione di istituto
Bilancio di competenze
Bisogni Educativi Speciali - BES
Bisogni formativi
Bullismo/cyber bullismo

Capacità
Centro di Formazione Professionale –
CFP
Certificazione dei risultati dell'apprendi-
mento
Certificazione disabilità e disturbi
di apprendimento
Character skills
Classificazioni delle disabilità
Clima educativo
Codice deontologico
Codice etico
Colloquio
Competenza
Competenze trasversali, di base,
tecnico-professionali
Competenze chiave
Competenze culturali di base
Competenze digitali
Competenze formali
Competenze informali
Competenze non formali
Competenze strategiche
Compito di realtà
Comunità di pratica
Comunità educativo-formativa
Condotta
Conoscenze
Contesto educativo
Contesto familiare
Contratto formativo
Corresponsabilità educativa con le famiglie
Curricolo formativo
Curriculum dello studente
Descrittori di risultati dell'apprendimento
Didattica
Didattica a distanza – DAD
Didattica digitale
Didattica digitale integrata – DID
Didattica in presenza
Didattica inclusiva
Didattica induttiva

Didattica innovativa	Intercultura
Didattica integrata	Istruzione
Didattica L2	Istruzione e Formazione Professionale -
Didattica laboratoriale	IeFP
Didattica modulare	Istruzione Formazione Tecnica Superiore
Diritti educativi e formativi	- IFTS
Diritto e dovere di istruzione e formazione	Istruzione professionale
Disagio psicologico	Iter scolastico o formativo
Dispersione scolastica e formativa	Laboratorio
Disturbi specifici di apprendimento –	Learning by doing - Imparare facendo
DSA	Learning outcome
Educatore	Libertà di educazione
Educazione	Lifelong learning
Educazione al lavoro	Lifewide learning
Educazione all'imprenditorialità	Livelli di padronanza
Educazione alla cittadinanza democratica	Mentoring
Educazione degli adulti	Merito
Educazione etico-sociale	Meritocrazia
Educazione interculturale	Moduli
Educazione permanente	Motivazione all'apprendimento
Educazione religiosa	Not in education, employment or training
Educazione tecnico-professionale	- NEET
Eguaglianza delle opportunità formative	Obbligo di istruzione
E-Learning	Organizzazione che apprende
Esperienza	Organizzazione scolastica e formativa
Evidenze della valutazione	Orientamento
Feedback	Orientamento professionale
Formatore	Orientamento scolastico
Formazione	Patto educativo globale
Formazione incentrata su chi apprende	Patto formativo
Formazione Permanente	Pedagogia del lavoro
Formazione Professionale – FP	Pedagogia di ispirazione cristiana
Funzioni esecutive	Pedagogia sociale
Handicap	Peer learning
Hikikomori	Percorso formativo
Inclusione	Personalizzazione
Individualizzazione	Piano Didattico Personalizzato – PDP
Insegnamento	Piano Educativo Individualizzato – PEI
Insegnamento della Religione	Portfolio
Cattolica – IRC	Povertà educativa
Insegnamento sociale della Chiesa	Processi di insegnamento/apprendimento
e FP	Processo formativo

Profiling
 Profilo educativo, culturale e profession-
 nale dello studente - PECUP
 Progettazione
 Progettazione europea
 Progetto educativo
 Progetto personale e professionale
 Regolamento degli allievi
 Resilienza
 Re-skilling
 Rete nazionale delle scuole professionali
 Riconoscimento dei risultati di apprendi-
 mento
 Riflessività
 Riforma educativa
 Risultati di apprendimento
 Rubriche di valutazione
 Scaffolding
 Science, Technology, Engineering, –
 ART, Mathematics – STE(A)M
 Scuole aperte
 Sistema Duale
 Sistema educativo di Istruzione e Forma-
 zione italiano
 Sistema europeo di accumulazione e tra-
 sferimento dei crediti - ecTS
 Sistema formativo integrato scuola e FP
 Sistema preventivo
 Skill
 Società della conoscenza
 Soft skills
 Stage
 Sviluppo delle competenze
 Tecnologie educative
 Tirocinio - Internship
 Transfer di apprendimento
 Transizione digitale
 Tutor
 Unità di apprendimento - unità formativa
 capitalizzabile - UFC
 Up-skilling
 Validazione dei risultati dell'apprendimento

Valutazione
 Valutazione come apprendimento
 Valutazione esterna
 Valutazione formativa
 Valutazione sommativa
 Verifica

2. Dimensione culturale

Abbandono scolastico/formativo
 Abilità
 Alfabetizzazione
 Ambiente educativo
 Apprendimento
 Apprendistato
 Associazioni
 Atteggiamento
 Attitudine
 Autonomia delle istituzioni scolastiche
 Autonomia delle istituzioni formative
 Autoregolazione
 Bullismo/cyber bullismo
 Capitale umano
 Categorie protette
 Character skills
 Cittadinanza
 Coesione sociale
 Competenza
 Comunicazione
 Conoscenze
 Contesto educativo
 Contesto familiare
 Contratto
 Cultura del lavoro
 Devianza e marginalità
 Dialogo interculturale
 Didattica
 Diritto al lavoro
 Disabilità
 Disagio
 Disagio psicologico

Disagio sociale
 Disoccupazione
 Dispersione scolastica e formativa
 Don Bosco imprenditore
 Ecologia integrale
 Economia del bene comune -
 Economia civile
 Educatore
 Educazione
 Educazione al lavoro
 Educazione all'imprenditorialità
 Educazione alla cittadinanza democratica
 Educazione etico-sociale
 Educazione interculturale
 Emarginazione
 Equità
 Esperienza
 Formazione
 Globalizzazione e FP
 Identità personale, professionale, sociale
 Impresa
 Inclusione
 Istruzione
 Lavoro
 Libertà di educazione
 Lifelong learning
 Lifewide learning
 Lingua straniera
 Not in education, employment
 or training - NEET
 Parti sociali
 Pedagogia del lavoro
 Pedagogia sociale
 Placement
 Piano nazionale di ripresa e resilienza -
 PNRR
 Politiche formative
 Progettazione
 Psicologia del lavoro
 Reddito di cittadinanza
 Religione e religioni
 Resilienza

Riforma del lavoro
 Skill
 Società della conoscenza
 Sociologia del lavoro
 Sussidiarietà
 Transizione digitale
 Transizione ecologica e digitale
 Unione europea e Formazione
 Professionale
 Valori professionali

3. Dimensione professionale

Abilità
 Academy
 Accompagnamento al lavoro
 Accredитamento
 Accredитamento all'Istruzione e Forma-
 zione Professionale
 Agenzie del lavoro
 Aggiornamento
 Alternanza Scuola – Lavoro
 Apprendimento
 Apprendimento lungo tutto l'arco
 della vita
 Apprendimento non formale
 Apprendimento organizzativo
 Apprendistato
 Associazioni
 Buone pratiche – Best practices
 Capability
 Capacità
 Certificazione dei risultati
 dell'apprendimento
 Commessa reale
 Competenza
 Competenze strategiche
 Comunicazione
 Comunità di pratica
 Comunità professionale
 Congedo di formazione

Conoscenze	Libero professionista
Contratto	Mansione
Contratto di assunzione	Mercato del lavoro
Contratto di formazione lavoro	Modello organizzativo
Cultura del lavoro	Not in education, employment or training - NEET
Curriculum vitae	Occupabilità
Descrittori di risultati dell'apprendimento	Offerte di lavoro
Didattica a distanza – DAD	Orario contrattuale
Didattica digitale	Organizzazione che apprende
Didattica digitale integrata - DID	Orientamento professionale
Didattica in presenza	Pedagogia del lavoro
Didattica laboratoriale	Placement
Diploma professionale	Portfolio
Diritto al lavoro	Professionalità
Disoccupazione	Profilo professionale
Don Bosco imprenditore	Progetto personale e professionale
Educazione all'imprenditorialità	Qualifica professionale
Educazione tecnico-professionale	Repertorio delle qualifiche e dei diplomi professionali
Enti di Formazione Professionale – FP	Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali
Etica professionale	Servizi al lavoro
Filiera professionalizzante	Servizi per l'impiego
Formazione Professionale – FP	Sicurezza sul lavoro
Formazione sul lavoro	Sistema produttivo
Identità personale, professionale, sociale	Sociologia del lavoro
Impresa	Soft skills
Impresa partner	Sviluppo professionale
Industria 4.0	
Istruzione professionale	
Laboratorio	
Lavoro	

PROCESSI NELLA FP

1. Direzione e coordinamento

Accreditamento
Accreditamento all'Istruzione
e Formazione Professionale
Capitale sociale
Capitale umano
Centro di Formazione Professionale –
CFP
Certificazione di qualità
Cofinanziamento per la Formazione
Professionale
Collaborazioni
Comunicazione
Comunità educativo-formativa
Comunità professionale
Coordinatore
Corresponsabilità educativa con le famiglie
Didattica
Direttore di Centri di Formazione
Professionale - CFP
Educatore
Educazione
Ente certificatore
Enti bilaterali
Enti di Formazione Professionale – FP
Formatore
Formazione dei formatori
Formazione Professionale – FP
Formazione Professionale Continua
Formazione Professionale iniziale o IeFP
Formazione Professionale regionale
Formazione Professionale Superiore
Governance della FP
Gruppo di Lavoro Handicap - GLH
Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclu-
sione degli alunni disabili - GLO
Istituti tecnici superiori – ITS Academy
Istituzioni e FP

Istruzione e Formazione Professionale -
IeFP

Istruzione Formazione Tecnica Superiore
- IFTS

Istruzione professionale
Laboratorio
Lavoro
Operatori della Formazione Professionale
Organizzazione che apprende
Organizzazione scolastica e formativa
Parti sociali
Patto di servizio
Patto educativo globale
Patto formativo
Presidio pedagogico
Professionalità dei formatori
Progetto educativo
Sindacato
Sistema preventivo
Spiritualità del lavoro
Spiritualità dell'operatore della FP
Terzo settore
Tutor

2. Progettazione

Abbandono scolastico/formativo
Accompagnamento al lavoro
Accreditamento
Agenda 2030 e politiche europee di VET
Agenzie del lavoro
Aggiornamento
Ambiente educativo
Analisi dei fabbisogni formativi
e occupazionali
Bilancio di competenze
Bisogni Educativi Speciali - BES
Bisogni formativi
Bullismo/cyber bullismo
Buone pratiche – Best practices
Capolavoro

Certificazione disabilità e disturbi di apprendimento	Mediazione culturale
Competenze trasversali, di base, tecnico-professionali	Mobilità transnazionale
Competenze chiave	Not in education, employment or training - NEET
Competenze digitali	Obiettivi per lo sviluppo
Competenze strategiche	Occupabilità
Comunità di pratica	Parità di genere
Conoscenze	Percorsi/progetti destrutturati
Didattica	Percorso formativo
Disabilità	Piano Didattico Personalizzato – PDP
Disagio	Piano Educativo Individualizzato – PEI
Disagio psicologico	Piano nazionale di ripresa e resilienza - PNRR
Disagio sociale	Politiche europee di VET
Disturbi specifici di apprendimento – DSA	Progettazione
Educazione alla cittadinanza democratica	Progettazione europea
Educazione degli adulti	Progettazione formativa
Educazione interculturale	Progetto educativo
E-Learning	Progetto personale e professionale
Erasmus+	Re-skilling
Fondo sociale europeo	Risultati di apprendimento
Formazione Professionale – FP	Seconda opportunità
Formazione Professionale Continua	Skill
Formazione Professionale iniziale o IeFP	Soft skills
Formazione Professionale regionale	Stage
Formazione Professionale Superiore	Successo scolastico e formativo
Globalizzazione e FP	Transfer di apprendimento
Higher Vocational Educational Training - HVET	Unione europea e Formazione Professionale
Hikikomori	
Immigrazione e FP	
Industria 4.0	
Initial Vocational Educational Training - IVET	
Lavori di pubblica utilità	
Lavoro	
Learning by doing - Imparare facendo	
Learning outcome	
Lifelong learning	
Lifewide learning	
Lingua straniera	

3. Gestione

Abbandono scolastico/formativo
 Accoglienza
 Accompagnamento al lavoro
 Action learning
 Agenda 2030 e politiche europee di VET
 Agenzie del lavoro
 Aggiornamento
 Alternanza Scuola – Lavoro
 Ambiente di apprendimento

Anagrafe nazionale degli studenti	Cultura del lavoro
Analisi dei fabbisogni formativi e occupazionali	Curriculum vitae
Apprendimento	Didattica
Apprendistato	Disagio
Associazioni	Disagio psicologico
Autonomia delle istituzioni scolastiche	Disagio sociale
Autonomia delle istituzioni formative	Disturbi specifici di apprendimento – DSA
Bilancio di competenze	Educatore
Bisogni Educativi Speciali - BES	Educazione
Capacità	Educazione degli adulti
Capitale sociale	Educazione etico-sociale
Capitale umano	Educazione interculturale
Centri per l'impiego	Emarginazione
Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti - CPIA	Erasmus+
Centro di Formazione Professionale – CFP	Esperienza
Certificazione dei risultati dell'apprendimento	Etica professionale
Certificazione disabilità e disturbi di apprendimento	Finanziamenti per la FP
Certificazione di qualità	Fondi paritetici interprofessionali per la Formazione Continua
Clima educativo	Fondi strutturali europei
Codice deontologico	Fondo sociale europeo
Codice etico	Formazione
Cofinanziamento per la Formazione Professionale	Formazione a distanza
Collaborazioni	Formazione asincrona
Colloquio	Formazione Continua
Competenze trasversali, di base, tecnico-professionali	Formazione in alternanza
Competenze chiave	Formazione in ingresso
Comunicazione	Formazione in presenza
Comunità di pratica	Formazione incentrata su chi apprende
Comunità educativo-formativa	Formazione Permanente
Condotta	Formazione Professionale – FP
Conoscenze	Formazione Professionale Continua
Contesto educativo	Formazione Professionale iniziale o IeFP
Contesto familiare	Formazione Professionale regionale
Contratto	Formazione Professionale Superiore
Coordinatore	Governance della FP
Corresponsabilità educativa con le famiglie	Home-working
	Impresa
	Impresa formativa
	Inclusione
	Individualizzazione
	Industria 4.0

Insegnamento
 Intercultura
 Ispirazione cristiana della Formazione Professionale
 Istruzione
 Istruzione e Formazione Professionale - IeFP
 Istruzione Formazione Tecnica Superiore - IFTS
 Istruzione professionale
 Laboratorio
 Lavori di pubblica utilità
 Lavoro
 Learning by doing - Imparare facendo
 Learning outcome
 Lifelong learning
 Lifewide learning
 Lingua straniera
 Mediazione culturale
 Mobilità transnazionale
 Not in education, employment or training - NEET
 Percorso formativo
 Personalizzazione
 Piano Didattico Personalizzato – PDP
 Piano Educativo Individualizzato – PEI
 Piano nazionale di ripresa e resilienza – PNRR
 Politiche europee di VET
 Privacy
 Processi di insegnamento/apprendimento
 Processo formativo
 Professionalità dei formatori
 Progettazione formativa
 Progetto educativo
 Progetto personale e professionale
 Programmazione curricolare
 Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente - EQF
 Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione

e della formazione professionale – EQAVET
 Quadro Nazionale delle Qualificazioni – QNQ
 Qualifica professionale
 Regolamento degli allievi
 Re-skilling
 Risorse umane
 Scaffolding
 Seconda opportunità
 Sistema Duale
 Sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano
 Sistema formativo integrato scuola e FP
 Sistema preventivo
 Successo scolastico e formativo
 Sussidiarietà
 Tutor

4. Valutazione

Abbandono scolastico/formativo
 Accompagnamento al lavoro
 Accreditamento
 Agenda 2030 e politiche europee di VET
 Ambiente educativo
 Analisi dei fabbisogni formativi e occupazionali
 Autovalutazione
 Autovalutazione di istituto
 Bilancio di competenze
 Bisogni Educativi Speciali - BES
 Bisogni formativi
 Buone pratiche – Best practices
 Capolavoro
 Certificazione dei risultati dell'apprendimento
 Competenze trasversali, di base, tecnico-professionali
 Competenze chiave

Compito di realtà
 Conoscenze
 Contratto di inserimento
 Curriculum vitae
 Didattica
 Disturbi specifici di apprendimento –
 DSA
 Erasmus+
 Evidenze della valutazione
 Feedback
 Formazione Professionale – FP
 Indicatori di qualità
 Lavoro
 Learning outcome
 Livelli di padronanza
 Monitoraggio
 Portfolio
 Progettazione europea
 Project work
 Prove INVALSI
 Risultati di apprendimento
 Rubriche di valutazione
 Sistema nazionale di certificazione
 delle competenze
 Skill
 Soft skills
 Stage
 Strumenti Europass
 Transfer di apprendimento
 Unione europea e FP
 Validazione dei risultati
 dell'apprendimento
 Valutazione
 Valutazione come apprendimento
 Valutazione esterna
 Valutazione formativa
 Valutazione sommativa
 Verifica

5. Orientamento

Abbandono scolastico/formativo
 Accoglienza
 Accompagnamento al lavoro
 Aggiornamento
 Attestato di qualifica professionale
 Autoregolazione
 Autovalutazione
 Bilancio di competenze
 Certificazione dei risultati
 dell'apprendimento
 Colloquio
 Competenze trasversali, di base,
 tecnico-professionali
 Competenze chiave
 Competenze digitali
 Competenze strategiche
 Contratto
 Contratto di assunzione
 Contratto di formazione lavoro
 Curriculum vitae
 Educazione al lavoro
 Educazione all'imprenditorialità
 Educazione alla cittadinanza democratica
 attiva
 Educazione degli adulti
 Educazione permanente
 Esperienza
 Formazione Professionale – FP
 Impresa
 Laboratorio
 Lavori di pubblica utilità
 Lavoro
 Learning outcome
 Lingua straniera
 Livelli di padronanza
 Not in education, employment or training
 - NEET

Offerte di lavoro
Open Day
Orientamento
Orientamento professionale
Orientamento scolastico
Placement
Portfolio
Professionalità
Profilo educativo, culturale e professio-
nale dello studente - PECUP
Profilo professionale
Progetto personale e professionale
Qualifica professionale
Reclutamento
Scuole aperte
Servizi al lavoro
Servizi per l'impiego

Sistema europeo di accumulazione
e trasferimento dei crediti - ecTS
Sistema europeo di trasferimento
dei crediti per l'istruzione
e la formazione professionale -
ecVeT
Sistema nazionale di certificazione
delle competenze
Stage
Terzo settore
Tirocinio - Internship
Validazione dei risultati
dell'apprendimento

PAROLE CHIAVE

ABILITÀ (DARIO EUGENIO NICOLI¹)

OCSE definisce l'abilità come la "capacità di utilizzare le proprie [conoscenze](#) in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici". Questo termine indica il patrimonio di intelligenza applicata che consente al soggetto di svolgere attività pratiche (l'utilizzo del metro), corporee (effettuare un salto) ed anche mentali (svolgere un calcolo). Sulla natura delle abilità esistono differenti scuole di pensiero: da un lato vi sono gli approcci comportamentisti, come le teorie dei tratti della personalità, che si fondano sul presupposto che gli individui siano predisposti fin dalla nascita, quindi per natura, a comportamenti stabili indipendentemente dai contesti in cui operano; a questi si contrappongono gli approcci psicosociali secondo i quali le abilità sono dotazioni che l'individuo acquisisce e perfeziona a seguito delle interazioni vissute nei vari contesti – familiari, scolastici, lavorativi, associativi – in cui si forma la sua personalità.

1. Nella letteratura si nota spesso una sovrapposizione tra i termini abilità, capacità, attitudine, conoscenze e competenze, spesso usati come sinonimi. Ciò crea una discordanza di fondo che spesso si rileva anche nelle singole definizioni. Possiamo però riscontrare due accezioni prevalenti a seconda dei termini con cui la parola abilità viene associata: da un lato vi è chi la collega alla conoscenza intendendola come la proiezione pratica di quest'ultima (es.: l'applicazione di una regola matematica al fine di risolvere un'equazione), dall'altro chi la considera un ingrediente della competenza (es.: l'affilatura di un utensile di taglio nella realizzazione al tornio di un complessivo meccanico). La prima concezione, di tipo cognitivo formale, individua il momento dell'abilità nell'esercizio che si svolge prevalentemente entro un'ambiente scolastico; la seconda la concepisce come una risorsa che appare quando il soggetto la mobilita entro una strategia a più dimensioni, in un contesto reale come il lavoro, una palestra, un'associazione di volontariato e nel corso di un'azione compiuta.

2. Le abilità sono raggruppate in una struttura gerarchica, che prevede al vertice l'abilità generale, corrispondente all'intelligenza generale, seguita dai fattori di gruppo (verbale, numerica, spaziale, ecc.) e dalle abilità specifiche. A sua volta, l'abilità 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 complessi in quanto imprevedibili. Con il prevalere nelle

¹ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

scienze umane del paradigma olistico, si nota la tendenza a valorizzare tutte le abilità che la persona è in grado di mettere in gioco, siano esse il prodotto di attività formali, informali o non formali. Nella recente letteratura, si manifesta un interesse particolare per le abilità mentali e cognitive. L'abilità in senso cognitivo non è un semplice fare, ma implica anche il perché e la causa delle azioni che si effettuano. In questo secondo ambito si colloca Giuseppe Bertagna, il quale aggiunge alla abilità la qualità della consapevolezza; egli afferma che: «[...] è abile colui che non solo produce qualcosa o risolve problemi, ma colui che conosce anche le ragioni di questo “fare”». Ciò comporta conseguenze importanti rispetto al processo di apprendimento. Infatti, le abilità mentali, appartenenti all'abilità 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 istruzione e la [professione](#) di riferimento; tale relazione comporta fenomeni di differenziazione e di selezione negli ambienti di apprendimento formali: scolastici, formativi, accademici. Nello stesso modo, le abilità 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 abilità spendibili nel [mercato del lavoro](#), ma anche la rete di relazioni personali di cui il soggetto dispone e che ne accresce la riconoscibilità.

3. Diversi autori insistono sulla differenza sostanziale tra l'apprendimento *formale*, specie scolastico, e quello *naturale* che si svolge negli ambienti di lavoro, ponendo quindi l'accento sulla natura duale della stessa nozione di abilità. Lauren Resnick individua quattro differenze connesse ai vari processi cognitivi che si sviluppano in queste due situazioni: l'apprendimento a scuola è caratterizzato da una cognizione in prevalenza posseduta dal singolo individuo, mentre nel contesto esterno alla scuola viene messa in atto una cognizione condivisa tra i diversi componenti dei gruppi che operano; nel primo caso si riscontra un'attività mentale “pura”, mentre nel secondo prevale la manipolazione degli strumenti. A scuola prevale il ragionamento simbolico, mentre al di fuori di essa emerge il ragionamento contestualizzato; infine, nel primo caso il contenuto dell'apprendimento è costituito in gran parte dai principi generali, mentre nel secondo i contenuti dominanti sono dati dalle competenze specifiche richieste dalla situazione. Occorre riconoscere lo sforzo della scuola nell'adozione nel curriculum di situazioni di apprendimento simili a quelli realmente agiti, spesso costituiti da progetti e compiti autentici, ma rimane pur sempre uno iato tra le due realtà che comporta, nel momento del passaggio dagli studi al [lavoro](#), la necessità di una formazione di ingresso orientata a convertire il sapere didattico, e con esso le abilità formali, in un sapere esperto.

4. Le modalità adottate dalle scuole per l'apprendimento delle abilità si pongono tra la formula dell'esercitazione e quella del [laboratorio](#) reale.

L'*esercitazione* può avere due finalità:

- indica la conferma nella pratica di una legge teorica, come il calcolo di una superficie, la ricerca di elementi in un testo, la stesura di una mappa cognitiva;

- mira all'acquisizione di un'abilità, come la copiatura di un disegno, la coltivazione di un gioglio, la realizzazione di un cartellone.

L'esercitazione presenta un costrutto limitato: si può dire che essa è "chiusa" poiché si pone sempre entro uno spazio contenuto e tende a mantenere separata la teoria dalla prassi. Di conseguenza, la realtà non è fonte di nuova conoscenza, ma rappresenta solo lo "spazio" nel quale si svolge un'attività [didattica](#). Il *laboratorio reale* è una situazione di apprendimento dove si svolge un'azione compiuta, nella quale l'allievo è chiamato a operare una sintesi feconda tra sapere canonico, sapere insito nella realtà, tradizione e novità connessa alla propria personalità. Possiamo avere:

- un laboratorio disciplinare dove si impara "a rovescio" oppure si realizza un prodotto sintetico di ciò che si è appreso entro un percorso di studio consistente;
- un laboratorio multidisciplinare, anche simulato, svolto su un ambito tematico significativo sul piano del sapere e rilevante sul piano sociale;
- un laboratorio esterno alla scuola nella forma di un'attività didattica, di un evento pubblico come un torneo, un concorso;
- un laboratorio esterno nella forma di un compito su commessa entro un contesto organizzativo reale, dotato di proprie regole, come nell'alternanza e nei PCTO.

5. È particolarmente rilevante la metodologia di formazione delle autonomie di base per bambini con autismo, comprendenti l'igiene personale (lavare le mani, lavare i denti, fare la doccia), il controllo sfinterico (andare in bagno), l'abbigliamento (vestirsi e svestirsi) e l'alimentazione (impugnare correttamente le posate, tagliare il cibo). Il punto di origine di questa formazione è costituito dalla carenza, presso i bambini con autismo, dei prerequisiti motori (abilità grosso-motorie, fino-motorie, di coordinazione), attentivi ([orientamento](#) agli stimoli) e cognitivi (discriminazione e associazione oggetti). Il metodo adottato prevede di partire dalle situazioni ordinarie della vita quotidiana, iniziando da quelle di base fino a quelle legate ai compiti domestici abituali come preparare la merenda, apparecchiare la tavola, portare fuori la spazzatura. È una formazione in contesti reali, dove l'apprendimento avviene tramite il processo di *concatenamento* di sequenze di piccole abilità ricavate dalla scomposizione del compito, in modo da apprendere la routine di comportamenti semplici. Secondo questo metodo, il bambino è visto in stretta relazione con le altre figure presenti nella scena familiare, specie gli adulti che beneficiano degli effetti positivi degli apprendimenti dei primi: nel vederli più autonomi e meno frustrati dalle difficoltà, anche gli adulti divengono più sereni potendo sperimentare uno stile di vita quotidiana meno carico della preoccupazione di indirizzare costantemente i bambini e più orgogliosi delle loro conquiste.

Bibliografia

- BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una questione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2004.
- CARETTO F. - DI BATTISTA G. - SCALESE B., *Autismo e autonomie personali. Guida per educatori, insegnanti e genitori*, Trento, Erickson, 2012.

- CARROLL J.B., *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*, Cambridge-New York, Cambridge University Press, 1993.
- ERIKSON E.H., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma, 2018.
- GRAY P., *Psicologia*, Zanichelli, Milano, 2017.
- MARCONATO G., *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, Guaraldi, Rimini, 2013.
- RESNICK L.B., *Learning in School and Out*, Educational Researcher, 1987, pp. 6-9.
- PONTECORVO C. - AJELLO A.M. - ZUCCHERMAGLIO C. (cur), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, 1995.
- SCHANK R.C., *Engine for Education*, Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- SPRAFKIN R.P. - MCGINNIS E. - GOLDSTEIN A.P. - GERSHAW N.G., *Manuale di insegnamento delle abilità sociali. Per l'alunno con problemi di comportamento o ritardo mentale lieve*, Erickson, Trento, 1992.

ACADEMY (CRISTIANO CHIUSO²)

Le Corporate Academy si configurano come un'evoluzione delle tradizionali attività formative aziendali. Nascono come strumento strategico per rispondere a esigenze di formazione del personale dell'azienda intesa come *learning organization*, organizzazione che apprende. Possono essere altresì definite come scuole professionali d'impresa: offrono un percorso di formazione interno sviluppato sulla base delle esigenze della singola azienda, attraverso il quale vengono trasmesse conoscenze e vengono formate competenze altamente specializzate. Con le Academy si fa strada una nuova idea di formazione (*embedded learning*, ovvero formazione incorporata nel lavoro), non più intesa come corsi a catalogo, ma come luogo per la produzione e condivisione continua di conoscenze e competenze. Le prime Academy aziendali vennero fondate negli Stati Uniti (General Motors, 1927; General Electric, 1955). Solo alla fine del Novecento le Academy conobbero una forte crescita: erano circa 400 nel 1980, aumentarono a circa 1600 nel 1990, fino ad arrivare a oltre 4.000 nel 2020. In Italia, la prima Academy venne fondata da ENI nel 2001. A fine 2022 erano circa 160: localizzate principalmente nel Nord Italia – Lombardia, Emilia-Romagna, Piemonte, con numeri significativi anche nel Lazio e in Campania – si stanno ramificando in quasi tutti i principali settori del *Made in Italy*, dall'industria manifatturiera (che la fa da padrone) al settore assicurativo bancario, dall'alimentare ai trasporti, dai servizi alla telefonia e comunicazione. Sono soprattutto le grandi imprese a dotarsi di proprie Academy: vengono create per rispondere al bisogno di trovare le compe-

² CRISTIANO CHIUSO Dottore in Lingue e Letterature Straniere, Master in Consulenza Filosofica, PhD in Pedagogia. Referente per il servizio mobilità internazionale dell'Esu di Venezia, interprete per il Comune di Venezia, ricercatore in progetti europei dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Ricercatore presso l'Università Ca' Foscari; ricercatore per ISRE; counsellor e formatore per l'Esu e l'Università IUAV di Venezia; docente di formazione per il Comune di Venezia, per la AGB-CGIL, l'Istituto di Promozione del Lavoro e l'AVIS del Sudtirolo, per l'ULSS 12 Veneziana, per il Salone d'Impresa, per Irecoop Veneto, per l'I.T.T. Algarotti di Venezia, per Dieffe - Accademia delle Professioni a Padova.

tenze specifiche, colmando il *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro. Una differenza importante che contraddistingue le Academy dalla formazione aziendale tradizionale è la promozione di processi di [apprendimento](#) non formali e informali. L'apprendimento organizzativo accade soprattutto *on the job*, sul posto di lavoro; poi, grazie ai *feedback* di colleghi e superiori (*social learning*); infine, in aula. L'apprendimento sociale è una forma di apprendimento cooperativo, immediato, rilevante, che avviene nel contesto lavorativo. Dal processo di socializzazione emergono le [skill](#) e le [capability](#): il coinvolgimento dei manager nella docenza risponde da una parte all'esigenza di proporre conoscenze ed esperienze rilevanti, in quanto situate e contestualizzate; dall'altra, si dà valore alla collaborazione stessa e alla condivisione con i colleghi. Le Academy si relazionano con il mondo accademico e della ricerca da una parte, con il territorio in cui insistono dall'altra. Esse svolgono la funzione di motore di cambiamento all'interno delle imprese. Pertanto, costituiscono una leva direzionale che assicura l'allineamento costante delle attività di formazione e apprendimento alle strategie di business e alle politiche di gestione e valorizzazione del personale. Le aziende che vogliono adeguare le competenze del lavoratore a quelle centrali per il proprio business (*reskilling*, *upskilling*) ricorrono alle Academy che, oltre alle competenze tecniche, permettono di sviluppare competenze trasversali. Le attività delle Academy possono essere finanziate attraverso partnership e sponsorizzazioni; in alternativa, si può ricorrere ai fondi interprofessionali per la Formazione Continua. Le Academy sono oramai una valida alternativa ai tradizionali percorsi universitari, soprattutto sul piano della tecnologia, dell'innovazione e della sostenibilità. Le Academy sono anche scuole di [educazione all'imprenditorialità](#), nel senso che lavorano attorno alla capacità di trasformare le idee in azioni, favorendo l'iniziativa personale e la creatività: i discenti imparano ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni e accettano la possibilità di sbagliare e fallire. Per quanto riguarda la [valutazione](#), in assenza di linee guida generali, solitamente il discente viene valutato nelle sue competenze iniziali e poi finali, in modo da poter attestare l'apprendimento raggiunto. Non esiste un modello unico di Academy: ogni settore porta con sé delle necessità specifiche che difficilmente sono replicabili. Alcuni modelli esistenti sono i seguenti:

- modello formativo strutturato specificamente per l'ingresso in azienda e quindi rivolto ai soli dipendenti;
- modello formativo per sopperire alla carenza di competenze e aperto alla collaborazione con università, IFTS, ITS per formare quelle figure ad hoc di cui l'azienda necessita;
- modello formativo per formare le risorse interne e per diffondere all'esterno la specifica cultura aziendale;
- modello formativo che mette a disposizione i propri spazi, il personale e le attrezzature alle scuole del territorio per supportare la qualificazione e l'arricchimento dell'offerta formativa e per concorrere all'[orientamento](#) e alla formazione della propria filiera professionale.

Le Academy si iscrivono nella VET (*Vocational Educational Training*), ovvero

L'Istruzione e [Formazione Professionale](#): è la formazione nelle competenze e nell'insegnamento delle conoscenze connesse a un determinato mestiere o [professione](#). La VET trovava nel Processo di Copenaghen del 2002 una sistemazione grazie allo sviluppo dei quadri di qualifiche nei singoli Paesi che contribuirono all'implementazione dell'EQF (*European Qualifications Framework*), ovvero l'orientamento verso un apprendimento basato sui *learning outcome* ([risultati di apprendimento](#)). Nel successivo Comunicato di Bruges del 2010 il cosiddetto WBL (*work-based learning*), ovvero l'apprendimento basato sul lavoro, veniva definito come uno strumento in grado di aumentare il potenziale dei lavoratori. Nel 2016, la Commissione Europea emanava la New Skills Agenda: in essa venivano stabilite, tra le altre, le seguenti priorità:

- rendere l'istruzione e la Formazione Professionale una scelta di elezione;
- incrementare l'apprendimento basato sul lavoro;
- offrire maggiori opportunità di apprendimento sul luogo di lavoro.

Il CEDEFOP, il Centro Europeo per lo sviluppo della Formazione Professionale, definisce il WBL come il processo di acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, cui segue una riflessione sulle attività realizzate. Il costruito WBL va contro il modo tradizionale di considerare l'apprendimento come acquisizione di conoscenze che precedono la pratica, soprattutto nei contesti di formazione formale: l'apprendimento non è fase preparatoria della professione, ma parte integrante della fase lavorativa. Il WBL a sua volta fa parte del *Life Long Learning*, l'apprendimento per tutta la vita: dai tempi del Libro Bianco di Jacques Delors, l'apprendimento non è più confinato alla parte iniziale dell'esistenza umana, per poi lasciare spazio alla vita professionale; la divisione in blocchi di tempo non corrisponde più alla realtà attuale, per cui il lavoratore continua a imparare sempre per restare al passo con il mondo del lavoro. Nelle Academy, chiamate anche Corporate University, è pertanto importante sottolineare il ruolo strategico della Formazione Continua: il patrimonio di professionalità, presente in maniera frammentata nelle scuole superiori a indirizzo tecnico e nelle università (che formano a singole discipline di base o specialistiche) risiede all'interno delle aziende e delle loro strutture formative. Caratteristica dei docenti delle Academy è l'[esperienza](#) maturata sul campo, a volte per molti anni, prima di diventare formatori dei colleghi. Le Academy fanno parte del cosiddetto [Sistema Duale](#) della formazione: una modalità di apprendimento che prevede momenti formativi teorici in aula e momenti formativi pratici in contesti lavorativi. Tale modalità supera la tradizione dicotomia tra [educazione](#) e Formazione Professionale e mira alla formazione integrale della persona, che la educa ad apprendere in situazione (*action learning*). Il sistema nasce in Germania e viene introdotto in Italia con le riforme del [mercato del lavoro](#) e della scuola del 2015. Anche il sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) fa parte del Sistema Duale: nato nel 2003, pur assicurando una formazione culturale di base, privilegia l'apprendimento in contesti pratici come i laboratori; inoltre, a partire dal secondo anno, sono previsti dei periodi di [tirocinio](#) obbligatorio presso le aziende.

Bibliografia

- AA.VV., *I talenti del fare 2*, Fondazione Altagamma, Milano, 2022.
- ALLEN M., *The corporate university handbook: Designing, managing, and growing a successful program*, Amacon, New York, 2002.
- CEDEFOP, *Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs survey*, Cedefop reference series n. 106, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018.
- CERNI E. (a cura di), *Le Academy aziendali. Cultura, competenza e formazione in azienda*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- DELORS J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando Editore, Roma, 1996.
- MARCONI V.M., *Work-based Learning. Il valore generativo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018;
- SORIANO BELLAVISTA M., *Management della formazione. Dal servizio formazione alle Academy/Corporate University*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

ACCOGLIENZA (GUGLIELMO MALIZIA³)

L'accoglienza 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'accoglienza 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'accoglienza 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'accoglienza 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 all'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 accoglienza e sue finalità.* L'accoglienza 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'accoglienza sono: a) analizzare i bisogni individuali e di gruppo; b) acquisire informazioni sulle caratteristiche e sulle motivazioni degli allievi o la valutazione delle scelte; c) chiarire il percorso orientativo e formativo in rapporto alle aspettative individuali; d) promuovere la conoscenza delle modalità di ingresso nei per-

³ GUGLIELMO MALIZIA Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

corsi di Istruzione e [Formazione Professionale](#); e) definire 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 accoglienza.* Il percorso di accoglienza 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 accoglienza si conclude con la conoscenza, la riflessione e gli scambi in gruppo sul patto formativo che si sottoscrive.

3. *Modalità di realizzazione dell'accoglienza.* L'accoglienza, 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 accoglienza 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.

Bibliografia

ANDRIOLO G. - M. CONSOLINI, *Progettare l'accoglienza*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

CALAMINICI P., *Accoglienza, orientamento, patto formativo: un percorso possibile?* in "Percorsi", pp. 28-30, 2000.

CIOFS/FP, *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, Roma, CIOFS/FP, 2002.

CNOS-FAP (Ed.), *Accreditamento della sede orientativa*, Roma, Tipografia Pio XI, 2002.

COSPES (Ed.), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2005.

ACCOMPAGNAMENTO AL LAVORO (FULVIO GHERGO⁴)

1. *Definizione.* L'accompagnamento al [lavoro](#) è un'azione consulenziale personalizzata, assicurata da tecnici specializzati, per facilitare l'inserimento lavorativo di soggetti che intendono entrare/rientrare nella vita lavorativa.

2. *Strutture che erogano il servizio.* [Centri per l'impiego](#) e Agenzie per il lavoro autorizzate.

⁴ FULVIO GHERGO Esperto di Storia della Formazione Professionale in Italia.

3. *Modalità di erogazione del servizio.* Il servizio può essere svolto con sessioni individuali o sessioni di gruppo che riuniscano le tipologie di utenti in relazione alle competenze personali o professionali.

4. *Fasi del percorso di accompagnamento.* L'accompagnamento al lavoro negli ultimi anni ha acquistato una considerazione crescente nei provvedimenti per le [Politiche attive del lavoro](#); considerazione che ha dato luogo a una sistemazione e standardizzazione dei percorsi. Facciamo riferimento soprattutto al *Programma Garanzia Giovani*, (finanziato dal FSE nel periodo 2014-2020) e *Programma GOL - Garanzia [Occupabilità](#) dei lavoratori* - previsto nel PNRR italiano (Missione 5, Componente 1). Nel primo la Regione mette a disposizione una serie di servizi a favore di [NEET](#), giovani compresi tra i 15 e i 29 anni, che si iscrivono, presso i CPI al Programma e ai quali deve essere garantita o un'offerta qualitativamente valida di lavoro, o il proseguimento della formazione, o l'apprendistato o un [tirocinio](#). Dopo la misura di [orientamento](#) che aiuta a definire un percorso personalizzato viene attivata la misura di *accompagnamento*, che si realizza attraverso una serie di fasi: l'operatore individua le opportunità occupazionali più adatte al profilo dell'assistito (scouting); effettua l'incrocio domanda/offerta (matching) e identifica l'azienda per l'inserimento lavorativo; assiste nella fase di preselezione (ad esempio nel colloquio telefonico, o diretto) e nel primo inserimento in azienda; partecipa nella elaborazione dell'eventuale progetto formativo e nell'individuare la tipologia contrattuale più funzionale (tempo indeterminato, determinato, somministrazione, apprendistato). L'accompagnamento dura 6 mesi, periodo che si può interrompere nel caso in cui l'assistito decida di seguire un corso di formazione o se ottiene un [contratto](#) di lavoro di meno di 6 mesi, e poi riprendere fino a completamento. Il programma GOL vede come beneficiari: donne, disoccupati di lunga durata, persone con [disabilità](#), giovani under 30, lavoratori over 55. A seconda delle competenze (tipologia e livello) dell'utente l'accompagnamento al lavoro può prevedere 5 percorsi: 1) orientamento di base e indirizzamento nella ricerca di lavoro; 2) e 3) orientamento di secondo livello per un percorso di aggiornamento (upskilling) o di riqualificazione (reskilling); 4) per utenti in situazione complessa collaborazione con i servizi educativi, sociali, sanitari e di conciliazione del territorio 5) nel caso di ricollocazioni collettive, specifica soluzione di gruppo che favorisca il reimpiego collettivo. Anche la legge relativa al [Reddito di Cittadinanza](#) (Legge 28 marzo 2019, n. 26) prevedeva un iter di accompagnamento al lavoro affidato ad una figura, denominata "navigator", il cui compito principale era supportare gli operatori dei C.P.I nella realizzazione di un percorso che coinvolgesse i beneficiari del Reddito dalla prima convocazione fino all'accettazione di un'offerta di lavoro congrua. Operatore e navigator lavoravano in sinergia per cercare e selezionare le opportunità più adatte per ogni singolo beneficiario; fornire consulenza ai referenti aziendali su possibili soluzioni contrattuali, incentivi e agevolazioni; supportare le aziende tramite un'attività di preselezione; monitorare l'andamento del rapporto lavorativo e la soddisfazione di beneficiari e aziende. La Legge 3 luglio 2023, n. 85, istituisce quali misure sostitutive del Reddito di Cittadinanza, due diversi

sussidi: l'assegno di inclusione e il supporto alla formazione e al lavoro. Per l'utente che usufruisce di questa seconda opportunità è previsto un percorso di accompagnamento al lavoro.

5. *L'operatore dell'accompagnamento al lavoro.* Questa figura non è stata fatta oggetto di specifiche normative. Solo per quella del navigator, in sede di bando selettivo, è stata previsto il possesso di una laurea magistrale/specialistica a carattere giuridico, economico, amministrativo, sociologico, psicologico, educativo, pedagogico. L'operatore dell'accompagnamento al lavoro deve possedere un indispensabile bagaglio di [conoscenze](#) specialistiche in alcuni ambiti disciplinari: informatica gestionale, politiche del lavoro nazionali e locali e istituzioni di sostegno all'incontro domanda e offerta, sistemi formativi, fonti statistico-informative sulla composizione e la dinamica del [mercato del lavoro](#) (nazionale e locale), sistemi di relazioni industriali.

6. *Rapporto Operatore-Utente.* L'operatore 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 accompagnamento al lavoro. 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 mettere in relazione bisogni, aspirazioni e attitudini personali alle opportunità occupazionali del suo ambiente. L'operatore 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 della 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.

Bibliografia e Sitografia

Programma Garanzia Giovani in <https://garanziagiovani.anpal.gov.it> (ultimo accesso dicembre 2024).

PNRR, Piano nazionale di ripresa e resilienza, Nextgeneration Italia, M5C1 Politiche per il lavoro in <https://www.italiadomani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/home.html> (ultimo accesso dicembre 2024).

Il Programma Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori GOL in G.U. 27-12-2021 Serie generale, n. 306, Allegato A.

Legge 28-03-2019 n. 4 Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 28 gennaio 2019, n. 4, recante disposizioni urgenti in materia di reddito di cittadinanza e di pensioni, in G.U. n. 75 del 29-03-2019.

Regolamento per il conferimento di incarichi di collaborazione ex art.12 del D.L. 28 gennaio 2019, n. 4 convertito in legge con modificazioni dalla Legge 28 marzo 2019, n. 26 recante disposizioni urgenti in materia di reddito di cittadinanza e di pensioni in <https://www.anpal.gov.it/amministrazione-trasparente> (ultimo accesso dicembre 2024).

ACCREDITAMENTO (EUGENIO GOTTI⁵)

In generale è l'atto dell'accreditare, cioè di dare credito o di conferire autorità. Nel contesto delle politiche pubbliche, l'accREDITAMENTO è un atto con cui l'amministrazione competente riconosce ad un organismo pubblico o privato la possibilità di proporre e realizzare azioni finanziate con risorse pubbliche e riconosciute dal sistema pubblico. L'accREDITAMENTO è volto ad introdurre standard di qualità dei soggetti attuatori secondo parametri oggettivi.

AccREDITAMENTO per la formazione. In Italia la [Formazione Professionale](#) è un'attività libera; quindi, anche una struttura non accreditata può erogare corsi di formazione, ma non può accedere a finanziamenti pubblici ed i relativi corsi non saranno riconosciuti dal sistema pubblico, anche ai fini di eventuali abilitazioni professionali. Infatti, anche la certificazione delle competenze, ai sensi del D.lgs. n. 13/2013, è attuabile esclusivamente da parte dei soggetti titolati, cioè delle strutture formative accreditate dai sistemi regionali. Nell'ambito della Formazione Professionale l'accREDITAMENTO delle strutture formative è competenza della Regione relativamente all'offerta formativa erogata sul proprio territorio. I sistemi regionali di accREDITAMENTO si basano su criteri che rispettano i requisiti minimi fissati dallo Stato. Infatti, il Decreto legislativo n. 112 del 1998 individua tra le competenze mantenute allo Stato in materia di Formazione Professionale la definizione dei requisiti minimi per l'accREDITAMENTO delle strutture che gestiscono la Formazione Professionale.

In particolare, il D.M. n. 166 del 2001, sulla base dell'Accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 2000, fissa i criteri minimi di accREDITAMENTO che riguardano:

- a) capacità gestionali e logistiche;
- b) situazione economica;
- c) competenze professionali;
- d) livelli di efficacia ed efficienza nelle attività precedentemente realizzate;
- e) interrelazioni maturate con il sistema sociale e produttivo presente sul territorio.

L'accREDITAMENTO viene rilasciato alle sedi operative degli enti di formazione in relazione ai diversi ambiti dell'[orientamento](#) e della Formazione Professionale. L'accREDITAMENTO per le attività di Formazione Professionale viene rilasciato in relazione a tre macrotipologie formative:

- a) [obbligo di istruzione](#) / diritto dovere all'istruzione ed alla formazione;
- b) formazione superiore, comprende la formazione post-obbligo formativo, l'Istruzione Formazione Tecnica Superiore, l'alta formazione;
- c) Formazione Continua, destinata a soggetti occupati, in CIG e mobilità, a disoccupati.

AccREDITAMENTO per le politiche del lavoro. Anche per le politiche del [lavoro](#) vi è una disciplina di accREDITAMENTO. Con D.M. 11 gennaio 2018 il Ministero del Lavoro

⁵ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

ha provveduto ad approvare i criteri minimi per la definizione dei sistemi di accreditamento dei servizi per il lavoro, in attuazione di quanto previsto dall'art. 12, del D.lgs. n. 150/2015. Anche in questo caso il D.M. si basa sulla preliminare intesa raggiunta in Conferenza Stato-Regioni il 21 dicembre 2017. I criteri per l'accredimento al lavoro riguardano:

- requisiti generali di ammissibilità – adozione di un [codice etico](#) e possesso di sito internet e posta elettronica certificata;
- requisiti giuridici-finanziari – capitale minimo versato, assenza in capo al soggetto richiedente e agli amministratori di condanne penali per determinati reati, la presenza di almeno una sede operativa sul territorio in cui si richiede l'accredimento;
- requisiti strutturali e professionali degli operatori – adeguatezza dei locali, presenza di spazi adeguati per l'[accoglienza](#), per i colloqui individuali, postazioni informatiche per la consultazione, da parte dell'utenza, di banche-dati finalizzata alla ricerca di opportunità di lavoro, dotazione delle attrezzature idonee allo svolgimento dell'attività, garanzia di 20 ore settimanali minime di apertura degli sportelli al pubblico, la presenza di due operatori per ogni sede operativa e di un responsabile.

Le Regioni possono elevare tali criteri; molte hanno previsto, ad esempio, l'obbligo di disporre più sedi operative sul territorio regionale per l'accredimento. Per i [Servizi al lavoro](#) è possibile ottenere l'accredimento a operare su tutto il territorio nazionale da parte delle agenzie di somministrazione del lavoro e delle agenzie autorizzate all'attività di intermediazione. A differenza della formazione, le politiche del lavoro non sono un'attività libera, perciò per operare le [agenzie del lavoro](#) devono possedere l'accredimento, ovvero una autorizzazione nel caso intendano operare a libero mercato, senza avvalersi di risorse pubbliche.

Bibliografia

D.lgs. n. 112/1998;

D.M. n. 166/2001;

D.lgs. n. 150/2015;

D.M. 11 gennaio 2018.

ACCREDITAMENTO ALL'ISTRUZIONE

E FORMAZIONE PROFESSIONALE (GIULIO MARIA SALERNO⁶)

Quando si parla di “[accredimento](#)” all'Istruzione e [Formazione Professionale](#) occorre fare riferimento a quella particolare condizione giuridicamente rilevante cui è subordinata l'idoneità di un'istituzione a erogare percorsi di IeFP per il rilascio

⁶ GIULIO MARIA SALERNO Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell'Università di Macerata.

della qualifica e del diploma professionale quadriennale, ossia per il rilascio dei titoli che si conseguono all'esito delle due tipologie dei percorsi – rispettivamente triennali e quadriennali – che sono stati previsti dall'art. 17 del Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, recante le norme generali e i [Livelli essenziali delle prestazioni](#) relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della Legge 28 marzo 2003, n. 53. L'accreditamento, pertanto, avviene al termine di una procedura che è regolata, e di norma anche direttamente gestita in via amministrativa, dalle stesse autorità pubbliche che sono titolari della competenza legislativa in tema di IeFP, ovvero, come noto, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano. È altresì evidente che tale procedura è subordinata al principio di unitarietà che connota l'intero sistema nazionale di IeFP – e quindi, conseguentemente, i singoli sistemi territoriali di IeFP – e che trova esplicitazione nelle norme generali sull'istruzione e nei LEP che sono determinati dallo Stato, e poi precisati, in nome del principio di leale collaborazione, anche con il concorso delle stesse Regioni e Province Autonome. Si tratta, dunque, di una condizione che è del tutto pregiudiziale per la stessa sussistenza delle istituzioni formative, in quanto, in assenza dell'accreditamento, è precluso lo svolgimento delle predette attività formative. Sicché ben si comprende come la questione dell'accreditamento – e dunque della correttezza sia dei presupposti che ne condizionano il riconoscimento sia del procedimento di accertamento – rappresenti un tassello fondamentale nel non semplice crocevia tra la libertà di organizzazione e di funzionamento delle istituzioni formative (libertà che è tutelata anche dal principio di sussidiarietà orizzontale previsto dall'art. 118, ultimo comma, Cost.) e la tutela di rilevanti interessi pubblici collegati all'impiego delle risorse pubbliche destinate all'erogazione dei percorsi, e all'effettiva soddisfazione del diritto all'istruzione e formazione a favore dei destinatari dei percorsi medesimi. In breve, l'accreditamento è indispensabile per ricevere i finanziamenti pubblici dei percorsi. L'accreditamento all'erogazione dei percorsi di IeFP, infatti, è conseguito al termine di un procedimento volto ad accertare, su richiesta proveniente dalle stesse istituzioni formative, il rispetto di alcuni requisiti di carattere organizzativo e funzionale che sono considerati indispensabili dalle pubbliche autorità competenti. Si tratta, innanzitutto, dei requisiti che, in via generale, sono previsti dalla normativa vigente a livello nazionale e che dunque possiamo definire come “requisiti unitari”, ossia dalla normativa che risulta dalla disciplina originariamente dettata dallo Stato e che è stata poi condivisa con le Regioni e Province Autonome. Si veda, in particolare, l'intesa del 20 marzo 2008 in sede di Conferenza Stato-Regioni, intesa nella quale è considerato “parte integrante dell'intesa” l'allegato n. 5, nel quale, a sua volta, è contenuto il Decreto del Ministero della pubblica istruzione, di concerto con il Ministero del Lavoro, del 29 novembre 2007 recante criteri di accreditamento delle strutture formative per la prima attuazione dell'[obbligo di istruzione](#) (Decreto adottato nel 2007 a seguito della mancata intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni). I criteri generali indicati nella predetta normativa si riferiscono ai seguenti parametri: a) appartenere ad un organismo che, secondo quanto indicato nel rispettivo statuto, non

abbia scopo di lucro e che offra servizi educativi ai giovani sino ai 18 anni; b) avere un [progetto educativo](#) finalizzato a far acquisire i saperi e le competenze coerenti con l'assolvimento dell'obbligo scolastico (adesso traducibile nell'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione); c) applicare il [Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro](#) per la Formazione Professionale nei confronti del personale dipendente impegnato nei percorsi; d) impiegare personale docente in possesso dell'abilitazione all'insegnamento nell'istruzione secondaria superiore o, in alternativa, in possesso del diploma di laurea inerente all'area di competenza e di una sufficiente [esperienza](#), o, il diploma di scuola secondaria superiore e un'esperienza almeno quinquennale; e) stabilire salde relazioni con le famiglie e con i soggetti economici e sociali del territorio; f) garantire la collegialità nella [progettazione](#) e gestione delle attività didattiche, assicurando la certificazione periodica e finale dei risultati dell'apprendimento; g) essere in possesso di strutture, aule e attrezzature idonee alla gestione dei servizi educativi per i giovani sino al 18° anno.

In vero, nella predetta normativa si prevede che le Regioni procedano all'accreditamento delle istituzioni formative “sulla base” dei succitati criteri generali. Ciò, da un lato, ha consentito una consistente discrezionalità applicativa dei già menzionati criteri generali, e dall'altro lato, ha determinato la presenza di ulteriori requisiti per così dire aggiuntivi rispetto a quelli unitari, e che sono vigenti in ciascuna Regione e Provincia Autonoma in base alla specifica normativa regionale o provinciale ivi presente, e che possiamo quindi definire come requisiti “territoriali”. A tal proposito, insomma, può dirsi che, per un verso, i requisiti unitari sono stati originariamente stabiliti proprio con l'intento di assicurare un livello minimo, essenziale e quindi standardizzato, anche dal punto di vista della qualità, che deve essere rispettato per ciò che concerne sia gli aspetti organizzativi che quelli funzionali di tutte le istituzioni che intendono erogare i percorsi di IeFP in ogni parte del territorio nazionale. Per altro verso, i requisiti territoriali sono stati successivamente stabiliti, e vengono costantemente modificati, dalle Regioni e dalle Province Autonome al fine precipuo di concretizzare, specificare e adeguare i criteri stabiliti a livello nazionale rispetto alle peculiarità del sistema di IeFP che è vigente in ciascuna realtà territoriale. Per di più siffatto adeguamento territoriale non può non tenere conto della specifica collocazione della IeFP rispetto ad altri settori ordinamentali che le sono particolarmente vicini, come quello della Formazione Professionale (si veda, a tal riguardo l'Accordo del 18 febbraio 2000 in sede di Conferenza Stato-Regioni, il conseguente Decreto del Ministro del Lavoro del 25 maggio 2001, n. 166, e l'Accordo del 1° agosto 2002 in sede di Conferenza Stato-Regioni) – che, come noto, preesiste rispetto alla IeFP che è nata, ufficialmente, soltanto con la riforma costituzionale del 2001 e che poi è stata attivata, dapprima in via sperimentale e poi a regime dal 2011 – e quello delle politiche del lavoro. Più esattamente, anche questi altri due settori prevedono corrispondenti regimi di accreditamento che sono stati prima tratteggiati in via nazionale e poi dettagliati in sede territoriale. E tra l'altro, non va dimenticato che il regime nazionale di accreditamento stabilito nel 2007-2008 per la IeFP è stato predisposto proprio a partire dal regime dell'accreditamento per le istituzioni formative rivolte al-

l'erogazione dei servizi collegati alla Formazione Professionale, così dimostrandosi un qualche collegamento per così dire strutturalmente originario anche tra i requisiti e le condizioni di accreditamento richiesti per la Formazione Professionale e quelli richiesti per la IeFP. Inoltre, occorre tenere conto che, se talora le discipline territoriali hanno collocato le procedure di accreditamento relative alla IeFP all'interno di un regime "complessivo" di accreditamento collegato anche alla Formazione Professionale e ai servizi per il lavoro, non mancano invece i casi in cui il regime territoriale di accreditamento per la IeFP è - totalmente o parzialmente - autonomo e distinto dagli altri regimi territoriali di accreditamento. In ogni caso, poi, va considerato che nella realtà effettuale ciò che, in ordine alle condizioni e ai requisiti dell'accREDITamento alla IeFP, appare come direttamente e precipuamente cogente per le istituzioni formative non è tanto il dato normativo posto a livello nazionale, quanto il dato prescrittivo che è posto a livello territoriale. Ciò è essenzialmente perché, nelle singole realtà territoriali, la molteplicità dei requisiti e delle condizioni che sono previsti in via generale dalla disciplina nazionale risultano effettivamente cogenti proprio secondo le specifiche declinazioni e specificazioni che sono dettate a livello regionale (o provinciale a Trento e a Bolzano). Ciò comporta, in sostanza, una forte differenziazione tra i criteri di accreditamento alla IeFP nel territorio nazionale, e necessita presumibilmente di un intervento innovativo per riportare un minimo di unitarietà nei molteplici e diversi regimi regionali di accreditamento. A quanto detto si aggiunga che, a seguito del D.lgs. n. 61/2017 che ha imposto l'accREDITamento anche per le istituzioni scolastiche che erogano, in regime di sussidiarietà, i percorsi di IeFP, il procedimento di accreditamento di queste istituzioni è stato poi disciplinato nel Decreto interministeriale 17 maggio 2018 recante "Criteri generali per favorire il raccordo tra il sistema dell'istruzione professionale e il sistema di istruzione e formazione professionale e per la realizzazione, in via sussidiaria, di percorsi di istruzione e formazione professionale per il rilascio della qualifica e del diploma professionale quadriennale". Non si può non segnalare, però, che la presenza di diversi e non omogenei procedimenti di accreditamento tra le istituzioni formative e le istituzioni scolastiche che operano nella IeFP in regime di sussidiarietà, non consente di ritenere soddisfatta la ragione essenziale dell'introduzione dell'accREDITamento come strumento per garantire condizioni minime di omogeneità nell'erogazione del medesimo servizio di rilievo pubblico.

Bibliografia

- ALLULLI G., *La qualità al centro delle politiche europee*, in *Rassegna CNOS*, n. 2, 2009.
- ALLULLI G. – I. TRAMONTANO (a cura di), *I modelli di qualità nel sistema di formazione professionale italiano*, Roma, ISFOL, 2007.
- CANTALUPI M. – M. DEMURTAS (a cura di), *Politiche attive del lavoro, servizi per l'impiego e valutazione*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- CEDEFOP, *Accreditation and quality assurance in vocational education and training. Selected European Approaches*, Luxembourg, 2009.
- CEDEFOP, *The relationship between quality assurance and VET certification in EU Member States*, Luxembourg, 2009.

- CEDEFOP, *Assuring quality in vocational education and training: the role of accrediting VET providers*, 2011.
- CEDEFOP, *Ensuring the quality of certification in vocational education and training*, Luxembourg, 2015.
- DE MINICIS M., *Storia e analisi dell'accreditamento in Italia*, in *Acli oggi*, n. 1, 2008.
- DE MINICIS M. – L. GIULIANI (a cura di), *Il nuovo accreditamento per l'obbligo di istruzione/diritto – dovere formativo: la sfida di una sperimentazione in corso*, Roma, I libri del Fondo Sociale Europeo, 2010.
- DE RISI P., *Dizionario della qualità*, Milano, Il Sole24Ore, 2001.
- GAUDIO F., *Qualità della formazione, sviluppo, regolazione sociale. Un'analisi comparata dei divari regionali*, in Osservatorio ISFOL, n. 1, 2012.
- GIULIANI L., *L'accreditamento delle strutture formative. Prima messa a regime nel sistema di IeFP*, in *Rassegna CNOS*, n. 1, 2012.
- ISFOL, *Approccio alla valutazione della qualità dei sistemi formativi*, Roma, 2003.
- ISFOL, *Valutare la qualità dell'offerta formativa territoriale: un quadro di riferimento*, Roma, 2010.
- ISFOL, *Qualità e accreditamento. Analisi comparata tra i dispositivi di accreditamento di Regioni e Province autonome e la Raccomandazione europea Eqavet*, Roma, 2014.
- ISFOL, *L'accreditamento delle strutture per la formazione professionale. Evoluzione e confronto tra i dispositivi previsti da Regioni e Province autonome e il modello nazionale*, Roma, 2016.
- MARTINI A. – M. SISTI, *Valutare il successo delle politiche pubbliche*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- RUGGERI V. (a cura di), *La prima generazione dell'accreditamento: evoluzione del dispositivo normativo e nuova configurazione delle agenzie formative accreditate*, Roma, I libri del Fondo Sociale Europeo, 2009.
- SCHIRRU V., *L'accreditamento delle strutture formative. Raffronto tra il nuovo Modello di accreditamento e le indicazioni comunitarie per la qualità della formazione (EQARF)*, Collana analisi ISFOL, n. 5, 2011.
- SCHIRRU V. – L. EVANGELISTA, *L'accreditamento delle strutture formative e le indicazioni comunitarie per la qualità della formazione*, in *Rassegna CNOS*, n. 2, 2013.
- STAME N., *Classici della valutazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

ACTION LEARNING vedi APPRENDIMENTO

AGENDA 2030 E POLITICHE EUROPEE DI VET (GUGLIELMO MALIZIA⁷)

Lo scopo di questa voce è di delineare il *quadro internazionale* in cui si colloca l'IeFP italiana. Il punto di riferimento più vicino e più influente, ma anche più eurocentrico, è il VET (Vocational Education and Training o Istruzione e [Formazione Professionale](#)) dell'UE, mentre quello di più ampio respiro e generale, ma direttamente meno incisivo, è l'IFTP (Technical and Vocational Education and Training o

⁷ GUGLIELMO MALIZIA Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale) riferibile all'UNESCO e all'ONU nel senso che gli obiettivi sono quelli del millennio secondo l'Agenda 2030 dello [sviluppo sostenibile](#) dell'ONU, ma i contenuti vengono approfonditi dal Programma "Education 2030" dell'UNESCO. Nel prosieguo si presenteranno le principali indicazioni valide dell'UNESCO/ONU e dell'UE, rispettivamente per il quadro generale e per la contestualizzazione in Europa, per poi passare a un rapido bilancio delle diverse proposte. Gli orientamenti di UNESCO/ONU hanno come *finalità* di assicurare a tutti entro il 2030 la possibilità di frequentare l'IFTP e di aumentare in misura adeguata il numero dei giovani e degli adulti in possesso delle competenze necessarie per accedere al mondo del [lavoro](#), a un'occupazione dignitosa e all'imprenditorialità. Infatti, la situazione attuale è contrassegnata da un [mercato del lavoro](#) in continuo e rapido mutamento, dalla crescita della disoccupazione soprattutto giovanile, dall'invecchiamento della forza lavoro in alcuni Paesi, dalle migrazioni e dallo sviluppo tecnologico. L'IFTP dovrà assicurare l'*eguaglianza* nell'accesso alle persone svantaggiate e in particolare eliminare le disparità tra i sessi. Siccome la povertà continua a costituire il fattore più rilevante di esclusione, si impone la necessità di sviluppare tutte le strategie che si dimostrino efficaci nel combattere tale causa negativa quali gli investimenti nei programmi di istruzione e di formazione, che perseguano l'obiettivo di diminuire le differenze tra i redditi e lo sviluppo di nuove forme di aiuto alle famiglie e agli allievi, che consentano di superare gli impedimenti economici alla frequenza dell'IFTP. Una strategia particolarmente efficace nel combattere l'esclusione consiste nell'impostare i sistemi educativi in modo che si adeguino nella maniera più completa alle differenti caratteristiche ed esigenze degli studenti; tale tipo di attenzione non va limitata al momento dell'accesso, ma deve essere estesa a tutto il percorso degli allievi e anche alle verifiche finali. Quanto alla parità tra i sessi, si dovrebbe puntare a dare a tutti i ragazzi e a tutte le ragazze, a tutti gli uomini e a tutte le donne, le medesime opportunità di un'istruzione e di una formazione di elevata qualità, di conseguire lo stesso livello di [educazione](#) e di beneficiare di un eguale profitto. Altre categorie di persone marginali che richiedono interventi per garantire loro un trattamento equo sono i disabili e le minoranze etniche. Passando alle indicazioni dell'UE, queste si concentrano maggiormente sugli aspetti pratici. Il VET mira a sostenere i giovani nel perseguimento del loro progetto di vita e di lavoro, attraverso una proposta *personalizzata* ovvero coerente con la specifica realtà personale dell'allievo. Ciò comporta che, a fronte di una pluralità di modi di acquisizione di saperi e delle competenze, in base alle caratteristiche degli studenti, è necessario diversificare entro un quadro unitario i percorsi formativi, tra di loro equivalenti, fornendo obbligatoriamente ai destinatari l'intera mappa degli itinerari possibili. Il VET è regolato da un complesso di *mete e di standard* educativi sotto forma di competenze, articolate in [conoscenze](#), [abilità](#) e atteggiamenti. La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità. *Lavorare per competenze* significa favorire la maturazione negli allievi della consapevolezza dei propri

talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che si presentano, in modo che possano essere capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune. L'elemento centrale di tale formazione è costituito dalla possibilità di privilegiare l'azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attivo che consente di porre il soggetto che apprende in relazione "vitale" con l'oggetto culturale da conoscere. Oltre che essere un esperto di un'area disciplinare, il docente diventa anche il "*mediatore*" di un sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per vivere bene. La metodologia propria del VET mira a *selezionare le conoscenze e le competenze chiave* irrinunciabili, a disegnare situazioni di apprendimento per laboratori nei quali svolgere esperienze che permettano agli allievi di entrare in rapporto diretto con la conoscenza sotto forma di procedimento di scoperta e di "ricostruzione dell'oggetto" in modo da mettere in moto un processo di apprendimento attivo, quindi motivante e finalizzato, così da consentire una [valutazione](#) più autentica. Entro questo quadro, i docenti operano come un'*équipe* al fine di condividere il progetto formativo e svolgere attività collegiali di supporto, gestire relazioni educative con i destinatari, programmare, realizzare e valutare occasioni di apprendimento attive ed efficaci. Questa impostazione richiede il coinvolgimento di una *pluralità di figure professionali* distinte in docenti ed esperti e la leadership educativa del coordinatore dell'*équipe*. In un contesto sociale e lavorativo in costante mutamento, l'[orientamento](#) assume un ruolo *cruciale* e deve costituire una parte integrante di ogni offerta di VET. 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 a vivere. La scelta di un programma di VET dovrà essere fondata su una valutazione seria delle attese, capacità, attitudini, atteggiamenti e personalità del giovane nel quadro di un processo educativo continuo. L'orientamento dovrà preparare alla possibilità di cambiamenti frequenti di carriera durante la vita lavorativa: sarà una funzione propria di ogni scuola o centro come di altre strutture accessibili all'insieme della popolazione. Come è evidente, lo Stato non è più in grado da solo di affrontare i problemi educativi. La sua azione richiede di essere completata dall'intervento del "privato sociale" o "[terzo settore](#)" e del mercato; cioè bisogna ipotizzare una *dinamica sociale a tre dimensioni: Stato, privato sociale, mercato*. Passando a un rapido bilancio, sia il Programma "Education 2030" che le strategie di Lisbona e di Europa 2020 hanno rilanciato le politiche per lo sviluppo dell'IFTP/VET, affermandone il ruolo centrale nelle nuove agende. Ambedue le impostazioni hanno ribadito che l'IFTP/VET non va considerato come un percorso marginale per marginali, né un semplice addestramento, ma costituisce un *principio educativo* capace di contribuire a realizzare efficacemente il pieno sviluppo della persona. Chiaramente viene posto sullo stesso piano degli altri livelli e sottosistemi educativi in quanto anche ad esso deve essere assicurato l'accesso a tutti come per ogni ordine e grado di scuola. Di conseguenza vanno garantiti programmi adeguati, personale pre-

parato e munito dei necessari titoli, un'organizzazione efficiente e risorse almeno sufficienti. Un *punto debole* dell'UNESCO/ONU va visto nello statalismo in quanto la loro proposta sembra ignorare le istituzioni paritarie e quelle private. Quanto al VET, esso è esposto al rischio di essere interpretato ed attuato secondo la prospettiva neoliberale della scuola efficace, un'impostazione cioè funzionalista e utilitarista che implicherebbe la completa subordinazione alle esigenze dell'economia

Bibliografia

- ALLULLI G., *Europa 2020. Una bussola per orientarsi*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2017.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva*, Comunicazione della Commissione, (COM 2014) 130 final, Bruxelles, 5.3.2014.
- MALIZIA G., *Politiche educative dell'istruzione e di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- MALIZIA G. – NANNI C. – TONINI M., *L'Istruzione e Formazione Professionale in Italia. Valutazione e prospettive del Decennio*, «Orientamenti Pedagogici», 59, n. 3, pp. 415-434, 2012.
- MALIZIA G. – NICOLI D. – CLEMENTINI L., *La collocazione della IeFP alla luce del documento della Commissione ministeriale*, «Rassegna CNOS», 24, n. 3, pp. 107-120, 2008.
- MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, «Rassegna CNOS», 35, n. 3, pp. 5-31, 2019.
- PARLAMENTO EUROPEO - COMMISSIONE PER LA CULTURA E L'ISTRUZIONE, *Risoluzione del Parlamento Europeo sulla modernizzazione dell'istruzione nell'UE*, Strasburgo, 17 maggio 2018.
- UNESCO et alii, *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable education and lifelong for all*, Incheon, 2015.
- UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York, 25 September 2015.

AGENZIE DEL LAVORO (EUGENIO GOTTI⁸)

Ai sensi del D.lgs. n. 276/2003, le agenzie del lavoro sono gli operatori, pubblici e privati, abilitati dallo Stato o dalle Regioni allo svolgimento delle diverse attività di incontro tra domanda e offerta di [lavoro](#). Già il D.lgs. n. 469/1997 aveva prefigurato una qualche forma di liberalizzazione del collocamento, prevedendo che anche soggetti privati potessero gestire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Tuttavia, tale disciplina presentava delle rigidità determinate principalmente dall'entità del [capitale sociale](#) e dalla esclusività dell'oggetto sociale per le società di intermediazione autorizzate, requisiti che indubbiamente penalizzavano le realtà più piccole e che di fatto rendevano difficile la coesistenza e la “competizione” tra pubblico e privato. È con il D.lgs. n. 276/2003, quindi, che si realizza in maniera più compiuta il dualismo pubblico-privato, dando attuazione al principio di sussidiarietà orizzontale nel [mercato del lavoro](#). A tal

⁸ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

fine da una parte si realizza un allargamento della platea dei soggetti legittimati all'attività di intermediazione nel mercato del lavoro, sia pubblici sia privati. Le agenzie del lavoro si dividono in:

1. Agenzie di somministrazione.

Sono le agenzie del lavoro autorizzate a svolgere l'attività di somministrazione di lavoro. L'attività di somministrazione consiste, secondo l'art. 2 del D.lgs. n. 276/2003, nella fornitura professionale di manodopera. Più analitico l'art. 1 della Legge n. 196/1997 che lo definisce come: «[...] [contratto](#) di fornitura di lavoro temporaneo mediante il quale un'[impresa](#) di fornitura pone uno o più lavoratori, da essa assunti, a disposizione di un'impresa che ne utilizzi la prestazione lavorativa». Si tratta, cioè di un rapporto che coinvolge tre diversi soggetti:

- un'impresa "somministratrice";
- un lavoratore "somministrato";
- un'impresa "utilizzatrice".

La peculiarità fondamentale risiede nella scissione tra la figura del datore di lavoro formale (l'agenzia di somministrazione) e quella del reale fruitore della prestazione lavorativa (l'impresa utilizzatrice).

Il contratto di somministrazione di lavoro può essere concluso a termine o a tempo indeterminato; la somministrazione a tempo indeterminato (c.d. staff leasing), in un primo momento abolita dalla Legge n. 247/2007, è stata successivamente reintrodotta dalla Legge n. 191/2009 (finanziaria 2010).

Le agenzie di somministrazione si possono a loro volta classificare in:

- agenzie di somministrazione di tipo generalista che svolgono attività di somministrazione di manodopera e possono somministrare lavoratori sia a tempo determinato sia a tempo indeterminato;
- agenzie di somministrazione di tipo specialista, che possono somministrare lavoratori solo a tempo indeterminato;

2. Agenzie di intermediazione

Sono le agenzie del lavoro autorizzate a svolgere attività di mediazione tra domanda e offerta di lavoro, anche in relazione all'inserimento lavorativo dei disabili e dei gruppi di lavoratori svantaggiati, e che si sostanzia nella raccolta dei curricula dei potenziali lavoratori; dalla preselezione e costituzione di relativa banca dati; dalla promozione e gestione dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro; dalla effettuazione, su richiesta del committente, di tutte le comunicazioni conseguenti alle assunzioni avvenute a seguito della attività di intermediazione; dall'[orientamento](#) professionale; dalla [progettazione](#) ed erogazione di attività formative finalizzate all'inserimento lavorativo.

3. Agenzie di ricerca e selezione del personale

Sono le agenzie del lavoro autorizzate a svolgere attività di consulenza finalizzate alla risoluzione di una specifica esigenza dell'organizzazione committente, attraverso l'individuazione di candidature idonee a ricoprire una o più posizioni lavorative in seno all'organizzazione medesima, su specifico incarico della stessa e comprende: analisi del contesto organizzativo dell'organizzazione committente; individuazione

e definizione delle esigenze della stessa; definizione del profilo di competenze e di capacità della candidatura ideale; pianificazione e realizzazione del programma di ricerca delle candidature attraverso una pluralità di canali di reclutamento; valutazione delle candidature individuate attraverso appropriati strumenti selettivi; formazione della rosa di candidature maggiormente idonee; progettazione ed erogazione di attività formative finalizzate all'inserimento lavorativo; assistenza nella fase di inserimento dei candidati; verifica e valutazione dell'inserimento e del potenziale dei candidati.

4. Agenzie di supporto alla ricollocazione professionale

Sono quelle autorizzate a svolgere attività, su specifico ed esclusivo incarico dell'organizzazione committente, anche in base ad accordi sindacali, finalizzate alla ricollocazione nel [mercato del lavoro](#) di prestatori di lavoro, singolarmente o collettivamente considerati, attraverso la preparazione, la formazione finalizzata all'inserimento lavorativo, l'accompagnamento della persona e l'affiancamento della stessa nell'inserimento nella nuova attività.

Per poter operare, le agenzie del lavoro devono ottenere una autorizzazione, a livello nazionale o regionale. Il Decreto interministeriale del 29 novembre 2013 individua i requisiti e le modalità per il rilascio dell'autorizzazione.

ANPAL, l'Agenzia Nazionale per le [Politiche Attive del Lavoro](#), mantiene un elenco aggiornato delle Agenzie del Lavoro autorizzate: <https://www.anpal.gov.it/agenzie-per-il-lavoro>.

Bibliografia

Gli intermediari speciali e le agenzie per il lavoro, ISFOL, 2006.

AGGIORNAMENTO vedi SKILL

ALFABETIZZAZIONE (MIRKO VECCHIARELLI⁹)

L'alfabetizzazione 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 alfabetizzazione 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. Negli anni del Secondo Dopoguerra, si è intervenuti su diversi fronti, sia a livello nazionale che internazionale, per trasformare il "suddito" analfabeta in un cittadino consapevole e capace di partecipare alla vita civile del Paese. In Italia, Anna Lorenzetto è stata una delle figure di spicco che ha dedicato un impegno radicale a promuovere il processo di alfabetizzazione tra gli italiani, fondando l'Unione Nazionale per la Lotta all'Analfabetismo (UNLA). Oggi l'alfabetizzazione è ancora una

⁹ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

delle sfide più significative a livello globale. Organizzazioni internazionali come l'UNESCO, l'OCSE, il programma PISA e l'ONU hanno svolto un ruolo cruciale nel promuovere politiche e iniziative per migliorare l'alfabetizzazione in tutto il mondo. L'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), in particolare, ha messo l'alfabetizzazione al centro della sua missione, riconoscendo che l'accesso all'istruzione di base è fondamentale per lo [sviluppo sostenibile](#). Attraverso programmi come il “*Global Monitoring Report*” e l’“*International Literacy Day*”, l'UNESCO lavora per aumentare la consapevolezza sull'importanza dell'alfabetizzazione e per fornire orientamenti politici agli Stati membri. Parallelamente, l'OCSE (*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico*) monitora i livelli di alfabetizzazione attraverso indagini come il Programma per la valutazione internazionale degli studenti (*Programme for International Student Assessment - PISA*). Questo programma valuta le competenze degli studenti in lettura, matematica e scienze in tutto il mondo, fornendo dati cruciali per migliorare i sistemi educativi nazionali e affrontare le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione. I risultati del programma PISA evidenziano disuguaglianze significative nell'alfabetizzazione tra i Paesi, sottolineando la necessità di interventi mirati per migliorare i livelli di competenza degli studenti. Tali risultati sottolineano anche l'importanza di affrontare le disparità socio-economiche e di genere che influenzano l'alfabetizzazione. A livello globale, l'ONU (*Organizzazione delle Nazioni Unite*) ha incluso il miglioramento dell'alfabetizzazione tra gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) come parte dell'Agenda 2030, sottolineando l'importanza dell'istruzione tra i 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (SDGs) e dedicando interamente uno di essi, l'Obiettivo 4, all'[educazione](#). Quest'ultimo obiettivo mira a garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa, promuovendo opportunità di apprendimento permanente per tutti. Ciò conferma il riconoscimento dell'alfabetizzazione come un fondamento essenziale per il progresso sociale ed economico. La pandemia COVID-19 ha sollevato ulteriori sfide nell'ambito dell'istruzione, con la chiusura delle scuole e il divario digitale che ha amplificato le disuguaglianze esistenti. Nonostante alcuni progressi, ci sono ancora molti ostacoli da superare per raggiungere gli obiettivi del 2030, tra cui il numero significativo di bambini e giovani al di fuori del sistema scolastico, la mancanza di competenze di base in lettura e matematica e le disuguaglianze socioeconomiche persistenti nell'istruzione. E, ancora, il nuovo tipo di povertà che si sta diffondendo in un mondo in rapido cambiamento: la povertà digitale. Come sottolinea l'Osservatorio sulla povertà educativa curato in collaborazione tra *Con i Bambini - impresa sociale e Fondazione Openpolis* nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, il divario digitale è un'ulteriore dimensione della povertà educativa. La pervasività delle nuove tecnologie riproduce meccanismi di esclusione propri del passato e li ripropone nel presente con forza del tutto nuova. Per tali ragioni la sfida per una digitalizzazione inclusiva per bambini, ragazzi e famiglie diviene parte integrante della lotta per l'alfabetizzazione nel mondo. In conclusione, l'alfabetizzazione rimane una priorità globale per migliorare le prospettive di vita delle persone e per promuovere lo sviluppo sostenibile. Attraverso l'impegno congiunto di organizzazioni come l'UNESCO, l'OCSE, il programma PISA

e l'ONU, è possibile lavorare per un mondo in cui ogni individuo abbia accesso alle competenze di base necessarie alla partecipazione sociale e contribuire alla costruzione di una società più giusta. La sfida più grande resta quella di garantire l'istruzione primaria per tutti i bambini, alfabetizzare milioni di giovani e assicurare parità di accesso all'istruzione per donne e uomini.

Bibliografia

- BENTIVEGNA S., *Disuguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*, Laterza, 2009.
- CUOMO S. - RANIERI M. - BIAGINI G., *Scuola e Intelligenza Artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*, Carocci, 2024.
- GIUGNI G. – A. PIERETTI, 4 voll., Città Nuova; OPENPOLIS 2020, *Disuguaglianze digitali*. <https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2020/07/Disuguaglianze-digitali.pdf>. (ultimo accesso dicembre 2024).
- MIALARET G. – J. VIAL, *Storia mondiale dell'educazione*. Ediz. italiana a cura di D'ARCAIS F.G., 1986.

ALTERNANZA SCUOLA - LAVORO (MIRKO VECCHIARELLI¹⁰)

In Italia, la promozione di riforme e politiche per l'integrazione dei sistemi di istruzione, [formazione](#) e [lavoro](#) (Riforma del Titolo V della Costituzione; Legge n. 53/2003; Legge n. 107/2015; Legge 30 dicembre 2018, n. 145) costituisce un significativo banco di prova della capacità di collegare tra loro, all'interno di un disegno organico ed unitario, le strategie e gli interventi tesi allo sviluppo economico e sociale propri delle diverse realtà territoriali. Nel quadro di tale processo, che ha determinato un rilevante effetto di rinnovamento in sede legislativa e nel campo delle concrete prassi operative, si colloca in una posizione centrale il segmento della formazione scuola-lavoro prima (oggi [Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento – PCTO](#)). In misura maggiore che per altri dispositivi formativi, l'alternanza presuppone infatti uno stretto e sistematico rapporto di interdipendenza tra scuola, azienda, [parti sociali](#) e attori territoriali pubblici e privati. L'alternanza scuola-lavoro è stata introdotta come modalità di realizzazione dei percorsi del secondo ciclo e non come sistema a sé stante (art. 4 Legge delega n. 53/03). Successivamente, con il Decreto Legislativo n. 77 del 15 aprile del 2005, viene disciplinata quale metodologia [didattica](#) del sistema dell'istruzione e della formazione per consentire agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età di realizzare gli studi del secondo ciclo anche alternando periodi di studio e lavoro. In base alla citata legge, i giovani che hanno compiuto i 15 anni di età possono svolgere sia nel sistema dei licei che in quello del-

¹⁰ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

L'[Istruzione e Formazione Professionale](#), l'intera formazione dai 15 ai 18 anni attraverso l'alternanza di periodi di studio e periodi di lavoro. Il Decreto Legislativo del 15 aprile 2005, n.77 concernente la "definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della Legge 28 marzo 2003, n. 53", disciplina l'alternanza per assicurare ai giovani, oltre alle [conoscenze](#) di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel [mercato del lavoro](#). Nell'ambito del sistema dei licei e del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, la modalità di apprendimento di alternanza quale opzione formativa rispondente ai bisogni individuali di istruzione e formazione dei giovani persegue le seguenti finalità: attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'[esperienza](#) pratica; arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'apprendimento di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro; favorire l'[orientamento](#) dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di comprensione individuali; realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile che consenta la partecipazione attiva dei soggetti; correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio. I percorsi di alternanza scuola-lavoro sono progettati ed attuati dall'istituzione scolastica o formativa sulla base di apposite convenzioni o protocolli d'intesa con le imprese, le rispettive associazioni di rappresentanza, le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura o con gli enti pubblici e privati, inclusi quelli del [terzo settore](#). Presso tali enti i giovani trascorrono periodi di apprendimento in situazione lavorativa, che non costituiscono rapporto individuale di lavoro (i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro sono dimensionati anche per i soggetti disabili). Per quanto riguarda l'organizzazione dei periodi di alternanza, i percorsi prevedono una struttura flessibile e si articolano in periodi di formazione in aula e in periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro, svolte anche in modalità di *Imprese Formative Simulate* che le istituzioni scolastiche e formative progettano e attuano sulla base di apposite convenzioni. Nell'ambito dell'orario complessivo annuale dei piani di studio, i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro previsti nel [progetto educativo](#) personalizzato relativo al percorso scolastico o formativo possono essere svolti anche in periodi diversi da quelli fissati dal calendario delle lezioni. La verifica del corretto svolgimento dei percorsi e la [valutazione](#) dell'apprendimento degli studenti in modalità di alternanza sono svolte dall'istituzione scolastica o formativa con la collaborazione del docente tutor interno designato dall'istituzione scolastica o formativa e del [tutor](#) formativo esterno designato dall'ente ospitante. La funzione tutoriale è preordinata alla promozione delle competenze degli studenti ed al raccordo tra l'istituzione scolastica o formativa, il mondo del lavoro e il territorio. L'istituzione scolastica o formativa, tenuto conto delle indicazioni fornite dal tutor formativo esterno, valuta gli apprendimenti degli studenti in alternanza e certifica le competenze da essi acquisite, che costituiscono crediti, sia ai fini della prosecuzione del percorso scolastico o formativo per il conseguimento del diploma

o della qualifica, sia per gli eventuali passaggi tra i sistemi, ivi compresa l'eventuale transizione nei percorsi di apprendistato. Il dispositivo dell'alternanza prevede anche la realizzazione di percorsi integrati. A tal proposito, le istituzioni scolastiche, a domanda degli interessati e d'intesa con le Regioni, possono collegarsi con il sistema dell'istruzione e della formazione professionale per la frequenza, negli istituti di Istruzione e Formazione Professionale, di corsi integrati, attuativi di piani di studio, progettati d'intesa tra i due sistemi e realizzati con il concorso degli operatori di ambedue i sistemi. La 'nuova' alternanza scuola-lavoro è stata disciplinata dai commi 33 ai commi 43 della Legge n. 107/2015 (La Buona Scuola). Laddove, il comma 33 recita: «Al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti, i percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, sono attuati, negli istituti tecnici e professionali, per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio. Le disposizioni del primo periodo si applicano a partire dalle classi terze attivate nell'anno scolastico successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della presente legge. I percorsi di alternanza sono inseriti nei piani triennali dell'offerta formativa». La definizione dei percorsi per il conseguimento di competenze trasversali e per lo sviluppo della capacità di orientarsi nella vita personale e nella realtà sociale e culturale è stata definita con chiarezza dalle linee-guida formulate dal MIUR ai sensi dell'articolo 1, comma 785, Legge 30 dicembre 2018, n. 145, che modificava in parte l'alternanza scuola-lavoro, così come definita dalla Legge n. 107/2015. La normativa attualmente in vigore, infatti, stabilisce in 210 ore la durata minima triennale dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) negli istituti professionali, 150 nei tecnici e 90 nei licei, ma non abolisce la loro obbligatorietà, né il loro essere condizione per l'ammissione agli esami di Stato, così come stabilito dal Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62. I percorsi vengono invece inquadrati nel contesto più ampio dell'intera [progettazione](#) didattica, chiarendo che non possono essere considerati come un'esperienza occasionale di applicazione in contesti esterni dei saperi scolastici, ma costituiscono un aspetto fondamentale del piano di studio. La progettazione dell'alternanza scuola-lavoro dovrebbe costituire un momento di collaborazione tra tutti i docenti della scuola, anche da chi non prende direttamente parte all'elaborazione dei progetti. È di fondamentale importanza che il docente, insieme allo studente e sulla base del suo curriculum scolastico, sappia individuare quelle che sono le reali attitudini dello studente per indirizzarlo al più giusto percorso di alternanza. Valutare i [risultati di apprendimento](#) raggiunto è il passo successivo. In questo modo ciascuno studente avrà maggiori elementi per una riflessione, insieme ai docenti, sul percorso scolastico svolto e da portare a termine, nonché la possibilità di valorizzare le proprie potenzialità per accrescere la fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità. Lo strumento dell'alternanza scuola-lavoro potrà in questo modo fornire agli studenti maggiori elementi per una scelta consapevole e non predeterminata rispetto alle condizioni sociali, economiche e culturali di partenza. È così che la scelta

tra lavoro dopo il diploma o prosecuzione negli studi si porrà realmente su un piano di pari dignità, sia nei riguardi dei futuri percorsi di istruzione e formazione che si intraprenderanno, sia del lavoro che si sceglierà. La prospettiva cui guardare alle esperienze dell'alternanza scuola-lavoro (oggi PCTO), affinché queste favoriscano una reale [cultura del lavoro](#) all'interno delle scuole e tra gli studenti, non è dunque quella di chi vi vede soltanto una pratica come [educazione](#) ad un mestiere o in primo luogo un modo per assicurare alle imprese manovalanza adatta alle specifiche esigenze della produzione e del mercato. «Il vero problema – come scriveva Dewey – non è di fare delle scuole un'appendice dell'industria e del commercio, ma di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita scolastica più attiva, più piena di significato immediato, più aderente all'esperienza extra-scolastica». Affinché lo strumento dell'alternanza abbia valore pedagogico è necessario pensare e realizzare modelli di percorsi tra studio e lavoro che sappiano restituire un valore aggiunto agli studenti in termini di conoscenze e [abilità](#) fondamentali per le loro scelte future. A contare, in primo luogo, dovrà allora essere “l'intera prima preparazione”, quella che si fa a scuola e tra questa e il lavoro.

Bibliografia

- BENVENUTO G. – A. GIACOMANTONIO (2004), *Studio o lavoro?* Anicia, Roma.
- BOZZI L. – GALLOTTA A. – FERRETTI F. - CAPONE A., *Alternanza scuola lavoro: un modello d'apprendimento*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- DEWEY J. (1939), *Creative Democracy - The Task Before Us*, in *John Dewey and the Promise of America*, Progressive Education Booklet XIV, Columbus, Ohio, American Education Press, trad. it. *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- DORDIT L. – F. RUSSO, *Alternanza scuola-lavoro in dialogo con l'Europa*, FORUM, Udine, 2007.
- KANEKLIN C. - G. SCARATTI, *La formazione situata. Metodi, strumenti, buone pratiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 23-52, 2012.
- SCARATTI G. – C. KANEKLIN, *Forme e ragioni della formazione situata*, in Alastra, 2012.
- VECCHIARELLI M., *Alternanza scuola-lavoro. Analisi di percorsi curricolari nazionali e transnazionali*, Edizioni Nuova Cultura, 2015.

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO (LILIANA SILVA¹¹)

Gli ambienti di apprendimento svolgono un ruolo cruciale nella facilitazione dell'acquisizione di [conoscenze](#) e [competenze](#). Che si tratti di aule scolastiche, spazi di lavoro, piattaforme online o luoghi informali, la [progettazione](#) di tali ambienti può avere un impatto significativo sulla qualità dell'apprendimento. Gli elementi che ci

¹¹ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

consentono di rilevare le caratteristiche e le peculiarità di un ambiente di apprendimento sono le seguenti:

- *flessibilità*: gli ambienti di apprendimento devono essere flessibili per adattarsi alle diverse esigenze dei partecipanti. Le aule con layout regolabile, ad esempio, possono essere configurate per favorire il lavoro di gruppo o per lezioni tradizionali, a seconda delle necessità. Inoltre, la flessibilità è essenziale per consentire l'adattamento ai cambiamenti e alle nuove tecnologie;
- *tecnologia*: l'integrazione della tecnologia è diventata una caratteristica comune negli ambienti di apprendimento moderni. Computer, tablet, software educativi e connessioni Internet sono spesso utilizzati per migliorare l'accesso a risorse e informazioni. Questa tecnologia può ampliare le opportunità di apprendimento e consentire la personalizzazione dell'[esperienza](#) di apprendimento;
- *accessibilità*: gli ambienti di apprendimento dovrebbero essere progettati per essere accessibili a tutti, indipendentemente dalle [abilità](#) dei discenti. Questo implica la considerazione di aspetti quali l'accessibilità fisica, l'accesso a materiali e risorse in formati diversi e la progettazione di contenuti online accessibili;
- *interazione*: è fondamentale per l'apprendimento. Gli ambienti di apprendimento dovrebbero incoraggiare l'interazione tra i discenti, i formatori e il contenuto di apprendimento stesso. Questo può avvenire attraverso discussioni in classe, attività di gruppo, collaborazione online e feedback costruttivi;
- *personalizzazione*: gli ambienti di apprendimento possono essere progettati per consentire una certa misura di personalizzazione dell'apprendimento. I discenti possono essere in grado di scegliere percorsi di apprendimento o materiali che rispondano meglio alle loro esigenze e interessi. Questo approccio può migliorare l'efficacia dell'apprendimento, poiché tiene conto delle differenze individuali.

Gli ambienti di apprendimento possono variare considerevolmente in base al contesto in cui si trovano. Di seguito, alcuni di questi:

- *aule "scolastiche"*: le aule tradizionali sono spazi di apprendimento ben noti. Tuttavia, anche in questi contesti, la progettazione degli ambienti può fare la differenza. La disposizione dei banchi, l'uso di lavagne interattive e le risorse didattiche influiscono sull'esperienza di apprendimento degli studenti;
- *spazi di lavoro*: le aziende stanno sempre più riconoscendo l'importanza di creare ambienti di apprendimento nei luoghi di [lavoro](#). Questi ambienti promuovono la Formazione Continua, l'innovazione e il miglioramento delle competenze non solo dei dipendenti, ma anche degli apprendisti;
- *piattaforme di apprendimento online*: con la crescita dell'apprendimento online, le piattaforme virtuali offrono un'ampia gamma di risorse educative e strumenti di interazione. Gli studenti possono accedere ai materiali di apprendimento da qualsiasi luogo e in qualsiasi momento, rendendo l'apprendimento più accessibile;
- *musei e luoghi culturali*: musei interattivi e luoghi culturali offrono esperienze di apprendimento uniche. Gli ambienti espositivi e le attività coinvolgenti aiutano i visitatori a comprendere meglio la storia, la scienza e l'arte. Anche questi sono

disponibili non solo in formato digitale, ma attraverso la realtà virtuale è oggi possibile svolgere un'esperienza analoga a quella reale (considerando ad ogni modo pregi e limiti dello strumento);

- *comunità e ambienti informali*: l'apprendimento non si limita agli istituti educativi formali. Le comunità e gli ambienti informali e non formali possono anche fungere da ambienti di apprendimento.

Gli ambienti di apprendimento ben progettati possono ispirare la curiosità, la creatività e l'interesse nell'apprendimento. Forniscono un contesto in cui i discenti possono impegnarsi attivamente con il contenuto e tra loro, rendendo l'esperienza di apprendimento più significativa. Inoltre, la progettazione attenta degli ambienti di apprendimento può contribuire a ridurre le barriere all'apprendimento e favorire l'inclusività. In conclusione, gli ambienti di apprendimento svolgono un ruolo fondamentale nell'ottimizzazione del processo di apprendimento. La loro progettazione riflette la nostra comprensione in evoluzione di come le persone imparano meglio e come la tecnologia può supportare l'apprendimento. Siano essi fisici o virtuali, la creazione di ambienti di apprendimento efficaci è essenziale per l'istruzione e lo sviluppo continuo delle competenze in un mondo in costante cambiamento.

Bibliografia

CASTOLDI M., *Ambienti di apprendimento*, 2020.

LIMONE P., *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Carocci, 2012, pp. 1-176.

AMBIENTE EDUCATIVO (GUGLIELMO MALIZIA¹²)

1. La tradizione educativa cristiana ha sempre ritenuto l'ambiente come formativo per se stesso (Nanni, 2008; Malizia Tonini e Valente, 2008; Malizia e Tonini, 2020). Esso va inteso come l'insieme di elementi coesistenti e cooperanti, tali da offrire condizioni favorevoli al processo formativo in cui persone, spazio, tempo, rapporti, insegnamenti, studio, attività diverse sono elementi da considerare in una visione organica. L'ambiente formativo abbraccia l'habitat della scuola/centro e la comunità, e quest'ultima in se stessa e nella sua apertura alle famiglie, alla comunità ecclesiale, allo Stato e alla società civile. In quanto ambiente educativo cristiano, esso, per essere realmente permeato di carità e libertà, deve essere umanamente e spiritualmente ricco, caratterizzato da semplicità e povertà evangelica pur nella modernità delle attrezzature, qualificato da un clima comunitario, di partecipazione corresponsabile e di confidenza e spontaneità (Gravissimum Educationis, 1965).

Di conseguenza bisognerà creare un ambiente sia relazionale e sia procedurale po-

¹² GUGLIELMO MALIZIA Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

sitivo. In particolare, «[...] occorrerà promuovere al massimo le possibilità d'incontro tra i componenti della comunità educativa, in un clima costruttivo, superando relazioni puramente burocratiche; creare una buona piattaforma di [comunicazione](#), attraverso concrete espressioni di rispetto, di fiducia, di apprezzamento, risolvendo positivamente nel dialogo i momenti di conflittualità; promuovere la partecipazione di tutti alle attività formative extra-accademiche (momenti ricreativi, attività culturali o formative; iniziative para od extra-scolastiche di vario genere ecc.)» (Nanni, 2008, 192).

2. Mentre il costruito ambiente educativo nel suo significato pieno tendeva nel passato a coincidere con comunità educativa, ora esso sembra essere inteso sempre più come clima organizzativo, e fuori di Italia (soprattutto negli Stati Uniti e in Francia), come clima della scuola/centro (Malizia e Tonini, 2020). Anzitutto, esso si può definire come l'insieme dei modi condivisi tra le componenti della comunità educativa con cui queste percepiscono la loro scuola/centro (Boccia e De Luca, 2017). Inoltre «[...] è fondato su modelli di esperienze personali e riflette norme, obiettivi, valori, relazioni interpersonali, pratiche di insegnamento-apprendimento e strutture organizzative» (National School Climate Council, 2007, 5; Thapa et alii, 2013; Debarbieux, 2015). Pertanto, si tratta delle valutazioni che insegnanti, dirigenti, studenti e genitori danno della vita di una scuola: non è una percezione individuale, ma un giudizio che esprime la comunità educativa, tenendo conto pure delle valutazioni dei gruppi esterni alla scuola che sono interessati al suo funzionamento efficace. Tale componente essenziale di ogni istituto è stata studiata secondo varie prospettive. Così l'approccio strutturale considera il clima come un aspetto oggettivo dell'organizzazione di una scuola/centro con il quale gli attori della comunità educativa si confrontano. Secondo un'ottica percettiva, esso consiste nelle interpretazioni che le componenti della scuola danno delle variabili organizzative in base al loro quadro di riferimento. L'approccio interattivo si focalizza sulla concezione che deriva dall'esame delle relazioni tra i vari attori in gioco. Nella prospettiva culturale il clima viene definito sulla base della cultura organizzativa riscontrabile nell'istituto in esame. Gli studi effettuati secondo gli approcci appena menzionati hanno permesso di identificare le dimensioni del clima organizzativo (o della scuola). Una viene individuata nella sicurezza che può essere fisica e socio-emotiva e che trova un riferimento decisivo nelle norme e nelle regole di comportamento. Un'altra dimensione è costituita dalle relazioni che emergono intorno ai seguenti aspetti: la leadership, l'impegno per il lavoro di rete, il rispetto della diversità, il sostegno sociale e la condizione etnica degli studenti. Naturalmente va preso anche in considerazione il processo di insegnamento con elementi come l'apprendimento emotivo, sociale e civico, il supporto all'[apprendimento](#), il sostegno alle relazioni di natura professionale e la partecipazione di studenti, insegnanti e genitori. Una dimensione essenziale è costituita anche dall'ambiente istituzionale che fa riferimento all'amministrazione locale e centrale, alla tipologia di appartenenza dell'istituto, al contesto fisico, alle risorse. In aggiunta, va preso in considerazione il processo di miglioramento della scuola con le strategie educative e didattiche che possono contribuire a realizzarlo. Ancora più utili sono le caratteristiche di un clima favorevole. Esso si contraddistingue per il ricorso alla [didattica](#) dell'apprendimento cooperativo, può contare su insegnanti capaci

di intrattenere buone relazioni con gli studenti e con la comunità educativa, sulla guida efficace del dirigente e sul supporto dei genitori e trasmette alle sue componenti un senso forte di appartenenza. Tale clima si caratterizza anche per una percentuale bassa di assenteismo e di esclusione scolastica ed è in grado di contrastare in maniera significativa l'influsso sfavorevole dell'origine socio-economica e culturale degli studenti sul loro successo scolastico. Esso riesce anche ad attenuare le conseguenze negative della violenza, della insicurezza a scuola, delle relazioni insoddisfacenti degli insegnanti tra di loro, con gli allievi, con il dirigente e con i genitori e fornisce uno scudo protettivo nei confronti dei comportamenti a rischio dei pari. Il clima favorevole si caratterizza pure per una valutazione della scuola che ottiene il consenso degli studenti e delle altre componenti. Una verifica va effettuata anche nei suoi riguardi in modo che possa fornire un contributo pieno alla promozione della scuola/centro a cui si riferisce. La prima fase di questo procedimento consiste nel fornire un'informazione alle componenti della scuola in cui si precisa in cosa consista un'analisi del clima organizzativo, le ragioni per cui è opportuno farla, quali siano le persone oggetto della ricerca, che tipo di strumenti di indagine verranno utilizzati e chi effettuerà l'investigazione. La seconda parte dell'indagine comprende la raccolta dei dati e la terza la loro interpretazione; al riguardo le modalità possono essere diverse a seconda che si sia fatto ricorso a metodologie quantitative o qualitative o ad ambedue. Da ultimo, i risultati andranno presentati a tutta la scuola mediante la preparazione di una pubblicazione e/o l'organizzazione di un incontro nel quale si mirerà principalmente a progettare l'implementazione delle strategie di miglioramento indicate dalla ricerca, che possono andare dalla promozione della partecipazione di tutte le parti interessate fino all'empowerment della scuola, cioè allo sviluppo delle sue potenzialità mediante la formazione in servizio e l'adozione di una leadership più condivisa.

Bibliografia

- BOCCIA P. – A.M. DE LUCA, *Pratica quotidiana per la governance della scuola*, Indicazioni operative per i dirigenti scolastici, Roma, Anicia, 2017.
- DEBARBIEUX E., *Du «climat scolaire»: définitions, effets et politiques publiques*, in «Éducation & Formations», n. 88-89, pp. 11-17, 2015.
- MALIZIA G.- M. TONINI, *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Un'introduzione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- MALIZIA G. - TONINI M.- VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale e educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- NANNI C., *Quale proposta per la comunità educativa di scuola cattolica?*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educativa. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, pp.179-196, 2008.
- NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL, *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*, in 2007, <http://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf> (ultimo accesso dicembre 2024).
- THAPA A. et alii, *A Review of School Climate Research*, in «Review of Educational Research», 20, n. 10, pp. 1-29, 2013.

Il sistema informativo del Ministero dell'Istruzione e del Merito raccoglie i dati di oltre 7 milioni di alunni e più di 1 milione tra docenti e personale ATA. La digitalizzazione delle procedure per l'avvio e la gestione dell'anno scolastico e di altri settori dell'attività ministeriale garantisce oggi una base informativa unica, integrata e certificata, che restituisce un quadro completo di tutte le variabili e i fenomeni che caratterizzano il settore dell'istruzione, rendendo possibili in tal modo studi e ricerche per supportare decisioni sia strategiche che operative. La corposa banca dati del Ministero gestisce oggi diverse tipologie di dati attraverso specifiche Anagrafi, tra le quali l'Anagrafe Nazionale degli Studenti (ANS), che contiene informazioni relative ai dati anagrafici degli alunni, alle frequenze, agli esami di stato; l'Anagrafe del personale scolastico, che raccoglie informazioni relative alle carriere dei docenti; l'Anagrafe delle Istituzioni scolastiche, che censisce le informazioni relative all'organizzazione e alla logistica delle singole scuole. Dal 2023 è online l'Anagrafe Nazionale dell'Istruzione Superiore (ANIS), il sistema informativo unitario che centralizza le informazioni sulle iscrizioni e sui titoli accademici rese disponibili dalle istituzioni della formazione superiore diffuse sul territorio nazionale. L'Anagrafe Nazionale degli Studenti è stata istituita, per il primo e il secondo ciclo di istruzione, dall'art. 3 del Decreto Legislativo 76 del 15 aprile 2005 "Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della Legge 28 marzo 2003, n. 53" ai fini della realizzazione del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione. Successivamente al D.M. 74 del 5 agosto 2010, n. 74, con cui è stata data prima attuazione al D.lgs. n. 76/2005 sono intervenuti diversi provvedimenti legislativi che hanno introdotto nuove finalizzazioni all'Anagrafe: l'inclusione in ANS anche dei dati frequentanti le scuole dell'infanzia appartenenti al sistema nazionale di istruzione (D.M. 25 gennaio 2016, n. 24); (D.M. 26 luglio 2016, n. 595); il trattamento, in una partizione separata, di dati sensibili idonei a rilevare lo stato di [disabilità](#) degli alunni censiti in ANS (D.M. 28 luglio 2016, n. 162); il prolungamento della conservazione delle informazioni concernenti gli esiti finali della scuola secondaria di secondo grado per un periodo non inferiore a un cinquantennio successivo alla conclusione di ogni ciclo scolastico (D.M. 9 novembre 2016, n. 862); l'inclusione in ANS dei Centri d'istruzione per gli adulti (CPIA), che hanno preso avvio con l'entrata in vigore del DPR 29 ottobre 2012, n. 263. Il D.M. n. 692 del 25.9.2017 riordina in un unico provvedimento la normativa di carattere secondario adottata nel tempo per la gestione dell'Anagrafe. La **comunicazione** dei dati relativi all'Anagrafe Nazionale degli Studenti avviene in vari momenti nel corso dell'anno scolastico: settembre, vengono comunicati i frequentanti dell'anno scolastico in corso; gennaio-febbraio, vengono acquisite le nuove iscrizioni attraverso la procedura delle

¹³ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

iscrizioni online; nel corso dell'anno scolastico lo stato dell'alunno viene aggiornato in caso di trasferimento o interruzione di frequenza; giugno-settembre, vengono comunicati i dati relativi agli esiti finali (scrutini ed esami). Il Portale SIDI è finalizzato alla gestione dell'Anagrafe Nazionale Studenti (ANS) da parte delle scuole dell'infanzia, primarie, secondarie e di I e II grado, statali e paritarie. Il Dirigente scolastico e il personale di segreteria abilitato inseriscono e mantengono aggiornati i dati degli studenti frequentanti la scuola. Garantire il successo formativo per tutti e per ciascuno è obiettivo prioritario di qualsiasi sistema di istruzione e formazione. Indagare le condizioni che facilitano, o, all'opposto, ostacolano il successo formativo, significa possedere dati e strumenti utili per migliorare sistemi, ambienti e percorsi formativi dai quali nasce e si sviluppa il progresso umano, civile ed economico di un Paese. In tale direzione, l'Anagrafe Nazionale degli Studenti supporta politiche dell'istruzione e della formazione basate sui dati e dunque maggiormente rispondenti ai bisogni reali.

Bibliografia

Art. 3 del Decreto Legislativo 76 del 15 aprile 2005 *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53 ai fini della realizzazione del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione*; D.M. 74 del 5 agosto 2010, n. 74; D.lgs n. 76/2005.

D.M. 25 gennaio 2016, n. 24; D.M. 26 luglio 2016, n. 595.

D.M. 28 luglio 2016, n. 162; D.M. 9 novembre 2016, n. 862; DPR 29 ottobre 2012, n. 263.

D.M. 692 del 25.9.2017.

ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI E OCCUPAZIONALI

(CLAUDIA DONATI¹⁴)

L'analisi dei fabbisogni formativi e occupazionali costituisce un'attività imprescindibile, preliminare alla programmazione e/o [progettazione](#) di interventi formativi, in quanto permette di raccordare la proposta formativa alle esigenze espresse dal [mercato del lavoro](#). Gli approcci, le fonti, i metodi – sia quantitativi, sia qualitativi – e gli strumenti utilizzabili sono i più diversi, e dipendono anche dall'ambito e dal livello di analisi necessario per ottenere elementi utili. Ad esempio, un'analisi dei fabbisogni può essere effettuata in ambito aziendale oppure istituzionale, può avere come riferimento il livello locale, quello nazionale e sempre più anche quello internazionale, può approfondire le esigenze di un singolo settore o comparto produttivo, oppure essere mirata a individuare i fabbisogni più ricorrenti e diffusi di formazione e le principali direttrici della domanda di [lavoro](#). In molti casi, può essere opportuno anche

¹⁴ CLAUDIA DONATI Esperta di processi formativi; Responsabile area scuola e formazione presso la Fondazione CENSIS dove, in qualità di Dirigente di ricerca, ha curato numerose pubblicazioni sui temi della scuola, della formazione e del lavoro. È responsabile della realizzazione del capitolo "Processi formativi" dell'annuale Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese.

tenere conto dei fabbisogni espressi dai singoli cittadini, a prescindere dalle richieste di competenze e figure professionali espresse dal mondo del lavoro. Essa può essere effettuata prendendo in considerazione rilevazioni, studi e ricerche già realizzate da altri (analisi desk) oppure prevedere anche un'indagine ad hoc di tipo quantitativo (ad esempio tramite somministrazione di un questionario) e/o approfondimenti qualitativi, tramite ad esempio interviste e focus group (indagine di campo). Nell'ambito del sistema di [formazione professionale](#), l'analisi dei fabbisogni formativi e occupazionali è un elemento fondamentale per la predisposizione di strategie e politiche di sviluppo delle competenze delle forze di lavoro, che siano coerenti con le richieste del mercato del lavoro, in termini sia quantitativi sia qualitativi: ad esempio, in relazione alla formazione iniziale, quante unità di una determinata figura professionale verranno assorbite da mercato del lavoro, oppure quali sono le figure richieste e con quali competenze. La continua e accelerata evoluzione del mercato del lavoro, la [transizione digitale ed ecologica](#) in atto, le dinamiche demografiche e la rapida evoluzione tecnologica rendono complessa tale analisi, in quanto diventa sempre più necessario essere in grado di prefigurare gli scenari futuri, "anticipando" i fabbisogni del sistema produttivo e sociale e le sue dinamiche di sviluppo, al fine di individuare su quali professioni e competenze investire. Secondo la tassonomia adottata dal Cedefop, gli esercizi di anticipazione dei fabbisogni possono essere ricondotti a quattro grandi gruppi:

1) esercizi di [valutazione](#) (*Skills assessment*). L'informazione può essere di tipo quantitativo (es. mutamento nel numero di persone occupate in una [professione](#), o in un livello di qualifica), o qualitativo (es. informazioni descrittive sul cambiamento del profilo di competenze di un determinato lavoro);

2) previsioni quantitative su base statistica e econometrica (*Skills forecast*);

3) previsioni qualitative (*Skills foresight*);

4) altre pratiche di *Skills anticipation* quali ad esempio, studi e proiezioni su specifici aspetti e tematiche, fonti di dati relativamente recenti (es. dati amministrativi, *big data*), e/o diverse prospettive di analisi (es. studi di tracciamento di laureati e diplomati, tasso di ritorno delle qualifiche).

Per un organismo formativo una prima ed essenziale antenna delle dinamiche del mercato del lavoro e delle professioni è costituita sicuramente dalle fitte e assidue relazioni con le realtà produttive a livello locale e nazionale. Difficilmente però le imprese sono in grado di individuare ed esprimere fabbisogni complessi ed evoluti, che vadano al di là delle esigenze contingenti. Ancora più arduo, soprattutto se si considera il reticolo di piccole e piccolissime imprese che costituiscono l'ossatura portante del sistema produttivo italiano, è riuscire a ricavare dalle diverse realtà con cui si viene in contatto, una vision complessiva e una precisa idea delle nuove o rinnovate figure professionali che si stanno affacciando sull'orizzonte del mercato del lavoro. A chi programma e progetta formazione è dunque richiesta la capacità di saper interpretare le sollecitazioni e le richieste derivanti dai contatti territoriali, alla luce di elementi di contesto e studi e analisi di più ampio respiro, finalizzati a delineare i

più probabili scenari occupazionali e professionali facendo leva su informazioni e valutazioni di varia natura, desunte da analisi desk e specifiche indagini quali-quantitative di campo, quali ad esempio, le dimensioni strutturali totali e settoriali delle realtà produttive e del sistema socioeconomico nel suo complesso; la mappatura di prodotti/servizi e processi produttivi che caratterizzano l'attuale scenario; le dinamiche economiche e occupazionali e l'identificazione delle tendenze e drivers futuri; i fattori chiave di cambiamento nell'economia e nella società, da un lato, e nella missione, nell'organizzazione, nella produzione di prodotti/servizi; le conseguenti trasformazioni dei ruoli e dei compiti professionali e la loro aggregazione in specifici profili professionali. Importante, nella definizione di una programmazione o [progettazione formativa](#) è anche poter disporre di feedback a seguito dell'erogazione di una determinata formazione, ad esempio, in merito agli esiti occupazionali dei formati. Le trasformazioni in atto e la rapidità dell'innovazione tecnologica e dei mutamenti del mondo del lavoro stanno gradualmente traslando il focus dell'analisi dei fabbisogni dalle figure professionali, sia pur declinate (anche) in termini di competenze, alle singole competenze, soprattutto quando l'esercizio di analisi è finalizzato ad anticipare tali fabbisogni, eventualmente poi ricondotte a specifiche figure professionali. La centralità del concetto di competenza – e la correlata strategicità dell'analisi dei fabbisogni professionali e di competenze è evidente nelle recenti politiche europee. Già a partire dalla Skills Agenda del 2016 la Commissione Europea ha individuato la necessità di migliorare l'analisi dei fabbisogni professionali e di competenze al fine di poter disporre di una base informativa adeguata allo sviluppo delle skills. Tale obiettivo è stato ribadito con forza nella Nuova Agenda per le Competenze del 2020, in quanto “fondamento dello sviluppo delle competenze e della riqualificazione”. Attraverso i lavori del Cedefop, l'Unione Europea mette a disposizione, per chi programma e progetta attività formative, diverse tipologie di analisi dei fabbisogni formativi e professionali: previsioni quantitative come, l'*European Skills Forecast* e l'*European Skills Index*, basate su modelli econometrici che utilizzano dati nazionali armonizzati; indagini campionarie periodiche (*European skills and jobs survey*) e sondaggi (*European Company survey*); studi e analisi di approfondimento su dinamiche settoriali e tematiche che hanno un forte impatto sulla domanda di competenze, che in tempi recenti si sono focalizzati ovviamente sulle competenze green e su quelle digitali (*Skills egreen economy e Digitalisation, the future of work*); il lavoro di monitoraggio su skills che emergono dagli annunci di lavoro online (Ovate). In Italia, sono diversi gli studi e le attività di analisi e anticipazione dei fabbisogni professionali e occupazionali – a livello nazionale, o settoriale, ma spesso anche con focus territoriali, a disposizione dei decisori e dei progettisti di formazione, quali fonti imprescindibili per ricostruire il contesto – più o meno ampio – di riferimento per l'elaborazione della proposta formativa. Tra le indagini ricorrenti, con una prospettiva di analisi di breve-medio periodo, è possibile citare quella del Sistema informativo Excelsior, realizzato da ANPAL e Unioncamere, che fornisce, a seguito di indagini ricorrenti presso le imprese, dati e informazioni quanti-qualitative sulle esigenze in

termini di profili professionali, livelli d'istruzione, competenze, e altro ancora, nonché diverse pubblicazioni di approfondimento su specifici temi, settori o livelli di istruzione. Dal 2010, Excelsior fornisce anche previsioni sul fabbisogno occupazionale a medio termine (orizzonte quinquennale), tramite un modello econometrico multisettoriale e con un approccio analogo a quello seguito a livello europeo dal Cedefop. L'obiettivo è quello appunto di fornire informazioni per chi si occupa di programmazione formativa, ma anche di orientare le scelte dei giovani e delle loro famiglie.

Bibliografia

- ANPAL SERVIZI, *La rilevazione dei fabbisogni professionali e formativi. Approcci e metodologie adottati in Europa e casi studio di Francia e Regno Unito - Linea Benchmarking Nazionale e Internazionale Direzione Studi e Ricerche*, 2021 <https://www.sviluppopolavoroitalia.it/documents/d/sli/bollettino-bni-mensile-anno-4-n-2> (ultimo accesso dicembre 2024).
- CEDEFOP, *Next generation skills intelligence for more learning and better matching*, POLICY BRIEF, 2024 https://www.cedefop.europa.eu/files/9190_en.pdf (ultimo accesso dicembre 2024).
- INAPP, Banca dati, *Atlante del lavoro e delle qualificazioni*.
- UNIONCAMERE – ANPAL, *Sistema Informativo Excelsior, Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2023-2027)*, 2023 <https://excelsior.unioncamere.net/pubblicazioni/2023/previsioni-dei-fabbisogni-occupazionali-e-professionali-italia-medio-termine> (ultimo accesso dicembre 2024).

ANDRAGOGIA vedi EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

APPRENDIMENTO (LILIANA SILVA¹⁵)

L'apprendimento è un processo complesso che coinvolge l'acquisizione, l'elaborazione e l'integrazione di informazioni per sviluppare nuove [conoscenze](#) e competenze. Nel corso degli anni, gli studiosi hanno cercato di comprendere i meccanismi che regolano questo processo e di sviluppare strategie ottimali per facilitarlo. L'apprendimento può essere suddiviso in approcci tradizionali e avanzati, entrambi fondamentali per l'[educazione](#) e lo sviluppo individuale e sociale.

Approcci Tradizionali all'Apprendimento e Apprendimento Formale.

L'apprendimento formale, definito come il processo strutturato di acquisizione di conoscenze e competenze attraverso istituzioni educative ufficiali, riveste un ruolo fondamentale nello sviluppo individuale e sociale. Questo articolo esplora l'importanza dell'apprendimento formale, analizzando le sue prospettive teoriche, i metodi di implementazione e le implicazioni pratiche. Attraverso una revisione critica della letteratura esistente, si identificano le sfide e le opportunità che caratterizzano l'ap-

¹⁵ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

prendimento formale nel contesto attuale, proponendo linee guida per promuoverne l'efficacia e la rilevanza nell'era digitale. L'approccio *lifewide learning* rappresenta una prospettiva innovativa nell'ambito dell'educazione, che riconosce l'importanza dell'apprendimento al di là dei confini tradizionali dell'istruzione formale e informale. Si analizzano le definizioni, le caratteristiche e le implicazioni del *lifewide learning*, evidenziando il suo potenziale nel promuovere uno sviluppo globale degli individui lungo tutto l'arco della vita. Attraverso una revisione critica della letteratura esistente, si esaminano le pratiche e le sfide associate al *lifewide learning*, proponendo strategie per massimizzarne l'efficacia e la rilevanza nel [contesto educativo](#) contemporaneo. Il concetto di *lifewide learning*, o apprendimento lungo tutto l'arco della vita, riflette l'idea che l'apprendimento non si limita alla formazione scolastica o all'istruzione formale, ma è un processo continuo e onnicomprensivo che si verifica in tutte le sfere della vita di un individuo. Contrariamente alla visione tradizionale dell'educazione come un processo circoscritto a determinati periodi della vita, il *lifewide learning* riconosce che le opportunità di apprendimento sono presenti in ogni momento e in ogni contesto. Questo articolo si propone di esplorare più approfonditamente il concetto di *lifewide learning*, analizzando le sue caratteristiche, le pratiche associate e le implicazioni per l'istruzione e la società. Il *lifewide learning* si distingue per essere un approccio integrato all'apprendimento che abbraccia una vasta gamma di esperienze, contesti e modalità educative lungo tutto l'arco della vita. Tra le sue principali caratteristiche si includono:

1. *onnipresenza dell'apprendimento* – Il *lifewide learning* riconosce che le opportunità di apprendimento sono presenti in tutte le sfere della vita quotidiana, compresi contesti come il [lavoro](#), la famiglia, il tempo libero e la comunità.

2. *approccio olistico* – L'apprendimento *lifewide* considera l'individuo nella sua totalità, integrando l'apprendimento cognitivo, emotivo, sociale e fisico in un unico processo di sviluppo globale;

3. *flessibilità e personalizzazione* – L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita si adatta alle esigenze e agli interessi individuali degli individui, offrendo opportunità di apprendimento personalizzate e flessibili che rispecchiano le loro aspirazioni e obiettivi personali.

Il *lifewide learning* può assumere una varietà di forme e manifestarsi attraverso diverse pratiche educative che integrano l'apprendimento in diverse sfere della vita degli individui. Tra le pratiche e gli approcci associati al *lifewide learning* si includono:

- *apprendimento esperienziale*: attraverso l'[esperienza](#) diretta e l'interazione con l'ambiente circostante, gli individui hanno l'opportunità di acquisire conoscenze e competenze pratiche che sono rilevanti per la loro vita quotidiana e il loro sviluppo personale;

- *apprendimento informale*: l'apprendimento informale gioca un ruolo significativo nel *lifewide learning*, offrendo opportunità di apprendimento spontanee e non strutturate che si verificano attraverso interazioni sociali, esperienze pratiche e l'uso di risorse educative informali;

- *Apprendimento autodiretto* – gli individui assumono un ruolo attivo nel loro processo di apprendimento, identificando le proprie esigenze educative e perseguendo autonomamente opportunità di apprendimento che rispecchiano i loro interessi e obiettivi.

Il *lifewide learning* ha una serie di implicazioni significative per gli individui, le istituzioni educative e la società nel suo insieme. Per gli individui, l'approccio *lifewide learning* offre opportunità uniche per lo sviluppo personale e professionale continuo, permettendo loro di acquisire conoscenze e competenze rilevanti per le loro esigenze e interessi in ogni fase della vita. Inoltre, il *lifewide learning* può contribuire alla creazione di individui più resilienti, adattabili e intraprendenti, capaci di affrontare le sfide e le opportunità del mondo in rapido cambiamento di oggi. L'apprendimento formale rappresenta uno dei pilastri fondamentali del sistema educativo, fornendo un quadro strutturato e organizzato per l'acquisizione di conoscenze e competenze. Contrariamente all'apprendimento informale, che avviene spontaneamente attraverso l'esperienza quotidiana, l'apprendimento formale è caratterizzato da un curriculum definito, insegnanti qualificati e valutazioni regolari. Nonostante i rapidi cambiamenti nell'[ambiente educativo](#), l'apprendimento formale continua a giocare un ruolo cruciale nella preparazione degli individui per il successo personale e professionale. Questo articolo esplorerà le prospettive teoriche che informano l'apprendimento formale, esaminerà i metodi di implementazione utilizzati nelle istituzioni educative e discuterà delle implicazioni pratiche per gli studenti, gli insegnanti e i responsabili politici.

Prospettive teoriche sull'Apprendimento formale. L'apprendimento formale è stato oggetto di studio da parte di numerose teorie dell'apprendimento, ciascuna delle quali fornisce un quadro concettuale unico per comprendere il processo educativo. La teoria behaviorista, ad esempio, sottolinea l'importanza della ricompensa e del rinforzo nell'indirizzare il comportamento degli studenti, mentre la teoria cognitivista mette in evidenza il ruolo delle strutture cognitive nel processo di apprendimento. Più recentemente, la teoria costruttivista ha enfatizzato l'importanza della costruzione attiva della conoscenza da parte degli studenti attraverso l'interazione con il mondo circostante. Queste prospettive teoriche forniscono un quadro concettuale utile per comprendere i processi sottostanti all'apprendimento formale e per guidare le pratiche educative nelle istituzioni.

Metodi di implementazione dell'Apprendimento formale. L'implementazione dell'apprendimento formale avviene attraverso una serie di metodi e strategie progettate per facilitare l'acquisizione di conoscenze e competenze da parte degli studenti. Tra i metodi più comuni troviamo le lezioni frontali, durante le quali gli insegnanti trasmettono informazioni agli studenti attraverso presentazioni e spiegazioni, e le attività pratiche, che offrono agli studenti l'opportunità di applicare ciò che hanno imparato in contesti reali. Altri approcci includono il lavoro di gruppo, il tutoraggio individuale e l'apprendimento basato sui problemi, che incoraggiano la partecipazione attiva degli studenti e favoriscono lo sviluppo di [abilità](#) critiche come il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e la collaborazione.

Implicazioni pratiche dell'Apprendimento formale. L'apprendimento formale ha una serie di implicazioni pratiche per gli studenti, gli insegnanti e i responsabili politici. Per gli studenti, l'apprendimento formale offre un ambiente strutturato e organizzato per l'acquisizione di conoscenze e competenze, preparandoli per il successo accademico e professionale. Tuttavia, l'apprendimento formale può anche presentare sfide, come la mancanza di rilevanza e di coinvolgimento degli studenti, che possono ridurre la motivazione e l'efficacia dell'apprendimento. Gli insegnanti devono essere consapevoli di queste sfide e adottare approcci pedagogici che favoriscano l'interesse e l'engagement degli studenti, incorporando attività interattive, materiali didattici rilevanti e feedback regolari nell'insegnamento. I responsabili politici, d'altra parte, devono fornire risorse e supporto agli insegnanti e alle istituzioni educative per garantire la qualità e l'accessibilità dell'apprendimento formale per tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro provenienza socioeconomica o culturale.

In conclusione, l'apprendimento formale rimane un elemento centrale del sistema educativo, offrendo agli studenti un quadro strutturato e organizzato per l'acquisizione di conoscenze e competenze. Tuttavia, affinché l'apprendimento formale sia efficace, è importante adottare approcci pedagogici che tengano conto delle diverse prospettive teoriche sull'apprendimento e che soddisfino le esigenze e gli interessi degli studenti. Gli insegnanti e i responsabili politici devono collaborare per garantire che l'apprendimento formale sia rilevante, coinvolgente e accessibile a tutti gli studenti, preparandoli per un futuro di successo e realizzazione personale. L'apprendimento informale è caratterizzato, invece, da diverse definizioni e sfaccettature, ma può essere generalmente compreso come un processo di apprendimento che avviene spontaneamente attraverso l'esperienza quotidiana e l'interazione con l'ambiente circostante. Tra le sue principali caratteristiche si includono:

1. *apprendimento non strutturato.* L'apprendimento informale non segue un piano o un programma prestabilito, ma si verifica in modo spontaneo e casuale durante le attività quotidiane;

2. *apprendimento non intenzionale.* A differenza dell'apprendimento formale, che è guidato da obiettivi educativi specifici, l'apprendimento informale avviene senza una volontà esplicita di apprendere;

3. *contesto sociale.* L'apprendimento informale è fortemente influenzato dalle interazioni sociali e dall'ambiente circostante. Gli individui imparano attraverso l'osservazione, l'imitazione e la partecipazione a pratiche culturali e sociali condivise;

4. *apprendimento continuo e lifelong.* L'apprendimento informale si verifica lungo tutto il corso della vita degli individui e può avvenire in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo, senza limiti di età o contesto.

Forme di Apprendimento informale. L'apprendimento informale può assumere una varietà di forme e manifestarsi in diverse situazioni e contesti. Tra le sue forme più comuni si includono:

1. *apprendimento per osservazione.* Gli individui imparano attraverso l'osservazione e l'imitazione di modelli comportamentali presenti nel loro ambiente, come membri della famiglia, amici o figure pubbliche;

2. *apprendimento esperienziale*. L'apprendimento esperienziale si verifica attraverso l'esperienza diretta e la partecipazione attiva a situazioni reali. Gli individui apprendono facendo e riflettendo sulle loro azioni e sulle conseguenze delle stesse;

3. *apprendimento informale in contesti lavorativi*. Molto dell'apprendimento sul posto di lavoro avviene in modo informale, attraverso l'osservazione di colleghi esperti, la risoluzione di problemi pratici e l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso l'esperienza pratica;

4. *apprendimento informale online*. Con l'avvento delle tecnologie digitali sempre più l'apprendimento informale avviene online, attraverso risorse come video tutorial, forum di discussione e piattaforme di e-learning.

Implicazioni dell'Apprendimento informale.

L'apprendimento informale ha una serie di implicazioni significative per gli individui, le organizzazioni e la società nel suo insieme. Per gli individui, l'apprendimento informale offre un'opportunità per lo sviluppo personale e professionale continuo, permettendo loro di acquisire conoscenze e competenze rilevanti per le loro esigenze e interessi. Inoltre, l'apprendimento informale può contribuire alla creazione di comunità più informate e consapevoli, promuovendo la partecipazione civica e la [coesione sociale](#). Tuttavia, ci sono anche sfide associate all'apprendimento informale, come la mancanza di validazione e riconoscimento ufficiale delle competenze acquisite, che possono limitare le opportunità di progressione professionale e di mobilità sociale. In conclusione, l'apprendimento informale rappresenta un'importante e spesso trascurata dimensione dell'educazione che si verifica al di fuori dei contesti formali di istruzione. Attraverso interazioni sociali, esperienze pratiche e risorse digitali, gli individui hanno l'opportunità di continuare ad imparare lungo tutto il corso della vita e di acquisire conoscenze e competenze rilevanti per il loro sviluppo personale e professionale. Per massimizzare il valore e l'impatto dell'apprendimento informale, è importante riconoscere e sostenere le sue molteplici forme e implicazioni, promuovendo l'accesso equo e l'innovazione continua nel campo dell'educazione informale.

Apprendimento non formale.

L'apprendimento non formale rappresenta un'importante dimensione dell'educazione che si svolge al di fuori degli ambienti educativi tradizionali. Questo articolo esplora l'importanza dell'apprendimento non formale, analizzando i suoi approcci distintivi, le implicazioni per gli individui e la società e le prospettive future. Attraverso una revisione critica della letteratura esistente, si evidenziano le sfide e le opportunità associate all'apprendimento non formale, proponendo strategie per massimizzarne il valore e l'impatto nel [contesto educativo](#) contemporaneo.

L'apprendimento non formale è un processo intrinsecamente legato alla vita quotidiana degli individui, che si verifica al di fuori delle strutture educative formali come scuole e università. Contrariamente all'apprendimento formale, che è strutturato e guidato da insegnanti qualificati, l'apprendimento non formale è caratterizzato da un'ampia varietà di esperienze educative che possono avvenire in contesti informali e spontanei.

Approcci distintivi dell'Apprendimento non formale.

L'apprendimento non formale si distingue per una serie di approcci e modalità educative che differiscono da quelle utilizzate nell'ambito dell'apprendimento formale. Tra questi approcci si includono:

1. *apprendimento esperienziale*. L'apprendimento esperienziale si basa sull'esperienza diretta e sull'applicazione pratica delle conoscenze. Attraverso attività come il volontariato, il lavoro di campo e i viaggi culturali, gli individui hanno l'opportunità di acquisire competenze e comprensione in contesti reali;

2. *apprendimento informale*. L'apprendimento informale avviene spontaneamente attraverso l'interazione con l'ambiente circostante. Questo può includere conversazioni con amici e familiari, lettura di libri o giornali, e partecipazione a eventi culturali o ricreativi;

3. *apprendimento autodiretto*. L'apprendimento autodiretto si verifica quando gli individui assumono il controllo del proprio processo di apprendimento, identificando le proprie esigenze educative e perseguendo autonomamente opportunità di apprendimento. Questo può includere la partecipazione a corsi online, l'auto-studio di nuovi argomenti o l'acquisizione di abilità attraverso tutorial online.

Implicazioni dell'Apprendimento non formale.

L'apprendimento non formale ha una serie di implicazioni significative per gli individui e la società nel suo insieme. Per gli individui, l'apprendimento non formale offre opportunità uniche per l'auto-espressione, lo sviluppo personale e l'acquisizione di competenze trasversali che possono essere utili in una varietà di contesti. Inoltre, l'apprendimento non formale può contribuire al benessere emotivo e sociale degli individui, offrendo un senso di realizzazione e appartenenza. Dal punto di vista della società, l'apprendimento non formale può svolgere un ruolo cruciale nel promuovere la partecipazione civica, la coesione sociale e lo sviluppo comunitario. Inoltre, l'apprendimento non formale può contribuire alla creazione di una forza lavoro più competente e adattabile, preparando gli individui per le sfide e le opportunità del [mercato del lavoro](#) in evoluzione.

Prospettive future per l'Apprendimento non formale. Nonostante i suoi numerosi vantaggi, l'apprendimento non formale affronta anche diverse sfide che limitano il suo pieno potenziale. Tra queste sfide si includono la mancanza di riconoscimento e validazione ufficiale delle competenze acquisite attraverso l'apprendimento non formale, nonché la disponibilità e l'accessibilità limitate alle risorse educative informali. Tuttavia, ci sono anche molte opportunità per migliorare e ampliare l'apprendimento non formale nel futuro. Ad esempio, l'uso delle tecnologie digitali e dei social media può facilitare l'accesso a risorse educative informali e favorire la condivisione e la collaborazione tra gli individui. Inoltre, è importante promuovere una cultura dell'apprendimento permanente che riconosca e valorizzi l'importanza dell'apprendimento non formale lungo tutto il corso della vita. L'apprendimento non formale rappresenta un elemento fondamentale dell'educazione che offre opportunità uniche per lo sviluppo personale e sociale degli individui. Attraverso approcci esperienziali, informali e autodiretti, l'apprendimento non formale può arricchire le vite degli indi-

vidui, promuovere la partecipazione civica e preparare gli individui per le sfide del mondo contemporaneo. Per massimizzare il valore e l'impatto dell'apprendimento non formale, è importante riconoscere e sostenere le sue molteplici forme e implicazioni, promuovendo l'accesso equo e l'innovazione continua nel campo dell'educazione non formale.

Approcci avanzati all'Apprendimento:

1. *apprendimento automatico (Machine Learning)*. L'apprendimento automatico è un ramo dell'[intelligenza artificiale](#) che si concentra sullo sviluppo di algoritmi in grado di apprendere dai dati. Attraverso l'analisi di grandi quantità di informazioni, i modelli di machine learning sono in grado di identificare pattern e trend, permettendo di formulare previsioni e prendere decisioni senza essere esplicitamente programmati per farlo. Questo approccio trova applicazioni in una vasta gamma di settori, tra cui la medicina, la finanza, la sicurezza informatica e molti altri. Ad esempio, un sistema di raccomandazione che suggerisce prodotti basati sui precedenti acquisti degli utenti;

2. *apprendimento profondo (Deep Learning)*. L'apprendimento profondo è una sottocategoria del machine learning che utilizza reti neurali artificiali composte da più strati di neuroni per modellare e comprendere dati complessi. Grazie alla loro capacità di apprendere rappresentazioni gerarchiche dei dati, le reti neurali profonde hanno dimostrato risultati sorprendenti in campi come il riconoscimento delle immagini, il riconoscimento vocale e la traduzione automatica. Ad esempio, un sistema di riconoscimento facciale utilizzato per l'autenticazione biometrica su smartphone;

3. *apprendimento federato (Federated Learning)*. L'apprendimento federato è un paradigma di apprendimento distribuito che consente di addestrare modelli di machine learning su dati distribuiti su dispositivi locali senza la necessità di trasferire tali dati in un server centrale. Questo approccio rispetta la [privacy](#) e la sicurezza dei dati degli utenti, consentendo loro di contribuire al miglioramento dei modelli senza compromettere la riservatezza delle proprie informazioni personali. Ad esempio, un'app di fitness che utilizza l'apprendimento federato per migliorare la precisione delle previsioni senza compromettere i dati personali degli utenti;

4. *apprendimento basato sulla simulazione (Simulation-Based Learning)*. L'apprendimento basato sulla simulazione coinvolge l'uso di ambienti virtuali o simulazioni per fornire esperienze di apprendimento realistiche e interattive. Questo approccio è particolarmente efficace per l'addestramento in settori ad alta complessità o rischio, come la chirurgia, l'aviazione e la gestione delle emergenze. Le simulazioni consentono di acquisire competenze pratiche in un ambiente sicuro e controllato, riducendo al contempo il rischio di errori fatali. Ad esempio, un programma di formazione per i piloti che utilizza simulazioni di volo per praticare procedure di emergenza.

Gli approcci avanzati all'apprendimento hanno un'ampia gamma di applicazioni pratiche, mentre le tipologie tradizionali di apprendimento continuano a svolgere un ruolo significativo nell'educazione e nello sviluppo individuale e sociale. Tuttavia, sorgono anche diverse sfide che devono essere affrontate per massimizzare il poten-

ziale di tali approcci e garantire un equilibrio tra innovazione e tradizione nell'ambito dell'apprendimento. Queste sfide includono la necessità di garantire la trasparenza e l'interpretabilità dei modelli di machine learning, la gestione etica dei dati e delle informazioni personali e la riduzione del divario digitale per garantire l'accesso equo alle tecnologie avanzate. Gli approcci avanzati all'apprendimento rappresentano una frontiera promettente nella ricerca e nello sviluppo di sistemi intelligenti e autonomi. Attraverso l'integrazione di tecnologie innovative e l'adozione di approcci interdisciplinari, è possibile affrontare sfide complesse e creare soluzioni efficaci per migliorare le capacità di apprendimento e promuovere l'innovazione in una vasta gamma di settori. Tuttavia, è importante rimanere consapevoli delle implicazioni etiche e sociali di tali tecnologie e lavorare per garantire che il progresso nell'apprendimento sia equo, inclusivo e sostenibile per tutti.

Bibliografia

CASTOLDI M., *Ambienti di apprendimento*, Carocci, 2020.

DEHAENE S., *Imparare: Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Raffaello Cortina Editore, 2020.

APPRENDIMENTO COMPENSATIVO vedi APPRENDIMENTO

APPRENDIMENTO COOPERATIVO (Cooperative Learning)
vedi APPRENDIMENTO

APPRENDIMENTO FORMALE vedi APPRENDIMENTO

APPRENDIMENTO INFORMALE vedi APPRENDIMENTO

APPRENDIMENTO LUNGO TUTTO L'ARCO DELLA VITA
vedi APPRENDIMENTO

APPRENDIMENTO METACOGNITIVO vedi APPRENDIMENTO

APPRENDIMENTO MISTO vedi APPRENDIMENTO

APPRENDIMENTO NON FORMALE vedi APPRENDIMENTO

APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO vedi APPRENDIMENTO

L'apprendistato è un [contratto di lavoro](#) finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani.

La sua duplice natura è data dal fatto che oltre al normale scambio tra prestazione di lavoro e retribuzione si aggiunge l'elemento costituito dallo scambio tra attività lavorativa e formazione dell'apprendista. Il rapporto tra formazione e lavoro nell'apprendistato si configura come una sinergia formativa che integra l'Apprendimento teorico con l'[esperienza](#) pratica. In tal senso, l'apprendistato rappresenta un potente strumento di [apprendimento](#) esperienziale. Gli apprendisti diventano soggetti attivi nel processo di costruzione delle proprie competenze. L'apprendimento avviene attraverso un ciclo continuo di azione e riflessione: le esperienze lavorative offrono materiali di apprendimento concreti, che vengono analizzati e approfonditi attraverso la formazione teorica. Questo approccio facilita lo sviluppo di competenze non solo tecniche, ma anche trasversali, come la capacità di lavorare in team, la gestione del tempo, la [comunicazione](#) efficace e l'adattabilità. La presenza di un [tutor](#) aziendale e di un referente formativo assicura un sostegno costante, promuovendo un [ambiente di apprendimento](#) inclusivo e motivante.

L'apprendistato: una tradizione secolare

L'apprendistato ha radici profonde nella tradizione italiana, affondando le sue origini nel Medioevo, quando era la principale forma di [educazione](#) e [Formazione Professionale](#) per i giovani. Durante questo periodo, i mestieri erano tramandati di generazione in generazione attraverso l'apprendistato. I giovani, spesso a partire dalla preadolescenza, venivano affidati a maestri artigiani per imparare il mestiere sul campo, in un sistema che combinava istruzione pratica e teorica. Con l'avvento delle città-stato e la formazione delle corporazioni artigianali, l'apprendistato divenne ancora più strutturato e regolamentato. Le corporazioni definivano gli standard di competenza e le modalità di formazione, assicurando che gli apprendisti ricevessero una formazione completa e adeguata. Questi apprendistati duravano spesso diversi anni e culminavano in una prova finale, attraverso la quale l'apprendista poteva diventare un artigiano qualificato o maestro artigiano. Con l'avvento della rivoluzione industriale nel XIX secolo, l'Italia, come molti altri Paesi europei, vide un cambiamento radicale nel [mercato del lavoro](#) e nelle dinamiche di Formazione Professionale. L'apprendistato tradizionale artigianale iniziò a declinare, sostituito da nuove forme di formazione tecnica necessarie per le industrie emergenti. Tuttavia, il principio dell'apprendistato non scomparve ma si adattò alle nuove esigenze, con le fabbriche che iniziarono a formare i lavoratori direttamente nei loro stabilimenti. Il primo contratto di apprendistato promosso da Don Bosco in Italia è stato firmato l'8 febbraio 1852. Questo evento è significativo non solo per il suo valore storico, ma anche per il suo impatto duraturo sulla Formazione Professionale in Italia. Questo contratto è consi-

¹⁶ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

derato uno dei primi contratti moderni di apprendistato, poiché molte delle sue clausole sono state successivamente integrate nella prassi normale dei rapporti lavorativi. Ha rappresentato un vero e proprio modello per la Formazione Professionale ed è ancora oggi una fonte di ispirazione per i formatori e le istituzioni educative. Il contratto prevedeva quattro firme: quella del datore di lavoro (Giuseppe Bertolino, mastro minutiere), quella del giovane apprendista, quella di Don Bosco come educatore e quella del genitore dell'apprendista. Il documento includeva clausole riguardanti la formazione e l'impiego del giovane apprendista, vincolando il datore di lavoro ad utilizzare l'apprendista solo per il mestiere specifico per cui veniva formato. Questo per evitare che i giovani venissero sfruttati per lavori non correlati alla loro formazione. Questo contratto di apprendistato non solo ha segnato l'inizio di una nuova era nella Formazione Professionale in Italia, ma ha anche consolidato l'importanza della collaborazione tra educatori, famiglie e datori di lavoro nel processo educativo e formativo dei giovani. Nel XX secolo, l'Italia iniziò a formalizzare e normare l'apprendistato attraverso leggi e regolamenti. Nell'Italia repubblicana è del 1955 la prima legge specifica sull'apprendistato (Legge n. 25 del 19 gennaio 1955), che stabiliva le condizioni di lavoro, la durata e i contenuti formativi degli apprendistati. Questa legge rappresentò un passo significativo verso un sistema di formazione professionale più organizzato e riconosciuto sul piano nazionale. Negli ultimi decenni, l'apprendistato in Italia ha subito diverse riforme per adattarsi ai cambiamenti economici e tecnologici. Una delle riforme più significative è stata quella introdotta dal Decreto Legislativo n. 276 del 2003, noto come "Riforma Biagi", che ha ridefinito le tipologie di apprendistato e ha introdotto nuove formule per rispondere alle esigenze di formazione dei giovani e delle imprese. Nel 2011, con il Decreto Legislativo n. 167, il Testo Unico dell'Apprendistato ha ulteriormente semplificato e regolamentato la materia, suddividendo l'apprendistato in tre tipologie principali: di primo livello (per la qualifica e il diploma professionale), di secondo livello (professionalizzante o contratto di mestiere) e di alta formazione e ricerca.

L'Apprendistato oggi

La riforma del lavoro del 2015 è intervenuta anche sull'apprendistato. Infatti, la Legge n. 183 del 2014, conosciuta anche come "Jobs Act", delegava il Governo, tra le altre cose, a riformare e razionalizzare la normativa sui contratti di lavoro. Questa legge ha dato origine a diversi decreti legislativi, tra cui il D.lgs. n. 81/2015 che ha regolamentato l'apprendistato e le altre tipologie di contratti di lavoro, armonizzando la normativa e introducendo nuove regole. Il D.lgs. n. 81/2015 amplia il campo di applicazione dell'apprendistato rispetto alla norma previgente: esso può essere utilizzato da tutti i datori di lavoro pubblici e privati in tutti i settori, pur con limitazioni relative al numero massimo di apprendisti in rapporto al numero di lavoratori specializzati o qualificati in servizio presso il datore di lavoro. Anche le agenzie di somministrazione possono assumere apprendisti, al fine di procedere alla somministrazione a tempo indeterminato, facendosi carico dell'assolvimento degli obblighi formativi. Inoltre, è possibile attivare un contratto di apprendistato di alta formazione e

di ricerca per il praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche. Anche sul fronte dei lavoratori assumibili la norma amplia la platea, poiché consente l'assunzione mediante contratto di apprendistato professionalizzante, dei lavoratori collocati in mobilità e dei beneficiari di trattamenti di disoccupazione senza limiti di età, al fine di consentire la loro qualificazione o riqualificazione professionale. L'art. 41, comma 2, del D.lgs. n. 81/2015 presenta le tre tipologie di apprendistato che ricalcano, pressoché fedelmente, le finalità e le peculiarità delle tre tipologie già disciplinate dal D.lgs. n. 167/2011, sebbene con notevoli elementi di novità per quanto attiene in particolare agli apprendistati di primo e di terzo livello:

- apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore (art. 43, D.lgs. n. 81/2015);
- apprendistato professionalizzante (art. 44, D.lgs. n. 81/2015);
- apprendistato di alta formazione e di ricerca (art. 45, D.lgs. n. 81/2015).

Le tre forme di apprendistato hanno diversi elementi comuni, disposizioni che rappresentano il tessuto connettivo dell'istituto, a partire dalla definizione dello stesso: l'apprendistato è un "contratto di lavoro a tempo indeterminato, finalizzato alla formazione ed alla occupazione dei giovani". È necessario precisare che, nonostante la definizione sopra riportata, è riconosciuta alle parti la possibilità di sciogliere liberamente il rapporto al termine del periodo formativo. Ne consegue che la disciplina del recesso nel contratto di apprendistato muta in relazione ai diversi periodi che vive il contratto: durante il periodo formativo si applica la disciplina comune (quella prevista per i contratti di lavoro subordinati a tempo indeterminato); al termine di tale periodo opera la libera recedibilità delle parti, ai sensi dell'art. 2118 c.c.; nel caso in cui le parti optino per la prosecuzione del rapporto di lavoro oltre il termine fissato per la formazione, ritorna ad applicarsi la disciplina restrittiva del potere di licenziamento. Altri elementi comuni della norma sull'apprendistato riguardano:

- [piano formativo individuale](#): è obbligatorio redigere un piano formativo individuale per l'apprendista, che deve essere integrato nel contratto e redatto in forma scritta;
- tutor o referente aziendale: il datore di lavoro deve nominare un tutor o referente aziendale che segua l'apprendista durante il [percorso formativo](#);
- durata minima: la durata minima del [contratto di apprendistato](#) non può essere inferiore a 6 mesi.

La norma rinvia la disciplina di alcuni elementi del contratto ad accordi interconfederali o a contratti collettivi nazionali di lavoro stipulati dalle associazioni comparativamente più rappresentative sul piano nazionale. In particolare, alla contrattazione sono demandati l'inquadramento retributivo dell'apprendista, eventualmente derogando alle norme generali, le modalità con cui deve essere fornito il tutoraggio all'interno dell'azienda, la percentuale di apprendisti che devono essere confermati al termine del periodo di apprendistato.

Le tre tipologie di apprendistato

Nonostante gli elementi comuni della norma, le tre tipologie di apprendistato

sono fortemente diverse, in particolare si evidenzia la differenza tra l'apprendistato professionalizzante e le altre due forme di apprendistato.

L'apprendistato professionalizzante

L'apprendistato professionalizzante prevede un minor impegno formativo rispetto alle altre due tipologie, inoltre non si conclude con un titolo di studio, ma con una qualificazione professionale, cioè un riconoscimento meramente contrattuale. Esso prevede una formazione di due tipi:

- *Formazione di base e trasversale* è definita con l'accordo del 20 febbraio 2014 in Conferenza Stato-Regioni "Linee guida per la disciplina del contratto di apprendistato professionalizzante" e finanziata dalle Regioni. La durata complessiva varia in base al titolo di studio dell'apprendista (120 ore per chi ha solo la licenza di scuola secondaria di primo grado; 80 ore per chi ha un diploma di scuola secondaria di secondo grado e 40 ore per i laureati);
- *Formazione tecnico-professionale* è a carico del datore di lavoro e riguarda le competenze specifiche necessarie per svolgere le mansioni previste dal contratto di apprendistato. La durata e le modalità di erogazione sono stabilite dai Contratti collettivi nazionali di lavoro e dagli accordi interconfederali.

Il datore di lavoro ha l'obbligo di fornire all'apprendista un percorso formativo individuale, che può essere svolto sia internamente all'azienda che esternamente, in collaborazione con enti di formazione accreditati.

L'apprendistato duale

In queste tipologie, l'apprendista è contemporaneamente uno studente; deve infatti essere iscritto a un percorso di studio formale che è integrato con l'attività lavorativa. Inoltre, il datore di lavoro deve possedere capacità strutturali, ossia spazi per consentire lo svolgimento della formazione interna; capacità tecniche, ossia una disponibilità strumentale per lo svolgimento della formazione interna; capacità formative, garantendo la disponibilità di uno o più tutor aziendali per lo svolgimento dei compiti formativi. L'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore è rivolto ai giovani dai 15 ai 25 anni ed è finalizzato – come dice il nome – al raggiungimento di una qualifica o diploma IeFP, ad un diploma di istruzione secondaria superiore o ad un certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS). L'apprendistato di alta formazione e di ricerca è invece rivolto a giovani dai 18 ai 29 anni, per conseguire titoli di studio universitari, ITS o svolgere attività di ricerca nell'ambito di un dottorato accademico o industriale. In queste due forme di apprendistato, che sono appunto definite "duali", l'impegno formativo è nettamente maggiore. Esso, infatti, coincide con il monte ore dei piani di studio dei diversi percorsi formativi, suddivisa tra formazione interna all'azienda e formazione esterna, cioè presso le istituzioni formative. La quota di formazione esterna, in base al Decreto ministeriale del 12 ottobre 2015, varia in relazione all'annualità di corso, comunque sempre compresa tra il 50% ed il 70% del monte ore del percorso di studio. Quindi, assunto che un contratto di lavoro a tempo pieno è di circa 1.800 ore annue ed un

percorso di studio ha un monte ore di circa 1.000 ore l'anno, un apprendistato duale ha un carico formativo di 1.000 ore di studio, di cui 500-700 in istituzioni formative e 300-500 in azienda, oltre a circa 800 ore di ulteriore attività lavorativa. La disciplina precedente al D.lgs. n. 81/2015 non riconosceva all'[impresa](#) un minor costo del lavoro in virtù del maggior impegno formativo di queste due tipologie, ma il costo del lavoro era ridotto in misura identica con l'apprendistato professionalizzante, con la previsione di meri sgravi contributivi ed un sottoinquadramento di due livelli dell'apprendista. È il D.lgs. n. 81/2015 che opera invece, come avviene nel resto d'Europa, uno scambio più consistente tra formazione e retribuzione. Infatti, nell'apprendistato di primo e terzo livello, oltre agli sgravi contributivi ed al sottoinquadramento di due livelli, vi è anche un'ulteriore riduzione della retribuzione in base alle ore di formazione svolte internamente e fuori dall'azienda: il datore di lavoro è esonerato da ogni obbligo retributivo per le ore di formazione che si svolgono presso istituzioni formative esterne, mentre per le ore di formazione svolte in azienda, il datore di lavoro deve riconoscere una retribuzione pari al 10% di quella che sarebbe dovuta in base all'inquadramento.

I numeri dell'apprendistato

Nonostante la spinta data all'apprendistato per la qualifica ed il diploma professionale con il [Sistema Duale](#), non deve stupire se a tutt'oggi l'apprendistato professionalizzante si conferma la tipologia nettamente più utilizzata dalle imprese, con un peso pari al 97,9% di tutti i contratti di apprendistato, con 532.957 rapporti di lavoro rilevati nel 2021. L'apprendistato per la qualifica ed il diploma professionale rappresenta l'1,9% dei contratti di apprendistato con 10.233 apprendisti e l'apprendistato di alta formazione e ricerca pesa per il solo 0,2% con 1.177 contratti.

Bibliografia

D.lgs. n. 81/2015 recante “disciplina organica dei contratti e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'art. 1, comma 7 della Legge 10 dicembre 2014, n. 183”, pubblicato sulla G.U. n. 144 del 24 giugno 2015, supplemento ordinario.

GENTILINI D., *Le novità in materia di apprendistato introdotte dal D.lgs. n. 81/2015 (Jobs act): la via italiana al sistema duale*, in Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale; n. 1, pp. 107-123, 2017.

GENTILINI D. - G. OCCHIOCUPO (a cura di), *La disciplina del contratto di apprendistato dopo il Jobs Act. Normativa, dottrina e giurisprudenza*, INAPP, Report n. 23/2021.

INAPP, *XXI Rapporto di monitoraggio sull'apprendistato in Italia*, luglio 2023.

APPRENDISTATO DI ALTA FORMAZIONE E RICERCA
[vedi APPRENDISTATO](#)

APPRENDISTATO PER LA QUALIFICA E IL DIPLOMA PROFESSIONALE
[vedi APPRENDISTATO](#)

APPRENDISTATO PROFESSIONALIZZANTE O CONTRATTO DI MESTIERE vedi APPRENDISTATO

AREA DI ATTIVITÀ – ADA vedi ATLANTE DEL LAVORO E DELLE QUALIFICAZIONI

ASSI CULTURALI (ARDUINO SALATIN¹⁷)

Gli “Assi culturali” sono stati introdotti nell’ordinamento scolastico e formativo italiano a seguito del D.M. n. 139 del 22/8/2007, che definisce le norme per l’assolvimento dell’[obbligo di istruzione](#) e indica anche le “competenze chiave di cittadinanza” da acquisire al termine dell’istruzione obbligatoria (All. 2). L’obbligo riguarda tutti gli studenti che completano il ciclo decennale di studi e quindi è elevato a 16 anni, coincidendo col *termine del secondo anno delle scuole secondarie di secondo grado e dei percorsi di leFP*. Il D.M. n. 139 si muove sulla scorta delle numerose indicazioni dell’Unione Europea relative alle nuove sfide dell’[educazione](#), tra cui la necessità di un ripensamento dei curricula a partire dalle istanze delle nuove alfabetizzazioni, dell’[apprendimento](#) continuo, della competitività, dalla centralità delle competenze nell’ambito di nuovo rapporto tra formazione, [lavoro](#) e cittadinanza. Il Decreto segue di poco la “Raccomandazione” del Parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006, relativa alle otto “competenze chiave per l’apprendimento permanente”. Va sottolineato, inoltre, che il D.M. n. 139 si pone in un processo che riguarda l’accorpamento di discipline affini che insieme dovrebbero concorrere alla formazione di un “soggetto competente”. Gli Assi culturali definiscono infatti gli ambiti attraverso cui si rende manifesta la relazione tra saperi essenziali e competenze del cittadino necessarie per entrare nel mondo adulto e nella vita lavorativa. Il riferimento è al *framework europeo dei titoli e delle qualifiche (EQF)*. Infatti: *«I saperi e le competenze per l’assolvimento dell’obbligo di istruzione (...) costituiscono il tessuto per la costruzione di percorsi di apprendimenti orientati all’acquisizione di competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente anche ai fini della vita lavorativa»*. Sul piano normativo, i precedenti più significativi degli Assi culturali si possono ritrovare: sia nelle deliberazioni della Conferenza Stato-Regioni del 15/1/2004; sia nell’art 18, comma 1, lett. b, del D.lgs n. 26/2005, in cui si parla della centralità formativa delle “competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche”. Nel D.M. n. 139 gli Assi culturali sono suddivisi in 4 aree, così denominate: *dei linguaggi*; *matematico, scientifico-tecnologico* e *storico-sociale*. Essi, a loro volta, si articolano in 16 competenze “disciplinari”, definite in termini di “[conoscenze](#)”, “[abilità](#)” e “[competenze](#)” (All. 1). Più precisamente:

¹⁷ ARDUINO SALATIN Professore Emerito presso lo IUSVE di Venezia.

- l'*Asse dei linguaggi*, le competenze linguistiche e comunicative sono patrimonio comune a tutti i contesti di apprendimento e costituiscono una cornice di riferimento culturale generale per i saperi afferenti sia ai quattro assi culturali, sia alle discipline di indirizzo;
- l'*Asse matematico* è mirato all'acquisizione di saperi e competenze che pongono lo studente nelle condizioni di acquisire una corretta capacità di giudizio, sapersi orientare consapevolmente nel mondo contemporaneo, applicando i principi e i processi matematici di base, per sviluppare la coerenza logica delle argomentazioni proprie e altrui;
- l'*Asse scientifico-tecnologico* rende gli studenti consapevoli dei legami tra scienza e tecnologia, della loro correlazione con il contesto culturale e sociale, con i modelli di sviluppo e la salvaguardia dell'ambiente;
- l'*Asse storico-sociale* contribuisce a riconoscere, nell'evoluzione dei processi produttivi, le componenti scientifiche, economiche, tecnologiche e artistiche che li hanno determinati nel corso della storia, con riferimento sia ai diversi contesti, locali e globali, sia ai mutamenti delle condizioni di vita.

Trasversalmente a tali competenze, inoltre, il D.M. n. 139 enuclea 8 “competenze chiave” di cittadinanza, così definite: *Imparare ad imparare, Progettare, Comunicare, Collaborare e partecipare, Agire in modo autonomo e responsabile, Risolvere problemi, Individuare collegamenti e relazioni, Acquisire ed interpretare l'informazione*. Al termine dell'obbligo, l'istituzione formativa deve attestare per ciascun studente il livello di competenza raggiunto nei singoli assi, secondo tre livelli (base, intermedio e avanzato). Nel caso non venga raggiunto il livello base, nel modello di certificazione finale delle competenze viene riportata la dicitura *livello base non raggiunto*, con l'indicazione della relativa motivazione. Gli Assi culturali, dunque, possono essere visti come un potente elemento unificante del curriculum, oltre la diversità epistemologica dei saperi e verso una sempre maggiore integrazione metodologica, in funzione di un più efficace apprendimento dell'allievo. Essi puntano a creare una linea di continuità educativa, sia in verticale (per il consolidamento delle varie competenze nei diversi ordini e gradi di scuola), che in orizzontale (attraverso le relazioni inter-asse). Per questo, l'introduzione degli Assi culturali è servita ad innovare significativamente anche le modalità di programmazione didattica e di valutazione, con un esplicito riferimento all'approccio “per competenze” e all'elaborazione di “unità di apprendimento” progressive e personalizzabili. Va segnalato tuttavia che l'iniziale articolazione delle competenze, conoscenze ed abilità in assi non ha seguito gli stessi criteri nei diversi ordini di scuola, in particolare nella fase di passaggio dal primo al secondo ciclo. Inoltre, resta evidente il dualismo tra le “competenze chiave” formulate dal D.M. n. 139 e quelle europee del 2006 (poi riformulate nel 2018). Sul piano descrittivo, due sono gli aspetti critici più evidenti:

- la differente organizzazione dell'asse *matematico* e di quello *scientifico-tecnologico* che, negli ordinamenti degli istituti tecnici e professionali, rimangono distinti, mentre in quelli del primo ciclo e dei licei costituiscono un unico asse;

- l'articolazione di competenze, conoscenze e abilità nei percorsi di IeFP (ridefinita nel "Repertorio" del 1/8/2019), che denomina in modo diverso le competenze chiave di cittadinanza.

Nel caso dei percorsi di IeFP, il recepimento degli Assi culturali è avvenuto in modo graduale e talora sofferto, tanto che spesso gli "Assi culturali" sono stati intesi nell'immaginario collettivo di molti formatori come la "parte teorica" dei percorsi, talvolta vista anche come minoritaria rispetto alla "parte pratica" dei vari indirizzi di qualifica/diploma. Nell'ultimo decennio, tuttavia, grazie ai processi di riforma della filiera tecnico-professionale verso una maggiore integrazione tra scuola e IeFP, all'impegno di diverse Regioni nella programmazione delle risorse europee destinate alla formazione e, non ultimo, all'iniziativa degli Enti storici nazionali di FP nell'aggiornamento dei propri formatori, si è assistito ad una sempre maggiore consapevolezza circa il possibile ruolo "integratore" degli Assi culturali nei percorsi curriculari di IeFP. In particolare, ciò ha sollecitato in molti formatori e CFP l'esigenza di una presa in carico più adeguata delle "progressioni" degli allievi in termini curriculari (e non solo individuali). Lungi dal cedere ad una forma di ri-scolarizzazione del modello della IeFP, tale consapevolezza ha consentito piuttosto di assumere (o consolidare) modelli di programmazione interdisciplinare su base poliennale, soprattutto a partire dal primo biennio, in grado di promuovere l'integrazione tra saperi culturali, competenze professionali e competenze "per la vita", nonché facilitare i passaggi tra i vari percorsi. Sul piano metodologico, l'approccio ad una prospettiva curricolare di tipo "verticale" trova il proprio elemento focale nella "[progettazione](#) a ritroso", fatta cioè a partire dai traguardi di competenza attesi al termine dell'intero [percorso formativo](#). In tale prospettiva, le conoscenze vengono selezionate in "nuclei fondanti" che diventano i cardini della programmazione interdisciplinare (e talora transdisciplinare). Ciascun nucleo fondante individuato fa inoltre da base a schemi didattici (es. canovacci) e a sequenze di "Unità di Apprendimento" (UdA) funzionali a creare l'[ambiente di apprendimento](#) ritenuto più adeguato alla promozione delle competenze della persona, sia a livello di gruppo che individuale (personalizzazione). In termini valutativi, vengono poi proposte metodologie diverse (es. osservazioni in situazione, verifiche, prove autentiche o compiti di realtà) che mirano ad accertare, oltre al raggiungimento di puntuali acquisizioni culturali, la presenza di elementi di competenza che diventano importanti anche sul versante metacognitivo e comportamentale (*soft skill*). Nel campo dell'IeFP si richiede quindi ai formatori e progettisti un accurato lavoro di riflessione, progettazione e innovazione metodologica e organizzativa, per aiutare a presidiare al meglio la promozione integrale delle competenze e a gestire – sempre più collegialmente – i nuovi ambienti di apprendimento.

Bibliografia

CASTOLDI M., *Progettare per competenze*, Carocci, Roma, 2011.

CNOS-FAP, SCF, ENAC, ENDOFAP, CASA DI CARITÀ ARTI E MESTIERI, CENTRO STUDI OPERA DON CALABRIA, *Progetto assi culturali e canone formativo. Il curriculum fondativo dell'educazione al lavoro*, vol. 1, Roma, 2020. https://assiculturalifp.it/wp-content/uploads/2021/03/progetto-assi-culturali_vol1_web-1.pdf (ultimo accesso dicembre 2024).

- MIUR, *Nuovi istituti professionali. D.lgs n. 61 del 13 aprile 2017. Normativa e Linee guida*, Roma, 2019.
- NICOLI D., *La “cassetta degli attrezzi” come proposta di canone e di metodo formativo*, in “Rassegna CNOS”, pp. 83-94, 3/2021.
- PELLEREY M., *Sui processi formativi che dovrebbero caratterizzare i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale: coniugare in maniera valida ed efficace apprendimento culturale e professionale*, “Rassegna CNOS”, pp. 65-80, 2/2013.
- RONZONI M., *Progettare il curriculum verticale per competenze e per assi culturali*, materiali USR Emilia-Romagna, Bologna, 2020.
- SALATIN A. (a cura di), *La promozione delle competenze relative agli “assi culturali” nei percorsi di IeFP*, collana “Appunti per formatori”, n. 4, CNOS-FAP, Roma, 2018.

ASSOCIAZIONI vedi TERZO SETTORE

ATLANTE DEL LAVORO E DELLE QUALIFICAZIONI (MAURO FRISANCO¹⁸)

L’Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni è un “modello di rappresentazione universale dei contenuti del [lavoro](#) basato sulla descrizione delle attività comunemente svolte nei contesti lavorativi. Le attività sono descritte indipendentemente da chi è chiamato a svolgerle (professioni, figure, profili, ruoli ecc.) e da come esse sono svolte e con quali risorse (competenze, [skill](#), [soft skill](#), [conoscenze](#), saperi ecc.)” (Mazzarella, Mallardi, Porcelli, 2017). L’Atlante, accessibile on line (<https://atlante-lavoro.inapp.org>), è l’esito di una ricerca-intervento condotta da INAPP (Istituto Nazionale per l’Analisi delle Politiche Pubbliche) nell’ambito del lavoro di costruzione del Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali, come previsto dall’art. 8 del Decreto Legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013. L’Atlante è diventato nel tempo un tool utilissimo e di supporto per:

- l’[apprendimento](#) permanente, in quanto favorisce la messa in trasparenza e il riordino del sistema di Qualificazioni italiano, la programmazione dell’offerta formativa pubblica, la definizione di policies nell’ambito delle [Politiche attive del lavoro](#), la valutazione dell’offerta formativa in relazione ai bisogni di competenze espressi dal [mercato del lavoro](#), la referenziazione al [Quadro Nazionale delle Qualificazioni](#) (QNQ/EQF);

¹⁸ MAURO FRISANCO Economista del lavoro; Tecnologo esperto nei campi dell’istruzione e della formazione, opera, in qualità di rappresentante istituzionale e titolare dell’assistenza tecnica fornita al Coordinamento delle Regioni e PA, negli ambiti dello sviluppo del sistema nazionale di certificazione delle competenze e della gestione dei processi di sviluppo degli aspetti ordinamentali dei sistemi formativi a titolarità regionale; da anni impegnato in tutte le fasi di innovazione del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Trento, è attualmente Responsabile scientifico-metodologico dello sviluppo del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Bolzano e della Regione Valle d’Aosta.

- i servizi per l'[occupabilità](#) e l'apprendimento permanente, sostenendo l'analisi delle evoluzioni organizzative e produttive di settore, la [progettazione formativa](#), l'*assessment*, il processo di riconoscimento di crediti formativi, i processi di Individuazione, Validazione e Certificazione (IVC) acquisiti in contesti di apprendimento non formali e informali, l'[orientamento](#) al lavoro, anche in un'ottica di servizi di profiling e bilancio delle competenze;
- i servizi di orientamento per ricostruire le esperienze di apprendimento delle persone al fine di tracciare possibili itinerari formativo-professionali;
- il *Qualification design*, utilizzando i descrittivi dell'Atlante, i casi esemplificativi e le competenze presenti nel Repertorio Nazionale per progettare percorsi formativi personalizzati, per ideare percorsi di [tirocinio](#), di [alternanza scuola-lavoro](#), di [apprendistato](#), di formazione degli adulti, di volontariato.

L'Atlante è organizzato in tre sezioni (Atlante Lavoro, Atlante e Qualificazioni, Atlante e Professioni). La Sezione Lavoro descrive i contenuti del lavoro in termini di attività (task, compiti, ecc.) e dei prodotti e servizi potenzialmente erogabili nello svolgimento delle stesse. La descrizione dei contenuti del lavoro proposta è il risultato di una intensa collaborazione e partecipazione di diversi soggetti istituzionali e vede il coinvolgimento e la partecipazione delle parti datoriali e sindacali, delle rappresentanze bilaterali, delle associazioni professionali, degli esperti settoriali e degli stakeholder del sistema lavoro-learning. La Sezione è articolata in 23 Settori economico – professionali (SEP) e 1 Settore denominato “Area comune”. La descrizione dei contenuti del lavoro nell'Atlante è consultabile attraverso uno schema di classificazione ad albero che, a partire dai rami principali costituiti dai Settori economico – professionali (SEP), via via identifica all'interno di essi i principali Processi di lavoro a loro volta suddivisi in Sequenze di processo e Aree di attività (ADA). L'ADA è la principale unità informativa dell'Atlante, e contiene la descrizione delle singole attività che la costituiscono, i prodotti e i servizi attesi nonché i riferimenti ai codici statistici delle classificazioni ISTAT delle attività economiche (ATECO) e delle professioni (CP). Ogni ADA reca inoltre la descrizione, in riferimento alle varie attività, dei prodotti/servizi e delle relative performance (Risultati attesi). Il risultato atteso nel suo insieme contiene tre tipologie di informazione: la descrizione sintetica del prodotto/servizio da realizzare/erogare; la performance necessaria per l'ottenimento del risultato, cioè le caratteristiche essenziali dell'azione da svolgere; i livelli di responsabilità rispetto al prodotto/servizio, e di autonomia, rispetto alla performance stessa, individuati anche attraverso l'analisi e descrizione degli eventuali elementi in input al risultato atteso. Rispetto alle attività, dove viene descritto “cosa” viene fatto, il risultato atteso profila invece le modalità di esecuzione dell'attività, sia definendo un prodotto/servizio caratterizzato sinteticamente per le sue proprietà, sia definendo le performance attese nella realizzazione del prodotto/servizio stesso. Il risultato atteso così formulato costituisce uno snodo tecnico-metodologico capace di esplicitare e mettere in evidenza il punto di interconnessione tra le attività (cosa viene fatto) e le competenze (come un prodotto/servizio viene realizzato) e quali risorse, ad esempio in termini di cono-

scenze, [abilità](#) e soft skills, sono necessarie alla sua realizzazione. L'ultima componente tecnica dell'Atlante è costituita dalle schede di caso che rappresentano la descrizione di "situazioni tipo" di esercizio, in contesti professionali e di attività lavorative. La descrizione del caso tiene conto dei principali elementi che entrano in gioco nello svolgimento delle attività finalizzate al raggiungimento di un risultato atteso (contesto di riferimento, specifici prodotti/servizi – intermedi e/o finali – realizzati, attività previste, strumenti/materiali utilizzati, tecniche applicate ecc.). Il principio-guida per la redazione delle schede di caso, per ciascun risultato atteso, è quello di realizzare "oggetti" contenenti un set di "situazioni-tipo" consistenti in un "fare" osservabile e valutabile in un contesto di *assessment*, al fine di disporre di uno strumento operativo caratterizzato da un livello di dettaglio adeguato a costituire supporto immediatamente utilizzabile per la costruzione di prove di valutazione "in situazione".

Allo stato attuale (inizio 2024) la Sezione Lavoro mappa 84 processi di lavoro, 265 sequenze di processo, 949 Aree di attività (ADA), 7.199 attività, 2.328 risultati attesi, 10.087 casi esemplificativi. La Sezione Atlante e Qualificazioni contiene il Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali che rappresenta il quadro di riferimento in Italia per la certificazione delle competenze. Il Repertorio Nazionale è costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali rilasciati in Italia da un Ente titolare (Ministeri, Regioni e Province Autonome) o rilasciati in esito ad un [contratto di Apprendistato](#).

L'Atlante delle Qualificazioni è organizzato in tre sotto-sezioni: Secondo ciclo di istruzione che contiene le Qualificazioni di istruzione e formazione generale e dell'[Istruzione e Formazione Professionale](#) (IeFP); Istruzione superiore che contiene le Qualificazioni dell'Università, dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM), dell'Istruzione Tecnica Superiore (ITS); Formazione Professionale regionale e IFTS che contiene le qualificazioni della formazione regionale, del Quadro Nazionale delle Qualificazioni Regionali (QNQR) e dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS).

Allo stato attuale (2024), la Sezione Qualificazioni contiene 116 qualificazioni Secondo ciclo di istruzione, 29 qualificazioni dell'Istruzione superiore, 4.965 qualificazioni della Formazione Professionale regionale e IFTS. La Sezione Atlante e Professioni descrive il mondo delle professioni e si articola in: Repertorio delle professioni dell'Apprendistato; Professioni regolamentate; Qualificazioni regionali abilitanti; Professioni non organizzate in ordini e collegi. Il Repertorio delle professioni dell'Apprendistato, di cui all'art. 46, comma 3 del D.lgs. n. 81/2015, raccoglie tutti i contratti collettivi nazionali di lavoro (CCNL) estratti dall'Archivio nazionale del CNEL (art. 17 Legge n. 936/1986) contenenti profili formativi dell'Apprendistato professionalizzante. Esso è parte integrante del Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali previsto dal D.lgs n. 13/2013. Le professioni regolamentate sono attività professionali il cui accesso ed esercizio è normato a livello nazionale e vincolato, per legge, al possesso di determinati titoli, certificati e abilitazioni. Possono essere ordinistiche, in quanto prevedono il superamento di un Esame di Stato e l'iscrizione ad un Albo/Ordine professionale, oppure

non ordinistiche, quando sulla base del possesso di alcuni requisiti come il titolo professionale o il superamento di un esame specifico prevedono l'iscrizione ad un elenco che abilita all'esercizio della [professione](#). Nel Mercato interno UE l'esercizio di tali professioni è regolato dalla Direttiva 2005/36/CE che interviene sul riconoscimento reciproco delle qualifiche professionali tra Paesi. Ogni Stato membro è libero di scegliere quali professioni regolamentare, sempre nel rispetto dei principi di non discriminazione, proporzionalità e necessità, e i requisiti necessari per accedere ed esercitare la professione nel proprio Paese. Le qualificazioni abilitanti in capo alle Regioni e alle Province Autonome di Trento e Bolzano rientrano tra i requisiti obbligatori previsti dalla normativa per l'esercizio di specifiche attività professionali e di alcune professioni regolamentate. Lo standard formativo è condiviso a livello nazionale attraverso accordi sottoscritti in sede di Conferenza Stato-Regioni. Le Professioni non organizzate in ordine e collegi, regolate dalla Legge n. 4/2013, si riferiscono alle attività economiche, anche organizzate, volte alla prestazione di servizi o di opere a favore di terzi, esercitate abitualmente e prevalentemente mediante lavoro intellettuale, o comunque con il concorso di questo, con esclusione delle attività riservate dalla legge a soggetti iscritti in albi o elenchi ai sensi dell'art. 2229 del Codice civile, delle professioni sanitarie e delle attività e dei mestieri artigianali, commerciali e di pubblico esercizio disciplinati da specifiche normative.

Bibliografia

MAZZARELLA R. - MALLARDI F. - PORCELLI R., *Atlante lavoro. Un modello a supporto delle politiche dell'occupazione e dell'apprendimento permanente*, 2017.

SINAPPSI - *Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche n. 2-3*, INAPP.

<https://atlantelavoro.inapp.org>. (ultimo accesso dicembre 2024).

ATLANTE DEL LAVORO E DELLE QUALIFICAZIONI (EUGENIO GOTTI¹⁹)

Il nostro Paese si sta dotando di una disciplina e di una serie di strumenti per l'individuazione, la validazione e la certificazione delle competenze, sia acquisite in percorsi di istruzione e formazione, sia acquisite in contesti non formali e informali. Già contemplata in numerosi documenti europei, dalla dichiarazione di Copenaghen del 2002 alla raccomandazione del Consiglio del 2008, l'esigenza di attivare sistemi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze emerge in Italia almeno sin dalla Legge n. 196 del 1997, che prevedeva di definire le modalità di certificazione delle competenze acquisite con la [Formazione Professionale](#). Salvo alcune Regioni che si dotarono di repertori e sistemi di certificazione con anticipo, è tuttavia solo con la Legge Fornero, la n. 92 del 2012, che si avviano i lavori per la definizione a livello na-

¹⁹ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

zionale della disciplina per la costruzione di un [sistema nazionale di certificazione delle competenze](#). È il D.lgs. n. 13/2013 che disegna il sistema pubblico di certificazione delle competenze, mentre il D.M. del 30 giugno 2015 definisce un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali. In tale contesto teso ad instaurare un sistema di certificazione delle competenze, *l'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni* (atlantelavoro.inapp.org) è il punto di riferimento istituzionale che da un lato intende descrivere le diverse attività lavorative e dall'altro elenca le diverse qualificazioni dei sistemi formativi regionali e nazionali. Le certificazioni delle competenze riguardano, infatti, tutti e solo i percorsi formativi riconosciuti da un cosiddetto ente titolare del processo di certificazione, cioè Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ministero del Lavoro, Ministero dello sviluppo economico e Regioni. L'Atlante del Lavoro è l'esito di un lavoro condotto a partire dal 2013 dal Gruppo tecnico presieduto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali insieme a INAPP e composto dai rappresentanti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e dalle Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano, in riferimento all'obiettivo di attivare sistemi di certificazione delle competenze comunque acquisite, come previsto dal D.lgs n. 13/2013.

Come è strutturato

L'atlante del lavoro e delle qualificazioni si compone di tre sezioni:

1) *Atlante del Lavoro* che raccoglie la ricostruzione dei processi di lavoro. I contenuti sono consultabili attraverso uno schema di classificazione ad albero che, a partire dai Settori economico-professionali (SEP), identifica all'interno di essi i principali processi di lavoro a loro volta suddivisi in Sequenze di processo e Aree di attività (ADA). L'ADA contiene la descrizione analitica delle singole attività che la costituiscono ed i risultati lavorativi attesi. Le ADA sono anche arricchite da "schede di caso", cioè da casi esemplificativi e descrittivi delle attività lavorative. Inoltre, ciascuna ADA si correla ai codici statistici delle classificazioni ISTAT relativi alle professioni (CP2011) ed alle attività economiche (ATECO) di riferimento.

2) *Atlante e Qualificazioni* che contiene il Repertorio complessivo a livello nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali e rappresenta il quadro di riferimento in Italia per la certificazione delle competenze. Il Repertorio è costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione, e delle Qualificazioni professionali rilasciati in Italia da un ente titolare.

La sezione Atlante e Qualificazioni è organizzata in tre sezioni:

- Secondo ciclo di istruzione dove si trova in particolare il repertorio delle qualifiche e dei diplomi professionali di IeFP. Vi è anche una parte sui percorsi di istruzione (al momento vuota);
- Istruzione superiore dove si trova in particolare il repertorio dei diplomi ITS, AFAM e le lauree universitarie. Anche in questo caso la parte AFAM e Università è priva di informazioni;

- Formazione Professionale regionale e IFTS che raccoglie il repertorio dei diplomi IFTS nonché tutti i repertori regionali, formalmente adottati dalle Regioni e Province Autonome, punto di riferimento per la [progettazione](#) e la certificazione dei percorsi di formazione non ricompresi in uno specifico repertorio come lo sono invece la IeFP, gli IFTS e gli ITS.

I diversi repertori elencano i profili e/o i percorsi di formazione descrivendoli per competenze, eventualmente articolati in [conoscenze](#) ed [abilità](#)/capacità. Possono essere oggetto di certificazione unicamente le competenze riferite a qualificazioni ricomprese in tale repertorio nazionale, che ha l'obiettivo di raccogliere in una stessa cornice le qualificazioni rilasciate dai diversi segmenti del sistema nazionale dell'[apprendimento](#) permanente: scuola, università, istruzione e formazione professionale, formazione professionale regionale. Ogni qualificazione inserita nel Repertorio rimanda ad una *Area di attività* (ADA) e, quindi, ad un processo e ad un settore dell'Atlante del Lavoro. Le ADA rappresentano quindi l'elemento di riferimento comune tra i diversi repertori regionali. Dall'associazione di ciascuna qualificazione regionale alle ADA, e ai risultati attesi, scaturisce la tabella delle equivalenze o correlazioni che costituisce il fondamento per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali, per la loro certificazione e per il riconoscimento di crediti.

3) *Atlante e professioni*. Tale sezione raccoglie i profili dell'[apprendistato](#) professionalizzante come definiti dai diversi CCNL, nonché tutte le professioni il cui esercizio è disciplinato da una specifica norma. Sono inoltre presenti due sezioni, al momento in aggiornamento, riferite alle qualificazioni regionali abilitanti all'esercizio di un'attività professionale ed alle professioni non organizzate in ordini o collegi.

Alcune considerazioni

L'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni è un importante lavoro di analisi e di correlazione dei diversi repertori regionali, ma non è al momento il punto di riferimento unico per le certificazioni delle competenze dei percorsi di formazione professionale regionale. Queste, infatti, come si diceva sopra, fanno riferimento ai Repertori definiti dalle singole Regioni e sono punto di riferimento, fin dalla progettazione per competenza, per i percorsi formativi oltre che per la certificazione delle competenze in esito. Ciò rappresenta un elemento di permanente frammentazione del sistema che si evidenzia soprattutto laddove questo incrocia soggetti o policy che agiscono sul livello nazionale. Sarebbe sicuramente stato più utile lavorare fin dal 2013 per un unico repertorio nazionale, evitando la proliferazione di repertori regionali delle qualificazioni dei profili e delle competenze per la Formazione Professionale, sul modello statunitense di o*net (www.onetonline.org), unico repertorio di profili e competenze a livello federale. Non vi è tuttavia dubbio che l'Atlante del Lavoro oggi consentirebbe di ricondurre in un quadro nazionale unitario tutti i repertori di qualificazione, che al momento restano regionali. L'Atlante ha operato un raccordo tra i diversi repertori regionali. La visione unitaria nella sezione Atlante del Lavoro è forte di 949 ADA, 7.199 attività e 10.087 schede di caso. È quindi già possibile giungere ad una loro unificazione in modo relativamente semplice.

Il nodo per cui ciò non accade quindi non pare tanto tecnico, quanto politico-istituzionale. Sotto tale sguardo, si ritiene auspicabile superare i diversi repertori regionali, poiché non vi sono differenze sostanziali nei profili lavorativi tra una Regione e l'altra. Ciascuna Regione ben potrebbe fare riferimento nella disciplina della Formazione Professionale all'unico repertorio nazionale, mantenendo la propria libertà in ordine all'utilizzo del repertorio. Certamente, in tale prospettiva, le Regioni dovranno poter mantenere un ruolo nella evoluzione continua dell'unico repertorio nazionale. Per loro natura i repertori di competenze sono strumenti dinamici, che necessitano di cambiamenti continui, dovendo rispecchiare i cambiamenti che avvengono nel mondo del [lavoro](#). I livelli regionali devono avere la garanzia di poter contribuire alla costante manutenzione del repertorio nazionale, a partire dalle proposte delle [parti sociali](#) e degli enti di formazione accreditati.

Tale passaggio per altro potrebbe portare ad un aumento significativo dei profili e delle competenze del repertorio che potrebbe essere utilizzato a livello regionale, rispetto a repertori regionali che in parte appaiono quanto meno incompleti se non del tutto assenti. Alcuni passi in tale direzione sono stati effettivamente compiuti, in particolare collegati a policy di livello nazionale. Il Ministero del Lavoro, con il Fondo nuove competenze negli ultimi anni ha coinvolto anche i fondi interprofessionali nell'organizzazione dell'attività formativa per il personale dipendente, dando come riferimento per la [progettazione](#) e la certificazione dei percorsi formativi proprio l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni nella sua totalità. Altro elemento di arricchimento necessario dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni è una sezione di competenze base e trasversali che oggi è inadeguata. Infatti, sia il Programma GOL sia il Fondo nuove competenze hanno dovuto richiamare altri repertori per la progettazione di percorsi formativi nell'area delle competenze funzionali e di base con particolare riguardo alle competenze digitali, alle competenze di literacy, alle competenze numeracy-financial facendo riferimento agli standard internazionali di riferimento (Digcomp, QCER, PIAAC...). Un unico repertorio di riferimento potrebbe anche aiutare a superare quella che a ben guardare si potrebbe definire come il rischio maggiore per il sistema di certificazione delle competenze ed i relativi repertori e cioè la scollatura con il mondo del lavoro nella sua concretezza. Ad oggi si è cercato di ovviare a ciò attraverso il coinvolgimento delle parti sociali nella manutenzione dei repertori, ma è evidente che una convergenza tra contrattazione collettiva e repertorio dei profili e delle competenze aumenterebbe strutturalmente la convergenza tra la Formazione Professionale ed il mondo del lavoro.

Un linguaggio comune tra CCNL, Formazione Professionale e certificazione delle competenze aumenterebbe il riconoscimento sociale e quindi il valore d'uso della stessa certificazione delle competenze.

Bibliografia

- GOTTI E., *Formazione continua, Atlante del lavoro e certificazione delle competenze*, in Nuova Professionalità, III/5, 2022.
- MAZZARELLA R. - MALLARDI F. - PORCELLI R., *Atlante lavoro. Un modello a supporto delle politiche dell'occupazione e dell'apprendimento permanente*, in SINAPPSI, 7, n. 2-3, pp. 7-26, 2017.

ATTEGGIAMENTO (MICHELE PELLERÉY²⁰)

Il termine atteggiamento è spesso usato in modo intercambiabile con quello di attitudine. Tuttavia, soprattutto nel mondo del [lavoro](#), i due termini hanno significati diversi. In inglese *attitude* va tradotto come atteggiamento, mentre *aptitude* va tradotto come attitudine, dal latino *aptus*, adatto a svolgere una certa attività. Di qui anche una certa confusione. In sintesi: l'atteggiamento è un modo di pensare o di sentire riguardo a qualcosa o qualcuno, può essere positivo, negativo o neutrale; l'attitudine è la predisposizione a fare qualcosa, la capacità o l'[abilità](#) di fare qualcosa. L'ultima Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'[apprendimento](#) permanente del 2018 ha accentuato l'importanza di promuovere gli atteggiamenti che stanno alla base delle competenze fondamentali considerate.²¹ Ad esempio, descrivendo la competenza imprenditoriale si definisce così l'atteggiamento che la caratterizza: «Un atteggiamento imprenditoriale è caratterizzato da spirito d'iniziativa e autoconsapevolezza, proattività, lungimiranza, coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi. Comprende il desiderio di motivare gli altri e la capacità di valorizzare le loro idee, di provare empatia e di prendersi cura delle persone e del mondo, e di saper accettare la responsabilità applicando approcci etici in ogni momento». Il termine “atteggiamento”, quindi, va approfondito nel suo, o nei suoi, significati essenziali, proprio per la sua importanza strategica. Il termine atteggiamento viene definito spesso come una disposizione interna stabile nei riguardi di attività, situazioni, persone o cose. Il termine “disposizione” indica inclinazione, tendenza, propensione ad agire in un certo modo o a relazionarsi secondo una certa forma con altri, situazioni, cose; “interna”, in quanto non limitata a manifestazioni esterne come mimica facciale o posizioni corporee; “stabile”, in quanto non limitata a una situazione, un caso specifico, ma più generalizzata e normalmente presente. La forma più evidente di tale disposizione interna è la sua manifestazione esterna a favore o a sfavore di situazioni o di persone. In secondo luogo, a differenza del termine “attitudine”, un atteggiamento non è connaturato o innato, ma deriva sia dall'esperienza sviluppata nel tempo, sia dall'influenza sociale e culturale nella quale si è coinvolti, sia dalla [risonanza](#) affettiva od emozionale da queste attivate. In terzo luogo, nello sviluppo di un atteggiamento entrano in gioco sia aspetti cognitivi, come valutazioni e convinzioni, sia aspetti emo-

²⁰ MICHELE PELLERÉY Professore Emerito di Didattica presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

²¹ Ricordiamo che una *competenza* è considerata dalla Raccomandazione come una combinazione di [conoscenze](#), [abilità](#) e atteggiamenti e questi ultimi “descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni”.

zionali, più o meno intensi, sia aspetti comportamentali o pragmatici. Infine, spesso un atteggiamento è collegato ad altri atteggiamenti, quasi a formare un insieme più o meno coerente e fondato su valori o motivi interiorizzati e caratterizzanti la persona. Si comprende così il ruolo centrale che riveste un atteggiamento nello sviluppo non solo delle competenze considerate dalla Raccomandazione, ma in generale della costruzione della propria identità personale, sociale e professionale. Inoltre, come è abbastanza evidente, lo sviluppo di atteggiamenti favorevoli o sfavorevoli verso esperienze educative scolastiche o formative, oppure verso esperienze direttamente vissute nel modo del lavoro, possono condizionare profondamente la crescita di ciascuno studente o allievo. Tanto più che oggi si è sempre più consapevoli dell'aspetto evolutivo di tali atteggiamenti. Essi, infatti, appaiono radicati fin dalla scuola dell'infanzia: esperienze negative o positive dal punto di vista cognitivo od emozionale possono segnare a lungo la tendenza a impegnarsi in attività specifiche, essere favorevole a situazioni o persone, a idee o prospettive personali, o, viceversa, evitarle o considerarle negativamente.

ATTESTATO DI QUALIFICA PROFESSIONALE vedi **MODELLI DI CERTIFICAZIONE e/o ATLANTE DEL LAVORO E DELLE QUALIFICAZIONI**

ATTITUDINE (MICHELE PELLERÉY²²)

Il termine *attitudine* è spesso usato in modo intercambiabile con quello di atteggiamento. Tuttavia, soprattutto nel mondo del lavoro i due termini hanno significati diversi. In inglese *attitude* va tradotto come atteggiamento, mentre *aptitude* va tradotto come attitudine, dal latino *aptus*, adatto a svolgere una certa attività. Di qui anche una certa confusione. In sintesi: l'atteggiamento è un modo di pensare o di sentire riguardo a qualcosa o qualcuno, può essere positivo, negativo o neutrale; l'attitudine è la predisposizione a fare qualcosa, la capacità o l'abilità di fare qualcosa. Come suggerisce l'origine latina del termine (*aptus*) ci si riferisce soprattutto a una predisposizione a fare qualcosa, l'abilità a svolgere un'attività. È facile distinguere i due termini tenendo conto che ad esempio uno abile nel suonare il pianoforte può non essere facilmente disposto a farlo. Così per tante altre cose. Nel linguaggio ordinario si parla di persone adatte a svolgere un certo lavoro, perché dotate delle fondamentali qualità richieste. Tra queste le attitudini fanno riferimento soprattutto a predisposizioni in gran parte innate. Occorre comunque precisare che varie potenzialità originarie delle persone non vengono coltivate e non possono manifestarsi per le condizioni socio-culturali nelle quali si è inseriti. Gli studi recenti sulle *capabilities* hanno evidenziato il ruolo decisivo di tali condizioni nello sviluppo delle capacità potenziali dei singoli.

²² MICHELE PELLERÉY Professore Emerito di Didattica presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

Proprio per il riferimento che le attitudini hanno nei riguardi di un'attività o di un ambito di lavoro si possono identificare attitudini di tipo sportivo, sociale, professionale, culturale, ecc. Ne sono nati in particolare nell'ambito professionale test o prove di tipo attitudinale per individuare [qualità personali](#) che possono favorire l'inserimento diretto in attività lavorative o in percorsi di [Formazione Professionale](#) più o meno lunghi e impegnativi con buone probabilità di successo. Ciò comporta da una parte individuare le qualità personali coinvolte nelle diverse attività lavorative e, dall'altra, se e fino a che punto tali qualità siano possedute da un individuo. Tuttavia, occorre sottolineare che i risultati di tali prove sono indizi di possibili scelte esistenziali utili per riflettere ed esplorare il campo di attività segnalato per verificarne la validità, ma non sono e non possono essere definitivi per molti motivi. In primo luogo, sia le attività professionali, sia quelle sociali, sia perfino quelle sportive variano nel tempo a ritmi talora assai veloci. In secondo luogo, le scelte individuali e l'impegno nel perseguirle dipendono da molti fattori, tra i quali l'atteggiamento che si ha nei loro riguardi. Tali atteggiamenti dipendono soprattutto da influenze di tipo socioculturale, mentre le attitudini hanno una loro radice nella struttura nativa del soggetto.

AUDIT vedi SISTEMA QUALITÀ

AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI FORMATIVE (GIULIO MARIA SALERNO²³)

Il principio dell'autonomia delle istituzioni formative che operano nell'ambito del sistema di [Istruzione e Formazione Professionale](#) (IeFP) costituisce un canone cruciale nell'assetto giuridico-istituzionale dell'istruzione professionalizzante, venendone anzi a costituire un elemento caratterizzante e ormai irrinunciabile. In via generale, a differenza del principio di [autonomia delle istituzioni scolastiche](#) che è direttamente sancito dalla Costituzione nell'art. 117, comma 3, il principio di autonomia delle istituzioni che erogano i percorsi di IeFP trova implicito riconoscimento costituzionale per le istituzioni formative che operano in regime di sussidiarietà orizzontale ai sensi dell'art. 118, ultimo comma, Cost., là dove si prevede, e dunque si garantisce, l'"autonomia iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale". Da tale disposizione costituzionale discende, a carico del legislatore, il vincolo di rispettare l'autonomia statutaria e gestionale delle istituzioni associative che, promosse dai soggetti privati, svolgono attività che hanno evidente interesse collettivo, e che dunque sono espressione dell'organizzazione delle "libertà sociali" (si veda, su ciò, quanto detto dalla Corte costituzionale nelle sentenze n. 300 e 301 del 2003), come, per l'appunto, è il caso della IeFP che è primariamente erogata dalle istituzioni formative accreditate (come è stato espressamente ricono-

²³ GIULIO MARIA SALERNO Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell'Università di Macerata.

sciuto dall'art. 2, comma 1, del D.lgs. n. 61/2017). Più in particolare, il principio di autonomia delle istituzioni formative è sancito esplicitamente dalla legge dello Stato, e si è imposto sin dal momento genetico della IeFP, vale a dire sin dalla prima disciplina legislativa che ha sancito la presenza del sistema di IeFP all'interno del complessivo sistema educativo nazionale di istruzione e formazione. Trattasi, più in particolare, non tanto della Legge delega n. 53 del 2003 (la cd. "legge Moratti") – che ha ribadito l'*"autonomia delle istituzioni scolastiche"* (vedi il duplice riferimento presente nell'art. 1, comma 1) già indicato nell'art. 21 della Legge n. 59 del 1997 (e poi disciplinato nel regolamento dettato con il D.P.R. n. 275/1999 – quanto nel successivo Decreto legislativo n. 226/2005 che, in relazione, a *"tutte le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione"* – ivi comprese quindi le istituzioni che erogano i percorsi di IeFP – prevede, e dunque garantisce, che esse *"sono dotate di autonomia didattica, organizzativa, e di ricerca e sviluppo"* (art. 1, comma 4). Tale disposizione legislativa rappresenta, come noto, una delle *"norme generali sull'istruzione"* dettata dallo Stato ai sensi dell'art. 117, comma 2, lettera n), Cost. (ove si precisano le materie riservate alla cosiddetta competenza legislativa esclusiva dello Stato) e dunque costituisce un canone giuridico vincolante nei confronti dell'esercizio delle competenze legislative – e conseguentemente regolamentari e amministrative – che spettano alle Regioni in materia di IeFP ai sensi dell'art. 117, comma 3, Cost. (ove, nell'ambito della materia dell'*"istruzione"*, si attribuisce alle Regioni la competenza legislativa sulla IeFP, così sottraendola dalla competenza concorrente tra Stato e Regioni, e quindi dalla subordinazione ai *"principi fondamentali"* determinati con legge dello Stato). Ricordando quanto ha sostenuto con estrema chiarezza la Corte costituzionale in relazione alla funzione spettante alle norme generali sull'istruzione, innanzitutto la garanzia legislativa dell'autonomia a favore di tutte le istituzioni che operano nel sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, e dunque ivi comprese le istituzioni formative che erogano i percorsi di IeFP, è direttamente e immediatamente applicabile in tutto il territorio nazionale, senza che vi sia la necessità di ulteriore disciplina in sede regionale (vedi la Sent. n. 279/2005 della Corte costituzionale), in quanto si tratta di norme *"sorrette, in relazione al loro contenuto, da esigenze unitarie e, quindi, applicabili indistintamente al di là dell'ambito propriamente regionale"*. In secondo luogo, la predetta garanzia dell'autonomia delle istituzioni educative – e quindi non solo di quelle scolastiche, ma anche di quelle formative – definisce un aspetto della *"struttura portante del sistema nazionale di istruzione"*, e, in quanto tale, rientra tra le norme che *"richiedono di essere applicate in maniera necessariamente unitaria ed uniforme su tutto il territorio nazionale"* (vedi la Sent. n. 200/2009 della Corte costituzionale). Insomma, si tratta di una di quelle norme che esprimono esigenze insopprimibili di uniformità nell'ambito del sistema d'istruzione e formazione, e che dunque devono essere omogeneamente rispettate su tutto il territorio dello Stato.

Va ricordato, poi, che, in base a quanto indicato nel D.lgs. n. 226/2005, il canone dell'autonomia delle istituzioni educative – ivi comprese quindi quelle formative –

da un lato si articola in quattro specifici aspetti, trattandosi di autonomia “*didattica, organizzativa, e di ricerca e sviluppo*”, e, dall’altro lato, è contemporaneamente subordinato al rispetto dei “*Livelli essenziali delle prestazioni*” attinenti alle “*strutture e servizi*”, così come definiti nell’art. 21 del medesimo Decreto legislativo n. 226/2005, e dunque inevitabilmente riferiti alle “*strutture*”, cioè alle istituzioni, che sono preposte all’erogazione dei “*servizi*” corrispondenti ai percorsi della IeFP. Tali “*livelli essenziali*”, che devono essere garantiti dalle Regioni in relazione a “*standard minimi*” la cui determinazione è stata assegnata alla Conferenza Unificata (ove sono rappresentati lo Stato, le Regioni e gli enti locali), riguardano essenzialmente gli aspetti dell’organizzazione e della didattica. Più precisamente, dal punto di vista organizzativo, devono essere rispettati gli “*standard minimi*” concernenti quanto segue: la previsione di organi di governo; l’adeguatezza delle capacità gestionali e della situazione economica; il rispetto dei contratti collettivi nazionali di lavoro del personale dipendente dalle medesime istituzioni; e l’adeguatezza dei locali, in relazione sia allo svolgimento delle attività didattiche e formative, sia al rispetto della normativa vigente in materia di sicurezza sui [luoghi di lavoro](#), di prevenzione incendi e di infortunistica. Inoltre, dal punto di vista didattico, devono essere rispettati gli “*standard minimi*” concernenti la completezza dell’offerta formativa comprendente entrambe le tipologie dei percorsi formativi della IeFP, cioè sia quelli triennali che quelli quadriennali; lo svolgimento del corso annuale integrativo per l’accesso all’Esame di Stato; l’adeguatezza didattica, con particolare riferimento alla disponibilità di laboratori, con relativa strumentazione per gli indirizzi formativi nei quali la sede formativa intende operare; l’adeguatezza tecnologica, con particolare riferimento alla tipologia delle attrezzature e strumenti rispondenti all’evoluzione tecnologica; la disponibilità di attrezzature e strumenti ad uso sia collettivo che individuale; e, infine, la capacità di [progettazione](#) e realizzazione di [stage](#), tirocini ed esperienze formative, coerenti con gli indirizzi formativi attivati. Nel corso degli anni i predetti “*standard minimi*” da rispettare nell’erogazione dei percorsi della IeFP sono stati determinati, e via via aggiornati e modificati, in modo assai consistente, così producendosi, mediante lo strumento della condivisione tra lo Stato e le autonomie territoriali, un vasto ed articolato apparato di disposizioni che, con la precipua finalità di dare luogo ad un assetto unitario del sistema dell’[Istruzione e Formazione Professionale](#) sull’intero territorio nazionale, sono divenuti vincolanti per l’assetto organizzativo, gestionale e funzionale delle istituzioni formative. Tutto ciò ha comportato, nei fatti, che le istituzioni formative, per quanto garantite dal principio dell’autonomia prescritto in via generale dalla legge dello Stato su ben quattro versanti (la didattica, l’organizzazione, la ricerca e lo sviluppo), nei fatti devono rispondere ad una molteplicità di dettagliati canoni, criteri e standard che, su molteplici aspetti, incidono in modo assai consistente sulla libera autodeterminazione sia delle forme e delle modalità di organizzazione degli enti in questione, sia sulle condizioni di programmazione e di realizzazione delle attività didattiche. A quanto appena detto va aggiunto che non ha trovato attuazione l’art. 15, comma 4, del D.lgs. n. 226/2005 che prevede l’adozione di un apposito re-

golamento ministeriale – previa intesa in Conferenza Stato-Regioni – per disciplinare “le modalità di accertamento del rispetto dei livelli essenziali”. Insomma, manca proprio lo strumento che sarebbe necessario per verificare se i canoni stabiliti per garantire – secondo un grado “minimo”, e quindi senza consentire deroghe – l’uniformità del sistema di IeFP anche in senso condizionante rispetto alla garanzia del principio di autonomia delle istituzioni formative, siano effettivamente rispettati sull’intero territorio nazionale da tutte le Regioni. Sicché, in concreto, ciascuna Regione può attualmente applicare in modo sostanzialmente autarchico i predetti canoni connessi agli “standard formativi” della IeFP, sussistendo così una sostanziale e amplissima discrezionalità delle Regioni sia nella predisposizione che nella gestione del modello regionale di “autonomia” delle istituzioni formative che è effettivamente presente in ciascuna Regione (si pensi, ad esempio, alla concreta vacuità della disposizione relativa al rispetto dei contratti collettivi di lavoro). Chiaro esempio di quanto appena detto sono le discipline previste dalle vigenti leggi regionali che regolano la IeFP: infatti, al di là del contenuto prescrittivo collegabile al principio di questione, soltanto in pochi casi si prevede espressamente l’autonomia delle istituzioni formative (ad esempio, si vedano: l’art. 1, comma 2, lett. c, della Legge della Regione Lazio n. 5/2015; l’art. 3, comma 1, della Legge della Regione Liguria n. 18/2009; l’art. 2, comma 1, della Legge della Regione Lombardia n. 19/2007; l’art. 3, comma 2, della Legge della Regione Umbria n. 30/2013; e l’art. 2, comma 2, della Legge della Regione Veneto n. 8/2017). Anche su questo delicatissimo versante dell’autonomia delle istituzioni formative, in definitiva, il sistema di IeFP appare caratterizzato dal frazionamento e dalla differenziazione, in breve dalla geopardizzazione dell’assetto giuridico-istituzionale che arreca non pochi danni non soltanto all’efficiente impiego delle risorse, ma anche al rispetto di un principio così rilevante per assicurare l’indispensabile e omogenea sfera di libertà, e dunque la necessaria parità di trattamento ai sensi dell’art. 3 Cost., a tutte le istituzioni formative che operano attivamente nel sistema educativo di istruzione e formazione. In conclusione, il principio qui in esame, per quanto tutelato dalla Costituzione e prescritto dalla legge dello Stato, attende ancora pieno riscontro nella realtà effettuale del nostro ordinamento.

Bibliografia:

- DE MARTIN G.C., *La parabola dell'autonomia scolastica*, in BOMBARDELLI M. – M. COSULICH (a cura di), *L'autonomia scolastica nel sistema delle autonomie*, Padova, 2005.
- NICODEMO S., *L'autonomia delle istituzioni scolastiche*, in *Quaderni di didattica*, Pisa, 2008.
- POGGI A.M., *Istruzione, formazione professionale e Titolo V: alla ricerca di un (indispensabile) equilibrio tra cittadinanza sociale, decentramento regionale e autonomia funzionale delle Istituzioni scolastiche*, in *Le Regioni*, 2002.
- POGGI A.M., *L'autonomia scolastica nel sistema delle autonomie regionali*, in *Le Regioni*, n. 2/3, 2004.
- RINALDI P.G., *La scuola come autonomia funzionale*, in *Diritto pubblico*, n. 1, 2004.
- SAITTA F., *L'autonomia statutaria delle scuole: quale prospettiva*, in *Le Regioni*, n. 4, 2004.

- SALERNO, G.M., *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: l'ordinamento*, in Rassegna CNOS, n. 3, 2015.
- SALERNO, G.M., *L'Istruzione e Formazione Professionale tra regionalismo e unitarietà. Una prima analisi*, CNOS-FAP, Rubbettino, 2019.
- SANDULLI A., *Il sistema nazionale di istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- SANDULLI A., *Sussidiarietà ed autonomia scolastica nella lettura della Corte costituzionale*, in *Le Regioni*, n. 4, 2004.

AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE (GUGLIELMO MALIZIA²⁴)

L'autonomia 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. Il modello dell'autonomia 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'autonomia 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. Comunque, il cuore dell'autonomia 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 autonomia didattica, formativa, organizzativa e finanziaria. La scelta dell'autonomia 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. In Italia i principi dell'autonomia hanno trovato attuazione negli ultimi decenni e soprattutto la loro realizzazione è tutt'altro che soddisfacente. In effetti, l'esperienza degli anni '70-'80 del secolo scorso mise in evidenza che il Ministero della Pubblica Istruzione, in quanto sovraccaricato di ruoli gestionali, non era in grado di svolgere le funzioni di programmazione e di controllo che gli sarebbero state più conformi. Di conseguenza, gradualmente si è andato delineando un consenso generale sulla necessità di innovare il [modello organizzativo](#) delle istituzioni formative. Tutto ciò ha trovato concreta rea-

²⁴ GUGLIELMO MALIZIA Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

lizzazione con la Legge n. 59/1997 che ha avviato un'ampia riforma dello Stato che prevedeva il conferimento di numerose e rilevanti funzioni direttamente alle Regioni e agli altri Enti locali. Riguardo al sistema di istruzione un ruolo centrale è affidato al Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche n. 275/1999 che all'art. 1, comma 2 dichiara che l'autonomia è garanzia di libertà e di pluralismo, e si concretizza nella: «[...] [progettazione](#), realizzazione di interventi di [educazione](#), di formazione e di istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti». A sua volta, il nuovo Titolo V della Costituzione, Legge Costituzionale n. 3/2001, disponendo in materia di legislazione concorrente tra Stato e Regione (articolo 117, comma 3), vi include l'istruzione e per la prima volta e in maniera formale le istituzioni scolastiche sono riconosciute autonome dalla nostra Costituzione e non solamente da una legge ordinaria. Non si può certamente negare la portata storica del Regolamento in quanto prevede la realizzazione di innovazioni di natura veramente dirompente rispetto alla tradizione più calcificata della scuola apparato; tuttavia, rimangono dei nodi problematici che diminuiscono la portata della svolta effettuata. Un riconoscimento ufficiale dei limiti dell'autonomia nel nostro Paese viene dal Rapporto del MIUR su “la buona scuola”. «Per attuarla disponiamo formalmente già di (quasi) tutte le norme necessarie. Ma non siamo stati capaci negli anni, di attuarle, dotando le scuole (e il sistema scolastico nella sua interezza) di strumenti appropriati di gestione, valutazione, *governance*, e circolazione delle informazioni necessarie per dare alle scuole gambe proprie su cui camminare. Anzi abbiamo fatto spesso l'esatto contrario» (La buona scuola, 2014, p. 62). Non si può certamente negare che con la Legge n. 107/2015 l'autonomia abbia fatto ulteriori progressi, ma anche in questo caso essi hanno riguardato prevalentemente il piano dei principi. A livello pratico la realizzazione è stata piuttosto modesta per gli ostacoli incontrati a causa delle resistenze non solo dell'apparato burocratico, ma anche di una parte dei docenti

Bibliografia

- BERLINGUER L., *Autonomia e parità, futuro della scuola*, in VITTADINI G. (a cura di), *Far crescere la persona*, Milano, Fondazione per la Sussidiarietà, pp. 151-156, 2016.
- BERTAGNA G., *Autonomia*, Brescia, La Scuola. 2008.
- CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità. Scuola cattolica in Italia. Diciannovesimo Rapporto, 2017*, Brescia, La Scuola 2017.
- MALIZIA G., *Politiche educative dell'istruzione e della formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- MALIZIA G. – NANNI C. – CICALTELLI S. – TONINI M., *Il Sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, LAS, 2022.
- RIBOLZI L. – G. VITTADINI (a cura di), *S.O.S. Educazione*, Milano, Fondazione per la Sussidiarietà, 2014.
- UNESCO, *Éducation pour Tous 2000-2015*, 2015, Paris, 2015.

Il concetto di autoregolazione si riferisce, nel suo significato più tecnico, alla regolazione automatica e spontanea con riferimento a dispositivi, processi e impianti. Nelle scienze umane, si intende – secondo la teoria di Zimmermann – l’insieme dei processi attraverso cui gli studenti affrontano il lavoro scolastico, ovvero pensieri sentimenti e azioni prodotti dall’individuo per raggiungere obiettivi educativi. Essa è l’uso adattativo di [abilità](#) in condizioni personali e ambientali della vita quotidiana. Si tratta pertanto di un processo di [apprendimento](#) che ha a che fare con il modo in cui una persona sa regolare emozioni, cognizioni e comportamenti nel corso dell’[esperienza](#) di apprendimento. Nella regolazione di aspetti metacognitivi, motivazione e comportamento, lo studente impara ad adattare all’ambiente che lo circonda le proprie competenze e abilità, al fine di raggiungere il successo scolastico. Si tratta quindi non tanto di una abilità mentale o capacità operativa, quanto piuttosto di un processo che è diretto attivamente dallo studente per la trasformazione di una abilità mentale in una capacità operativa relativa a uno specifico compito. Gli aspetti coinvolti nell’autoregolazione sono pertanto il controllo dei pensieri, le emozioni e i comportamenti orientati al raggiungimento di obiettivi specifici. Nel dettaglio, viene delineato cosa e come penso (area della cognitività), cosa sento e come lo sento (area dell’emotività), cosa faccio e come lo faccio (area dell’operatività), dove sto, con chi sto e come sto (area dell’interpersonalità). Per questo motivo, l’autoregolazione non riguarda esclusivamente l’apprendimento scolastico, ma anche quello sociale: individuare una strategia che permetta di relazionarsi con i pari, i genitori e gli insegnanti consente – ad esempio – di individuare le fonti alle quali chiedere aiuto, strategia che può essere appresa sin dai primissimi anni di vita e che richiede di essere curata per tutto l’arco della propria esistenza. Tali competenze autoregolative, tuttavia, non sono innate: richiedono un esercizio che supporti l’insieme delle attitudini volte a migliorare le proprie prestazioni e il proprio apprendimento. Richiede quindi una personalizzazione dei fenomeni metacognitivi e motivazionali che si trovano alla base dell’apprendimento, che si compie per mezzo del desiderio di affrontare compiti con carattere di sfida, dell’attitudine a migliorare il proprio percorso, della fiducia nell’impegno per conseguire buoni risultati e della reazione dinamica agli insuccessi. L’autoregolazione è sostenuta da una rete di regioni cerebrali, tra cui il cervello prefrontale, l’amigdala e l’ippocampo. Il cervello prefrontale è particolarmente coinvolto nella pianificazione, nell’autocontrollo e nella presa di decisioni. L’amigdala è responsabile della gestione delle emozioni, mentre l’ippocampo è coinvolto nella memoria e nell’apprendimento. Queste regioni lavorano insieme per coordinare l’autoregolazione, consentendo alle persone di adattarsi a situazioni diverse e di mantenere

²⁵ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

il controllo su pensieri ed emozioni. L'autoregolazione può essere influenzata da una serie di fattori, di natura biologica e ambientale:

- lo sviluppo neuronale e cognitivo;
- le cure parentali;
- la motivazione personale;
- il temperamento;
- il livello di stress e la capacità di gestirlo;
- l'ambiente circostante e la disponibilità di risorse.

L'autoregolazione ha incidenza anche sulle [funzioni esecutive](#), ovvero l'abilità di monitorare e regolare l'attenzione, la pianificazione, la flessibilità cognitiva e il controllo comportamentale. L'autoregolazione è essenziale per il successo nelle attività quotidiane, l'apprendimento e il raggiungimento di obiettivi a lungo termine. L'apprendimento autoregolato è caratterizzato da un approccio proattivo verso l'apprendimento da parte degli studenti, nel controllare e monitorare i processi cognitivi, motivazionali e comportamentali citati. In questo modo, i soggetti si assumono la responsabilità di individuare le risorse personali e soprattutto di implementarle nelle proprie strategie di apprendimento, per il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Gli studenti diventano pertanto soggetti attivi e protagonisti del proprio apprendimento. Essi sviluppano in questo modo competenze come l'imparare ad imparare, competenza chiave nella prospettiva lifelong learning e che accompagnerà l'apprendimento formale, non formale e informale per tutto l'arco della vita. Insieme all'[autovalutazione](#) e all'automonitoraggio, l'autoregolazione è il cuore dell'*Assesment as learning*, ovvero della valutazione come momento di apprendimento (o valutazione formante). Tale modello di valutazione prevede il ruolo attivo dello studente come collegamento tra il momento valutativo e il proprio apprendimento. Gli studenti, infatti, essendo pensatori attivi, rielaborano le [conoscenze](#) pregresse per la costruzione di nuove. Questo presuppone non solo una capacità critica e metacognitiva da parte degli studenti, ma anche la capacità di utilizzare i feedback ricevuti durante il monitoraggio. I due requisiti fondamentali sono la buona conoscenza di sé, dei propri stili cognitivi e attributivi, delle proprie competenze emotive e motivazionali implicate nei processi di apprendimento da un lato e l'utilizzo delle strategie di studio e di pianificazione del lavoro più adatte allo stile d'apprendimento. Secondo diversi autori, l'autoregolazione dell'apprendimento si struttura secondo una impostazione ciclica attraverso la quale il soggetto può controllare il proprio processo di apprendimento. L'autoregolazione consente di definire un proprio percorso di apprendimento, di verificarne/monitorarne i risultati in itinere ed eventualmente correggere le proprie scelte formative fino al raggiungimento delle competenze che ritiene necessarie in un dato contesto. L'autoregolazione porta numerosi benefici per la vita quotidiana. Le persone in grado di autoregolarsi tendono ad avere una migliore gestione del tempo, a essere più produttive e a raggiungere con successo i propri obiettivi a lungo termine. Inoltre, l'autoregolazione è essenziale per lo sviluppo delle competenze sociali, poiché consente di regolare le reazioni emotive in situazioni interpersonali. Non-

stante i molti vantaggi, l'autoregolazione può rappresentare una sfida per molte persone. Le tentazioni, la procrastinazione e la mancanza di autocontrollo possono ostacolare l'abilità di autoregolarsi. Alcune persone possono anche lottare con problemi di autoregolazione a causa di condizioni psicologiche come l'ADHD o la dipendenza da sostanze. Per quanto concerne il ruolo dell'autoregolazione nella [Formazione Professionale](#), occorre sottolineare l'importanza di questo approccio soprattutto nell'acquisizione degli apprendimenti necessari per lo svolgimento del lavoro: se il discente acquisisce consapevolezza della gestione dei propri processi cognitivi, motivazionali e comportamentali avrà maggiori possibilità di rendimento a livello lavorativo non solo a livello di efficienza, ma anche di qualità del lavoro. L'autoregolazione è un processo fondamentale che svolge un ruolo cruciale nella vita quotidiana. La sua importanza si estende a molte aree, tra cui l'educazione, la salute, la gestione del lavoro e il benessere emotivo. Comprendere le basi neurologiche, i fattori influenti, i benefici e le sfide associate all'autoregolazione è fondamentale per migliorare la qualità della vita delle persone e per sviluppare strategie per potenziare questo processo. La ricerca futura in questo campo potrebbe portare a nuove scoperte e applicazioni pratiche che miglioreranno la nostra capacità di autoregolarci in modo efficace.

Bibliografia

- KNOWLES M., *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, New York, Association Press, 1975.
- NICOL D.J. - D. MACFARLANE-DICK, *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*, *Studies in Higher Education*, 31(2), pp. 199-218, 2006.
- PELLERREY M., *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.
- PINTRICH P.R., *The role of goal orientation in self-regulated learning*, in BOEKAERTS M. - PINTRICH P. - ZEIDNER M. (Eds), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA Academic Press, pp. 451-502, 2000.
- ZIMMERMAN B.J., *Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary educational psychology*, 25(1), pp. 82-91, 2000.

AUTORIZZAZIONE ALL'ATTIVITÀ DI INTERMEDIAZIONE

(EUGENIO GOTTI²⁶)

Con intermediazione fra domanda e offerta di [lavoro](#) si fa riferimento ad un servizio, fornito da un ente pubblico o privato, destinato agli operatori del [mercato del lavoro](#) e finalizzato a favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Il tema della mediazione si connette strettamente a quello del collocamento della manodopera. In epoca moderna e sino agli anni più recenti, i servizi di mediazione offerti sul mercato del la-

²⁶ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

voro italiano sono stati caratterizzati dalla natura pubblica in regime di monopolio. Ciò per evitare la degenerazione dell'intermediazione in fenomeni che lucrano sul servizio fornitura di manodopera, come la sinistra figura del "caporale" nel settore agricolo e del "capo-cottimo" in quello edile. Negli anni più recenti si è assistito al superamento del monopolio del collocamento pubblico e a una progressiva apertura dei servizi di intermediazione a soggetti privati qualificati. L'autorizzazione, regolata dal D.lgs. n. 276/2003, riguarda quindi la possibilità per un ente pubblico o privato di svolgere l'attività di mediazione tra domanda e offerta di lavoro, anche in relazione all'inserimento lavorativo dei disabili e dei gruppi di lavoratori svantaggiati, comprensiva tra l'altro:

- della raccolta dei curricula dei potenziali lavoratori;
- della preselezione e costituzione di relativa banca dati;
- della promozione e gestione dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro;
- della effettuazione, su richiesta del committente, di tutte le comunicazioni conseguenti alle assunzioni avvenute a seguito della attività di intermediazione;
- dell'[orientamento](#) professionale;
- della [progettazione](#) ed erogazione di attività formative finalizzate all'inserimento lavorativo.

L'attività di intermediazione consiste dunque, in primo luogo, nel favorire l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro e, in secondo luogo, nel fornire una serie di servizi connessi o accessori di cui la legge fa un elenco esemplificativo. A differenza dell'[accreditamento](#), che permette al soggetto accreditato di accedere a risorse pubbliche per lo svolgimento dell'attività, l'autorizzazione invece riguarda la mera possibilità per l'ente autorizzato a svolgere tale attività a mercato.

Regimi particolari di autorizzazione

L'art. 6 del D.lgs. n. 276/2003 – rubricato "regimi particolari di autorizzazione" – offre la possibilità di svolgere l'attività di intermediazione con requisiti ridotti a diversi soggetti:

- gli istituti di scuola secondaria di secondo grado, statali e paritari, a condizione che rendano pubblici e gratuitamente accessibili sui relativi siti istituzionali i curricula dei propri studenti all'ultimo anno di corso e fino ad almeno dodici mesi successivi alla data del conseguimento del titolo di studio;
- le università, pubbliche e private, e i consorzi universitari, a condizione che rendano pubblici e gratuitamente accessibili sui relativi siti istituzionali i curricula dei propri studenti dalla data di immatricolazione e fino ad almeno dodici mesi successivi alla data del conseguimento del titolo di studio;
- i Comuni, singoli o associati nelle forme delle unioni di comuni e delle comunità montane, e le camere di commercio;
- le associazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori comparativamente più rappresentative sul piano nazionale anche per il tramite delle associazioni territoriali e delle società di servizi controllate;
- i patronati, gli [enti bilaterali](#) e le associazioni senza fini di lucro che hanno per

oggetto la tutela del lavoro, l'assistenza e la promozione delle attività imprenditoriali, la [progettazione](#) e l'erogazione di percorsi formativi e di alternanza, la tutela della [disabilità](#);

- i gestori di siti internet, a condizione che svolgano la predetta attività senza finalità di lucro e che rendano pubblici sul sito medesimo i dati identificativi del legale rappresentante;
- l'Ente nazionale di previdenza e di assistenza per i lavoratori dello spettacolo e dello sport professionistico, ma solo con riferimento ai lavoratori dello spettacolo.

Per tutti tali soggetti, l'autorizzazione allo svolgimento dell'attività di intermediazione è subordinata:

- alla interconnessione alla borsa continua nazionale del lavoro per il tramite del portale "clic lavoro";
- al rilascio alle Regioni e al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali di ogni informazione utile relativa al monitoraggio dei fabbisogni professionali e al buon funzionamento del mercato del lavoro.

È infine da richiamare la possibilità per le normative regionali di introdurre specifici regimi di autorizzazione su base regionale.

Bibliografia

D.lgs. n. 276/2003.

AUTOVALUTAZIONE (LILIANA SILVA²⁷)

Per autovalutazione si intende il processo di [valutazione](#) formale e informale che il soggetto fa delle proprie performance, competenze, esperienze di apprendimento rispetto a standard e criteri esterni o interni. Il soggetto rivede i propri apprendimenti e la propria [esperienza](#) e ne valuta i punti di forza e di debolezza per capire come migliorare e come raggiungere un determinato obiettivo. L'autovalutazione è un forte elemento delle formative *assessment*, ovvero della formazione per l'apprendimento o a sostegno dell'apprendimento, per il quale supporta il coinvolgimento degli studenti, che, infatti, sono chiamati a partecipare attivamente al processo valutativo. Diversi sono gli effetti positivi dell'uso dell'autovalutazione: a) il rinforzo dell'apprendimento; b) la preparazione degli studenti alla partecipazione democratica; c) il far percepire agli studenti il loro controllo sulla valutazione; d) lo sviluppo dell'autonomia e delle [abilità](#) cognitive e metacognitive; e) il coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento; f) la migliore comprensione sui contenuti e sulla riflessione sui compiti assegnati; g) la riduzione dell'ansia rispetto la valutazione; h) il rinforzo dello sviluppo personale e intellettuale. Per quanto concerne gli effetti negativi, essi sono:

²⁷ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

a) gli studenti potrebbero sentire di non avere le abilità necessarie per valutare il proprio [apprendimento](#); b) gli studenti potrebbero aspettarsi di essere valutati da esperti e vedere la valutazione di responsabilità dell'insegnante; c) gli studenti potrebbero essere troppo rigidi con se stessi; d) gli studenti potrebbero non ritenere l'autovalutazione utile al proprio apprendimento; e) gli studenti potrebbero non voler essere coinvolti; f) i fattori sociali e culturali potrebbero influenzare gli studenti, restii a una valutazione; g) aspetti come il sé, la consapevolezza del sé e l'automonitoraggio potrebbero essere percepiti come negativi; h) potrebbero incoraggiare l'interiorizzazione di forme di controllo sociale. L'aspetto però più importante è quello di permettere agli studenti di poter confrontare i propri apprendimenti con obiettivi e criteri stabiliti, rispondendo così alla soggettività nella valutazione delle competenze. Questa modalità consente di valorizzare la motivazione degli studenti, la loro responsabilità, la loro autonomia e la loro riflessione. Alla luce di tali aspetti gli studenti possono monitorare la qualità del proprio [lavoro](#), per verificare come poter sanare il divario tra i propri risultati e quelli attesi; il risultato è un feedback che permetta di comprendere cosa poter fare per sanare tale gap. Pur non essendoci una univoca definizione di autovalutazione, consideriamo innanzitutto quella di Boud, il quale definisce l'autovalutazione per mezzo di due aspetti: 1) la presa di decisione degli studenti rispetto agli standard di una certa performance di apprendimento; 2) l'elaborazione di giudizi sulla qualità della performance rispetto agli standard definiti. McMillam e Hearn, invece, definiscono l'autovalutazione come un processo in cui gli studenti monitorano e valutano la qualità del loro pensiero e del loro comportamento quando apprendono; identificano le strategie che migliorano la loro comprensibilità e le loro abilità. Gli elementi che emergono sono principalmente quattro: 1) la motivazione, ovvero il processo attraverso cui gli studenti decidono di perseguire un obiettivo e trovano il modo di farlo; 2) l'autoefficacia, che permette ai soggetti di vivere in modo autonomo il proprio apprendimento; 3) la metacognizione e la riflessione, la capacità di riflettere sul proprio apprendimento e su come imparare ad imparare; 4) l'[autoregolazione](#) e l'apprendimento, secondo il quale chi apprende definisce gli obiettivi per il proprio apprendimento e poi cerca di monitorare i punti precedenti.

Bibliografia

COGGI, C. – P. RICCHIARDI, *L'autovalutazione degli studenti. In Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Pensa Multimedia, pp. 137-193, 2007. Il contributo illustra le possibili forme di coinvolgimento degli studenti nei processi di valutazione (es. la valutazione tra pari, l'autovalutazione, la valutazione collaborativa, la valutazione regolativa tramite feedback e l'autosomministrazione di test) e gli effetti formativi sottolineati dalla letteratura internazionale, quali lo sviluppo della capacità critica e della metacognizione. (FALCHIKOV, 1996; REYNOLDS, TREHAN, 2000), il potenziamento delle competenze professionali, delle prestazioni globali (RUST, PRICE, O'DONOVAN, 2003), delle competenze sociali, delle disposizioni affettive e motivazionali (BROWN et al., 1997) e un più generale sviluppo personale (WEEDEN et al., 2002). Il testo chiarisce anche le difficoltà di uso di tali metodi valutativi in ambito universitario e i problemi di affidabilità. Nella seconda parte del testo le autrici riferiscono

gli esiti di tre studi empirici condotti sul tema per valutare l'affidabilità degli strumenti di valutazione. Il primo studio, condotto su un campione di 619 studenti della secondaria, confronta la percezione di competenza dei discenti con la sua effettiva manifestazione nella risoluzione di un compito. Tale ricerca utilizza una scala di autovalutazione delle strategie di apprendimento e motivazionali e una prova strutturata, volta ad attivare e rilevare alcune competenze nello studio. Contestualmente vengono anche presentati i due strumenti, costruiti dalle autrici, e la validazione della scala. Il secondo studio, condotto su un campione di 41 studenti al terzo anno del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, indaga l'affidabilità delle previsioni degli studenti in merito al voto che si aspettano di conseguire all'esame, confrontando tali attese con la votazione effettivamente riportata. Il terzo studio, condotto su un campione di 200 studenti della Facoltà di Scienze della Formazione, intende accertare se migliorano le prestazioni degli studenti nell'autovalutazione, quando viene messa a disposizione degli stessi la griglia adottata dai docenti nella correzione dei compiti.

AUTOVALUTAZIONE D'ISTITUTO (LILIANA SILVA²⁸)

L'autovalutazione di istituto è un processo fondamentale nell'ambito dell'istruzione che permette alle scuole di valutare criticamente il proprio funzionamento, identificare punti di forza e debolezza e sviluppare strategie per il miglioramento continuo. Il processo di [valutazione](#), definito dal Servizio Nazionale di Valutazione (SNV), inizia con [l'autovalutazione](#) e, in particolare, con la compilazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV), lo strumento che supporta le scuole nel processo di analisi dei limiti e delle potenzialità del proprio istituto. Per la compilazione del documento la scuola ha a disposizione un format che è reso fruibile a livello nazionale, comunque aperto alle eventuali integrazioni finalizzate alla migliore esplicitazione delle proprie specificità. A partire dalla stesura del rapporto – coadiuvata dai dati resi disponibili dall'Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema Educativo d'Istruzione e Formazione (INVALSI) – è possibile avere un quadro della scuola o dell'istituto di [Formazione Professionale](#) che consente di individuare le priorità di sviluppo necessarie per la definizione del piano di miglioramento. L'obiettivo principale è, infatti, un miglioramento continuo delle attività dell'Istituto: l'autovalutazione fornisce una panoramica chiara delle loro prestazioni, consentendo di identificare aree di sviluppo costantemente analizzate e realizzate. Il processo include tutte le parti interessate, in modo tale da favorire il senso di responsabilità non solo del dirigente o del direttore, ma anche dei docenti, degli studenti e del personale amministrativo.

Il processo di responsabilizzazione converge verso l'adattamento delle strategie educative di tutti i soggetti coinvolti, che consente di rispondere al meglio alle esigenze degli studenti e all'evoluzione dell'offerta formativa della scuola. Tutto il progetto autovalutativo consente di favorire la trasparenza, permettendo alle istituzioni

²⁸ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

scolastiche di comunicare apertamente con le parti interessate, tra cui genitori, studenti e la comunità locale. I passaggi chiave della stesura del rapporto di autovalutazione d'istituto sono i seguenti: a) la raccolta dei dati raccolti dalle restituzioni dei dati da parte di INVALSI, i feedback di studenti e insegnanti, i questionari per la raccolta dei punti di vista dei genitori e altro materiale considerato di interesse per la “fotografia” del proprio istituto; b) l'analisi dei dati, ovvero l'identificazione – alla luce dei dati raccolti – dei punti di forza e di debolezza delle attività dell'istituto, per mezzo anche della definizione di criteri; c) la definizione di obiettivi di miglioramento specifici e misurabili; d) lo sviluppo di piani d'azione, elaborati per far fronte ai punti di debolezza riscontrati e che consentano di far leva sui punti di forza individuati. Questi piani devono essere chiari, dettagliati e basati su evidenze; f) l'implementazione e il monitoraggio: una volta stabiliti i piani d'azione, vengono implementati e costantemente monitorati per garantire che gli obiettivi vengano raggiunti. Il sistema di autovalutazione di istituto nasce inizialmente solo nelle scuole, dall'a.s. 2014/2015. Per l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), la fase sperimentale per le sedi formative che hanno aderito ha preso forma a partire dal mese di marzo 2021. La sperimentazione, condotta da INVALSI, ha come obiettivo quello di consentire al Sistema dell'istruzione e della formazione professionale (pur essendo di competenza regionale), di adottare la modalità già adottata per la scuola (DPR n. 80/2013), al fine di favorire l'autovalutazione e soprattutto il miglioramento della propria linea formativa. Anche per i RAV dell'IeFP è fornito un format, che garantisce la lettura di quanto già messo in atto nel proprio contesto, dei punti di forza e di debolezza, delle priorità e dei traguardi da raggiungere. L'autovalutazione di istituto, in conclusione, è un processo essenziale per migliorare la qualità dell'istruzione. Alle scuole e agli istituti di Formazione Professionale offre l'opportunità di identificare e affrontare le sfide, promuovere il coinvolgimento delle parti interessate e sviluppare strategie educative più efficaci. In un mondo in rapido cambiamento, l'autovalutazione di istituto diventa ancora più cruciale per garantire che le istituzioni educative si adattino alle esigenze in continua evoluzione degli studenti e della società.

Bibliografia

Per una lettura completa del RAV IeFP, si consulti la mappa degli indicatori RAV IeFP <https://www.invalsi.it/snv/docs/1122/MAPPA%20INDICATORI%20SPERIMENTAZIONE%20RAV%20IEFP.pdf> (ultimo accesso dicembre 2024) e la Guida all'autovalutazione per le Sedi formative IeFP https://www.invalsi.it/snv/docs/IeFP/RAV%20IeFP_Freddano_20210322.pdf (ultimo accesso dicembre 2024).

BILANCIO DI COMPETENZE (MARIACHIARA PACQUOLA²⁹)

La storia, i principi e i contesti d'uso

Il Bilancio di Competenze è nato in Canada nel periodo successivo alla Seconda Guerra Mondiale, parallelamente all'emersione di una forte richiesta sociale di riconoscimento delle competenze della persona al fine del loro trasferimento da contesti informali a professionali e lavorativi. La Francia è il Paese in Europa in cui il Bilancio di Competenze trova maggiore diffusione in un periodo storico ed economico, quello degli anni '70, caratterizzato da alti tassi di disoccupazione nel settore siderurgico e dalla richiesta di interventi massivi di reinserimento lavorativo e riconversione occupazionale, al fine di sostenere l'[occupabilità](#) di lavoratori e disoccupati privi di un titolo di studio o una qualifica. Fin dall'origine, quindi, il Bilancio di Competenze si inserisce tra i servizi di sostegno inerenti alla formazione e all'[orientamento](#) professionale e tra le prestazioni in grado di accompagnare le trasformazioni organizzative e i cambiamenti delle performance individuali all'interno delle aziende (Lemoine, 2002). In breve tempo si diffonde una metodologia di consulenza a supporto dello sviluppo della carriera professionale che consiste, in una prospettiva di lifelong education, in un'analisi delle competenze personali e professionali in vista della scelta e della definizione di un progetto professionale e/o formativo coerente con le richieste e opportunità offerte dal [mercato del lavoro](#). In questo senso, nel contesto francese, il bilancio di competenze si specifica come diritto individuale del lavoratore di perseguire il proprio [sviluppo professionale](#) e migliorare la propria condizione lavorativa. La partecipazione all'attività di bilancio è considerata volontaria e può essere realizzata solo ed esclusivamente con il consenso della persona. L'evoluzione del bilancio di competenze in Francia è scandita da tre momenti storici fondamentali. Il primo consiste nel riconoscimento ai lavoratori del diritto individuale alla formazione con la Legge Delors del 1971, che, nell'ambito della Formazione Continua favorisce la frequenza di corsi di formazione durante l'orario di lavoro. Al contempo, le organizzazioni lavorative sono chiamate a contribuire al finanziamento formativo: le aziende possono ottemperare a quest'obbligo sia gestendo la formazione dei propri dipendenti nell'ambito del piano di formazione interno, sia versando un contributo ad un apposito organismo paritario da impiegare in misure di formazione. Il secondo riguarda la creazione nel 1986 dei Centri Interistituzionali di Bilancio delle Competenze (CIBC), organismi deputati alla ricerca e sperimentazione del modello di Bilancio di Competenze in grado, attraverso un "bilancio" degli apprendimenti e delle acquisizioni dei lavoratori (occupati o disoccupati) nelle varie esperienze lavorative, formative ed extra professio-

²⁹ CHIARA PACQUOLA Docente di Psicologia dell'apprendimento presso lo IUSVE di Venezia.

nali, di favorire la loro mobilità sociale e professionale. Il terzo coincide con l'attuazione della Legge sulla [Formazione Professionale](#) del 1991, grazie alla quale il percorso di Bilancio assume una rilevante posizione tra gli strumenti considerati adeguati ad incentivare una [valutazione](#) accurata delle competenze dei lavoratori; da questo momento lo strumento viene incluso all'interno dei servizi di orientamento riconosciuti dalla legislazione francese. Il Bilancio di Competenze inizia a consolidarsi a partire dagli anni '90 anche in Italia, dove acquista una grande valenza sociale e viene considerato strumento indispensabile per promuovere pratiche di orientamento e *career counseling* rivolte a molteplici target e diverse aree di intervento (Serreri, 2010): l'orientamento e la Formazione Professionale, il rafforzamento dell'occupabilità (Grimaldi, 2015), l'empowerment in fase di inserimento o reinserimento lavorativo. Nel quadro delle politiche attive inerenti al lavoro, il Bilancio di Competenze trova il suo ruolo nella [progettazione](#) integrata e combinata con altre politiche, quali incentivi economici, formazione e strumenti di raccordo tra domanda e offerta di [lavoro](#). In quest'ottica lo strumento riscuote successo per le sue implicazioni sia nei servizi per il lavoro, sia nel sistema di istruzione e formazione professionale/università, sia nelle stesse organizzazioni lavorative e istituzionali, nelle quali viene scelto come oggetto di sperimentazione e diffusione (Bresciani, 2022). In Italia, però, non si può parlare di un modello unico, ma di un riferimento connotato da una forte valenza formativa ed orientativa, da adeguare alle continue ma diverse circostanze di contesto che si manifestano (Serreri, 2010). Per favorire un'armonizzazione tra le molteplici varietà di pratiche diffuse nel territorio nazionale, ISFOL (ora INAPP, Istituto Nazionale delle Politiche Pubbliche) fin dal 2005 ha assunto, con la sperimentazione nazionale del percorso "BI. Dicomp", un ruolo attivo sia nel processo di ricodifica e ricognizione della letteratura afferente allo strumento di Bilancio di Competenze, sia nella promozione di analisi delle best practices, individuando le dimensioni con maggiori necessità di sostegno nella progettazione del percorso (Grimaldi, Montalbano, Rossi, 2006). Il conseguente Documento tecnico sul Bilancio di Competenze (ISFOL, 2008) si è posto l'obiettivo di armonizzare gli interventi di bilancio nel contesto italiano e di incentivare un approccio rivolto all'[orientamento](#), in stretto raccordo con le politiche formative e professionali: il Bilancio di Competenze promuove infatti la valorizzazione della riflessione, riconoscimento e consapevolezza di sé del beneficiario durante le fasi di analisi delle competenze acquisite nel corso della vita e la definizione di progetti formativi e professionali.

Il percorso, gli approcci e i metodi

Il Bilancio di competenze consiste in una prima fase di esplorazione delle aspettative e di analisi dei bisogni, una seconda, invece, è incentrata sulla ricostruzione della propria storia formativa, professionale, sull'identificazione delle competenze maturate e di un progetto personale, formativo e professionale praticabile; infine, segue una fase di sintesi in cui si condivide un documento riepilogativo del

percorso ed integrato da un piano di azione condiviso con il consulente. Possiamo classificare gli approcci e i metodi principali mobilizzabili all'interno di un'attività di bilancio in quattro categorie (Levy-Leboyer, 1996). La prima, fortemente ispirata alle teorie di Rogers, è centrata sull'attività di relazione tra consulente e beneficiario quale mezzo per facilitare la conoscenza di sé. Questo approccio parte dal presupposto che le persone sono capaci di risolvere i propri problemi. Il bilancio si struttura in colloqui non direttivi che accompagnano la persona a fare il punto sulle proprie risorse in modo tale da rivisitare e valorizzare l'immagine di sé, rendendola quindi artefice del proprio [sviluppo professionale](#). La ricostruzione autobiografica avviene con l'ausilio del [portfolio](#), composto da rubriche e schede per fare il punto sulle proprie competenze e acquisizioni. La seconda si fonda sulla valutazione oggettiva delle differenze interindividuali e utilizza metodi di valutazione che possiedono qualità metriche verificabili. Questo approccio adotta questionari e test che hanno l'obiettivo di descrivere comportamenti abituali, valori e interessi od osservazioni strutturate e sistematiche dei comportamenti in situazioni complesse, durante la realizzazione di compiti o all'interno di simulazioni di situazioni professionali reali. In tutti i casi, i principi fondanti sono il rigore, l'obiettività, la fedeltà delle misure e la validità. La terza categoria approfondisce, in una prospettiva ergonomica, le caratteristiche dei compiti con cui le persone vengono messe a confronto, sviluppando quella che viene chiamata "l'intelligenza del compito": si tratta di far emergere la capacità di regolare la propria attività all'interno dell'ambiente di lavoro, strutturandola stabilmente, ma allo stesso tempo mobilizzandola e modificandola in funzione della situazione. Per identificare le competenze sottese, acquisite nell'[esperienza](#) e in qualche modo automatizzate, è necessario condurre un'analisi osservativa sul posto di lavoro, accompagnata da metodi che facilitino l'esplicitazione e la verbalizzazione dei ragionamenti, delle prese di informazioni, delle decisioni e delle valutazioni del soggetto. Lo scopo del quarto approccio è, infine, quello di permettere alla persona di giungere ad una modifica dell'immagine di sé, in modo da risultare maggiormente congruente e pertinente con le esperienze e le realizzazioni che hanno costituito la propria autobiografia: questa evoluzione personale favorisce motivazione, engagement e impegno verso il proprio progetto. Vi sono diversi metodi e strumenti che favoriscono questo processo: questionari, griglie, liste di aggettivi, liste di tratti, differenziali semantici. A prescindere classificazioni presentate, la complessità delle finalità del Bilancio di Competenze richiede una riflessione sull'importanza di agire considerando contemporaneamente più prospettive tra quelle illustrate, per evitare il rischio di fornire risposte parziali o disomogenee rispetto alle finalità stesse (Di Fabio, 2005).

Bibliografia

- BRESCIANI P.G., *Il bilancio di competenze, fortunato malinteso. Un dispositivo prezioso di orientamento e sviluppo di carriera*, Rivista dell'istruzione, 4, 2015.
- DI FABIO A., *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*. Giunti, Organizzazioni Speciali Editore, 2005.

- GRIMALDI A. – MONTALBANO G. – ROSSI A., *Bi.dicomp: un percorso Isfol di bilancio di competenze*, Roma, ISFOL, 2006.
- ISFOL, *Documento tecnico sul Bilancio di Competenze*, 2008.
- LEMOINE C., *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi* (Vol. 1), FrancoAngeli, 2002.
- LEVY-LEBOYER C., *Le Bilan de Compétences*, Les Editions D'Organisation, 1996.
- RUFFINI C. – V. SARCHIELLI, *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- SELVATICI A. - M.G. D'ANGELO, *Il Bilancio di competenze*, Franco Angeli, 1999.
- SERRERI P., *Perseo, personalizzare e orientare. Il bilancio di competenze per l'occupabilità nel Lazio*, Franco Angeli, 2010.

BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI – BES (ROBERTO FRANCHINI³⁰)

Nel 1997 l'Unesco, nel classificare i sistemi educativi, ha definito Bisogno Educativo Speciale (da ora in poi BES) una condizione che: «[...] si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di [disabilità](#), per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (*failing*) per una varietà di ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale». Alla luce di questo concetto, i sistemi educativi sono chiamati ad individuare le difficoltà dei loro allievi con una sensibilità che va al di là del tradizionale accertamento della disabilità (certificazione), per aprire il campo alla [valutazione](#) di qualsiasi problematica di funzionamento, specie nel campo delle attività di [apprendimento](#). Insomma, per l'UNESCO i BES sono una categoria più ampia di quella della disabilità, richiedendo all'istituzione scolastica e formativa un'attenzione più ampia di quella riconducibile all'istituto della certificazione della disabilità. Il concetto fa la sua prima apparizione in Italia con l'Accordo Stato Regioni del 20 marzo 2008, che afferma che a scuola ci sono *due* prospettive di individuazione della disabilità della persona:

- la persona la cui disabilità è riconosciuta dalla nascita o dai primi mesi di vita (mediante il classificatore ICD dell'OMS);
- persona che manifesta Bisogni Educativi Speciali durante il percorso di istruzione.

In questo provvedimento, dunque, i Bisogni Educativi Speciali sembrano inclusi nella condizione di disabilità, differenziandosi soltanto per il periodo nel quale essi vengono intercettati, ma non per la tipologia di interventi educativi di cui hanno diritto: infatti, il provvedimento predispone per entrambi un cammino verso la certificazione. È con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, avente ad oggetto “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'[inclusione](#) scolastica”, che i due concetti (Disabilità e Bisogni Edu-

³⁰ ROBERTO FRANCHINI Docente presso il Dipartimento di Pedagogia - Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università del Sacro Cuore di Brescia.

cativi Speciali) si differenziano in modo più netto, se non nella loro definizione (che conserva ancora ampi margini di sovrapposizione), certamente negli interventi cui il riconoscimento dà luogo. La Direttiva, in linea con UNESCO, afferma che: «[...] l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, e/o disturbi evolutivi specifici [disturbi specifici di apprendimento](#), difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. L'area dello svantaggio scolastico, continua la Direttiva, “viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs)”. In essa sono comprese tre grandi sottocategorie:

- la disabilità;
- i disturbi evolutivi specifici;
- lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

È da notare che in prima istanza la Direttiva, in linea con UNESCO, include nei BES l'area della disabilità, facendone un unico contenitore, seppur articolato in sottocategorie. È soltanto nelle conseguenze “operative” che i due concetti (BES e disabilità) finiscono per divaricarsi:

- la disabilità, intesa come conseguenza di una menomazione certificabile, ha diritto a tutte le misure previste dalla Legge n. 104 del 1992, tra le quali l'attribuzione dell'insegnante di sostegno (o di altre risorse aggiuntive, riconosciute anche alle scuole paritarie seppure in misura decisamente inferiore);
- i Bisogni Educativi Speciali, in quanto non certificabili, ovvero non conseguenza di una menomazione, hanno diritto ad un Piano Personalizzato senza attribuzione di risorse aggiuntive.

Nonostante la sovrapposizione iniziale, nella Direttiva, e in tutti i successivi provvedimenti, risulta dunque estremamente chiara l'eterogeneità dei due concetti, fondata, seppure sottotraccia, nel ragionamento causale:

- la disabilità risponde alla vecchia logica del classificatore ICIDH, secondo la quale la disabilità insorge “come conseguenza diretta di una menomazione o come reazione del soggetto, specialmente da un punto di vista psicologico, a una menomazione”;
- i BES sono problematiche del funzionamento umano, misurabili col sistema ICF, particolarmente nel dominio dell'apprendimento (d1); i BES certamente necessitano di un'attenzione educativa speciale, ma la loro origine non risiede in alcuna patologia, venendo ricondotti, in modo piuttosto vago, a difficoltà evolutive e/o a svantaggi socio-economici.

Mentre il sistema scolastico italiano rimane dunque ancorato alla logica clinica della certificazione, sui BES si apre lo spazio (limitato) di una più ampia attenzione, facilitata dall'introduzione del classificatore ICF. Afferma la Direttiva: «Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclu-

sive tipizzazioni». Per proseguire nel ragionamento, è bene citare anche la successiva Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, promulgata per sopperire ai numerosi punti oscuri della precedente Direttiva. In essa, per analogia a quanto previsto dalla Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 (Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico) si indica nel [Piano Didattico Personalizzato](#), senza risorse aggiuntive, lo strumento con il quale l'istituzione scolastica e formativa deve far fronte alla problematica dei BES. Il PDP è: «[...] lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale». Insomma, per i BES il sistema della personalizzazione consiste in una revisione degli obiettivi attesi (rispetto agli standard) e nell'utilizzo di strumenti compensativi e dispensativi. Per concludere, rimandando per questo alla lettura della voce "Disabilità", è bene tenere presente che la definizione italiana di BES presenta diverse criticità, sia nella concettualizzazione che nelle conseguenze per il sistema educativo. Infatti, per l'OMS la disabilità non è più soltanto la conseguenza di una menomazione, ma serve come termine ombrello anche per limitazioni dell'attività o restrizioni della partecipazione. Più ancora, l'OMS, adottando il paradigma bio-psico-sociale, assume una posizione neutrale rispetto all'eziologia, che finisce per indicare la sostanziale omogeneità dei due concetti (BES e disabilità). Alla luce di questo orizzonte, sarebbe più corretto affermare che i BES sono quella particolare forma di disabilità che si manifesta nel contesto scolastico e formativo.

Bibliografia

- OMS - ICIDH, *Classificazione internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli svantaggi esistenziali*, Centro lombardo per l'educazione sanitaria, Milano, 1980.
- OMS - ICF: *Classificazione internazionale del funzionamento e delle disabilità*, Erickson, Trento, 2001.
- OMS - ICD-10: *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, 2012.
- UNESCO, *International Standard Classification of Education (ISCED)*, 29ª sessione, Parigi, 1997.

BISOGNI FORMATIVI vedi **ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI E OCCUPAZIONALI**

Il termine bullismo (dall'inglese "bullying" tiranneggiare, spadroneggiare, intimidire) è ormai entrato prepotentemente a far parte del linguaggio comune e può in generale essere definito come *un'azione che mira deliberatamente a fare del male, a danneggiare un altro individuo*. Sono ormai trascorsi più di 30 anni da quando, per la prima volta, Dan Olweus (1978;1993) fu incaricato dal governo norvegese di studiare il fenomeno del bullismo e progettare interventi di prevenzione e di contrasto negli ambienti scolastici. Le scienze psicologiche annoverano tale disturbo tra le *condotte aggressive esternalizzate* e ne studiano i meccanismi di insorgenza, evolutivi e di mantenimento. Alcuni lo definiscono *un disturbo relazionale* a motivo dell'interdipendenza dinamica tra *i bulli* che prevaricano, *le vittime* che subiscono, il contesto di *gruppo* che, non di rado, funge da potente rinforzo sociale. Si è tuttavia concordi nel caratterizzare il bullismo come uno *squilibrio di potere* e consiste nel causare *intenzionalmente e ripetutamente* paura, angoscia, violenza fisica a qualcuno che ha difficoltà a difendersi. Tre elementi che caratterizzano questa forma di aggressività differenziandola da tutte le altre per considerarla un fenomeno a sé stante. La miriade di pubblicazioni al riguardo ne testimonia tale specificità. Una nuova forma di bullismo, ancor più subdola, pericolosa e pervasiva, denominata *Cyberbullismo* si è imposta con l'avvento dei social network. Una definizione recepita dal legislatore la troviamo nella Legge 29 maggio 2017, n. 71, 2: «*Ai fini della presente legge, per "cyberbullism" si intende qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo*» (GU n. 127 del 3-06-2017). Il *Cyberbullismo* si caratterizza per l'anonimato del bullo in rete, per la vastità del pubblico, per il potere esercitato sulla vittima che può essere controllata on line. Per quanto riguarda la vittima, diminuisce il suo potere di difesa a motivo del sovente anonimato del bullo, per la difficoltà ad abbandonare la rete, per la sottovalutazione dei rischi insiti nel potente mezzo di diffusione sociale che è internet (Casas, J.A. *et al.*, 2013). Da non sottovalutare un'altra particolare forma di bullismo detta *Bullismo Omofobico*, la cui caratteristica principale è costituita dall'utilizzo della omosessualità come elemento centrale di denigrazione della personalità della vittima (Lingiardi, 2007). Oltre al ruolo denigratorio afferente alla sfera sessuale, individua una maggior difficoltà della vittima a difendersi per non dover dichiarare pubblicamente la propria omosessualità. A li-

³¹ MARIO BECCIU Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

vello epidemiologico, il fenomeno è stato molto studiato soprattutto nei contesti scolastici. Alcuni autori (Armitage, 2021; Bacher-Hicks *et al.*, 2022) ritengono che uno su tre sia stato vittima di bullismo nel corso del suo percorso scolastico. Nei primi anni 2000, nel nostro Paese, dati presentati da Ada Fonzi (1998) ed Ersilia Menesini (2000; 2017), evidenziavano, addirittura, percentuali maggiori che si attestavano sul 40% della popolazione scolastica coinvolta in episodi di bullismo. Inoltre, non si possono trascurare gli alti costi sociali: sia le vittime che gli aggressori del fenomeno del bullismo hanno una probabilità più elevata di sviluppare problemi di salute mentale. Le vittime incorrono più spesso in disturbi internalizzati come depressione, ansia, pensieri e comportamenti suicidari rispetto ai loro coetanei non coinvolti. I bulli mantengono le condotte antisociali a tal punto che il 60% dei bulli classificati tali alle medie, sono stati condannati per un crimine entro i 24 anni (Olweus D., 1994). Queste difficoltà tendono poi a persistere, anche in seguito alla cessazione dell'abuso, nell'età adulta (Bacher-Hicks *et al.*, 2022). Di notevole rilevanza, sia per capire la dinamica del bullismo in generale, sia per evidenziarne i flussi e l'incidenza sulla popolazione scolastica, sia per progettare misure efficaci di prevenzione e trattamento è riportare i risultati dei poco diffusi studi sul bullismo effettuati al tempo del Covid. Non solo il bullismo, ma anche il Cyberbullismo sono diminuiti del 30-40% durante la pandemia (Bacher-Hicks *et al.*, 2022). Il dato, se non sorprende per quanto concerne il bullismo agito off line, risulta non confermare le aspettative se si considera che l'intera popolazione mondiale scolastica si è trasferita per tanto tempo nelle classi virtuali (Vaillancourt *et al.*, 2021). Probabilmente, il Cyberbullismo non è un fenomeno a sé stante, ma è strettamente connesso al fenomeno del bullismo in classe che prosegue on-line (Repo *et al.*, 2022). Si può concordare con Repo (2022) che l'esperienza della chiusura totale delle scuole per tempi prolungati è stato l'intervento universale più efficace di prevenzione e trattamento del fenomeno del bullismo. Indirettamente, ancora una volta, ci viene confermato che ciò che accade nelle aule è il motore scatenante del fenomeno del bullismo che può evolvere in cyberbullismo. Ed è nella comunità scolastica, come ben aveva intuito Olweus, che bisogna predisporre piani di prevenzione e trattamento. La lotta al fenomeno del bullismo è diventata una best practice per l'intera programmazione preventiva anche di altri disturbi. Infatti, là dove si interviene con azioni mirate si riesce a contrastare il fenomeno e a ridurlo consistentemente. Ma cosa ha permesso di ottenere risultati così importanti con la sola prevenzione del fenomeno? Analizzando i programmi di Olweus si può documentare l'efficacia, ma non individuare le variabili responsabili dell'efficacia. Probabilmente, l'aver sensibilizzato l'intera comunità scolastica, l'aver coinvolto tutti gli adulti che hanno a che fare con la scuola, l'aver fatto predisporre piani di sorveglianza continua in aula, a ricreazione, nei bagni, negli spazi d'ingresso e di uscita dagli edifici è ciò che ha permesso di contrastare efficacemente il fenomeno. Possiamo concludere affermando che, quando l'adulto interviene educativamente, il bullismo si sgonfia!

Bibliografia

- ARMITAGE R., Bullying during COVID-19: The impact on child and adolescent health, *British Journal of General Practice*, 71(704), pp. 122–122, 2021.
- BACHER-HICKS A. - GOODMAN J. - GREEN J.G. - HOLT M.K., The COVID-19 Pandemic Disrupted Both School Bullying and Cyberbullying, *American Economic Review: Insights*, 4(3), pp. 353–370, 2020.
- CASAS J.A. - DEL REY R. - ORTEGA-RUIZ R., Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables, *Computers in Human Behavior*, 29(3), pp. 580-587, 2013.
- FONZI A., *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti Ed., 1998.
- LINGIARDI V., *Citizen gay. Famiglie, diritti negati e salute mentale*, Il Saggiatore, 2007.
- MENESINI E., *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti Ed., 2000.
- MENESINI E. – NOCENTINI A. – PALLADINO B.E., *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbulismo*, Il Mulino, 2017.
- OLWEUS D., *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*, Hemisphere Wiley, 1978.
- OLWEUS D., Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 7, 1994-10, 1994.
- REPO J. - HERKAMA S. - SALMIVALLI C., Bullying Interrupted: Victimized Students in Remote Schooling During the COVID-19 Pandemic, *International Journal of Bullying Prevention*, 2022.
- RINALDI M., Bullismo scolastico e cyberbullismo durante la pandemia Covid-19, *State of Mind*, 19 gennaio 2023, <https://www.stateofmind.it/2023/01/bullismo-cyberbullismo-covid/>. (Ultimo accesso dicembre 2024).
- VAILLANCOURT T. - BRITAIN H. - KRYGSMAN A. - FARRELL A.H. - LANDON S. - PEPLER D., School bullying before and during COVID–19: Results from a population-based randomized design, *Aggressive*, 2021.

BUONE PRATICHE – BEST PRACTICES – (LILIANA SILVA³²)

Per buone pratiche (*best practices*) si intende l'insieme delle attività – procedure, comportamenti e abitudini – che, organizzate in modo sistematico, possono essere prese come riferimento e riprodotte per favorire il raggiungimento dei risultati migliori in ambito aziendale, ingegneristico, sanitario, educativo, governativo. L'origine del termine risale ai primi anni del Novecento quando, in ambito manageriale, acquistava importanza l'osservazione delle tecniche in grado di ottenere i risultati migliori e che potevano quindi rappresentare un modello di regole da poter imitare al fine del miglioramento delle modalità di produzione. Prima della certificazione ISO 9001 rappresentavano nel contesto aziendale, quindi, il modello di rife-

³² LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

rimento per ottimizzare i risultati, ovvero ottenere il massimo risultato con il minor dispendio di risorse al netto di passaggi inefficaci. Con il tempo, tale modello è stato gradualmente applicato ad altri settori e inquadrato in specifici standard normativi che potessero rappresentare il *benchmarking* – ovvero test studiati per la [valutazione](#) dell'efficacia di un processo tecnico in rapporto a uno standard di riferimento – ed il modello di [autovalutazione](#) per i diversi contesti. I requisiti principali che individuano e analizzano una buona pratica sono: a) l'adeguatezza e la completezza del quadro progettuale e attuativo; b) l'innovatività; c) la riproducibilità; d) la trasferibilità; e) la sostenibilità; f) il *mainstreaming*. In questi termini, una buona pratica richiede di nascere dall'[esperienza](#) secondo una prospettiva deweyana, che permetta di inserire tale progetto nell'ambito di una più ampia dimensione sociale. Secondo questa prospettiva, la buona pratica richiede inoltre di produrre, a partire dall'esperienza stessa, soluzioni nuove e qualitativamente solide per migliorare la condizione originaria del problema individuato anticipatamente. Seguendo questa prospettiva, il modello viene analizzato per poter essere riprodotto in presenza di problemi analoghi e, quindi, trasferito in contesti differenti da quello in cui era stato identificato. Tale passaggio richiede inoltre di essere sostenibile, ovvero in termini di capacità di generare nuove pratiche a partire da quelle precedentemente esistenti, mettendo in moto le risorse di tutti i soggetti coinvolti nel processo. Se la buona pratica nasce dal contesto esperienziale, non può che mantenere un risvolto anche sociale, che coinvolga cittadini e professionisti nella riproduzione di quanto *funziona* al fine di migliorare sempre di più quanto già fatto precedentemente. Questo aspetto emerge da alcuni principi che caratterizzano ulteriormente le buone pratiche: non solo la possibilità di un trasferimento di quanto già prodotto, ma anche il miglioramento del risultato rispetto quello precedentemente svolto. In questi termini, il trasferimento si intende come qualcosa di evolutivo e non automatico o meccanico. Per attivare tali processi, è necessario un monitoraggio degli esiti raggiunti dall'attuazione della buona pratica e che richiede una complessa misurazione della sua efficacia e degli impatti che ne conseguono. Pur essendo numerosi i contesti per l'applicazione delle buone pratiche (sanitario, educativo, di governance), quello cui faremo riferimento sarà necessariamente quello formativo e lavorativo. Quando si parla di buone pratiche nel contesto della [Formazione Professionale](#) ci riferiamo a qualcuno che insegna e a qualcuno che apprende. Se il contesto dell'[apprendimento](#) rappresenta qualcosa di esperienziale, come abbiamo già introdotto, allora l'insegnamento diventa qualcosa di prettamente pratico: da questo principio ne possiamo dedurre, inoltre, la necessità di riconoscere quando una pratica è “buona”, ovvero trasferibile in altro contesto come quello professionale perché ci permette di raggiungere risultati migliori, nel nostro contesto quello lavorativo. È un fare che parte da qualcosa di riflessivo, dove prima del “trasferimento” ci si possa interrogare sui potenziali risvolti efficaci del nuovo contesto. Il fare riflessivo passa quindi dalle mani di coloro che lavorano e dalla loro riflessione circa quanto già appreso in contesti analoghi. Il risultato, pertanto, della possibilità di trasferimento emerge e si dif-

fonde solo alla luce di un monitoraggio che ne esemplifica la sua efficacia. Tale processo, è integrabile con l'*evidence-based practices* (pratiche basate su prove di efficacia), ovvero i processi che permettono alle evidenze di concretizzarsi in nuove ed efficaci azioni.

Bibliografia

ALLULLI G. – F. FARINELLI, *Le buone pratiche scuola lavoro. Scuola democratica*, (3), pp. 745-754, 2014.

FRIGO F., *Le buone pratiche nella formazione continua*, Roma, ISFOL, 2000.

MONTEDORO C. (Ed.), *Le buone pratiche nella formazione iniziale*, Roma, ISFOL, 2000.

VECCHIARELLI M., *Costruire buone pratiche. Il valore aggiunto di un'alleanza territoriale tra Centri di Formazione Professionale (CFP) e Istituzioni scolastiche*, in *Rassegna CNOS* 1/2022.

Con l'espressione cambiamento sociale si intendono tutte quelle trasformazioni che incidono sulla struttura della società in un determinato contesto temporale e geografico, modificando in modo significativo la sua organizzazione a seguito di mutamenti che possono intervenire sia all'interno sia all'esterno di essa. Il cambiamento sociale, più che la stabilità, rappresenta la caratteristica costante e indispensabile alla vita della società; questo può iniziare in ambiti specifici, come la creazione di nuove tecnologie entro un [laboratorio](#) di ricerca applicata, e poi diffondersi nelle imprese ed anche nella vita quotidiana, oppure può essere l'effetto di un mutamento dei costumi come nel caso della diffusione del consumismo resa possibile dall'aumento di disponibilità economica di una parte consistente di popolazione. Vi sono cambiamenti *evolutivi* che riguardano alcuni aspetti di un modello sociale, ma senza intaccare il principio di fondo, mentre altri cambiamenti provocano delle vere e proprie *crisi societarie* che ne mettono in discussione le norme e gli assetti fondanti, creando una situazione di anomia. Emile Durkheim intende con questo termine il venir meno della capacità di una regolamentazione sociale e morale nel mantenere ordinato e prevedibile il comportamento degli individui. La nostra società è coinvolta da un'importante crisi societaria che molti autori chiamano *liminale*, un'espressione che proviene dalla tradizione antropologica; essa spiega che stiamo vivendo un'epoca posta al confine tra la modernità in declino, ma che non viene ancora meno, e l'annuncio di un'epoca nuova che però non si afferma ancora. Il nostro è un tempo in cui vi è grande consapevolezza dei limiti del modello di sviluppo proprio della modernità, specie in relazione alla continua aggressione nei confronti dell'equilibrio ecologico del pianeta, da cui deriva la volontà di un vasto cambiamento che prende il nome di sostenibilità, nell'intento di imprimere alla storia della nostra civiltà una decisa svolta economica e sociale basata su una nuova visione del compito di un'umanità divenuta responsabile. È anche il tempo in cui compare quello che Victor Turner definisce *Social Drama*, una fase di grande sfiducia verso le varie tipologie di autorità, nella quale individui, gruppi e movimenti si dedicano con grande vigore alla decostruzione degli apparati istituzionali e simbolici, cercando confusamente nuovi spazi di libertà, ma senza una direzione precisa verso cui orientare le proprie energie. In questo contesto essi possono accedere a nuove esperienze di vita connesse alle relazioni tra le persone, alla [comunicazione](#), alla mobilità e al divertimento, in una sorta di sperimentalismo diffuso. In tema di cambiamento sociale, risulta decisivo il contributo del sociologo americano Robert Nisbet il quale sostiene che, a partire dai greci fino ad oggi, il pensiero occidentale ha cercato di spiegare i vari modelli di società che si sono manifestati utilizzando la categoria della *crescita* propria della scienza biologica: ogni tipo di società è stata concepita come un organismo mosso da una forza vitale interna che opera allo scopo di realizzare le proprie potenzialità. In

³³ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

tal modo la sua esistenza seguirebbe una parabola che procede secondo gli stadi di crescita, maturazione e declino. Egli chiama questo paradigma la teoria “sviluppista”, accomunando ad essa una vasta area di riflessioni proposte da filosofi, storici, sociologi, politologi ed anche numerosi letterati, tra cui Comte con la legge dei tre stadi e Spencer con la tesi del tramonto dell’Occidente; per tutti questi autori la storia è vista come uno sviluppo che procede verso un fine. Diversamente, Nisbet afferma che il cambiamento sociale scaturisce dal modo in cui gli individui reagiscono a fattori nuovi e imprevisibili che provocano una disarticolazione dell’assetto ordinario della loro comunità. Seguendo la pista tracciata da Nisbet, Luciano Gallino indica l’origine del cambiamento sociale nell’azione di due entità fondamentali che operano nella cultura oltre che nella struttura biologica e organizzativa: l’[apprendimento](#) e l’autoorganizzazione. Egli afferma che all’interno di ogni società, agisce «[...] una molteplicità di popolazioni di sistemi di vario ordine – umani, tecnologici, sociali, simbolici – gran parte delle quali apprendono come competere, come usare ai propri fini e come cooperare con numerose altre, accrescendo gradualmente il proprio grado di organizzazione attraverso tale processo di apprendimento – e a volte perdendolo (Gallino 2016, 51).

Bibliografia

- COMTE A., *Corso di filosofia positiva. Lezioni XLVI-LX*, Arnoldo Mondadori, Milano, 2009.
- DURKHEIM E., *Il suicidio*, UTET, Torino, 1987.
- GALLINO L., *Modi di produzione, formazioni sociali, società*, “Quaderni di Sociologia”, pp. 70-71, 29-52, 2016.
- NISBET R.A., *Storia e cambiamento sociale. Il concetto di sviluppo nella tradizione occidentale*, Isedi, Milano, 1977.
- SPENGLER O., *Il tramonto dell’Occidente*, Longanesi, Milano, 2008.
- SZAKOLCZAI A., *Permanent Liminality and Modernity*, Taylor & Francis, London, 2014.
- TURNER V., *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna, 1986.

CAPABILITY (CRISTIANO CHIUSSO³⁴)

Il termine *Capability*, secondo Amartya Sen, premio Nobel per l’Economia nel 1998 e autore del *Capability Approach*, sta a indicare un quadro teorico per cui la libertà di raggiungere il benessere è di primaria importanza morale e il benessere dovrebbe essere inteso in termini di capacità e funzionamenti delle persone. Se le ca-

³⁴ CRISTIANO CHIUSSO Dottore in Lingue e Letterature Straniere, Master in Consulenza Filosofica, PhD in Pedagogia. Referente per il servizio mobilità internazionale dell’Esu di Venezia, interprete per il Comune di Venezia, ricercatore in progetti europei dell’Università Ca’ Foscari di Venezia. Ricercatore presso l’Università Ca’ Foscari; ricercatore per ISRE; counsellor e formatore per l’Esu e l’Università IUAV di Venezia; docente di formazione per il Comune di Venezia, per la AGB-CGIL, l’Istituto di Promozione del Lavoro e l’AVIS del Sudtirolo, per l’ULSS 12 Veneziana, per il Salone d’Impresa, per Irecoop Veneto, per l’I.T.T. Algarotti di Venezia, per Dieffe - Accademia delle Professioni a Padova.

pacità sono le azioni che il soggetto può liberamente scegliere di compiere, i funzionamenti sono capacità che sono state messe in atto, quindi realizzate. Le capacità corrispondono a libertà sostanziali in quanto libere scelte che hanno superato ostacoli reali o potenziali per poter essere realizzate. Il costrutto di capability non sostituisce, bensì completa il costrutto di competenza: se quest'ultima può essere intesa come una caratteristica individuale causalmente correlata a una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione, la capability è frutto di un [apprendimento](#) informale non riconosciuto dall'esterno, ovvero un imparare a vivere in vista della realizzazione di sé. Se le competenze afferiscono al costrutto di [capitale umano](#), per cui sono un fattore di incremento della produttività, una risorsa che genera profitto, le capabilities afferiscono al costrutto di sviluppo umano, per cui sono un fattore di costruzione del proprio progetto di vita, ovvero di realizzazione esistenziale. Con Sen, la capability è "la libertà di vivere vite". L'origine dell'approccio alle capability nasce da una critica di Sen ai tradizionali modelli economici che misurano il benessere di un Paese: in essi mancano cosa il soggetto possa fare e che tipo di persona possa essere. Le *capabilities* sono pertanto le libertà reali attraverso le quali il soggetto, realizzando i suoi obiettivi, realizza il sé potenziale: oltre la libertà formale, verso una libertà sostanziale. Il focus allora non è più quali mezzi il soggetto abbia a disposizione (risorse private e pubbliche), ma quel che egli/ella è in grado di fare (e di essere) grazie a esse. Poter disporre di determinate risorse, infatti, non garantisce la possibilità di una loro conversione in capacità, ovvero in libertà sostanziali. Il *Capability Approach* è costituito da 5 blocchi concettuali:

- i *beni materiali* (*commodities*) sono le risorse che gli individui possono utilizzare;
- i *fattori di conversione* (*conversion factors*) costituiscono le condizioni personali, ambientali e sociali degli individui, ovvero le reali condizioni;
- la *serie di capacitazioni* (*capability set*) sono l'insieme delle capacità o funzionamenti potenziali, ovvero ciò che gli individui realmente possono fare ed essere e rappresentano le opzioni materiali o le opportunità di vita;
- l'*agentività/scelta* (*agency/choice*) sono le opzioni di scelte possibili cui gli individui danno valore;
- i *funzionamenti* (*functionings*) sono l'insieme dei risultati o funzionamenti conseguiti, ovvero ciò che gli individui concretamente fanno e sono.

Martha Nussbaum individua 10 capacità centrali, ossia capacità base per lo sviluppo di ogni funzionamento. Esse sono:

- *Vita (Life)*: avere la possibilità di vivere una vita di lunghezza normale, non essere colti dalla morte prematuramente o prima che la vita venga resa non degna di essere vissuta.
- *Salute fisica (Bodily Health)*: avere la possibilità di vivere in buona salute, anche dal punto di vista riproduttivo; essere adeguatamente nutriti; avere una dimora.
- *Sicurezza fisica (Bodily Integrity)*: avere la possibilità di muoversi da un luogo all'altro; essere al sicuro dalle violenze fisiche, ivi inclusi lo stupro e le vio-

lenze domestiche; avere opportunità di soddisfazione sessuale e libertà di scelta in materia di riproduzione.

- *Sensi, immaginazione e pensiero (Senses, Imagination and Thought)*: essere capaci di usare i sensi, di immaginare, di pensare, di ragionare – e di fare tutte queste cose in modo pienamente umano, in maniera informata e coltivata attraverso una formazione adeguata, che includa, ma che non sia affatto limitata all'[alfabetizzazione](#) e a uno studio di base della matematica e delle scienze. Essere capaci di utilizzare l'immaginazione e il pensiero in maniera esperienziale ed essere capaci di produrre lavori di carattere letterario e musicale corrispondenti alle proprie scelte e rispondenti ai propri gusti o alla propria confessione religiosa. Essere in grado di esprimere la propria personalità con garanzie di libertà di espressione, con riguardo particolare ai campi della politica e dell'arte, e avere altresì la garanzia della libertà d'esercizio religioso. Avere la possibilità di esperienze piacevoli e di evitare i dolori non necessari.
- *Emozioni (Emotions)*: avere la possibilità di provare affetto per le cose e per le altre persone, di amare coloro che ci amano e si prendono cura di noi, di soffrire la loro assenza e, più in generale, di amare, di provare la mancanza, di sentire un senso di appartenenza, di gratitudine, di rabbia giustificata. Il corredo emotivo dell'individuo non deve essere insidiato dalla paura e dall'ansia (avere a cuore le capacità significa anche avere a cuore quelle forme associative tra gli esseri umani che sono cruciali per lo sviluppo delle capacità medesime).
- *Ragione pratica (Practical Reason)*: essere capaci di elaborare una propria concezione del bene e di impegnarsi nella riflessione critica riguardo alla concezione del proprio progetto vitale (anche questo comporta la protezione della libertà di coscienza e di esercizio religioso).
- *Affiliazione (Affiliation)*: (A) essere capaci di vivere con gli altri e per gli altri, di riconoscere e provare interesse per gli altri esseri umani, di potersi impegnare in relazioni sociali; essere capaci di immaginare la situazione altrui (proteggere questa capacità significa proteggere le istituzioni che prevedono e rafforzano tali relazioni, e così proteggere in eguale misura la libertà di associazione e quella di partecipazione politica). (B) La società deve garantire fondamenti di rispetto per l'individuo e la sua non umiliazione; occorre la possibilità di essere trattati come creature tutte quante dotate di eguale dignità. Questo significa che sono necessarie al contempo garanzie contro la discriminazione sulla base della razza, del genere, dell'orientamento sessuale, dell'etnia, della classe sociale, della religione, della provenienza geografica.
- *Altre specie (Other Species)*: essere in grado di vivere prendendosi cura degli animali, delle piante, del mondo naturale.
- *Gioco (Play)*: avere la possibilità di ridere, di giocare, di godere in attività ricreative.
- *Controllo sul proprio ambiente (Control over one's Environment)*: (A) Politico. Avere la possibilità di prendere parte alle scelte politiche che riguardano la pro-

pria vita; avere il diritto di partecipazione politica, il diritto di parola e quello di associazione. (B) Materiale. Avere garanzia di rispetto della proprietà privata (sia in relazione a beni mobili, sia in relazione a beni immobili e alla proprietà terriera), tali diritti di proprietà devono essere garantiti a tutti in egual misura; avere tutti quanti la stessa possibilità di cercare [lavoro](#); avere la garanzia di non essere ricercati o detenuti senza ragione. Sul lavoro occorre la possibilità di lavorare quali esseri umani, esercitando la ragione pratica e venendo in contatto con gli altri lavoratori sulla base di relazioni piene di significato e mutualmente benefiche.

Di seguito, alcuni esempi di come il *capability approach* e lo *human development* vengono declinati a livello internazionale.

La *Human Development and Capabilty Association* è l'associazione di ricerca più importante, essendo stata fondata da Sen e Nussbaum. La sua mission è promuovere la ricerca e lo studio interdisciplinare in tematiche quali la giustizia, la povertà, il genere, l'istruzione, l'ambiente.

Lo *Human Development Index* delle Nazioni Unite si pone come obiettivo che le persone e le loro capacità dovrebbero essere il criterio ultimo per valutare lo sviluppo di un Paese e non la sola crescita economica: l'Indice propone misurazioni in altre dimensioni dello sviluppo umano quali una vita lunga e sana, la conoscenza, un tenore di vita decente.

Secondo il *Dicastero dello Sviluppo Umano Integrale* della Città del Vaticano, “ogni uomo è chiamato a uno sviluppo, perché ogni vita è [vocazione](#). Fin dalla nascita, è dato a tutti in germe un insieme di attitudini e di qualità da far fruttificare: il loro pieno svolgimento, frutto a un tempo della [educazione](#) ricevuta dall'ambiente e dello sforzo personale, permetterà a ciascuno di orientarsi verso il destino propostogli dal suo Creatore. Dotato d'intelligenza e di libertà, egli è responsabile della sua crescita, così come della sua salvezza. Aiutato, e talvolta impedito, da coloro che lo educano e lo circondano, ciascuno rimane, quali che siano le influenze che si esercitano su di lui, l'artefice della sua riuscita o del suo fallimento: col solo sforzo della sua intelligenza e della sua volontà, ogni uomo può crescere in umanità, valere di più, essere di più.”

Le capabilities possono trovare un loro impiego anche nei percorsi di [Formazione Professionale](#): imparare il mestiere significa, oltre ai necessari aspetti tecnici, anche imparare a diventare persone; coltivare l'aspetto vocazionale degli alunni (uno degli ambiti in cui emergono le capabilities) può facilitarne l'[apprendimento](#) complessivo: essi possono così trovare ulteriori motivazioni allo studio.

Bibliografia

AZZARITI F. – C. CHIUSO, *Capacitazioni*, Libreriauniversitaria, Limena (PD), 2021.

DICASTERO DELLO SVILUPPO UMANO INTEGRALE: <https://www.humandevlopment.va/it.html> (ultimo accesso dicembre 2024).

HUMAN DEVELOPMENT AND CAPABILITY ASSOCIATION: <https://hd-ca.org/> (ultimo accesso dicembre 2024).

HUMAN DEVELOPMENT INDEX: <https://hdr.undp.org/> (ultimo accesso dicembre 2024).

NUSSBAUM M., *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna, 2012.

SEN A., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano, 2009.

SPENCER L.M. - S.M. SPENCER, *Competenza al lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano, 1993.

CAPACITÀ (DARIO EUGENIO NICOLI³⁵)

Le capacità 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, essendo coinvolte in numerosi compiti ed attività, e che delineano le sue potenzialità in ordine all'[apprendimento](#) ed allo svolgimento di compiti nelle varie situazioni di vita. Tali capacità, 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'[educazione](#) 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 nella vita associativa, nel [lavoro](#), nello sport e nel tempo libero impegnato. In senso pedagogico, le capacità 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 e rendano chiara la direzione della propria esistenza.

Prospettiva psicologica.

L'espressione "capacità personali" è vista essenzialmente in una prospettiva di psicologia dell'apprendimento. L'attenzione alle capacità 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 di vita che è posto alla base delle azioni volte al "successo formativo", da non intendere come un traguardo uguale per tutti, ma che, appunto, va misurato sull'effettivo perfezionamento ed arricchimento delle proprie capacità personali. La tesi dell'intelligenza multipla sollecita negli educatori ed insegnanti la capacità di cogliere la struttura individuale della personalità, da cui trarre gli aspetti peculiari del soggetto, per poi individuare le leve dei processi di [orientamento](#) e di formazione più appropriati. Vengono pertanto considerate, in questa prospettiva, talune caratteristiche in grado di influenzare il successo accademico e professionale, quali la capacità di canalizzare le proprie energie per raggiungere un obiettivo, la facilità relazionale, l'[atteggiamento](#) nei confronti di situazioni impe-

³⁵ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

gnative, la capacità di autocontrollo, l'apertura mentale. Goleman 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 una gestione delle risorse in suo possesso. Un aspetto della personalità, dimensione fortemente indagata, è l'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 propongono una classificazione basata sulle diverse variabili coinvolte nella situazione apprenditiva e/o di lavoro: l'“*Io*” che include le capacità che riguardano la consapevolezza, la valutazione e la promozione della propria realtà personale; gli “*Altri*”, ovvero le capacità che rendono produttivo e soddisfacente il rapporto con le persone con le quali si entra in contatto; il “*Compito*” che include le capacità che consentono di far fronte con efficacia alle richieste e ai problemi insiti in una determinata attività; infine il “*Contesto*” che raggruppa le capacità che facilitano l'integrazione e l'inserimento produttivo in un ambiente organizzativo e di lavoro.

Prospettiva pedagogica.

In chiave pedagogica, Bertagna (2001) parla di capacità potenziali o capacità buone. Le prime si collegano al problema di far sì che ciascuno realizzi al meglio possibile sé stesso, ovvero che sviluppi e metta in atto al meglio il suo essere *in potenza*, rimuovendo gli ostacoli che le limitino e le deformino. Le seconde indicano le capacità migliori che la persona possiede in quanto essere umano, e impegnano l'educatore a dichiarare quali sono appunto le capacità 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 istituzioni agiscono su codici differenti e con altre modalità di acquisizione di sapere anche occasionali ma non per questo meno rilevanti. Amartya Sen ci offre un contributo originale che emerge già dal termine utilizzato: le *capacitazioni* si pongono nel rapporto tra la persona e la felicità: esse rappresentano la possibilità realmente esercitata di poter svolgere la vita cui, ragionevolmente, attribuisce valore: «Se il nostro scopo [...] è mettere a fuoco le possibilità reali che ha un individuo di perseguire e realizzare i propri obiettivi, allora si deve tener conto non solo dei beni principali in possesso di ogni singola persona, ma anche delle caratteristiche personali pertinenti, quelle che governano la conversione dei beni principali in capacità di promuovere i propri scopi» (Sen 2000, 78-79).

Bibliografia

- BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle realtà personali. Teoria e prassi*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003.
- BERTAGNA G., *Verso i nuovi piani di studio*, in “Annali dell'Istruzione”, n. speciale Stati Generali, dicembre, pp. 246-277, 2001.

DE PIERI S., *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, ElleDiCi, Leumann (TO), 2000.

GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi, 1994.

GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 2000.

SEN A., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano, 2000.

CAPITALE SOCIALE (DARIO EUGENIO NICOLI³⁶)

Il capitale sociale rappresenta la rete di relazioni personali che un individuo, in base alle sue specifiche esigenze, può mobilitare direttamente per perseguire i propri fini e migliorare la propria posizione sociale. Questa rete di relazioni non è intesa né sotto il profilo di una generica “conoscenza” e neppure assimilata a ciò che viene comunemente definito “referenza”, ma è vista piuttosto come un ampliamento, ottenuto tramite la possibilità di accesso ai saperi e alle competenze delle persone con cui ci si pone in questa speciale relazione, in modo da ampliare la propria conoscenza della realtà, acquisire i requisiti utili nella vita sociale e professionale, infine estendere lo spettro delle opportunità lavorative cui potersi candidare. 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: in questi contesti, emerge l'utilizzo del capitale sociale per spiegare il diverso grado di successo dei giovani nell'inserimento nel mondo del [lavoro](#) e nell'accrescimento *indiretto* del loro [capitale umano](#). Granovetter ha mostrato in modo convincente e innovativo come le reti in cui la persona è collocata influenzino le possibilità di trovare lavoro e la traiettoria della sua carriera. Questo sistema di relazioni esprime bene la forza dei “legami deboli” e delle prerogative di status, ovvero di quelle dotazioni dell'individuo che non sono costituite solo dall'appartenenza sociale e dal suo livello economico; la disponibilità di reti di conoscenze accessibili ed attivabili costituisce la condizione che consente di ampliare le informazioni disponibili per i soggetti nella ricerca di migliori posizioni lavorative, ma anche nel rendere più attraente la propria candidatura in quanto persona in grado di ottenere, non solo a proprio favore ma anche della propria organizzazione, informazioni, pareri e consulenze immediate, efficaci oltre che gratuite. Una delle pratiche più diffuse negli organismi formativi, mirante a dotare gli studenti non solo di titoli di studio ma di un vero capitale sociale, consiste nelle diverse forme dell'alternanza formativa/PCTO presso imprese ed enti considerati come possibili sbocchi del proprio percorso di ingresso nel mondo del lavoro; al termine di tali esperienze, vengono forniti allo studente “attestati di [esperienza](#)” da far valere nel momento della candidatura. Ciò in forza del valore sociale rappresentato da una pratica

³⁶ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia..

reale svolta, e validata, in organizzazioni considerate degne di fiducia da parte dell'[impresa](#) che ricerca quella specifica figura professionale.

In alcuni casi la rete del capitale sociale può assumere la forma di un'associazione informale di professionisti che operano nello stesso ambito. È il caso, ad esempio, degli specialisti del settore informatico, una [professione](#) che non possiede una propria associazione professionale né un sistema formalizzato di abilitazione, ma che presenta reti intense di collaborazione che funzionano tramite legami informali che si avvalgono dei media, delle occasioni di incontro rappresentate da eventi e convegni, di pratiche di collaborazione professionale ad hoc. Gli studi relativi al capitale sociale mostrano come questo rappresenti un correttivo rispetto alle rappresentazioni individualistiche del processo di inserimento sociale della persona, rivelando la presenza nel contesto economico di un reticolo di relazioni di varia natura, in cui gli individui possono rivestire una posizione centrale oppure decentrata, che agisce come un fattore stabile di facilitazione di transazioni cooperative derivante dall'intesa volontaria tra soggetti autonomi e indipendenti. Si tratta di un legame di natura mutualistica, basato sullo scambio di doni che impegnano il soggetto che avvia la richiesta a rendersi disponibile quando a sua volta sarà interpellato dalla persona, o da un'altra da essa inviata, di cui si è chiesto un servizio. La crescente rilevanza del capitale sociale nella vita pubblica, svolta nei diversi ambiti in cui questa si articola, mostra come i singoli individui e gli attori economici possano ridurre i rischi connessi alla loro azione mobilitando i legami fondati sulla fiducia reciproca tra i soggetti che fanno parte della loro rete. In questo senso, accanto al capitale economico e culturale troviamo un nuovo tipo di capitale, chiamato appunto sociale, che consente a chi ne è parte di godere di un vantaggio - rispetto a chi ne è invece mancante - dovuto propriamente alla fiducia che fonda questo tipo speciale di appartenenza e che agisce come l'aspettativa che gli altri soggetti della rete non porranno in atto nei propri confronti comportamenti dannosi sia sul piano strettamente economico sia su quello della reputazione sociale, ma che al contrario opereranno per favorire il proprio successo, rafforzando in tal modo il valore delle relazioni che li uniscono.

Bibliografia

- BAGNASCO A. - PISELLI F.- PIZZORNO A. - TRIGILIA C., *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- COLEMAN J., *Social capital in the creation of human capital*, in "American Journal of Sociology", p. 94, 1988.
- GRANOVETTER M., *La forza dei legami deboli*, Napoli, Liguori, pp. 115-146, 1973.
- HELIWELL J.F. - R.D PUTNAM., *Economic Growth And Social Capital In Italy*. Eastern Economic Journal, 21, pp. 295-307, 1995.
- PICCHIERI A., *Introduzione alla sociologia dell'organizzazione*, Laterza, Bari, 2004.
- RIFKIN J. (2000), *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Milano, Mondadori.

La teoria del capitale umano è un approccio economico che considera l'istruzione e la formazione come forme di capitale che aumentano la produttività individuale e sociale. La formazione e l'[esperienza](#) lavorativa sono un investimento produttivo e quindi rilevanti per la comprensione dei fatti economici e sociali. Di conseguenza, molte politiche pubbliche si concentrano sull'accesso ad un'istruzione di qualità come mezzo per migliorare la vita delle persone e promuovere lo [sviluppo sostenibile](#) delle società. I principali teorici del capitale umano sono: Gary Becker, insignito del premio Nobel per l'economia nel 1992 per il suo contributo a questa area. Il suo libro "Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis", pubblicato nel 1964 è un testo fondamentale; Theodore Schultz, nel 1961, pubblicò l'articolo "Investment in Human Capital", in cui ha introdotto il concetto di capitale umano e ha sottolineato l'importanza degli investimenti nell'istruzione e nella formazione per lo sviluppo economico; Jacob Mincer, che ha contribuito significativamente alla teoria del capitale umano, sviluppando il concetto di "reddito derivato dal capitale umano". La sua ricerca ha approfondito la relazione tra istruzione e reddito. Questi economisti hanno fornito contributi significativi alla comprensione di come gli investimenti nelle persone possano avere impatti economici positivi a lungo termine, influenzando la produttività e lo sviluppo economico complessivo. Il capitale umano è dato da aspetti soggettivi delle persone (abilità) e da aspetti oggettivi di contesto ([capacità](#), intese nel senso di opportunità reali) che, se possedute e utilizzate, danno la possibilità di agire in maniera efficace e di lavorare, con efficienza e con modalità innovative. Il capitale umano ha aspetti fisici, cioè tangibili e ha anche aspetti intangibili. La salute, la forza, la condizione fisica, l'intelligenza innata sono importanti forme di capitale fisico. Il continuo aumento della produttività dipende non soltanto dal capitale tangibile e dallo sforzo fisico degli esseri umani ma anche da forme intangibili di capitale, inclusi il sapere, le competenze, le capacità relazionali e le consuetudini degli individui. Una dotazione maggiore di capitale umano, che si costruisce nel tempo attraverso la produzione della conoscenza, consente dunque un miglioramento delle condizioni generali di vita. La teoria del capitale umano – come evidenziato da Livraghi – assume l'istruzione come un valore economico in sé, capace di aumentare i redditi futuri. La contrapposizione tra visioni utilitaristiche e prontamente riprese dalla visione del capitale umano, e il nuovo paradigma economico della [capability approach](#) (etica delle capacità) (Sen, Nussbaum) in questi anni più recenti ha permesso di riflettere seriamente sulla visione dello sviluppo umano, della formazione e delle politiche per l'occupazione. La teoria delle capacità individuali e sociali mette in primo piano il libero raggiungimento per ciascuno del benessere individuale, coniugato con quello della colletti-

³⁷ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

vità. Occorre quindi valorizzare le caratteristiche della singola persona e la sua identità, ovvero unicità. «In questo approccio, l'identità è il risultato di scelte consapevoli e responsabili. Sottolineare l'importanza delle dimensioni oggettive significa sostenere che il benessere ha aspetti multidimensionali che non possono quindi essere sinteticamente indicati con il reddito, con la ricchezza e con i consumi. Queste dimensioni non sono indipendenti bensì complementari. Il reddito disponibile e i beni/servizi accessibili sono elementi essenziali e irrinunciabili ma visti come mezzi strumentali per acquisire benessere e non come finalità» (Livrighi, 2011, p. 230). In pratica si può sintetizzare la questione con la necessità di cambiare il paradigma di riferimento: da una pedagogia per l'uguaglianza dell'offerta a una pedagogia inclusiva e di garanzia del successo individuale. «Si può sostenere che le persone sono davvero la ricchezza delle nazioni e che il fine ultimo dello sviluppo debba essere la creazione delle condizioni necessarie affinché si realizzi sviluppo umano senza accentuare la crescita della disuguaglianza, come è accaduto nel corso degli ultimi venti anni. Ne deriva che il capitale umano è quindi sinonimo di sviluppo umano e di etica delle capacità» (Livrighi, 2013). Le teorie sopra riportate indicano una correlazione tra benessere sociale, capitale umano e capacità produttiva. «L'investimento in capitale umano non può quindi essere finalizzato esclusivamente all'accrescimento della produttività e alla crescita esclusiva del reddito e fatto coincidere solo con i livelli di istruzione» (Livrighi, 2013). Amartya Sen sostiene che gli investimenti in capitale umano devono tener conto: del loro rapporto *diretto* con il benessere e la libertà degli esseri umani; del loro ruolo *indiretto* in quanto fattori che influiscono sul [cambiamento sociale](#); del loro ruolo *indiretto* in quanto fattori che influiscono sulla *produzione economica*. È questa, in estrema sintesi, la multidimensionalità del capitale umano.

Bibliografia

- LIVRIGHI R., *La logica esistenziale nel paradigma economico dell'etica delle capacità*, Formazione & Insegnamento XI – 1 – 2013.
- NUSSBAUM M., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- NUSSBAUM M., *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Cambridge (Mass.)-London, The Belknap Press of Harvard University Press, trad. it., *Creare Capacità*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- SEN A., *Commodities and Capabilities*, Amsterdam, North-Holland, 1985.
- SEN A., *Inequality Re-examined*, Oxford, Clarendon Press, 1992.
- SEN A., *Inequality Reexamined*, New York, Oxford, Russell Sage Foundation Clarendon Press Oxford University Press., 1992, trad. it. *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Bologna, il Mulino, 1994.
- SEN A., *The Idea of Justice*, London, Penguin, 2009, trad. it., *L'idea di giustizia*, Milano, Arnoldo Mondadori, 2010.

CAPOLAVORO vedi BUONE PRATICHE

CATEGORIE PROTETTE vedi LAVORO E/O CONTRATTO

CENTRI PER L'IMPIEGO (EUGENIO GOTTI³⁸)

I Centri per l'impiego (CPI) rappresentano una realtà consolidata nel panorama delle [Politiche attive del lavoro](#) in Italia. Con una storia che affonda le radici nel secondo dopoguerra, i CPI hanno attraversato diverse fasi evolutive, adeguandosi alle mutevoli esigenze del [mercato del lavoro](#) e alle politiche socioeconomiche nazionali e comunitarie. Fondati nel 1949 come Uffici di Collocamento, avevano il compito di regolamentare il mercato del lavoro nel dopoguerra, periodo in cui l'Italia sperimentava una forte crescita economica e una conseguente domanda di manodopera. Con il passare degli anni, queste strutture si sono trasformate in risposta alle dinamiche occupazionali e alle nuove direttive europee. Negli anni '90, l'Europa esercitò una forte pressione affinché i vari Stati membri introducessero misure di politica attiva del lavoro più efficaci. Fu in questo contesto che maturò la riforma degli Uffici di Collocamento, che divennero i Centri per l'impiego attuali. Questi centri, la cui governance è passata negli anni dal Ministero del Lavoro alle Province, oggi è di competenza regionale, mirano a offrire servizi più vicini alle esigenze del territorio e ai bisogni individuali dei lavoratori e dei datori di lavoro. Con la riforma del lavoro nota come Jobs Act del 2015, i CPI hanno ricevuto un inedito protagonismo. La riforma ha ampliato le loro funzioni, non limitandole più solo all'[accoglienza](#) e all'erogazione di servizi amministrativi, ma trasformandoli in attori chiave per l'attuazione delle Politiche attive del lavoro. In questo nuovo quadro normativo, i CPI hanno il compito di favorire l'incontro tra l'offerta e la domanda di lavoro per tutti i lavoratori disoccupati, con particolare attenzione all'[inclusione](#) di categorie vulnerabili. L'organizzazione dei servizi per l'impiego è definita nell'art. 18 del D.lgs. n. 150/2015. Secondo la norma, allo scopo di costruire i percorsi più adeguati all'inserimento ed al reinserimento nel mercato del lavoro, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano assumono la responsabilità dei Centri per l'impiego, che diventano loro uffici territoriali. In quanto strutture pubbliche, i Centri per l'impiego svolgono alcune funzioni in via esclusiva, in particolare collegate al riconoscimento di sostegno al reddito dei lavoratori disoccupati. Questi, per poter accedere ai benefici devono rendere al CPI la dichiarazione di disponibilità al lavoro (DID), l'atto che determina formalmente l'inizio dello stato di disoccupazione di una persona. Chi ha dichiarato la propria disponibilità al lavoro ha dai 15 ai 30 giorni di tempo, a seconda dei casi, per stipulare con il Centro per l'impiego un Patto di Servizio Personalizzato. Si tratta di un passaggio obbligatorio per chi in-

³⁸ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

tende beneficiare delle prestazioni a sostegno della disoccupazione. La Naspi e la Dis-Coll (indennità di disoccupazione per collaboratori coordinati e continuativi o a progetto) sono condizionati all'attivazione della DID e all'adesione a un "percorso personalizzato per l'inserimento lavorativo" (PSP). Il PSP è un accordo tra il Centro per l'Impiego e il cittadino con il quale entrambi assumono reciproci impegni per la ricerca di una nuova occupazione e in cui vengono definite le modalità di erogazione e di utilizzo di alcuni servizi. Lo scopo dichiarato è quello di favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro e contrastare la disoccupazione di lunga durata. Si tratta di un percorso di [orientamento](#) individuale e di verifica delle competenze e prevede l'impegno da parte del cittadino a seguire un percorso finalizzato ad ottimizzare le modalità di ricerca attiva di lavoro, come curare la stesura di un curriculum vitae, la lettera di presentazione nella quale mettere in rilievo le esperienze e valutare l'eventuale necessità di un corso di formazione. Con tale patto il disoccupato si impegna a partecipare alle iniziative formative e di riqualificazione e ad accettare congrue offerte di lavoro. Oltre alle funzioni esclusive, i CPI erogano anche servizi sempre per i cittadini disoccupati e per i lavoratori beneficiari di ammortizzatori sociali:

- orientamento di base, analisi delle competenze in relazione alla situazione del mercato del lavoro locale e profilazione;
- ausilio alla ricerca di una occupazione, entro tre mesi dalla registrazione;
- orientamento specialistico, mediante bilancio delle competenze e analisi degli eventuali fabbisogni formativi, esperienze di lavoro o altre misure di politica attiva del lavoro;
- orientamento all'autoimpiego e tutoraggio per le fasi successive all'avvio dell'[impresa](#);
- avviamento ad attività di formazione ai fini della qualificazione e riqualificazione professionale, dell'autoimpiego e dell'immediato inserimento lavorativo;
- [accompagnamento al lavoro](#), anche attraverso l'utilizzo dell'assegno individuale di ricollocazione;
- promozione di esperienze lavorative ai fini di un incremento delle competenze, anche mediante lo strumento del [tirocinio](#);
- gestione di incentivi all'attività di lavoro autonomo e alla mobilità territoriale;
- gestione di strumenti finalizzati alla conciliazione dei tempi di lavoro con gli obblighi di cura;
- promozione di prestazioni di lavoro socialmente utile.

La legge prevede che le Regioni e le Province Autonome per le attività sopra elencate possano coinvolgere anche soggetti privati accreditati alla formazione ed al lavoro. Il ruolo dei CPI viene ulteriormente rafforzato con l'introduzione del Programma GOL. I CPI diventano così il punto di riferimento per l'attivazione dei percorsi di politica attiva del lavoro previsti dal programma, nella loro funzione esclusiva di porta d'accesso al programma GOL e di raccordo con gli altri soggetti pubblici e privati accreditati alla formazione ed al lavoro.

Criticità e Sfide.

La difficoltà attuale per i CPI è quella di incrementare la loro efficacia e la loro capacità di risposta alle sfide poste da un mercato del lavoro in continua evoluzione. Il dialogo con le realtà economiche locali e con i servizi accreditati è fondamentale per realizzare una strategia occupazionale più mirata e inclusiva. Nonostante le riforme e le misure adottate per rafforzarne il ruolo, i CPI in Italia affrontano diverse criticità, tra cui la carenza di risorse umane e finanziarie, che ostacolano la loro capacità operativa. Questi aspetti, uniti a una necessaria maggiore specializzazione e formazione del personale, hanno portato Regioni e Governo a procedere con diversi piani di rafforzamento dei CPI, a partire dal 2019. Il PNRR ha ulteriormente rafforzato gli investimenti per i CPI in stretta connessione con l'attuazione del Programma GOL. Complessivamente i piani di rafforzamento dei CPI hanno visto un investimento di oltre un miliardo di euro che permetterà alle Regioni di raddoppiare il numero di unità di personale impiegato nei Centri per l'impiego: al completamento delle assunzioni, quindi, si passerà dai circa 8 mila operatori precedentemente presenti a quasi 20 mila. Si tratta di un investimento centrale perché le misure di politica attiva previste in GOL possano poi trovare una migliore attuazione territoriale. Pur essendo la piena cooperazione tra pubblico e privato uno dei principi cardine del Programma, non vi è dubbio che affinché il sistema pubblico possa operare il suo naturale ruolo di regia sul territorio, necessiti di essere adeguatamente rafforzato per superare le difficoltà accumulate negli anni e che notoriamente affliggono il sistema. Le principali linee di azione del piano di potenziamento dei CPI nel contesto del PNRR includono operazioni di riorganizzazione e ristrutturazione, l'incremento delle risorse umane interne, l'aumento della qualità dei servizi erogati, nonché una maggiore integrazione tra i CPI e gli altri attori del mercato del lavoro.

Il monitoraggio nazionale e la situazione nel 2022

L'ultimo Rapporto di monitoraggio dei Servizi per l'impiego di ANPAL del 2022 restituisce la fotografia di un sistema che sta attraversando una fase di forte riorganizzazione al cui interno sono visibili i primi segni di interventi strutturali. Con il Decreto Gol sono stati introdotti elementi di discontinuità che incidono direttamente sull'organizzazione e sulla prassi operativa dei Centri per l'impiego a partire dalle nuove modalità di presa in carico con valutazione approfondita dell'utenza (assessment) e la conseguente razionalizzazione e diversificazione dell'offerta di servizi in base al livello di [occupabilità](#) delle persone; inoltre è stato avviato un percorso di integrazione tra politiche attive e [Formazione Professionale](#) all'interno dei percorsi di Politica attiva del lavoro. Ulteriore elemento di discontinuità è l'avvio del processo di assunzione di nuovo personale da inserire nei Centri per l'impiego e l'avvio del programma di potenziamento infrastrutturale degli uffici. Alla fine del 2022 risultano assunte negli organici dei servizi per l'impiego 4.340 nuove unità di personale e il 60% dei CPI registra un incremento netto di personale nel corso del 2022. Il potenziamento infrastrutturale dei CPI inizia a dare risultati concretamente visibili anche nell'operatività degli uffici: il 73,6% dei CPI ha acquisito nuova

dotazione informatica nel corso del 2022, mentre il 60,4% eroga abitualmente servizi da remoto alle utenze soprattutto nell'area dell'[orientamento](#) e dell'accompagnamento al lavoro, dell'informazione e consulenza alle imprese. Permangono evidenti divari territoriali: il sistema funziona dove sono presenti le condizioni per decongestionare l'organizzazione dei CPI e compensare con un'adeguata offerta funzionale le domanda di servizi proveniente dai territori. Avvantaggiati in tal senso sono i CPI che operano dove i mercati del lavoro sono più dinamici e volumi di utenza più proporzionati.

Bibliografia

ANPAL, *Servizi per l'impiego*. Rapporto di monitoraggio - 2022.

D.M. n. 59/2020 e D. Segretario Generale MLPS n. 123/2020 relativi al potenziamento infrastrutturale dei CPI.

D.lgs. 14 settembre 2015, n. 150.

CENTRI PROVINCIALI PER L'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI - CPIA

(EUGENIO GOTTI³⁹)

I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), istituiti con Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012, sono le istituzioni scolastiche statali deputate all'istruzione degli adulti. Sono una tipologia di istituzione scolastica autonoma dotata di un proprio organico e di uno specifico assetto didattico e organizzativo, di norma istituiti su base provinciale. Hanno preso avvio con l'anno scolastico 2014/2015, sostituendo i Centri Territoriali Permanenti (CTP) e i Corsi serali realizzati dalle Istituzioni scolastiche di secondo ciclo. L'utenza dei CPIA è tipicamente adulta, ed in particolare:

- adulti che non hanno assolto l'[obbligo di istruzione](#) e che intendono conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione;
- adulti che sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e che intendono conseguire titolo di studio conclusivo del secondo ciclo di istruzione;
- adulti stranieri che intendono iscriversi ai Percorsi di [alfabetizzazione](#) e [apprendimento](#) della lingua italiana;
- giovani che hanno compiuto i 16 anni di età e che, in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, dimostrano di non poter frequentare i corsi diurni.

I corsi di istruzione per adulti dei CPIA sono organizzati nei seguenti percorsi:

- percorsi di istruzione di primo livello;
- percorsi di istruzione di secondo livello (Istruzione Tecnica, Professionale e Liceo Artistico);

³⁹ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

- percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, destinati agli adulti stranieri, finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa.

Dal punto di vista didattico i percorsi erogati dai CPIA sono organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso, sulla base di un [Patto formativo](#) individuale, sono progettati per [Unità di Apprendimento](#) (UdA) e sono realizzati per gruppi di livello che costituiscono riferimento per formare i gruppi classe. I percorsi di istruzione di primo livello e i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana vengono realizzati direttamente dai CPIA, mentre i percorsi di istruzione di secondo livello vengono realizzati dalle istituzioni scolastiche di istruzione tecnica, professionale e artistica, con le quali i CPIA stipulano accordi di rete. Il CPIA, dal punto di vista organizzativo, si raccorda quindi con le istituzioni scolastiche di secondo grado per attivare punti di erogazione di istruzione degli adulti incardinati nelle istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado. In tal modo i CPIA attivano sedi operative presso altre istituzioni scolastiche di secondo ciclo nell'ambito della programmazione regionale della rete scolastica. Il CPIA stipula specifici accordi di rete, ai sensi dell'articolo 7 del DPR n. 275 del 1999, con le istituzioni scolastiche per definire:

- criteri e modalità per la [progettazione](#) comune organizzativo-didattica dei percorsi di secondo livello;
- la costituzione e il funzionamento della Commissione per la definizione del patto formativo individuale con riconoscimento dei saperi e delle competenze acquisiti in contesti formali, informali e non formali;
- la realizzazione di specifiche misure di sistema destinate, altresì, a favorire gli opportuni raccordi tra i percorsi di istruzione di primo e di secondo livello, anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie.

Nel dettaglio, i percorsi di primo e secondo livello sono a loro volta articolati in diversi periodi didattici con finalità specifiche.

Percorsi di istruzione di primo livello sono articolati in due periodi didattici:

- il primo periodo didattico ha un orario complessivo di 400 ore ed è finalizzato al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione. In assenza della certificazione conclusiva della scuola primaria l'orario complessivo può essere incrementato fino ad un massimo di 200 ore. Tale quota può essere utilizzata anche ai fini dell'alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana;
- il secondo periodo didattico ha un orario complessivo pari al 70% di quello previsto dai corrispondenti ordinamenti del primo biennio degli istituti tecnici o professionali per l'area di istruzione generale ed è finalizzato all'acquisizione della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'[obbligo di istruzione](#) di cui al D.M. n. 139/2007.

Percorsi di istruzione di secondo livello sono finalizzati al conseguimento del di-

ploma di istruzione tecnica, professionale e artistica. I percorsi di secondo livello di istruzione tecnica e professionale sono articolati in tre periodi didattici, così strutturati:

- primo periodo didattico, finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione al secondo biennio dei percorsi degli istituti tecnici o professionali, in relazione all'indirizzo scelto dallo studente;
- secondo periodo didattico, finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione all'ultimo anno dei percorsi degli istituti tecnici o professionali, in relazione all'indirizzo scelto dallo studente;
- terzo periodo didattico, finalizzato all'acquisizione del diploma di istruzione tecnica o professionale, in relazione all'indirizzo scelto dallo studente.

I percorsi di secondo livello hanno, rispettivamente, un orario complessivo pari al 70% di quello previsto dai corrispondenti ordinamenti del primo biennio degli istituti tecnici, professionali o dei licei artistici con riferimento all'area di istruzione generale e alle singole aree di indirizzo. La frequenza del primo periodo didattico del secondo livello consente l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi al primo biennio degli istituti di istruzione secondaria tecnica, professionale e artistica, utile anche ai fini dell'adempimento dell'obbligo di istruzione da parte dei giovani adulti (16-18 anni), finalizzato all'assolvimento del diritto-dovere di cui al Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76.

Bibliografia

Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263 *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del Decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133.

POLIANDRI D. - G. EPIFANI (a cura di), *Rapporto Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione*, INVALSI e FrancoAngeli, 2023.

RUBINACCI A. - E. PORCARO, *Largo ai CPIA*, Dossier Tuttoscuola, 2023.

CENTRO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE - CFP

(GUGLIELMO MALIZIA⁴⁰)

La voce analizza l'organizzazione del CFP, luogo di svolgimento delle molteplici azioni formative per i giovani e gli adulti e quindi, sede della [Formazione Professionale](#) (ordinamentale e non) e sede dello svolgimento delle [Politiche attive del lavoro](#) (Malizia e Tonini, 2020).

⁴⁰ GUGLIELMO MALIZIA Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Il CFP come comunità formatrice. L'[educazione](#) è opera comune, presuppone un accordo di base sulle finalità, i contenuti, le metodologie da parte di tutte le componenti del CFP (Malizia e Tonini, 2015; Bertagna, 2008; Cssc-Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2008). Una formazione efficace esige la costruzione di una comunità che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione, centro propulsore e responsabile dell'[esperienza](#) formativa, in dialogo aperto con la comunità territoriale e con la domanda di sviluppo integrale della persona che proviene dai giovani. Inoltre, secondo gli orientamenti condivisi delle politiche di riforma dei sistemi educativi, una strategia fondamentale del cambiamento viene identificata proprio con la scuola/centro della comunità: ciascuna comunità educativa, dotata di adeguata autonomia e di un progetto, diviene lo strumento per eccellenza della gestione del sistema educativo e della costruzione del tessuto educativo locale. Ciò, infatti, permette la costituzione e il funzionamento di una sede intermedia di aggregazione sociale in cui le libertà dei singoli utenti si incontrano per gestire insieme corresponsabilmente la risposta ai bisogni educativi.

A questo punto va precisato che, diversamente da una organizzazione o da una società, la comunità viene perseguita per ragioni di natura interiore quali l'autorealizzazione o la validità e bontà di quanto si intende realizzare per cui i vincoli che legano i membri sono solidi, dato che si propongono obiettivi di natura morale. Inoltre, i rapporti sono cooperativi e collaborativi e l'accento viene posto sul bene comune, la cui realizzazione non contraddice i beni individuali ma permette di valorizzarli al meglio.

Tra gli elementi essenziali della comunità formatrice, va sottolineato anzitutto il comune orientamento culturale che la identifica e che è accettato da tutti i suoi membri. Questa forza connettiva, aggregante e accomunante che unisce le persone in un gruppo comunitario non è puramente un attributo della loro identità, ma rappresenta un suo elemento costitutivo. Tuttavia, il comune orientamento e legame non trasformano la comunità formatrice in una specie di superorganismo che annulla l'individualità dei soggetti che la compongono. Accanto ad esso mantengono pari rilevanza le singole persone che vivono e crescono nella comunità e che la costituiscono. Pertanto, si può parlare di comunità formatrice solo quando ogni membro di quest'ultima viene posto nelle condizioni di essere pienamente se stesso. Le due caratteristiche essenziali della comunità formatrice appena messe in risalto si ritrovano riflesse ed operanti anche nella relazione tra bene comune e bene personale. A livello educativo non si può pensare a un bene comune che non sia al tempo stesso anche bene proprio di ciascuno dei membri della comunità. L'assunzione della concezione della comunità formatrice richiede l'adozione di un nuovo quadro istituzionale e organizzativo. In altre parole, si tratta di impegnarsi principalmente nel ricercare soluzioni ai problemi piuttosto che di evitarli, di considerare come caratteristica essenziale dei luoghi educativi l'elaborazione della cultura e di potenziare lo studio e la ricerca. Tutto ciò rinvia all'esigenza di poter contare su professionisti dell'educazione di qualità elevata, capaci di muoversi in autonomia all'interno di un contesto che questa autonomia ha assunto come criterio organizzativo fondamentale.

Anche nella FP la centralità della comunità formatrice significa promozione integrale delle persone; in questo caso, tuttavia, tale finalità prioritaria viene raggiunta attraverso l'acquisizione di un ruolo professionale qualificato e di una specifica cultura professionale. In particolare, la preparazione del soggetto lavoratore richiede la formazione a una serie di valori di base. Il primo consiste evidentemente nella qualificazione professionale che dovrà consentire l'inserimento in maniera fattiva e dignitosa nel mondo del [lavoro](#). Al tempo stesso la piena realizzazione umana del soggetto lavoratore richiede la formazione della identità e della coscienza personale, la maturazione della libertà responsabile e creativa, sostenuta da [conoscenze](#) e motivazioni solide, lo sviluppo della [capacità](#) di relazione, di solidarietà e di comunione con gli altri, come egualmente della capacità di compartecipazione responsabile, sociale e politica. L'altro volano della centralità della formazione è costituito dalla scelta di educare all'esercizio di una professionalità matura attraverso la proposta di una cultura che è professionale, umanistica ed integrale. In altre parole, tale cultura sarà focalizzata sulla condizione produttiva che, a sua volta, va inquadrata in una concezione globale dell'uomo e che ottiene la sua piena significatività nella dimensione etica e religiosa. Il CFP di ispirazione cristiana, adottando un modello aperto di razionalità, deve promuovere l'assimilazione critica e sistematica del sapere e nell'attuazione di questo compito si presenta come una comunità che punta al coinvolgimento di tutti nell'opera formativa, alla gestione sociale da parte della comunità cristiana e alla [vocazione](#) a produrre cultura educativa (Cssc-Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2008). Inoltre, se la Chiesa è anzitutto comunione, il CFP di ispirazione cristiana non può che definirsi in primo luogo come comunità, la quale diviene centro propulsore e responsabile di tutta la sua vita. Prima ancora che scelta pedagogica, si può quindi affermare che l'identità comunitaria del Centro di ispirazione cristiana abbia un fondamento teologico nella natura della Chiesa e nella dimensione relazionale che sottostà alla stessa Trinità e alla natura di un Dio che si rivela come amore. In questo ambiente comunitario la natura propria delle relazioni va identificata nello spirito di libertà e di carità, la prima intesa come capacità di prendere decisioni responsabili e la seconda che consiste nel lasciarsi guidare dall'amore di Dio e nel farsi servi gli uni degli altri.

Il CFP come organizzazione di servizi per la formazione professionale e per il lavoro. A cavallo dei due millenni nei CFP si erano verificati fenomeni di involuzione burocratica (Malizia e Tonini, 2015 e 2020). Infatti, non infrequentemente si notava una focalizzazione eccessiva sui bisogni degli operatori a scapito dei destinatari; inoltre, non mancavano casi in cui si privilegiava il controllo normativo sulle procedure rispetto alla verifica sostanziale sui risultati. In reazione a questi segnali degenerativi si è andata diffondendo l'esigenza di elaborare un modello alternativo al CFP tradizionale: più specificamente ne sono emersi tre e si tratta del CFP strategico, di quello agenziale e di quello polifunzionale che qui proponiamo. Secondo il modello strategico, il Centro è considerato come un sistema organizzativo connesso con il mondo esterno al quale offre servizi: pertanto il contesto di riferimento (mer-

cato, attori, risorse e domande) assume una valenza superiore alla cultura interna dell'organizzazione (Nicoli, 1995; Malizia e Tonini, 2015 e 2020). 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 a matrice che è specifica del lavoro per progetti, con tutte le conseguenze di un'ampia delega, di un processo decisionario 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. Il modello strategico si dimostra valido nel disegnare le grandi dinamiche di relazione a livello di sistema organizzativo. Il suo punto debole si trova in una concezione piuttosto povera del processo formativo in quanto questo non si può ridurre all'adattamento, ma include anche un intenso interscambio simbolico, affettivo, culturale ed esperienziale tra le parti interessate. Questa carenza discende da un limite più grande che è dato dal mancato riconoscimento del primato della scelta formativa nella FP. Un secondo modello, quello agenziale, si caratterizza per i seguenti concetti chiave: analisi del territorio; [progettazione](#) e realizzazione di azioni formative; servizi di [orientamento](#) e assistenza a singoli, gruppi e organizzazioni; sostegno all'inserimento occupazionale; qualità; cooperazione; flessibilità; imprendibilità e innovazione (Malizia e Tonini, 2015 e 2020). In sintesi, l'agenzia di servizi formativi si ispirerebbe ai seguenti principi di riferimento: «[...] orientamento al mercato sociale in termini di interazione con singoli, gruppi e organizzazioni e pressione propositiva per sollecitare e soddisfarne i bisogni; enfattizzazione della relazione con il fruitore dei prodotti/servizi, in termini di presa in carico e responsabilità; valore della cooperazione come elemento tipico di una organizzazione che intraprende ed elabora strategie su obiettivi condivisi; innovazione metodologica e tecnologico-scientifica come rilevante fattore di successo; orientamento alla professionalità» (*Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi*, 1995, 58). Venendo a una valutazione, anzitutto va osservato che non esiste un unico modo di intendere la formula agenziale. Infatti, l'ENAI e il CIOFS/FP: «[...] pur aderendo ad un [modello organizzativo](#) orientato al 'mercato' e attento al servizio prodotto, [...] si staccano da una logica puramente aziendale di 'efficacia' e 'qualità totale', per evidenziare come il perno della loro azione nel sociale, non sia tanto, o solo, la formazione del 'lavoratore', quanto la formazione della 'persona'» (*Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi*, 1995, 16). Rimane pur sempre vero che questa impostazione non sottolinea adeguatamente, come quella del CFP polifunzionale, la dimensione comunitaria. È chiaro che il modello agenziale presenta, oltre al precedente limite, anche quello più serio di non accordare la priorità alla formazione della persona. Il modello *polifunzionale*, che fa capo al CNOS-FAP e alle sue ricerche, si qualifica per essere al tempo stesso formativo, comunitario, al servizio della persona, progettuale, coordinato/integrato, aperto e flessibile (Malizia e Tonini, 2015 e 2020). Sopra ci siamo occupati delle caratteristiche *formativa e comunitaria*. Aggiungiamo soltanto che la centralità della formazione e la costruzione di una comunità sono esi-

genze che si impongono in ogni Centro. Esse vanno realizzate in qualsiasi tipo di CFP, qualunque sia la sua dimensione o il contenuto della sua offerta. Né la complessità delle azioni intraprese dal Centro o la preponderanza di corsi mirati a un pubblico adulto possono indurci a pensare che il CFP si sia trasformato in un'azienda o in un'agenzia. Il CFP rimane una istituzione formativa e la sua organizzazione resta al servizio della scelta educativa e comunitaria la quale conserva il primato anche nella FP. Ed è questa logica di fondo che distingue principalmente il CFP polifunzionale da certe concezioni agenziali della FP. *La promozione integrale della persona* significa che l'educando occupa il centro del sistema formativo e che pertanto questo deve fare dell'oggetto dell'educazione il soggetto della sua propria educazione. A ogni persona va assicurato il diritto a educarsi scegliendo liberamente il proprio percorso tra una molteplicità di vie, strutture, contenuti, metodi e tempi; in sostanza, è il sistema formativo che deve adattarsi all'educando e non viceversa. Indubbiamente, tutti gli operatori, i formatori, l'intero CFP e la FP nel suo complesso sono primariamente impegnati a promuovere lo sviluppo integrale della personalità degli allievi. In particolare, il servizio diretto alla persona emerge nella funzione del *formatore* che si presenta come una professionalità aperta, orientata a sviluppare, mettere in azione e innovare le strategie educative in modo da renderle rispondenti alla domanda in rapido mutamento (operatori della FP). *La progettazione* degli interventi dovrebbe consentire alla comunità formatrice di identificare la domanda sociale di formazione, di fissare gli obiettivi dei propri interventi in relazione alle esigenze del contesto, di elaborare strategie educative valide in risposta al territorio, di valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti. A loro volta, *coordinamento e integrazione* vogliono dire essenzialmente sincronizzazione e armonizzazione delle azioni di un gruppo di persone e delle attività di tutte le articolazioni di una organizzazione in vista del raggiungimento di mete condivise; si tratta di favorire la combinazione più efficace degli sforzi dei singoli individui che compongono un gruppo o di più sottogruppi di un'organizzazione più ampia. L'esigenza dell'*apertura al contesto* si basa sulla considerazione che i Centri possono conservarsi solo sulla base di un flusso continuo di risorse da e per l'ambiente per cui lo scambio con il contesto costituisce il meccanismo fondamentale che consente il funzionamento dell'organizzazione. Nonostante il riferimento a un modello, l'organizzazione deve rimanere *flessibile* nel senso che la realizzazione del modello può essere la più varia mentre tutto dipende dalle particolari condizioni di ogni CFP, per cui si può andare da un'attuazione molto elementare alla più complessa; quello che va assicurato in ogni caso è la presenza in ciascun CFP delle funzioni e non delle figure e, nel contesto territoriale, delle necessarie unità specialistiche di supporto. Dal confronto con gli altri due modelli e dalle osservazioni avanzate in proposito, appare chiaramente la *superiorità del modello polifunzionale*. In breve, esso riesce ad assumere le caratteristiche della nuova cultura organizzativa senza rinunciare alle due dimensioni centrali della tradizione: quella formativa e quella comunitaria. Le crisi dell'ultimo decennio, in particolare quella del crollo dell'occupazione e della "desertificazione industriale del

Sud”, ci hanno convinto di aggiungere altre due dimensioni al modello del CFP polifunzionale. Per effetto della prima problematica (Malizia e Gentile, 2015), il CFP va considerato anche come *Centro di Formazione Professionale per il lavoro* (Salerno, 2015, 158-159). Da qualche anno è in corso un allargamento delle funzioni dei Centri in relazione ai servizi attivi per l’occupazione, indirizzati agli allievi dei corsi e agli adulti coinvolti nelle diverse transizioni della vita relative al loro lavoro. Di conseguenza i CFP si caratterizzano sempre di più come presidi per lo sviluppo delle risorse umane sul territorio, tra i quali si prospetta la costituzione di una rete nazionale. Nel modello polifunzionale va anche prevista la creazione del [laboratorio](#) “CFP per il Mezzogiorno”, tenuto conto delle percentuali molto elevate di dispersione scolastica e di disoccupazione giovanile che si riscontrano al Sud e del rischio di sottosviluppo permanente che questa parte del Paese corre (Svimez, 2018). Anzitutto, si mirerà a contrastare la graduale sparizione della [Formazione Professionale](#) nel Meridione, rilanciandola in maniera efficace. Si propone anche un modello di Centro, capace di rispondere ai bisogni dei territori, comprensivo di servizi educativi e occupazionali per le persone e le imprese e in grado di raccordare recupero sociale, laboratori formativi e formule di alternanza e di diventare vivaio di ricerca autonoma del lavoro e di start-up di [impresa](#).

Una leadership morale e condivisa per la formazione. Entro questo quadro, l’attenzione principale va focalizzata sulla dimensione valoriale del ruolo del dirigente la cui autorità e influsso devono fondarsi anzitutto su una concezione adeguata del giusto e del bene. Ciò che è centrale è: «[...] la capacità di agire in un modo che è congruente con un sistema morale e rimane tale nel tempo». Il leader morale si può definire come un dirigente che: «[...] è in grado di: testimoniare una coerenza piena tra principi e prassi; applicare i principi alle nuove situazioni; creare una mentalità e una terminologia condivise; spiegare e giustificare le decisioni in termini morali; reinterpretare e riaffermare i principi se necessario» (Bush, 2011, 184-185). Nel contesto in cui viviamo è certamente di particolare importanza il compito, che potremmo definire di “management dei significati” per cui il leader è chiamato impegnarsi a favore del delinearsi di sistemi di significati educativi condivisi fra i differenti soggetti (Sergiovanni, 2002 e 2009). Ci sembra che in questo momento uno dei mali maggiori che travaglia la scuola e la FP sia l’incapacità di insegnanti/formatori e di studenti/allievi di dare e di trovare un senso profondo nelle cose che fanno a scuola/centro per cui mancano di passione, di entusiasmo e di motivazioni profonde nel loro mestiere di docenti/formatori e di studenti/allievi: pertanto, diventa necessario e urgente che il leader li aiuti a recuperare significato e ragioni dell’educare e dell’essere educati. Tutto ciò è ancora più vero per i CFP di ispirazione cristiana dove visione e missione hanno la loro giustificazione ultima nel messaggio del Vangelo. Dunque, il nuovo perno della professionalità del personale dirigente sembra essere costituito dalla capacità di dialogo e di mediazione fra differenti soggetti e il Centro viene così a configurarsi come “CFP dei significati”, in cui i vari soggetti sono portatori di senso per la vita attraverso la loro specifica professionalità e il leader diventa il gestore delle mediazioni culturali perché tutto assuma e mantenga natura formativa. Globalmente vengono indicate altre cinque funzioni speci-

fiche che dovrebbero essere gestite in modo integrato per ottenere un servizio formativo di qualità (Cssc-Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2004; Sergiovanni, 2002 e 2009; Malizia e Tonini, 2015):

- la *funzione tecnica* che consiste nell'uso di valide tecniche di gestione (pianificazione, gestione del tempo, coordinamento, programmazione, organizzazione ed altre). Una buona gestione tecnica del lavoro formativo resta indispensabile per il funzionamento dei Centri, in quanto assicura un senso di affidabilità, continuità ed efficienza;
- 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 formativo, nella prospettiva della collegialità e dell'autonomia;
- la *funzione educativa* in senso stretto che deriva dalla conoscenza esperta dell'educazione e dai propri docenti fa percepire il dirigente come leader riconosciuto;
- la *funzione simbolica* che parte dalla funzione di "capo" con cui il leader viene percepito e dal suo ruolo di rappresentare l'unità del Centro. In particolare, questa forza simbolica si esprime nella capacità di finalizzazione, di visione o di far cogliere il senso delle cose, di indicare le priorità, di orientare e identificare le varie componenti del Centro e interpretare i loro sentimenti e aspettative;
- la *funzione culturale* che è la forza chiave per creare un'identità condivisa attorno ai valori distintivi del Centro, per inserire i nuovi collaboratori e allievi, per costruire un pensiero comune e una comunità formatrice. 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.

Praticare le funzioni simbolica e culturale rappresenta oggi la base per la costruzione di una comunità formativa di successo e attraversa dinamicamente tutte le altre dimensioni "ordinarie" del lavoro formativo (tecnica, umana e educativa). Qui non si intende parlare del dirigente solo come di un professionista bensì anche dell'educatore, del formatore di uomini e quindi è opportuno cercare di indicare i requisiti personali. Dal punto di vista umano, siamo di fronte alla necessità di persone che presentano una forte passione per la relazione di servizio e per l'educazione in genere, persone che concepiscono il fenomeno educativo come una compartecipazione di diversi soggetti e non come espansione di uno stile proprio che si impone (Cssc-Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2004; Xodo, 2010; Malizia e Tonini, 2015). Inoltre, serve personale direttivo che abbia una spiccata sensibilità per le relazioni di "nuova comunità" che si svolgono sia nel cerchio interno sia in quello del partenariato territoriale. Occorre anche una buona dote di ottimismo e di spirito di intrapresa, congiunta alla capacità di contenere ansia e preoccupazioni evitando di investire di tutto questo ogni collaboratore. La passione educativa si esercita, infatti, soprattutto nei confronti di questi ultimi, che divengono in un certo qual modo i primi "allievi", in una relazione di corresponsabilità circa la qualità del servizio.

Dal punto di vista professionale, il personale direttivo deve possedere una notevole

conoscenza del sistema educativo di istruzione e di formazione sul piano giuridico, istituzionale, metodologico e delle procedure operative. Esso necessita nel contempo di una capacità di individuazione del senso di tutti questi processi, pur non dovendo necessariamente diventare specialista in ognuno di essi, al fine di delineare uno stile gestionale organico ed orientato alla qualità. Ciò significa saper cogliere nell'insieme dei processi di cui si è responsabili le componenti di coerenza o non coerenza con il disegno adottato ed inoltre i segnali di conferma o smentita dello stesso, comprese le opportunità future. Le sue competenze professionali dirette si riferiscono all'ambito delle relazioni interne, con la gestione dei collaboratori e la guida dell'organizzazione, ed inoltre a quello dei rapporti esterni, dove è richiesta la cura delle relazioni di rete e la ricerca delle opportunità di intervento. Per il dirigente/educatore cattolico che opera nei Centri di ispirazione cristiana la consapevolezza della missione ecclesiale del Centro e del suo progetto formativo conferiscono alla sua professionalità caratteristiche specifiche: l'articolazione del rapporto fede-cultura-vita, il particolare significato pedagogico e teologico della comunità formatrice e il valore ecclesiale del suo servizio (Cssc-Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2004, 365-370 e 2013; Perrone, 2004; Malizia e Tonini, 2020). Sgravato delle responsabilità gestionali ed amministrative, pertinenti al gestore in quanto soggetto giuridico, gli viene richiesto di concentrarsi sulle persone e sui processi, svolgendo un'azione che potremmo definire di "management dei significati", operando a favore del delinearsi di sistemi di significati educativi condivisi fra i differenti soggetti. Dunque, il perno della sua professionalità è costituito dalla capacità di dialogo e di mediazione fra differenti soggetti, in stretta relazione con il gestore, cui spetta la definizione delle linee strategiche generali, al fine di saper tradurre il sistema di valori di cui sono portatori in concreti processi di istruzione educativa cristianamente ispirata. La scuola cattolica verrebbe così a configurarsi come "scuola dei significati", in cui i vari soggetti sono portatori di senso per la vita attraverso la loro specifica professionalità: il gestore è portatore del "significato finale" che una educazione potrebbe assumere e quindi il dirigente diventa gestore delle mediazioni culturali perché tutto questo assuma e mantenga natura scolastica.

Bibliografia

- BERTAGNA G., *Autonomia*, Brescia, La Scuola, 2008.
- BUSH T., *Theories of educational leadership and management*, Los Angeles, Sage, 4 ed., 2011.
- CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la Comunità Educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008.
- MALIZIA G. – F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2012-13*, in "Rassegna CNOS", 31, n. 1, 2015, pp. 111-139.
- MALIZIA G. – M. TONINI, *Organizzazione della scuola e del CFP*. Un'introduzione, Roma, CNOS-FAP/Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015.
- MALIZIA G. – M. TONINI, *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus*. Un'introduzione, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- NICOLI D., *L'innovazione organizzativa del CFP. Verso un modello misto, comunitario e strategico*, Seminario dei direttori dei CFP della Federazione CNOS/FAP, Roma, 24-26 ottobre 1995.

- NICOLI D., *Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi*, in “Formazione e Lavoro”, n. 138/9, 1995, pp. 1-213.
- NICOLI D., *Contributi per la “Buona Formazione Professionale” per i giovani: una scuola popolare per il lavoro dei giovani*, in «Rassegna CNOS», 31, n. 2, 2015, pp. 143-157.
- SALERNO G.M., *Contributi per la “Buona Formazione Professionale” per i giovani: l’ordinamento*, in «Rassegna CNOS», 31, n. 1, 2015, pp. 141-159.
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002.
- SERGIOVANNI T.J., *The Principalship: a reflective practice perspective*, Boston, Pearson, 6 ed., 2009.
- SVIMEZ. ASSOCIAZIONE PER LO SVILUPPO DELL’INDUSTRIA NEL MEZZOGIORNO, *Rapporto Svimez 2018 sull’economia del Mezzogiorno*, Roma, 2018.
- XODO C., *Il dirigente scolastico una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

CERTIFICATO DI SPECIALIZZAZIONE TECNICO SUPERIORE vedi MODELLI DI CERTIFICAZIONE

CERTIFICAZIONE DEI RISULTATI DELL’APPRENDIMENTO (ALESSANDRA ROSA⁴¹)

Con l’espressione “certificazione dei risultati dell’apprendimento” si indica una procedura di formale riconoscimento, da parte di un ente competente a ciò istituzionalmente deputato, delle [conoscenze](#), [abilità](#) e competenze acquisite dagli individui in contesti di [apprendimento](#) formali, non formali e informali. Tale procedura, che può portare all’ottenimento di una qualificazione completa o parziale, si conclude con il rilascio di un certificato che attesta ufficialmente il possesso di un insieme di [risultati di apprendimento](#) accertati in relazione agli standard della qualificazione di riferimento. Entrando nel merito è innanzitutto degno di nota il fatto che la certificazione, un tempo (e spesso ancora oggi nel senso comune) considerata come esito distintivo ed esclusivo dei percorsi di apprendimento formali, i quali di norma sfociano nel conseguimento di qualificazioni codificate e riconosciute in ambito nazionale (titoli di istruzione e formazione, ivi compresi quelli di [Istruzione e Formazione Professionale](#), o qualificazioni professionali), viene attualmente intesa come una procedura realizzabile anche in relazione a risultati di apprendimento acquisiti in contesti non formali e informali. In base agli orientamenti delineati dall’Unione Europea e recepiti dalla normativa italiana, anche tali apprendimenti, se validati, possono essere eventualmente certificati e portare al conseguimento di una qualificazione completa o parziale (sotto forma di crediti o di unità formative corrispondenti a determinate parti dei rispettivi curricula/percorsi formali). Da questo punto di vista, risulta significativo il modo in cui, nella Raccomanda-

⁴¹ ALESSANDRA ROSA Docente di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell’Università di Bologna.

zione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del [Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente \(European Qualifications Framework\)](#), viene definito il termine “qualifica”, ovvero “risultato formale di un processo di valutazione e convalida acquisito quando un'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti”. Tale definizione, infatti, rende il concetto stesso di “qualifica” indipendente dal tipo di contesti e percorsi di apprendimento mediante cui siano state sviluppate determinate conoscenze, [abilità](#) e competenze: il focus è posto sui risultati dell'apprendimento – a prescindere dal modo e dal luogo in cui sono stati conseguiti – e sulla necessità di una procedura valutativa in grado di accertarne la corrispondenza rispetto agli standard della qualifica di riferimento. In linea con tali presupposti, nel quadro del [Sistema nazionale di certificazione delle competenze](#) (D.lgs. n. 13/2013, D.I. 5 gennaio 2021) l'ammissione a una procedura di certificazione può avvenire tramite un duplice “canale”: a seguito di un percorso di apprendimento in contesto formale, tramite la presa d'atto del raggiungimento dei risultati di apprendimento previsti dal percorso; oppure, su esplicita richiesta dell'interessato, a seguito di un processo di individuazione e validazione di risultati di apprendimento conseguiti in contesti non formali e informali, tramite l'acquisizione del “Documento di validazione” attestante l'esito di tale processo. Il possesso di un documento di validazione consente eventualmente di accedere alla procedura di certificazione anche in un secondo momento, successivo al servizio di individuazione e validazione. Nell'ottica di promuovere l'innalzamento dei livelli di qualificazione delle persone, anche ai fini dell'inserimento/reinserimento lavorativo o in percorsi formativi personalizzati e mirati, la normativa delinea dunque un sistema unico e unitario in cui la certificazione si configura come strumento di valorizzazione e riconoscimento delle competenze comunque acquisite, accertate e valutate rispetto agli stessi standard di riferimento e attestate mediante certificati di pari valore indipendentemente dai contesti in cui si sono formate e sviluppate. In entrambi i casi sopra menzionati (certificazione in esito a un percorso di apprendimento formale o a seguito di un processo di individuazione e validazione di apprendimenti non formali e informali), la procedura implica necessariamente una fase di valutazione diretta e sommativa tesa ad accertare l'effettivo possesso delle conoscenze, abilità e competenze da certificare, realizzata a cura di una commissione o di un organismo di valutazione tramite la [progettazione](#) e somministrazione di specifiche prove di verifica. Gli enti titolari, ovvero i soggetti, pubblici o privati, autorizzati o accreditati a erogare servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze dai rispettivi enti pubblici titolari, organizzano e realizzano le attività di valutazione secondo il quadro regolamentare definito da questi ultimi, assicurando il rispetto di alcuni principi di fondo atti a garantire l'affidabilità delle procedure implementate in coerenza con le disposizioni di cui al D.lgs. n. 13/2013 e con i riferimenti operativi di cui al D.I. 5 gennaio 2021, vale a dire:

- *collegialità*, intesa come partecipazione paritaria di tutti i componenti della commissione o dell'organismo di valutazione alla formulazione del giudizio finale;
- *oggettività*, intesa come adozione di criteri di valutazione trasparenti e condi-

visi, che consentano di eliminare o contenere il più possibile le potenziali distorsioni connesse alla soggettività dei valutatori; *terzietà* o imparzialità del giudizio, da assicurare attraverso la presenza nella commissione o organismo di valutazione di almeno un soggetto terzo rispetto a coloro che hanno concorso direttamente alla formazione, promozione, ricostruzione o documentazione delle competenze da certificare;

- *indipendenza*, intesa come condizione di libertà di giudizio per chi deve esprimere la valutazione, come possibilità di decidere e agire secondo la propria volontà e in piena autonomia rispetto a ogni forma di condizionamento;
- *completezza e correttezza metodologica*, intese come utilizzo, da parte della commissione o dell'organismo di valutazione, di soluzioni metodologiche, tecniche e strumentali atte ad assicurare procedure di valutazione rigorose, valide e accurate, utili all'accertamento sostanziale di tutte le componenti, sia cognitive sia esperienziali, della competenza.

A questo proposito, l'uso integrato di prove di verifica di diverso tipo – orali, scritte o pratiche, aperte, semistrutturate o strutturate – viene ritenuto funzionale nell'ottica di rilevare tali molteplici componenti. Se da un lato, in una prospettiva di valutazione e certificazione delle competenze, il focus viene principalmente posto sui cosiddetti “compiti autentici”, in grado di rilevare la performance del candidato nel far fronte a situazioni e problemi di vita reale, dall'altro lato si riconosce che questo tipo di prova può non consentire di comprendere i processi di ragionamento alla base di determinate scelte compiute nello svolgimento del compito (che potrebbero essere rilevati, ad esempio, tramite un successivo colloquio con il soggetto) o di accertare specifiche conoscenze e abilità considerate essenziali (che potrebbero essere rilevate sempre tramite colloquio ma anche attraverso test mirati o altri tipi di prove scritte). In caso di esito positivo della valutazione, la procedura di certificazione si conclude con la fase di attestazione, ovvero con la stesura e il rilascio di un documento, comunque denominato secondo le norme in vigore presso i rispettivi enti pubblici titolari, identificabile sotto la comune denominazione “Certificato” e attestante i risultati di apprendimento acquisiti dalla persona in contesti formali, non formali o informali. Il Certificato ha valore di atto pubblico e costituisce attestazione di parte terza, ovvero rilasciata su responsabilità dell'ente pubblico titolare con il supporto e per il tramite dei rispettivi enti titolari. In base agli standard minimi di attestazione definiti dal D.lgs. n. 13/2013 (art. 6), i certificati rilasciati, oltre ad essere registrati nel sistema informativo dell'ente pubblico titolare, devono contenere specifici elementi informativi minimi, vale a dire: dati anagrafici del destinatario, dati dell'ente pubblico titolare e dell'ente titolato, competenze certificate (indicando, per ciascuna di esse, almeno il repertorio e le qualificazioni di riferimento), dati relativi alle modalità di apprendimento e di valutazione delle competenze certificate (in caso di apprendimento in contesto formale, occorre indicare i dati essenziali relativi al [percorso formativo](#), in caso di apprendimenti non formali e informali sono da indicare i dati essenziali relativi all'[esperienza](#) svolta).

Bibliografia

- BRESCIANI P.G., *Valutare le competenze. Presupposti e implicazioni*, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 134-135, Firenze, Le Monnier, 2011.
- CEDEFOP, *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2014.
- CEDEFOP, *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale* (2012/C 398/01).
- Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*.
- Decreto Interministeriale 5 gennaio 2021, *Disposizioni per l'adozione delle Linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del Sistema nazionale di certificazione delle competenze*.
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (2008/C 111/01).
- TURRINI O. (a cura di), *Individuazione, validazione e certificazione delle competenze. Diritti e scenari futuri*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

CERTIFICAZIONE DI QUALITÀ vedi SISTEMA QUALITÀ

CERTIFICAZIONE DISABILITÀ E DISTURBI DI APPRENDIMENTO

(ROBERTO FRANCHINI⁴²)

Nel passato, e in qualche modo ancora oggi, sul tema dell'accertamento della [disabilità](#) si sono sommate due logiche tra loro distinte: quella della [certificazione](#) e quella della [classificazione](#). L'oggetto di queste due differenti operazioni, diverse e complementari, non è sempre chiaro nei diversi pronunciamenti legislativi, dalla Legge n. 104/1992 ai giorni nostri si *certifica* la disabilità o la menomazione che ne sarebbe causa? Si *classifica* la disabilità (cioè il limite funzionale) o la menomazione (cioè l'anomalia anatomica)? La certificazione risponde ad una logica di certezza e, dunque, può essere operata laddove esistono rigorosi criteri di [inclusione](#) o esclusione da una determinata categoria: con essa, infatti, si rende certo che una condizione sussiste o non sussiste. Nel nostro ambito, dunque, essa rappresenta un

⁴² ROBERTO FRANCHINI Docente presso il Dipartimento di Pedagogia - Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università del Sacro Cuore di Brescia.

provvedimento di tipo diagnostico, che rende certa l'esistenza di una condizione di tipo categoriale, riconducibile all'ICD (International Classification of Disease): la persona appartiene o *non* appartiene ad una specifica etichetta diagnostica, come la Sindrome di Down, l'Autismo o la paralisi cerebrale infantile. La classificazione, invece, risponde ad una logica di arbitraria suddivisione di un insieme in classi, secondo criteri che vengono determinati in uno specifico accordo o convenzione. Nel nostro ambito, classificare significa dunque determinare l'ampiezza della limitazione funzionale (disabilità), in una gamma che secondo l'ICF va da 0 (nessuna difficoltà) a 4 (difficoltà completa). L'affiancamento e, a volte, l'ambiguità tra le due logiche, si riscontra ampiamente laddove gli ultimi provvedimenti normativi riguardanti l'accertamento della disabilità, ivi compreso il Decreto Legislativo del novembre 2023 ("Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato"), dichiarano che la valutazione di base (volta ad accertare la disabilità) è operata "sulla base dell'ICD e degli strumenti descrittivi ICD". Questa ambiguità diventa ancora più palese nel momento in cui l'accertamento, nella Legge n. 170/2010, prende ad oggetto i cosiddetti "[Disturbi Specifici di Apprendimento](#)". Essi rappresentano un gruppo eterogeneo di difficoltà che si manifestano con significative difficoltà nell'acquisizione e uso di abilità di comprensione del linguaggio orale, espressione linguistica, lettura, scrittura, ragionamento o calcolo. Secondo il DSM-V, essi sono da includere, al pari di Autismo e disabilità intellettiva, nell'insieme dei cosiddetti disturbi del neurosviluppo, disturbi che si manifestano nelle prime fasi dello sviluppo e sono caratterizzati da deficit del funzionamento personale, sociale, scolastico o lavorativo. Di fatto, i disturbi del neurosviluppo sono una forma di disabilità, riconducibile al paradigma bio-psico-sociale, e possono andare da limitazioni molto specifiche dell'[apprendimento](#) fino alla compromissione globale delle abilità sociali e dell'intelligenza. Di conseguenza, non dovrebbero esserci differenze nella modalità del loro accertamento, che risponde alla logica dimensionale del classificatore ICF. Al contrario, la normativa italiana prevede per i DSA un percorso di certificazione diagnostica, sul modello dell'ICD (anche se non esplicitamente citato), percorso che le Regioni devono attivare in modo tale da garantire non l'attribuzione dell'insegnante di sostegno (per il quale si rimanda alla certificazione della disabilità ex Legge n. 104/1992), ma il diritto ad un Piano Personalizzato, costituito in larga parte dall'adozione di misure dispensative e compensative. Si prefigura così una sorta di doppia (o tripla) condizione, una specie di classifica dei bisogni: la disabilità ex Legge n. 104, portatrice di un diritto a tutto tondo, ovvero l'assegnazione di risorse aggiuntive, i disturbi di apprendimento, ex Legge n. 170/2010, e i [Bisogni Educativi Speciali](#). Da qui il rischio di una specie di corsa al certificato DSA, utile in questo caso per dispensare l'allievo (o l'insegnante?) dalla [progettazione](#) di percorsi individuali impegnativi, mirati al recupero, o perlomeno al potenziamento, della prestazione oggetto di disturbo.

CHARACTER SKILLS (MICHELE PELLEREY⁴³)

L'espressione *character skills* si è diffusa anche in Italia a partire da alcuni studi statunitensi tradotti da Giorgio Vittadini. In essi si metteva in luce l'esigenza che nell'[educazione](#) formale la scuola e la [Formazione Professionale](#) prendessero in considerazione obiettivi educativi non solo intellettuali e culturali ma anche di tipo emozionale e sociale. Si tratta dunque di [qualità personali](#) impropriamente definite non cognitive, perché esse debbono essere conosciute, comprese e perseguite. Il riferimento al carattere delle persone può essere considerato anch'esso un po' improprio, perché gli studi su questo aspetto ne evidenziano la complessità che caratterizza ciascuno di noi anche sul piano volitivo. Tutto ciò vale anche per i tratti di personalità, spesso citati come competenze caratteriali, che rimandano a classificazioni proprie della psicologia e a test che ne permettono di identificare o meno la presenza. Ad esempio, vengono evocati i cinque tratti fondamentali considerati nel test Big Five:

- estroversione;
- amicalità;
- coscienziosità;
- stabilità emotiva;
- apertura mentale.

Il merito di queste sollecitazioni sta nel sottolineare l'importanza di impostare i percorsi educativi e formativi tenendo conto di tutta la persona umana e quindi favorirne uno sviluppo armonico nella dimensione cognitiva, affettiva e operativa. Così si è sempre più insistito sulla promozione delle competenze personali e sociali in generale e sulle cosiddette [soft skills](#) nel mondo del [lavoro](#).

CITTADINANZA (MICHELE PELLEREY⁴⁴)

Il concetto di cittadinanza può essere riletto secondo varie prospettive da ideale educativo a situazioni giuridico-legali. Nella prima prospettiva si può citare Erasmo da Rotterdam. Per lui la cittadinanza evocava parallelamente il concetto di patria, ma: «[...] la patria è in primo luogo il paese dove si è nati, poi la patria d'adozione, infine, e soprattutto, il mondo cristiano, l'Europa, "la repubblica delle lettere", e l'umanità intera, in attesa della patria celeste». Quindi una cittadinanza ideale, che supera i limiti della nazionalità e si estende a cerchi concentrici dalla propria città natia al mondo intero, nell'attesa di essere cittadini del cielo. Oggi però la cittadi-

⁴³ MICHELE PELLEREY Professore Emerito di Didattica presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

⁴⁴ MICHELE PELLEREY Professore Emerito di Didattica presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

nanza viene intesa, come la Patria, in senso ristretto. Essa indica l'appartenenza di una persona ad uno Stato (es. Italia), ad una Federazione di Stati (es. Stati Uniti d'America) o a forme intermedie di unione fra Stati (es. Unione Europea). Essa conferisce diritti, doveri e protezioni legali ai cittadini del Paese di appartenenza. Le forme più consuete di attribuzione di una cittadinanza sono dovute o alla nascita nel territorio dello Stato (*ius soli*) come negli Stati Uniti d'America o tramite la discendenza da cittadini (*ius sanguinis*) come in Italia. Le leggi sulla cittadinanza dei diversi Paesi prevedono normalmente la possibilità di ottenere la cittadinanza secondo altre modalità, ad esempio per matrimonio con un cittadino o essendo a lungo residenti in una città dello Stato. I diritti di cittadinanza possono includere il diritto di voto, il diritto di vivere e lavorare nel Paese, il diritto di ottenere assistenza sanitaria e sociale, il diritto all'istruzione e così via. I doveri comprendono normalmente l'obbligo di rispettare le leggi, di pagare le tasse, di difendere il Paese in caso di necessità. Il concetto di cittadinanza e dei 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. Negli Stati nazionali moderni, la cittadinanza 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:

- la *cittadinanza civile*, le libertà personali (di pensiero, di proprietà, di uguaglianza di fronte alla legge, ecc.), i diritti civili individuali tutelati dai tribunali;
- la *cittadinanza politica*, il diritto di voto attivo e passivo di tutti gli adulti e la loro partecipazione alle istituzioni rappresentative e governative;
- la *cittadinanza sociale*, diritto al benessere e alla sicurezza economica, alla cultura ed a una vita civile secondo i canoni della società di appartenenza, diritti resi effettivi dalle politiche sociali.

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 spesso scarsamente efficienti, economicamente insostenibili e con effetti deresponsabilizzanti. Per questo oggi si parla di “nuova cittadinanza”, di “cittadinanza societaria”, legate a forme di democrazia fondata su nuovi valori e che includerebbe un senso profondo di libertà, responsabilità, sussidiarietà diffusa e solidarietà sociale. Ciò riporta alla necessità di un dialogo tra forme concettuali giuridico-legali attuali e forme ideali prospettiche.

CLASSIFICAZIONE DEI SETTORI ECONOMICO-PROFESSIONALI – SEP (EUGENIO GOTTI⁴⁵)

La Classificazione dei settori economico-professionali (SEP) è un sistema di aggregazione e organizzazione dell'insieme delle attività e delle professionalità presenti nel [mercato del lavoro](#). Questo sistema si basa sull'attribuzione di codici statistici desunti da classificazioni ufficiali, quali la Classificazione delle attività economiche (ATECO) e la [Classificazione delle Professioni \(CP\)](#), rilasciate da istituzioni come l'ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica Italiano). L'obiettivo di questa classificazione è creare un quadro di riferimento omogeneo e standardizzato a livello nazionale che possa essere utile sia nel mondo del [lavoro](#) sia nell'ambito dei sistemi di istruzione e formazione. Tale classificazione è definita dal D.M. 30 giugno 2015 "Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13". Conseguentemente, essa è utilizzata dall'Atlante del Lavoro, che è consultabile proprio attraverso uno schema di classificazione ad albero che parte dai principali costituiti dai Settori economico - professionali (SEP) e via via identifica all'interno di essi i principali Processi di lavoro a loro volta suddivisi in Sequenze di processo e Aree di attività (ADA). L'ADA contiene la descrizione delle singole attività che la costituiscono, i prodotti e i servizi attesi nonché i riferimenti ai codici statistici delle classificazioni ISTAT relative alle attività economiche e alle professioni. La Classificazione SEP è strutturata in 7 aree professionali, che a loro volta si suddividono in 23 settori economico-professionali più un ulteriore settore definito "area comune". Quest'ultimo raggruppa tutte quelle attività lavorative che non sono caratterizzabili esclusivamente da un singolo settore economico-professionale, includendo funzioni trasversali come l'amministrazione, il marketing, la [comunicazione](#), le pubbliche relazioni, la gestione delle risorse umane e altro. Ciascuno di questi settori economico-professionali è ulteriormente diviso in 80 comparti, di cui 72 sono sottoinsiemi dei settori e 8 appartengono all'"area comune". Ogni settore, oltre ai comparti, è articolato anche per processi di lavoro, in modo da analizzare i cicli produttivi di beni e servizi. Questi processi di lavoro possono coincidere con un singolo comparto o estendersi su più comparti. La classificazione SEP non solo offre una descrizione dettagliata dei vari settori ma definisce anche comparti, processi di lavoro, aree di attività, attività di lavoro e ambiti tipologici di esercizio. Ciò consente di avere una visione chiara e sistematica delle competenze e delle attività lavorative sul mercato, fornendo un riferimento prestazionale per le valutazioni, l'identificazione, la validazione e la certificazione delle competenze. Inoltre, la Classificazione dei settori eco-

⁴⁵ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

nomico-professionali è resa disponibile al pubblico tramite un accesso telematico su siti istituzionali, come quello del Ministero del Lavoro, e viene costantemente aggiornata per garantire l'interoperabilità con le altre classificazioni e codici di riferimento a livello nazionale ed europeo. La classificazione SEP è un elemento chiave per l'organizzazione del quadro nazionale delle qualificazioni professionali e rappresenta un punto di riferimento essenziale per i repertori delle qualificazioni regionali approvati e pubblicati da ciascuna Regione e Provincia Autonoma. Questo sistema contribuisce a garantire un elevato livello di standardizzazione e riconoscibilità delle competenze professionali, promuovendo la trasparenza e la comparabilità delle qualifiche in un contesto europeo e internazionale.

Bibliografia

D.M. 30 giugno 2015 “Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell’ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all’articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13”.

Atlante del Lavoro e delle qualificazioni, <https://atlantelavoro.inapp.org/> (ultimo accesso dicembre 2024)

CLASSIFICAZIONE DELLE DISABILITÀ (ROBERTO FRANCHINI⁴⁶)

Classificare significa assegnare a una o più classi una serie di eventi, oggetti o persone, in base ad alcuni criteri che devono essere chiariti a monte. Così, alcuni oggetti (ad esempio le automobili) possono essere attribuiti a determinate categorie (utilitaria, media cilindrata, top class) a partire da specifici indicatori (grandezza del motore o della carrozzeria). Ancora, una popolazione di una città può essere suddivisa in fasce selezionando alcuni parametri, come ad esempio il reddito pro-capite o il tenore di vita. Nella voce “[disabilità](#)” è possibile approfondire come l’OMS, per classificare la disabilità, indichi l’utilizzo del sistema ICF (non più l’ICD, utile per i sistemi ospedalieri, né l’ICIDH). Il sistema ICF è per l’appunto un sistema di classificazione, non una generica filosofia dell’uomo e del suo funzionamento: il manuale ha lo scopo di decidere chi tra la popolazione generale si trova in una condizione di disabilità, in base ad alcuni criteri che di seguito verranno illustrati. A questo punto è bene chiedersi perché è utile procedere a classificare oggetti o persone, o, per dirla in un altro modo, a che cosa serve classificare. Per tornare agli esempi precedenti, classificare la categoria di un’automobile può servire per determinare quanto si debba pagare per assicurarla o quanto essa incida sulla dichiarazione dei redditi di chi la possiede. Classificare la fascia di reddito di un individuo può servire a calcolare quanto debba pagare come tassazione annuale,

⁴⁶ ROBERTO FRANCHINI Docente presso il Dipartimento di Pedagogia - Scienze dell’Educazione e della Formazione dell’Università del Sacro Cuore di Brescia.

oppure se abbia accesso oppure no a determinati diritti (ad esempio l'asilo nido o l'esenzione sanitaria). A che cosa può servire, invece, classificare la disabilità? In questo caso, l'azione di classificare serve ad assegnare una serie di diritti, che, simmetricamente, comportano per i sistemi di Welfare specifici doveri. Nei sistemi scolastici, generalmente la classificazione della disabilità serve all'attribuzione dell'insegnante di sostegno o, più in generale, al diritto ad una [progettazione](#) individualizzata. In precedenza, in realtà ancora oggi, l'attribuzione dell'insegnante di sostegno avviene sulla base del sistema ICD, il quale serve ad accertare (certificazione) la presenza o l'assenza di una malattia sulla base di un pacchetto di indicatori. Con la riforma in atto, prevista in Italia dai Decreti Attuativi della Legge n. 227/2021, l'individuazione di una disabilità va invece operata secondo criteri che stabiliscono, in modo dimensionale e per livelli, la gravità più o meno ampia di una limitazione nelle attività indispensabili per il funzionamento quotidiano a prescindere dalla presenza di una patologia. Il più recente manuale, pertanto, non intende classificare la disabilità intesa come "conseguenza della malattia", ma piuttosto il funzionamento della persona, ritenuto variabile indipendente dal fattore menomazione. Si tratta di passare dalla logica categoriale della diagnosi, che utilizza il verbo "essere" collegato ad una etichetta (Stefano è un disabile, in quanto appartiene ad una categoria nosografica dell'ICD) alla logica descrittiva della valutazione funzionale, che utilizza il verbo "avere" collegato al livello di disturbo in una prestazione (Stefano ha una lieve disabilità di lettura ed una grave disabilità nella comunicazione verbale). Operativamente, per classificare la disabilità occorre estrarre dal classificatore ICF una o più categorie rilevanti (per esempio l'attenzione o la lettura) e valutare il problema di funzionamento utilizzando il cosiddetto "qualificatore": esso corrisponde a un codice numerico che specifica l'estensione o la gravità del funzionamento o della disabilità in quella categoria o il grado in cui un fattore ambientale facilita od ostacola. Concretamente, il qualificatore consiste in un codice numerico che va selezionato all'interno della medesima scala, che ha una struttura classica del tipo 0-4 (0= nessun problema; 1= lieve problema; 2= problema medio; 3= problema grave; 4= problema completo). La scelta delle categorie determinanti per la classificazione della disabilità (in quanto espressione di attività essenziali al funzionamento) deve essere operata tenendo conto del contesto e del ciclo evolutivo: a seconda di questi elementi gli utilizzatori devono estrarre le categorie rilevanti per descrivere il funzionamento essenziale della persona (e, in controluce, le limitazioni/restrizioni). Così, ad esempio, nel settore delle [Politiche attive del lavoro](#) la valutazione della disabilità dovrà prendere ad oggetto categorie essenziali per il funzionamento in quell'ambito come rispondere al telefono, guidare o prendere un mezzo di trasporto. Nel settore educativo e scolastico le categorie prescelte riguarderanno, ad esempio, la lettura e la scrittura, l'attenzione e la memoria, il calcolo e la comunicazione verbale.

In questo modo, la logica della classificazione, dimensionale e non categoriale, è molto vicina alla logica dell'intervento educativo e formativo, agevolandone e sostenendone la progettazione.

Bibliografia

- OMS - ICIDH, *Classificazione internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli svantaggi esistenziali*, Centro lombardo per l'educazione sanitaria, Milano, 1980.
- OMS - ICF: *Classificazione internazionale del funzionamento e delle disabilità*, Erickson, Trento, 2001.
- OMS - ICIDH -10: *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, 2012.

CLASSIFICAZIONE DELLE PROFESSIONI – CP ISTAT

(EUGENIO GOTTI⁴⁷)

La Classificazione delle Professioni è lo strumento che permette di ricondurre le diverse occupazioni presenti nel [mercato del lavoro](#) in specifici raggruppamenti, utili per comunicare, diffondere e integrare dati statistici sulle professioni, garantendo anche la comparabilità a livello internazionale.

A partire dal concetto stesso di [professione](#), vi sono stati diversi modi di intendere la struttura della tassonomia che, nel corso dei decenni, è stata più volte rivista; dal 1991, come ratio fondante della logica classificatoria, è stato adottato il criterio della competenza, tutt'ora in uso, che ha permesso di adattarsi alle novità introdotte nella versione del 1988 della *International Standard Classification of Occupations* (ISCO88). Da allora è divenuto centrale il concetto di [lavoro](#) inteso come insieme di compiti da saper svolgere e, dunque, definitivamente distinto dai concetti di attività economica e posizione nella professione. Nel corso del tempo la Classificazione è stata generalmente rinnovata con cadenza decennale per soddisfare una doppia esigenza: da un lato aggiornare i contenuti per riuscire a cogliere le trasformazioni del mercato del lavoro in continua evoluzione, dall'altro rinnovare metodi e criteri, anche al fine di recepire i cambiamenti introdotti a livello internazionale.

Sebbene la Classificazione delle professioni nasca con fini statistici, nel tempo il suo utilizzo è stato esteso anche a scopi amministrativi e informativi. Negli ultimi decenni è andato crescendo l'utilizzo che le istituzioni fanno della Classificazione delle Professioni, non solo per fini conoscitivi o statistici ma anche per fini amministrativi: le comunicazioni obbligatorie per le assunzioni, i fabbisogni professionali delle imprese, l'offerta di istruzione e formazione, l'incidentalità legate ai singoli mestieri sono solo alcuni esempi di ambiti in cui viene utilizzata la codifica professionale e che hanno portato Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, INAIL, INAPP, INPS, Unioncamere e molti altri enti a fare grandi passi in avanti nella produzione e diffusione di dati relativi ad essa. Ne risulta evidente che la Classificazione delle Professioni assume un ruolo rilevante nell'integrazione di informazioni

⁴⁷ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

provenienti da diverse fonti valorizzando ulteriormente la capacità conoscitiva sul mondo del lavoro. La Commissione europea, con la Raccomandazione del 29 ottobre 2009, ha adottato la nuova classificazione internazionale delle professioni, inducendo i Paesi membri dell'Unione a elaborare, produrre e diffondere dati statistici in materia di lavoro secondo la classificazione ISCO08 o secondo una classificazione nazionale da essa derivata. A differenza del passato, non è stata prevista una versione comunitaria della classificazione internazionale. Eurostat, tuttavia, nel corso del 2010 ha individuato i domini della tassonomia che presentavano i maggiori problemi di comparabilità dei dati a livello europeo ed ha fornito delle linee guida da recepire nelle rispettive classificazioni nazionali. In Italia è l'Istituto nazionale di statistica (ISTAT), che ha l'incarico di predisporre le classificazioni ufficiali da utilizzare per la diffusione delle informazioni, ha aggiornato la precedente tassonomia, rispondendo in questo modo alle raccomandazioni internazionali. La nuova Classificazione delle Professioni CP2021 si discosta poco dalla precedente Classificazione CP2011, dal momento che nel processo di revisione sono state seguite linee guida appositamente concepite per non stravolgerne troppo criteri, struttura e contenuto. Innanzitutto, rispetto alla precedente Classificazione la nuova mantiene i medesimi criteri metodologici sottesi all'alberatura, vale a dire il livello e il campo delle competenze: il livello delle competenze riguarda la complessità, l'estensione dei compiti svolti, il livello di responsabilità e di autonomia decisionale che caratterizza la professione; il campo delle competenze, invece, delinea le differenze tra i domini settoriali, gli ambiti disciplinari delle [conoscenze](#) applicate, le attrezzature utilizzate, i materiali lavorati, il tipo di bene prodotto o di servizio erogato. Così come nella precedente Classificazione, anche in quella revisionata le professioni afferenti al medesimo raggruppamento sono quelle che per poter essere esercitate richiedono le stesse competenze in termini di livello e di campo. In base a tale criterio è stato definito il sistema classificatorio, basato su 5 livelli gerarchici di aggregazione:

- il primo livello – quello di massima sintesi – è composto da 9 grandi gruppi professionali;
- il secondo livello si articola in 40 gruppi professionali;
- il terzo livello in 130 classi professionali;
- il quarto livello in 510 categorie;
- il quinto (ultimo) livello della classificazione si articola nelle 813 unità professionali all'interno delle quali è possibile ricondurre qualunque professione esistente nel mercato del lavoro; per ciascuna unità professionale è stato infatti predisposto a titolo esemplificativo un elenco di professioni che, pur non avendo pretese di esaustività, permette di orientarsi e facilita l'utilizzo della classificazione.

Bibliografia

ISTAT, *La classificazione delle professioni*, 2013.

ISTAT, *Classificazione delle professioni*. Revisione, 2021.

CLASSIFICAZIONE EUROPEA DI ABILITÀ/COMPETENZE, QUALIFICHE E PROFESSIONI - ESCO (EUGENIO GOTTI⁴⁸)

ESCO, ovvero *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*, è una classificazione multilingue europea di [abilità](#), competenze, qualifiche e occupazioni che è stata sviluppata nel contesto di una collaborazione tra esperti del mercato del [lavoro](#) e del settore dell'istruzione e della formazione. L'iniziativa ESCO è gestita dalla Direzione Generale Impiego, Affari Sociali e [Inclusione](#) (DG EMPL) della Commissione Europea e può essere consultata tramite il portale online <https://esco.ec.europa.eu/it>. La sua prima versione completa (ESCO v1) è stata pubblicata il 28 luglio 2017. Al momento l'ultima versione rilasciata nel febbraio 2024 è la versione 1.1.2. ESCO funziona come un dizionario che fornisce le descrizioni, identifica e classifica le professioni e le competenze rilevanti per il mercato del lavoro e il settore dell'istruzione e della formazione dell'UE. La classificazione comprende 2.942 occupazioni e 13.485 competenze collegate a queste occupazioni, con traduzioni in 27 lingue (tutte le lingue ufficiali dell'UE più islandese, norvegese, arabo e ucraino).

Il principale obiettivo di ESCO è sostenere la mobilità lavorativa in tutta Europa, promuovendo un mercato del lavoro più integrato ed efficiente. Lo fa offrendo una lingua comune su occupazioni e competenze che può essere utilizzata da diversi attori nei settori dell'impiego, dell'istruzione e della [Formazione Professionale](#). ESCO consente, per esempio, il matching tra i cercatori di lavoro e i posti di lavoro in base alle loro competenze, facilitando anche la proposta di corsi di formazione per chi desidera riqualificarsi o aggiornare le proprie competenze. Questo avviene perché i concetti e le relazioni tra essi possono essere utilizzati dai sistemi elettronici, il che permette a varie piattaforme online di utilizzare ESCO per fornire tali servizi. ESCO è, inoltre, centrale per l'attuazione di diverse iniziative e raccomandazioni europee, tra cui i sistemi europei di crediti per l'[Istruzione e la Formazione Professionale](#) (ECVET), il [quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale \(EQAVET\)](#), e la convalida dell'[apprendimento](#) non formale e informale. La classificazione ESCO è parte di un più ampio quadro di politiche volte a migliorare la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (EUROPASS), e a supportare i principi comuni europei per l'identificazione e la convalida dell'[apprendimento](#) non formale e informale. Contribuisce inoltre al rafforzamento della cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione professionale, come stabilito nella Dichiarazione di Copenaghen e nelle risoluzioni del Consiglio dell'Unione europea. Al momento ESCO non è raccordata con il sistema di classificazione delle competenze italiano, Atlante del Lavoro, e viene utilizzata solo in una logica integrativa ad esso. Ad esempio, nell'ambito del programma Fondo Nuove Competenze, il Ministero del Lavoro ha integrato l'Atlante del Lavoro con il Quadro di riferimento ESCO per le [abilità](#) e competenze per la transizione ecologica, perché l'Atlante ne era sostanzialmente sprovvisto.

⁴⁸ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

Bibliografia:

Portale europeo ESCO <https://esco.ec.europa.eu/it>.

COMMISSIONE EUROPEA, *The crosswalk between ESCO and O*NET. Technical Report*, 2022.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Decreto interministeriale del 22 settembre 2022 - Rifinanziamento del Fondo Nuove Competenze*.

CLIMA EDUCATIVO vedi **CONTESTO EDUCATIVO**

CODICE DEONTOLOGICO vedi **PROFESSIONALITÀ DEI FORMATORI**

CODICE ETICO (EMANUELE MONTEMARANO⁴⁹)

L'espressione "codice etico" si utilizza, dal punto di vista giuridico, con due possibili significati. Nel primo, più generico, si fa riferimento al documento fondamentale di un'organizzazione, all'interno del quale sono enunciati una serie di principi di comportamento ai quali devono uniformarsi tutti coloro che operano all'interno della stessa, sia come lavoratori subordinati che con altre tipologie giuridiche (dirigenti, collaboratori autonomi, lavoratori in appalto, volontari). Nel secondo, più specifico, s'intende il documento previsto dal D.lgs. n. 231 del 2001, il quale, nell'ambito del [Modello Organizzativo](#) di un ente, deve contenere le disposizioni interne dirette a fornire istruzioni di comportamento rispetto alle attività che possono determinare il rischio di commissione di reati. Rispetto al primo significato, il codice etico assume particolare importanza nei settori caratterizzati da un forte orientamento ideale, com'è tipico delle realtà formative salesiane, dal momento che costituisce un presidio a tutela dell'uniformità dei comportamenti degli operatori negli ambiti che si ritengono maggiormente sensibili per l'identità dell'organizzazione, a partire dai rapporti con i minorenni e gli adulti vulnerabili, che sono spesso destinatari dell'attività formativa. Proprio per questa ragione, si ritiene oggi che il codice etico sia elemento imprescindibile all'interno di una politica per la protezione dei minori. Il codice etico dovrebbe essere strutturato secondo il seguente schema di riferimento: enunciazione di principi generali trasversali a tutte le attività dell'ente (come, ad esempio, rispetto della legge e delle regole interne, trasparenza, obbedienza ai superiori gerarchici, fedeltà all'ente e non concorrenza allo stesso) / sezioni specifiche relative ai diversi settori di attività dell'ente (docenza, dirigenza, attività amministrativa, gestione dei fornitori, rapporti con la pubblica amministrazione...) / criteri sanzionatori a fronte delle violazioni del codice etico in modo differenziato per le diverse modalità di collaborazione con l'ente. Per i lavoratori subordinati, il codice etico rappresenta anche il codice disciplinare in base all'articolo 7

⁴⁹ EMANUELE MONTEMARANO Avvocato impegnato nel settore del non profit in generale e delle istituzioni ecclesiastiche in particolare. Si occupa anche delle problematiche giuridiche connesse all'immigrazione e alla tutela dei diritti civili.

dello Statuto dei Lavoratori e pertanto va gestito anche con le formalità previste da tale norma, a partire dall'affissione in un luogo accessibile a tutti i lavoratori. Per le attività rivolte principalmente a minorenni o giovani adulti, il codice etico di un ente di formazione dovrebbe contenere anche le disposizioni dirette a regolamentare i comportamenti degli operatori che vengono a contatto con i minori, le quali potrebbero essere inserite anche all'interno di una specifica sezione del documento. A questo proposito, è bene che il codice etico fornisca indicazioni in particolare rispetto ai seguenti ambiti: divieto di contatti fisici inopportuni, criteri per un linguaggio adeguato all'età e alla condizione dei minori, protocollo da seguire in caso di sospetti abusi sui minori nel contesto scolastico o nel contesto personale degli stessi, istruzioni per i contatti attraverso la rete Internet ed i social network. Considerata la frequenza dei casi di violenza o abuso domestici relativi agli allievi dei corsi di [Formazione Professionale](#), anche in ragione del difficile contesto sociale e culturale da cui talora i medesimi provengono, è opportuno trattare in modo approfondito nel codice etico il procedimento interno da seguire a fronte dei casi sospetti. A tale riguardo, i punti da inserire nel codice etico potrebbero essere i seguenti: obbligo dei collaboratori dell'ente di riferire ai superiori gerarchici qualunque sospetto relativo ad abusi subiti dagli allievi / astensione da qualunque forma di indagine riservata alle forze dell'ordine, comprese le ispezioni e le perquisizioni sulla persona sui beni degli allievi / dovere di consultare le forze dell'ordine nei casi a rischio di reato prima di qualunque ulteriore azione a partire dalla [comunicazione](#) dei sospetti ai familiari degli allievi / chiara distinzione delle situazioni da segnalare alle forze dell'ordine rispetto a quelle da comunicare ai servizi sociali. Nel significato più specifico proprio del D.lgs. n. 231 del 2001, il contenuto del codice etico deve tenere conto di quanto indicato in tale norma e soprattutto nelle Linee Guida sviluppate e poi aggiornate nel tempo da Confindustria, che forniscono i riferimenti più puntuali per la redazione di un codice etico aziendale conforme all'attuale legislazione. Le Linee Guida indicano in modo esplicito i seguenti contenuti minimi del codice etico l'ente ha come principio imprescindibile il rispetto delle leggi vigenti / ogni operazione e transazione deve essere correttamente registrata, autorizzata, verificabile, legittima, coerente e congrua / divieto di ogni atto corruttivo verso pubblici ufficiali / tutela della sicurezza dei lavoratori. Questi principi generali devono essere poi integrati con le disposizioni connesse all'attività specifica dell'ente, in relazione con i rischi di reato individuati nel Modello Organizzativo. Il codice etico, in entrambe le accezioni illustrate, può essere uno strumento realmente efficace e non il mero adempimento di normative cogenti, se si rispettano le seguenti condizioni: formulazione con un linguaggio facilmente comprensibile a tutti gli operatori, presentazione al personale apicale e non apicale attraverso specifici seminari e corsi di formazione, costante richiamo dello stesso da parte dei superiori gerarchici nel dialogo con il personale soprattutto nelle situazioni più critiche, pubblicazione del codice etico sui siti web e nelle bacheche aziendali, secondo il principio della trasparenza, affinché sia l'utenza interna che le altre parti interessate siano informati dell'esi-

stenza e del contenuto dello stesso e possano contribuire al controllo diffuso in ordine al rispetto da parte di tutti gli addetti dell'ente. Una componente essenziale del codice etico è rappresentata dal sistema disciplinare, che individua i criteri ed il procedimento previsti in caso di violazione delle sue disposizioni. Il sistema disciplinare ha innanzi tutto una funzione preventiva, poiché il timore d'incorrere in sanzioni interne dovrebbe scoraggiare le persone dall'osservare comportamenti non adeguati. Qualora ciò accada, il sistema disciplinare assolve ad una duplice funzione di tutela dell'ente: la prima è consentire un'adeguata reazione alla violazione commessa, la seconda è dimostrare, anche in un eventuale contenzioso civile o penale connesso ai comportamenti posti in essere in violazione del codice etico, che la direzione dell'ente si è dissociata da tali condotte. Le Linee Guida di Confindustria, rispetto al sistema disciplinare per le violazioni del codice etico sottolineano, in armonia con quanto nei decenni stabilito dalla magistratura del lavoro, che le sanzioni previste dall'ente devono essere improntate al rispetto dei principi di proporzionalità e specificità, vale a dire commisurate all'effettiva gravità del fatto ed enunciate in modo puntuale e non attraverso formulazioni generiche. Si ricorda, infatti, che il collaboratore dell'ente oggetto di sanzioni per violazioni del codice etico potrebbe contestare le stesse davanti al giudice del lavoro (se lavoratore subordinato) o al giudice civile (se fornitore esterno), pertanto l'ente dovrà poter dimostrare sia l'effettivo accertamento delle condotte imputate al collaboratore che il rispetto dei principi sanzionatori definiti all'interno del codice etico. Nell'ottica dell'[educazione](#) civica e della predisposizione al rispetto delle regole nel contesto lavorativo, una buona prassi può essere rappresentata, negli [Enti di Formazione Professionale](#), dall'adozione di un codice etico anche per gli studenti. In tal caso, il codice etico si viene a configurare quale documento di livello più alto del consueto regolamento scolastico, dal momento che s'individuano specifici principi comportamentali posti alla base del rapporto educativo e la cui violazione, come previsto anche per i collaboratori adulti dell'ente, legittima le sanzioni disciplinari più gravi. I punti che si suggerisce di sviluppare in un codice etico per gli studenti sono: rispetto del ruolo dei formatori e degli altri adulti di riferimento/rispetto dei compagni/rispetto dei beni dell'ente e degli strumenti di studio e di lavoro/astensione da qualunque atto di [bullismo](#) e [cyberbullismo](#)/linguaggio adeguato al contesto formativo e lavorativo/divieto della violenza fisica/norme etiche per l'utilizzo dei social nei rapporti con i compagni ed i formatori/divieto d'introdurre a scuola armi e sostanze stupefacenti. Il valore del codice etico nelle realtà educative cattoliche è fortemente richiamato dalle Linee Guida pubblicate di recente dall'Ufficio Scuola della Conferenza Episcopale Italiana, che sottolineano come, attraverso il D.lgs. n. 231, molti enti che gestiscono scuole cattoliche si siano dotati di un Modello organizzativo con relativo codice etico non solo per ottemperare ad una legge dello Stato, ma soprattutto per fissare dei criteri etici di riferimento per tutti coloro che ne fanno parte e si avvicinano ad esso. In tal modo chiunque voglia contribuire alla missione dell'ente, può conoscere, comprendere e necessariamente condividere i valori e i principi fondamentali e non negoziabili su cui

l'ente e la scuola si fondano. Le Linee Guida al proposito aggiungono che il codice etico contribuisce a creare le condizioni perché ogni operatore scolastico, consapevole dei suoi diritti e doveri, sia sempre attento a tutelare l'integrità fisica, morale, culturale e religiosa propria e altrui, in particolare quella dei minori. Il rispetto del codice etico costituisce parte integrante dell'impegno educativo dell'ente gestore ed è uno strumento di "alleanza educativa" con le famiglie, nella consapevolezza che tutto contribuisce all'educazione integrale degli alunni.

COESIONE SOCIALE (DAVIDE GIRARDI⁵⁰)

Il concetto di coesione sociale trova un largo utilizzo nel linguaggio comune, con un rinvio all'idea che gli individui spontaneamente instaurino legami (più o meno) forti, basati sulla fiducia e sulla prossimità. Se nelle società che precedevano l'utilizzo dei mezzi di [comunicazione](#) di massa la prossimità era necessariamente territoriale, oggi la diffusione di nuovi strumenti e dei social media ha ampliato le reti sociali, aumentandone la portata. Tuttavia, se da un lato ciò sembra far sì che la coesione sociale aumenti grazie alla possibilità di mantenere rapporti più assidui con molti più individui, dall'altro le attuali società paiono aver perso coesione proprio a causa della diffusione delle nuove tecnologie, che accentuano la spinta individualistica. Al di là del significato comunemente attribuito alla coesione sociale, la riflessione teorica sul concetto affonda le sue radici nelle scienze sociali. Emile Durkheim (1963) è stato tra i primi a tentare di rispondere alla domanda "Che cosa consente alla società di rimanere solida, di non sgretolarsi e di scivolare in uno stato di continua belligeranza tra individui?". Durkheim individua la coesione sociale nell'interdipendenza tra individui: questa si crea e cementa a partire da una condivisione di valori, di obiettivi, di senso di appartenenza. Per rispondere a questi interrogativi, le scienze sociali hanno riconosciuto come imprescindibili tre concetti fondamentali: fiducia, solidarietà e [capitale sociale](#). La fiducia è fondamentale sia per la formazione che per il mantenimento di gruppi sociali: l'appartenenza a un gruppo si misura sulla possibilità, da parte di un individuo, di poter contare su comportamenti prevedibili e di tipo cooperativo da parte degli altri membri del gruppo. Ciascuno investe un certo grado di fiducia nell'altro e grazie a ciò si aspetta di essere ricambiato. Nel concreto ogni giorno ci alziamo e con buona probabilità, sappiamo che uscendo di casa potremo trovare un forno in cui acquistare il pane perché il panettiere si è alzato presto per prepararlo; pagheremo il nostro acquisto con il bancomat, certi che nel conto siano arrivati i soldi dello stipendio del lavoro che svolgiamo e del quale qualche altro membro della società beneficia. In buona sostanza, tutta la

⁵⁰ DAVIDE GIRARDI Professore di sociologia; Coordinatore generale di ricerca e Responsabile Osservatorio "Giovani e futuro" presso lo IUSVE di Venezia; PhD in Sociologia dei processi comunicativi e interculturali presso l'Università degli Studi di Padova.

vita degli individui si basa sulla sottoscrizione di fiducia nei confronti della società a cui partecipa, tanto negli aspetti più quotidiani e semplici, quanto in funzionamenti più complessi, come per esempio quelli legati all'appartenenza a un sistema politico, alla difesa della sicurezza individuale, alla possibilità di espressione dei propri diritti, ecc. Si capisce a questo punto quanto sia connesso con la coesione sociale anche il concetto di "solidarietà tra estranei" elaborato da Habermas (1998). Egli evidenzia come la solidarietà si possa sviluppare non solo in contesti familiari o amicali, in cui cioè gli individui sono strettamente connessi tra di loro, ma anche in ambiti sociali estesi, molto più ampi. La solidarietà tra estranei si fonda su norme e valori condivisi che consentono agli individui di intravedere un bene comune. È il discorso pubblico a contribuire a questa visione collettiva, stabilendo obiettivi verso i quali orientare le azioni quotidiane e politiche. Di questo particolare aspetto si discuterà anche successivamente. Un ulteriore aspetto di rilievo è il rapporto che esiste tra coesione sociale e capitale sociale. Cruciale in questo senso il contributo di Putnam (1993) che collega i due concetti definendo il capitale sociale come «[...] l'insieme di quegli elementi dell'organizzazione sociale – come la fiducia, le norme condivise, le reti sociali – che possono migliorare l'efficienza della società nel suo insieme, nella misura in cui facilitano l'azione coordinata degli individui» (p. 169). In pratica fiducia, solidarietà e capitale sociale sono elementi costitutivi della società e consentono di poter valutare la coesione sociale: in questo senso uno dei primi tentativi di fare ciò è legato al lavoro di Putnam che, nel suo saggio *Bowling Alone* (2000), riflette sulle conseguenze della diminuzione della partecipazione politica, civica, religiosa e sociale nella società. Egli sostiene che la società americana si trovi in una fase di debolezza e indebolimento della coesione sociale a causa di una drastica diminuzione dei legami sociali, nella fiducia nell'altro e nelle istituzioni. Si sarebbe persa, cioè, l'idea di un progetto condiviso – sociale, culturale ed economico – a favore di una visione centrata maggiormente su di sé e sulla ristretta cerchia di legami familiari e amicali. Lo sviluppo e il mantenimento di un senso di appartenenza appaiono quindi come elementi fondamentali per la coesione sociale che acquista in questo senso un valore fortemente relazionale. D'altra parte, come ricorda Honneth (1993) nella sua teoria dell'intersoggettività, gli individui, al crescere della loro coscienza di essere individui appartenenti a una società, sviluppano anche una sempre maggiore dipendenza dai rapporti di riconoscimento offerti dal mondo sociale in cui vivono: sperimentano cioè il bisogno di sentirsi riconosciuti e approvati. Sentire di poter aderire a un gruppo sociale consente di percepire sé stessi come parte del gruppo, desiderando di poter partecipare agli obiettivi che il gruppo si prefigge, ai valori che accomuna gli individui. Questo tipo di idea di coesione sociale è oggi largamente diffusa e utilizzata anche in ambito di politica europea: il Consiglio d'Europa ha infatti definito la coesione come una delle aree di priorità per lo sviluppo di un'identità europea. Questo è evidente anche dal fatto che la Commissione Europea ha individuato nella coesione sociale una delle aree prioritarie di sviluppo per l'identità europea. Il progetto politico e sociale europeo si fonda quindi

su una dimensione di identità collettiva ancor prima che individuale e la coesione sociale: «[...] ha contribuito a creare un senso di appartenenza, fiducia e sicurezza e ha sostenuto le aspirazioni a migliorare le condizioni di vita, un fattore cruciale per lo sviluppo economico, il commercio e le transazioni economiche nel contesto del mercato. Questo aspetto del senso di appartenenza, che si manifesta con la possibilità di essere un elemento libero di un gruppo di soggetti uguali, ha contribuito, da un lato, a creare ricchezza e, dall'altro, ha facilitato l'accesso alla distribuzione più equa possibile dei suoi frutti» (Consiglio d'Europa, 2005). Il concetto di coesione sociale, tuttavia, non è esente da critiche e puntare sulla coesione sociale rischia di diventare un problema perché si potrebbero acuire tensioni sociali che nelle intenzioni si intendevano ricomporre. In modo particolare, il dibattito ricostruito fin qui, potrebbe far emergere questioni e dubbi relativamente al ruolo della diversità e del conflitto all'interno della società. La ricerca di coesione sociale, richiamata anche in alcuni discorsi pubblici, nasce del bisogno di far sì che gli individui si identifichino nella società, uniformandosi a un'idea di identità collettiva e abdicando - in parte o del tutto - a istanze, caratteristiche e desideri di carattere particolare (non solo legati all'individuo ma anche a gruppi di individui che fanno parte della società). Il rischio di questo pensiero è quello di promuovere l'idea di una società che invita i suoi membri a uniformarsi, appiattendo le diversità (e dunque le ricchezze) ed eliminando possibili fonti di conflitti. Nella pratica significa spingere gli individui a fondare la propria identità su meccanismi di tipo identificativo, sanzionando pratiche e atteggiamenti che se ne distaccano: tuttavia si potrebbe ottenere l'effetto contrario. La coesione sociale si realizza nella misura in cui la società riesce ad accogliere, non giudicando, l'individuo e lo spinge a realizzare il meglio di sé. Come società a nostra volta siamo chiamati ad agire attivando strumenti di protezione, rafforzamento dei legami sociali, diminuzione delle disuguaglianze sociali e della conflittualità. Anche il concetto di conflittualità, legato alla coesione sociale è spesso affrontato tralasciando un elemento di spinta costruttiva. Spesso, infatti, se ne evidenzia il carattere potenzialmente distruttivo, dimenticando il fatto che le dispute e i conflitti fanno parte della vita sociale degli individui e costituiscono importanti meccanismi per rafforzare la coesione del gruppo: tenere in considerazione le istanze di chi confligge con i valori e gli obiettivi di una società può essere infatti un'importante occasione per rendere la società migliore, più inclusiva e rispettosa. Per superare questa sfera di problematicità del concetto di coesione sociale, Ceri (2008) propone una riflessione che invita a riflettere sull'effettiva necessità di individuare nella coesione un obiettivo per le nostre società contemporanee. Egli suggerisce piuttosto di mirare a società basate sul concetto di integrazione, in cui il funzionamento è sostenuto da modelli di convivenza che non appiattiscano le differenze ma che promuovano valori condivisi e obiettivi comuni. Nell'integrazione, infatti, è ammessa la pluralità, mentre nella coesione all'individuo è richiesto di "sospendere le appartenenze originarie". Questo processo è tanto più facile da avviare e da mantenere quanto più semplice è l'organizzazione della società: in questi casi in-

tegrazione e coesione tendono a convergere. Invece, «[...] una società complessa, tanto più se culturalmente eterogenea, non può essere coesa in senso strutturale, cioè durevole. Sarebbe una società totalitaria. [...] Mentre la prova dell'integrazione è interna (al sistema), la prova della coesione è "esterna": si è integrati tra di noi, si è coesi nei confronti degli altri» (Ceri, 2008, 6). Le sfide aperte oggi dal concetto di coesione sociale hanno a che fare quindi sia con la necessità di ripensare al modello di coesione sociale che si intende promuovere, sia quella di comprendere come l'individuo riesca a percepirsi parte di un progetto sociale "comune". Si tratta di capire come si sia trasformato il rapporto tra individui e collettività in un mondo sempre più globale, ma allo stesso tempo frammentato e individualistico.

Bibliografia

- CERI P., *Quanto è possibile e desiderabile la coesione sociale?*, Quaderni di sociologia, Vol. 48, 2008, pp. 137-147, 2008.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Concerted development of social cohesion indicators. Methodological guide*, Strasburgo, 2005.
- DURKHEIM E., *Le regole del metodo sociologico*, Milano, Edizioni di Comunità, 1963.
- HABERMAS J., *Solidarietà tra estranei*, Milano, Guerini e Associati, 1998.
- HONNETH A., *Riconoscimento e disprezzo. Sui fondamenti di un'etica post-tradizionale*, Messina, Rubbettino, 1993.
- PUTNAM R.D., *La tradizione civica delle regioni italiane*, Milano, Mondadori, 1993.
- PUTNAM R.D., *Capitale sociale e individualismo: crisi e rinascita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna, 2004.

COFINANZIAMENTO PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

vedi FINANZIAMENTI PER LA FP

COLLABORAZIONI vedi CONTRATTO

COLLOQUIO (MARIO BECCIU⁵¹)

Il colloquio può essere definito, genericamente, 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. In ambito della ricerca sociale, il colloquio si configura come uno strumento di raccolta di dati qualitativi e quantitativi su tematiche d'interesse sociale. In ambito psicologico, il colloquio è la tecnica elettiva per eccellenza per realizzare l'incontro professionale tra un esperto nell'aiuto psicologico e un richiedente aiuto per lenire la sofferenza.

⁵¹ MARIO BECCIU Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

renza personale. Aspetto fondamentale del colloquio, come evidenziato dalla maggior parte dei ricercatori, è la relazione che si costruisce tra psicologo e utente: *il colloquio si configura come un incontro in cui il processo di conoscenza dell'altro avviene attraverso la creazione di una relazione* (Linciarelli V., 2021). A seconda dell'impostazione teorica sottostante alla pratica del colloquio, quest'ultimo viene a configurarsi come il luogo delle libere associazioni, oppure come il luogo dove praticare l'osservazione diretta delle manifestazioni che esprime il richiedente aiuto, oppure il luogo esperienziale dove nel raccontare l'utente vive e sperimenta l'[esperienza](#) stessa che narra. La tecnica del colloquio varia a seconda degli scopi specifici per cui viene richiesto. Se la finalità fosse di tipo diagnostico, il colloquio si caratterizzerebbe per la raccolta dati di tipo soggettivo – il come il soggetto sperimenta a livello percettivo ed emotivo le informazioni che dà di se stesso e della propria storia – e di tipo oggettivo – il cosa racconta di se stesso, della propria storia, dei propri problemi, dei diversi contesti di vita. Se il colloquio fosse di tipo clinico, le parti centrali del colloquio si svilupperebbero per realizzare le fasi di assessment, di eziopatogenesi, di concettualizzazione del caso clinico, di pianificazione dell'intervento psicoterapeutico. Se si trattasse di un colloquio di [orientamento](#), l'incontro professionale tra l'orientatore e l'orientando si concentrerebbe sull'analisi delle attitudini personali, del progetto di vita, dei valori professionali, dei contesti formativi a livello scolastico professionale, sulle opportunità di incontro tra domanda e offerta formativa, tra domanda e offerta di [lavoro](#). Se il colloquio lo si espletasse in ambito giuridico, sarebbe di tipo peritale. Se lo si attuasse in ambito pastorale si caratterizzerebbe come counseling pastorale o come direzione spirituale. Infine, in ambito di aiuto alle persone, si diffondono sempre più i cosiddetti colloqui centrati sul cliente e di relazione di aiuto. Possiamo, inoltre, distinguere, ulteriori tipologie di colloquio, in relazione ad alcuni specifici criteri. Circa il *criterio temporale*, il colloquio per i professionisti di impostazione psicodinamica, si caratterizza per la focalizzazione sul *passato*; per altri, come per i fenomenologi e i comportamentisti è il *presente* il tempo su cui concentrarsi; infine, per gli umanisti sono fondamentali nella conduzione del colloquio sia il *presente* che il *futuro*. Relativamente al *criterio oggetto* del colloquio, alcuni enfatizzano l'inconscio, le motivazioni, i sentimenti, le fantasie, i concetti; altri, invece, comportamenti, emozioni, azioni osservabili; altri ancora percezioni, intenzioni, valori, progetti. In riferimento alle *modalità di conduzione*, possiamo evidenziare quelli ad alta, a media ed a bassa strutturazione del colloquio. Alla prima appartengono, ad es., i colloqui condotti con le interviste strutturate, mentre ai colloqui a media strutturazione appartengono le interviste semi-strutturate, i colloqui clinici, i colloqui di orientamento. Il colloquio a più basso grado di strutturazione è quello di tipo rogersiano definito anche colloquio non direttivo. Inoltre, le modalità di conduzione del colloquio si differenziano a seconda della focalizzazione sul conduttore (colloquio medico eterodiretto; colloquio psicoanalitico interpretativo), sul cliente (colloquio maieutico, colloquio non direttivo), sul setting (colloquio esperienziale; colloquio gestaltico). Anche la distinzione relativa allo *stile di conduzione del colloquio* appare rilevante. Possiamo così avere

colloqui gestiti con uno stile direttivo (stress-interview; colloquio giudiziario; colloquio di selezione); colloqui condotti con stile amichevole (colloquio informale; colloquio tra pari non professionale); colloqui caratterizzati da uno stile consultivo (colloquio di consulenza basato su trasferimento di [conoscenze](#) professionali); colloquio con stile supportivo (colloquio di counseling, colloquio educativo, colloquio psicologico, colloquio clinico). Nella conduzione del colloquio sono richieste competenze specifiche di natura personale e di natura professionale. Relativamente a quelle personali sono richieste caratteristiche di empatia profonda, di genuinità, di autenticità, di [accoglienza](#) e di accettazione incondizionata. Da un punto di vista professionale, alcune norme deontologiche proteggono l'utente dei servizi psicologici e sono per lo più afferenti, nella gestione del colloquio, al rispetto dei diritti della persona, come ad es. il diritto alla salute ed al benessere psicologico, il diritto ad una corretta informazione circa le prestazioni che gli vengono fornite, il diritto al segreto professionale.

Bibliografia

- ACKERMAN S.J. - M.J. HILSENROTH, *A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance*, Clinical psychology review, 23(1), pp. 1-33, 2003.
- BALDARO B. - BALDONI F. - RAVASINI C., *Il colloquio clinico*, TROMBINI G. (a cura di), *Introduzione alla clinica psicologica*, Zanichelli, pp. 103-126, 1994.
- DEL CORNO F., *Il colloquio clinico*, LINGIARDI V. - F. GAZZILLO, *La personalità e i suoi disturbi. Valutazione clinica e diagnosi al servizio del trattamento*, Raffaello, Cortina, 2014.
- LINCIARELLI V., *L'incontro con l'altro: capacità di accogliere e sviluppare una relazione di lavoro efficace nel colloquio psicologico*, 2021, <https://www.stateofmind.it/> (ultimo accesso dicembre 2024).
- LIS A. - VENUTI P. - DE ZORDO M.R., *Il colloquio come strumento psicologico: ricerca, diagnosi, terapia*, Giunti, 1995.
- MCWILLIAMS N., *Il caso clinico: dal colloquio alla diagnosi*, Raffaello, Cortina, 2009.
- NORCROSS J.C., *Psychotherapy Relationship that Work. Evidence-Based Responsiveness*, Oxford University Press, 2011.
- TRENTINI G., *Teoria e prassi del colloquio e dell'intervista*, Carocci, 1995.
- TRENTINI G., *Oltre l'intervista. Il colloquio nei servizi sociali*, UTET, 2000.
- TRENTINI G., *Manuale del colloquio e dell'intervista*, UTET, 2002.

COMMESSA REALE vedi **IMPRESA**

COMPARABILITÀ DELLE QUALIFICHE

vedi **ATLANTE DEL LAVORO E DELLE QUALIFICAZIONI**

Deriva dal latino *cum petere*, un'espressione che indica la qualità posseduta da un individuo che regge il confronto con qualcuno; inoltre, si riferisce anche ad una cerchia di persone, chiamata comunità professionale, che esprime un dominio in ordine ad uno specifico campo di sapere come nel caso della medicina oppure dell'insegnamento. In termini sintetici, per competenza si intende una qualità della persona, in forza della quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. Questa definizione evita di trattare la competenza come un oggetto, per collocarla invece nel vivo dell'azione sociale e delle dinamiche di relazione, scambio e riconoscimento che gli sono proprie. Per tale motivo, è preferibile parlare di "persona competente" piuttosto che di competenza. La persona competente è tale quando è ritenuta, da figure legittimate ad esprimere un giudizio (esperti, insegnanti, utenti...), in grado di mobilitare le risorse possedute ([capacità](#), [conoscenze](#), [abilità](#)) al fine di condurre un compito-problema verso una soluzione positiva. La competenza non è pertanto riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. Essa è una dotazione del soggetto umano in un contesto definito e ne realizza le potenzialità. È interessante ricordare come l'espressione competenza, così come viene utilizzata attualmente, ha avuto origine nel Canada quando, alla fine della Seconda Guerra Mondiale, con il ritorno dei militari alla vita civile si è posto il problema di come riconoscere la preparazione che essi avevano acquisito nei diversi ambiti (logistica, [comunicazione](#), meccanica, elettronica...), al fine del loro inserimento nella vita civile. Essi erano infatti portatori di un sapere *dimostrato*, ma non avevano potuto, a causa della guerra, acquisire un titolo di studio, visto che il criterio sino ad allora imperante prevedeva per l'accesso a qualsiasi ruolo il possesso di un diploma risultante dall'aver frequentato con successo un percorso degli studi formalmente riconosciuto. Da qui l'idea di utilizzare il termine competenza per indicare l'equivalenza tra una padronanza acquisita in modo non formale tramite percorsi di formazione gestiti da organismi che non rilasciano titoli di studio (come nel caso dei reparti della logistica militare) o informale tramite l'[esperienza](#) diretta sotto la guida di una figura senior. L'espressione competenza ha visto una decisa diffusione a partire dagli anni '70 quando, a seguito delle innovazioni tecnologiche ed organizzative connesse all'automazione, ha preso inizio un grande processo di trasformazione del [lavoro](#) che ha portato ad una drastica riduzione di figure di lavoratori prettamente esecutivi dedicati a porzioni del processo produttivo o amministrativo secondo l'impostazione del *lavoro a frammenti* di derivazione tayloristica, essendo tali figure progressivamente sostituite da lavoratori in grado di operare in un contesto complesso, sapendo affrontare i problemi che emergono in un ambiente in cui l'area delle mansioni routinarie era

⁵² DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

sempre più gestita dalle macchine e successivamente dagli elaboratori elettronici. Dalle declaratorie basate su qualifiche composte da mansioni, si è quindi passati a ruoli definiti in base a profili professionali che indicano i compiti e appunto le competenze necessarie alla loro positiva gestione. Infatti, in un contesto sempre più complesso, le attività di cui si occupano i lavoratori ai vari livelli non possono essere ridotte a sequenze prestabilite ma – specie in presenza di imprevisti e di progetti innovativi – richiedono una capacità del soggetto, in stretta cooperazione entro il team di appartenenza, di saper *orchestrare* le risorse disponibili, ed acquisirne di nuove, per giungere ad un risultato corrispondente a criteri di qualità, seguendo un percorso non prestabilito, quindi relativamente libero, purché quell'esito venga giudicato idoneo allo scopo atteso. L'espressione competenza, oltre ad essere dotata di un'intrinseca complessità poiché riguarda ambiti differenti di sapere e di azione, è anche oggetto di un intenso dibattito teorico che ha provocato varie interpretazioni, che possiamo ricondurre a tre grandi modelli di pensiero: a) coloro che considerano la competenza 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 competenza come la caratteristica di un'organizzazione innovativa, basata sul modello della *learning organization*, partecipando alla vita della quale l'individuo viene stimolato ad apprendere divenendo così competente; c) coloro che, infine, – come detto in avvio – intendono la competenza 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 via via emergono.

- La prima posizione (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 difficilmente definibili quali le cosiddette metacompetenze.
- 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 fattore assimilato ad un'organizzazione, legato da una relazione asimmetrica nella quale è quest'ultima a svolgere la funzione docente.

- Nella terza prospettiva, la competenza non è più ridotta ad una *performance*, ma viene 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».

Vista la complessità del termine competenza, risulta decisivo il dispositivo cui si fa riferimento. A livello istituzionale europeo si assume il modello delle *Competenze chiave*, una dizione che trae origine da un documento redatto nel 2002 da un gruppo di esperti 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 "competenze chiave" per molteplici ragioni, tra le quali il fatto che per molte persone il qualificativo "di base", ricopre un insieme limitato di competenza 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 presenta questo connotato. A conclusione dei suoi lavori, questo gruppo di esperti nel 2004 giungeva alle seguenti indicazioni: le competenze chiave 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 competenze dovrebbero es-

sere sviluppate al termine della scuola o della formazione obbligatoria, e dovrebbero agire come fondamento delle ulteriori acquisizioni come componente dell'apprendimento che si colloca lungo tutto l'arco della vita. Per giungere a tale esito il gruppo aveva individuato tre criteri:

- compiutezza personale ed evoluzione durante tutta la vita;
- inclusione nella società;
- 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 competenze chiave, 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 della formazione obbligatoria e che costituiscono il fondamento dell'[educazione](#) e della formazione lungo tutta la vita. In questo contesto sono stati individuati otto ambiti di competenze chiave (naturalmente per ciascun ambito si è giunti a una serie di esplicitazioni più dettagliate di competenza):

- ambito della comunicazione nella lingua madre;
- ambito della comunicazione in [lingua straniera](#);
- ambito della matematica e scientifico di base;
- ambito delle competenze digitali;
- ambito dell'apprendere ad apprendere;
- ambito delle competenze interpersonali e civiche;
- ambito dell'imprenditorialità;
- ambito dell'espressione culturale.

Dalle indagini promosse nell'UE negli anni 2004-05 appariva una sostanziale convergenza nel considerare le seguenti competenze chiave: competenza linguistica (*literacy*); competenza matematica (*numeracy*); tecnologie della comunicazione e dell'informazione; *lingue straniere*; *competenza scientifica*; *competenze trasversali*; *competenze sociali*. 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 "competenze chiave". In tale documento si evidenziavano tre fondamentali criteri per selezionarle e definirle:

- importanza dei benefici economici e sociali che ne derivano;
- ampiezza dello spettro di contesti nei quali si manifestano tali benefici;
- universalità di tali benefici, nel senso che non sono limitati a specifiche categorie di persone.

L'aggregazione proposta per combinare tra loro le competenze 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*.

Alcuni contributi francesi hanno sottolineato un peculiare concetto di competenza chiave, mettendo in evidenza soprattutto la dimensione del “saper essere”. Evéquo (2004), in particolare, ha sviluppato un’analisi sistematica delle competenze chiave richieste da un cittadino e da un lavoratore sulla base di una definizione comprensiva di competenze 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. I sei ambiti sono:

- a) trattare l’informazione;
- b) organizzare;
- c) risolvere problemi;
- d) lavorare in équipe;
- e) inquadrare;
- f) comunicare.

Una competenza può essere dunque definita “chiave” se essa svolge un ruolo centrale nella crescita personale, culturale, sociale e professionale dei soggetti in formazione. 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 familiari. È questa una concezione delle competenze chiave che possiamo definire dinamica, in contrasto con una possibile interpretazione riduttiva di tipo statico, assimilabile ad una piattaforma che può anche apparire solida, ma che in realtà risulta chiusa in se stessa, intesa come “tassello” indispensabile per poter impostare la costruzione dell’edificio conoscitivo progettato, che però presenta solo un legame labile, e ridotto ad una sorta di funzionalismo meccanico, con gli elementi che compongono tale piattaforma. In altre parole, una competenza acquisita in un processo formativo scolastico o di [formazione professionale](#) può essere considerata una competenza chiave, quando gli elementi che la costituiscono (conoscenze concettuali, abilità operative intellettuali e pratiche, disposizioni interne stabili) sono aperti a un loro sviluppo e approfondimento. Tali elementi, cioè, costituiscono un patrimonio personale posseduto a un livello di comprensione, stabilità e utilizzabilità così da poter essere valorizzato nei processi di trasferimento e adattamento in altri contesti diversi o più impegnativi. Ma sin qui stiamo parlando di costrutti di competenza elaborati entro consensi di specialisti e tradotti in dispositivi metodologici da adottare da parte degli attori dei sistemi di [orientamento](#), istruzione, formazione e lavoro. Com’è noto, il passaggio dall’elaborazione alla cosiddetta fase di implementazione non consiste mai in un mero *adattamento* al contesto di un dispositivo prodotto da un’équipe di esperti, ma si presenta come il tentativo di immissione di un fattore estraneo ad un sistema sociale complesso che, in quanto tale, “pensa” questa operazione alla luce del sistema di significati preesistente e del modo condiviso di lettura dei problemi ivi presenti. È facile,

quindi, che nel passaggio all'applicazione reale si creino fenomeni definiti *eterogenesi dei fini*, che consistono nel fatto che le condotte reali assumono una curvatura o intenzionalità che modifica anche radicalmente lo scopo per cui tale dispositivo è stato originariamente pensato. È estremamente utile, pertanto, dopo aver approfondito le dimensioni teoriche e metodologiche della competenza, una riflessione su come il modello delle competenze ha impattato con il contesto italiano e quale itinerario ha seguito la sua applicazione. L'adozione nel nostro Paese della “[didattica delle competenze](#)” è avvenuta in gran parte a partire dagli anni '90 sulla spinta della politica europea dell'istruzione e della formazione sopra presentata. Da allora, ogni norma, accordo, indicazione o linea guida riguardante il sistema educativo, ma anche quello del lavoro, ha fatto sistematicamente riferimento a questo modello. Ciò ha aumentato la sua importanza, ma ha anche suscitato un ampio dibattito nel quale sono emerse posizioni fortemente discordanti. I dispositivi elaborati nel contesto europeo, in base al costrutto di competenza possono essere riassunti nei seguenti due:

- il primo concepisce la competenza come “*cittadinanza attiva*” e si riferisce ai requisiti propri di un soggetto che desidera contribuire in maniera efficace a una cultura della democrazia e a vivere insieme in pace in società democratiche e culturalmente diverse. Ciò risulta chiaro nella seguente specificazione delle sue finalità: «[...] mobilitare e utilizzare valori, atteggiamenti, attitudini, conoscenze pertinenti e/o una comprensione, per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali. La competenza è vista come un processo dinamico in cui un individuo mobilita e utilizza un insieme di risorse psicologiche in modo attivo e flessibile per affrontare situazioni nuove o impreviste» (Consiglio d'Europa 2016, 6).
- il secondo pensa la competenza come il fondamento di un *dispositivo di descrizione dei requisiti* delle persone, in modo da renderne esplicite le padronanze variamente acquisite. Il caso più rilevante riguarda EQF (*European Qualification Framework*), una griglia di conversione e lettura che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati ecc.) rilasciati nei Paesi comunitari tramite un confronto basato sugli esiti di apprendimento rappresentati nella forma di un costrutto culturale entro cui convergono conoscenze ed abilità. Tale sistema prevede cinque finalità:
 - illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento, facilitando e potenziando la libera circolazione delle persone nello spazio comune europeo;
 - pone al centro dell'apprendimento la competenza intesa come “la capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello [sviluppo professionale](#) e/o personale, secondo i due criteri base di responsabilità e autonomia”;
 - propone una relazione “attiva” tra competenze, abilità e conoscenze, esibite

tramite evidenze tali da dimostrare che il soggetto sa agire e reagire sapendo mobilitare in modo pertinente ed appropriato ciò che sa e sa fare;

- valorizza tutti i [risultati di apprendimento](#) (*learning outcomes*) variamente ottenuti – attraverso percorsi formativi formali, non formali e informali – articolati in otto diversi livelli;
- rappresenta la struttura di base per una certificazione riconosciuta non solo dagli organismi formativi ma anche dal sistema dei servizi per il lavoro e delle imprese, in riferimento al percorso di accrescimento delle competenze lungo tutto il corso della vita.

Occorre ricordare che il periodo in cui vengono applicati nel contesto italiano i dispositivi fondati sul nuovo paradigma delle competenze è fortemente segnato dalla crisi del sistema educativo e da un dibattito spesso lacerante tra *innovatori* e *tradizionalisti* fortemente in disaccordo sulle cause, le responsabilità e soprattutto le terapie volte al superamento della stessa. In altri termini, la scuola e gli altri organismi formativi, compresi anche quelli aziendali, erano alla ricerca di un'alternativa alla didattica ordinaria, in riferimento al suo essere basata su un programma composto da unità progressive e lineari, centrate sul *trasferimento* negli alunni di conoscenze ed abilità, un approccio sempre meno in grado di suscitare le motivazioni e l'attenzione necessaria ad una progressione positiva dei percorsi degli studi. In tal modo, in un primo tempo, i fautori della linea dell'innovazione hanno visto nella prima accezione di competenza come finalità generale dell'educazione, la possibilità di fare della didattica delle competenze un'alternativa della didattica delle discipline, accusata di mirare esclusivamente alla trasmissione e ripetizione di “nozioni”, sostenendo la superiorità dell'approccio per competenze in quanto questo attribuisce alla [valutazione](#) lo scopo di verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa”, fondato su una prestazione reale e adeguata dell'apprendimento. Ma nel corso degli anni questa prospettiva “paradigmatica” ha mostrato alcuni importanti limiti:

- *il riduzionismo applicato al sapere*, che si esprime attraverso «[...] la tendenza a reificare, materializzare e classificare fenomeni complessi trattandoli come se fossero entità concrete». (Cepollaro 2008, 77);
- Il *funzionalismo* che guarda alle conoscenze come mere risorse incorporate in prodotti, sottovalutando così la dimensione epistemica e quelle poetica, estetica e spirituale, ma anche il vasto campo dell'intelligenza intuitiva;
- la *standardizzazione* dei processi di apprendimento entro unità formative pre-stabilite e “capitalizzabili”, creando un sistema che finisce per formare negli studenti un [atteggiamento](#) teso all'adempimento piuttosto che a concentrare l'attenzione sull'apprendimento espansivo, che consiste nella capacità del soggetto nell'andare oltre l'informazione data, “attraversando i confini” e mostrando di sapere affrontare problemi nuovi e costruire nuovi modi di soluzione degli stessi.

Dalla riflessione critica sulle esperienze applicative di tale modello è emersa

nel tempo una preferenza per la seconda concezione della competenza, intesa non più come risposta totalizzante alle questioni connesse alla crisi dell'educazione, ma più realisticamente come dispositivo di *accountability* che consente di mettere in evidenza il valore sociale del sapere acquisito dalle persone in rapporto alle aree di compiti connesse alla [cittadinanza](#) e al lavoro. Allo stesso tempo, i tentativi di risposta alla crisi hanno attribuito sempre maggiore rilevanza alle competenze trasversali (competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali) in quanto dotate di un respiro più profondo sul piano culturale e nel contempo più espressivo del mondo personale dello studente. La coscienza circa il valore della profondità culturale è anche merito delle ricerche ed elaborazione di OCSE e UNESCO che, avendo riconosciuto gli effetti distorsivi dell'immissione di una didattica genericamente "attiva" ed eccessivamente schiacciata sulla realtà, e vedendo gli effetti negativi prodotti da curricula "larghi un chilometro ma profondi un centimetro", hanno sostenuto la necessità di un recupero selettivo dei nuclei del sapere e di una didattica orientata alla profondità dello stesso. Accanto a ciò viene avanzato un giudizio fortemente critico circa la presenza nella comunità degli insegnanti di un disaccordo spesso radicale circa i fondamenti e gli scopi dell'azione educativa, fattore che riduce drasticamente l'efficacia in termini di apprendimenti e di maturazione personale degli studenti. La ricerca di una maggiore personalizzazione della didattica è segnalata dall'ampia diffusione di temi quali [soft skill](#), non cognitive skill, [character skill](#), life skill, disposizioni personali, competenze trasversali, che possono essere considerati tentativi orientati a rendere significativa l'[esperienza](#) degli studi in termini di educazione morale e di formazione della personalità.

Bibliografia

- AJELLO A.M. (Ed.), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- CEPOLLARO G., *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*, Guerini e Associati, Milano, 2008.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2016), *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse. Sintesi*, Council of Europe Publishing F-67075 Strasbourg Cedex, 2016.
- ENGESTRÖM Y., *Developmental Work Research. Expanding Activity Theory in Practice*, ICHS, Berlino, 2005.
- EVEQUOZ G., *Les compétences clés*, Ed. Liaisons, Paris, 2004.
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris, 2000.
- LE BOTERF G., *Repenser la compétence*, Éditions d'Organisations Paris, 2008.
- OCDE, *The definition and selection of key competencies. Executive summary*, Unpublished Paper, 27 May, 2005.

PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 2004.
REY B., *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris, 1996.
WIGGINS G., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993.

COMPETENZE CHIAVE vedi COMPETENZA

COMPETENZE CULTURALI DI BASE vedi COMPETENZA

COMPETENZE DIGITALI vedi COMPETENZA

COMPETENZE FORMALI vedi COMPETENZA

COMPETENZE INFORMALI vedi COMPETENZA

COMPETENZE NON FORMALI vedi COMPETENZA

COMPETENZE STRATEGICHE (ENRICA OTTONE⁵³)

Le *competenze strategiche* sono [qualità personali](#) che ciascun individuo mette in atto nel dirigere e governare se stesso in situazioni che possono risultare impegnative non solo dal punto di vista delle scelte da compiere, ma soprattutto nel perseverare con costanza e tenacia nel realizzare le mete prefigurate di studio, di [lavoro](#) e di vita. Oggi, in contesti educativi, formativi e professionali, si rileva in maniera sempre più chiara e persistente l'esigenza di promuovere alcune competenze strategiche che caratterizzano la capacità di auto-direzione sia nei processi decisionali, sia in quelli autoregolativi. Ciò implica, come affermano alcuni autori, tra cui Michele Pellerey, anche lo sviluppo di un quadro di riferimento non solo valoriale, ma anche di prospettiva e di senso, tale da permettere una consapevole [progettazione](#) di vita e di relativo impegno costruttivo (Pellerey, 2023).

Alcuni termini affini e correlati

Il termine *competenze strategiche* richiama alla mente parole affini che negli ultimi decenni sono usate nella letteratura internazionale in vari ambiti: competenze trasversali, competenze di base, competenze chiave, [soft skills](#), *life skills*, [character skills](#), *non cognitive skills* e simili.⁵⁴ È utile richiamare alcune di queste parole prima

⁵³ ENRICA OTTONE Docente di Etica e Deontologia professionale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione della Pontificia Facoltà Auxilium.

⁵⁴ Tra gli altri termini introdotti ci sono: le *Skills for Life* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, le *Skills* per il XXI Secolo prodotte dal *World Economic Forum*, le *Key competencies De.Se.Co.* sviluppate dall'OCSE e le successive proposte, ispirate al concetto di *global competency*; le *core competencies* introdotte dall'*International Labour Organization* (ILO).

di approfondire il significato e le caratteristiche specifiche dell'espressione competenze strategiche poiché l'utilizzo di una varietà di termini simili per riferirsi a insiemi di competenze personali generali, che sono sempre più richieste oggi in contesti professionali, sociali e di vita, può creare confusione e ostacolare la comprensione. Pellerey, richiamando l'etimologia latina della parola "competenza" (*cum petere*, cioè dirigersi insieme verso una meta), ricorda che il termine evoca la capacità di collaborare per cercare di conseguire un risultato o un obiettivo comune ma anche di sfida e competizione nell'affrontare un problema o un compito. Il termine è quindi usato per riferirsi a un insieme di capacità umane che implicano l'agire e il relazionarsi in modo consapevole e socialmente rilevante. Alcuni autori, tra cui Pellerey, rifacendosi ad Aristotele, richiamano i concetti di virtù, o competenze, proprie del pensare (virtù dianetiche) e di virtù, o competenze, proprie dell'agire (virtù etiche), ricordando che nell'agire è sempre coinvolta tutta la persona, nelle sue varie dimensioni: cognitiva, affettiva e comportamentale (Pellerey, 2019).

Da questa prospettiva l'espressione "competenze personali", che a volte è usata come sinonimo di *soft skills* o di *competenze trasversali*, assume invece un significato più ampio che riguarda tutta la persona e tutte le dimensioni dell'agire. Con l'uso del termine "competenze trasversali" ci si riferisce all'insieme di capacità che sono implicate in vari tipi di compiti (lavorativi e non) e si esplicano in diverse situazioni, quindi, sono ampiamente generalizzabili e trasferibili. Volendo classificarle, le competenze trasversali si possono distinguere da quelle di base e da quelle tecnico-professionali. Sono capacità come diagnosticare, relazionarsi, affrontare (Di Francesco 1998); riguardano l'essere in grado di risolvere nuovi problemi, fare analisi e sintesi della complessità quotidiana, prendere decisioni, lavorare in squadra, essere creativi, e possono essere denominate in vari modi come trasversali, comportamentali, strategiche o *soft skills* (Giovannini-Santanichia, 2023). Di recente nel contesto scolastico italiano per riferirsi all'insieme delle competenze personali si è utilizzata l'espressione competenze non cognitive (dall'inglese *non cognitive skills*).⁵⁵ Infine, un filone che ha una lunga tradizione educativa fa riferimento alle competenze generali dette *character skills* (Grządziel, 2014). Nei contesti formativi e educativi, pur constatando che possono esserci molteplici punti di partenza possibili per lo sviluppo delle competenze e che occorre tenere presenti le varie dimensioni di sviluppo, si avverte l'esigenza di fare unità e di avere chiaro quel nucleo essenziale centrale poiché sia nel lavoro che nella vita sociale e personale, al centro delle azioni e delle interazioni vi è la persona e il suo livello di maturità nell'agire in modo autonomo e responsabile (Pellerey, 2017). In questa direzione è utile riferirsi alle competenze strategiche.

⁵⁵ In Italia, le capacità indicate in modo improprio come "competenze non cognitive" sono state oggetto di un disegno di legge volto alla loro promozione nel sistema scolastico e formativo. La proposta legislativa n. 2493/2022 prevedeva l'avvio di una sperimentazione nelle scuole di ogni ordine e grado. Si tratta di competenze personali necessarie per affrontare positivamente la vita personale, sociale e professionale. Cf. Proposta di Legge 6 febbraio 2020, n. 2372. *Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico*. In: <https://www.camera.it/leg18/126?leg=18&idDocumento=2372> (Ultimo accesso dicembre 2024).

Che cosa sono e quali sono le competenze strategiche

L'espressione "competenze strategiche", a differenza dei termini elencati sopra è meno diffusa e anche in questo caso è utilizzata con significati diversi. Ad esempio, in contesti aziendali il termine è usato per riferirsi alle competenze professionali e personali specifiche che dovrebbe possedere un leader per la gestione strategica delle imprese, per l'innovazione e il cambiamento. Non si è trovata una definizione, né tantomeno una classificazione, univoca del termine competenze strategiche conosciuta a livello internazionale. Tuttavia, diverse organizzazioni e autori hanno elaborato definizioni simili che sottolineano l'importanza di queste competenze per il successo in vari ambiti della vita. Nella tradizione pedagogica, è frequente un uso del termine competenze strategiche che fa riferimento alla capacità di pensare e di agire con autonomia e senso di responsabilità. Pellerrey, dagli anni Novanta del secolo scorso, si è interrogato su quali competenze dovrebbero caratterizzare una persona che sia in grado di gestire se stessa nel contesto dell'apprendimento scolastico e più in generale nella vita in famiglia, nel lavoro e nell'ambiente di vita quotidiana e, nell'intento di dare risposta al problema antico dell'educazione della persona a pensare e ad agire, ha rilanciato la necessità dello sviluppo delle cosiddette virtù intellettuali e morali. In questa linea, basandosi su un quadro teorico che combina gli studi di tre grandi correnti psicopedagogiche che hanno affrontato la questione dell'autoregolazione e delle competenze personali che la caratterizzano,⁵⁶ ha individuato la centralità delle competenze strategiche quali competenze personali generali che si riferiscono alla capacità di autodeterminazione e di autoregolazione, cioè alla capacità di direzione di sé. Sono le competenze che caratterizzano una persona che sia in grado di gestire se stessa (di pensare e agire con autonomia e senso di responsabilità) nel contesto dell'apprendimento e più in generale nell'ambiente di lavoro e nella vita quotidiana. «Con il termine "autodeterminazione" – precisa Pellerrey – si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, della intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine "autoregolazione", che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d'azione si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione [...]. Al primo livello, nel dare senso, finalità, scopo all'azione, ci si colloca sul piano del controllo, di tipo "strategico", che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso e di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orienta-

⁵⁶ «La prima di queste teorie è stata elaborata a partire dagli anni Ottanta dell'altro secolo da due studiosi di Rochester nel quadro della cosiddetta psicologia umanistica: Deci - Ryan. [...] La seconda corrente è stata sviluppata anch'essa a partire dagli anni Ottanta da parte di Bandura nel quadro della psicologia socio-cognitiva e poi sviluppata da Zimmerman e altri. [...] La terza corrente, più recente, riguarda la capacità di autocontrollo e di autoregolazione a partire dagli anni della scuola dell'infanzia». (PELLEREY M., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*, in MARGOTTINI M. - OTTONE E. - PELLEREY M. (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenze strategiche.it: strumenti e applicazioni*, Roma, 2020, p. 19).

mento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla, si tratta di un livello "tattico"»⁵⁷. In entrambi i livelli sono implicate varie sottocompetenze che si riferiscono alle varie dimensioni cognitiva, metacognitiva, motivazionale, volitiva, affettiva e relazionale.

Figura n. 1: Le due componenti dell'autodirezione



Da un punto di vista evolutivo le competenze strategiche sono disposizioni interne stabili che vanno sviluppate progressivamente a partire dalla scuola dell'infanzia prima sotto la diretta influenza e controllo degli educatori, poi, divenendone soggettivamente sempre più consapevoli e capaci di autovalutazione, di [progettazione](#) e impegno nel loro sviluppo. Sono quindi studiate anche come [funzioni esecutive](#). I processi cognitivi e metacognitivi che i bambini imparano a mettere in atto nei primi anni di vita riguardano la gestione dell'impulsività, dell'attenzione, delle emozioni, della flessibilità, della memoria di lavoro, ma anche la capacità di pianificazione e organizzazione. Volendo fare una sintesi e individuare gli aspetti centrali in relazione al dirigere se stessi, con riferimento alle fasi dell'agire, ad esempio dell'azione di apprendimento, le competenze strategiche si possono organizzare in modo seguente:

- *prima dell'azione*: pianificare e organizzare il proprio lavoro, cioè stabilire obiettivi, suddividere le attività in compiti più piccoli, gestire il tempo e le risorse;
- *durante l'azione*: prendere decisioni, risolvere problemi, gestire l'impegno, cioè mantenere la concentrazione, perseverare di fronte alle difficoltà, resistere alle distrazioni, gestire l'ansia e lo stress e in generale le emozioni negative; ma anche collaborare con gli altri, comunicare in modo efficace, lavorare in gruppo, assumersi responsabilità;
- *al termine dell'azione*: monitorare il proprio apprendimento, cioè valutare i propri progressi, identificare le aree di miglioramento, regolare le proprie strategie di apprendimento (Ottone, 2014).

Nei vari ambiti della vita, dalla scuola, al lavoro, alla vita personale la conoscenza delle proprie competenze strategiche, la consapevolezza dei processi e delle strategie più efficaci e la capacità di autodeterminarsi permettono di essere più auto-

⁵⁷ PELLERÉY, *Dirigere op. cit.* p. 8.

nomi, efficienti e flessibili, di adattarsi ai cambiamenti e di raggiungere i propri obiettivi. Tali competenze non sono [qualità personali](#) separate, ma tendono a influirsi reciprocamente e per dirla con John Dewey a interpenetrarsi tra loro (Pellerey, 2017). Il modello qui descritto offre un quadro articolato di queste competenze, che può essere utilizzato per la valutazione e lo sviluppo personale. Il pregio di questo modello è che è accompagnato da strumenti di [autovalutazione](#) disponibili online sia per verificarne l'acquisizione e la padronanza da parte dei soggetti, sia la loro crescita e valorizzazione.

La piattaforma www.competenzestrategiche.it

Sulla base del quadro presentato, Pellerey ha sviluppato anche una serie di strumenti per la valutazione e lo sviluppo delle competenze strategiche, tra cui il *Questionario sulle Competenze Strategiche nello Studio* (QSA) rivolto a studenti e il *Questionario di Percezione delle proprie Convinzioni e Competenze* (QPCC) rivolto a professionisti già inseriti in contesti lavorativi. Dal 2011 questi e altri strumenti sono disponibili online sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it di proprietà della Fondazione CNOS-FAP ETS che consente l'accesso libero a questionari e risorse per la formazione e l'autoformazione. Il progetto, coordinato da Michele Pellerey in collaborazione con Massimo Margottini, Enrica Ottone, Filippo Epifani e Dariusz Grządziel è promosso e supportato dal CNOS-FAP ed è un *cantier*e in continua evoluzione in cui da più di un decennio si alternano *ricerca, azione, formazione* (Ottone, 2023). In un'ottica di promozione delle capacità autoorientative, gli strumenti consentono di attivare processi di riflessione e di autovalutazione dei livelli di [competenza](#) raggiunti da cui può prendere l'avvio un percorso trasformativo volto a sviluppare alcune competenze personali generali che si riferiscono alla capacità di autodeterminazione e di autoregolazione, cioè alla capacità di direzione di sé.

I questionari di autovalutazione

La piattaforma consente l'accesso libero a quattro strumenti di autovalutazione sviluppati a partire dagli anni Novanta del secolo scorso da Michele Pellerey e collaboratori e ad altri strumenti correlati con l'intento di promuovere la conoscenza e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro, fornire un supporto all'azione educativa e [didattica](#) all'inizio e al termine del secondo ciclo di istruzione e formazione (QSAr, QSA, QPCS) e all'inizio degli studi universitari (QSA, QPCS, ZTPI); favorire l'[analisi dei fabbisogni](#) formativi e lo [sviluppo professionale](#) di giovani o adulti (QPCS, QPCC, ZTPI, QAP); predisporre un ambiente di [comunicazione](#) per favorire l'interazione tra docenti, studenti ed esperti e la ricerca. Gli strumenti permettono di riflettere su vari aspetti delle proprie competenze strategiche e offrono un feedback sull'auto-percezione in ambiti critici per la gestione di sé nello studio e nel lavoro, coprendo le dimensioni cognitiva e metacognitiva, volitiva e motivazionale e affettiva e relazionale. Il *Questionario sulle Stra-*

ategie di Apprendimento (QSA) (Pellerey, 1996) è lo strumento più conosciuto e più usato sulla piattaforma. Il QSA è uno strumento di autovalutazione delle strategie di apprendimento adottate dagli studenti che indaga due aree di fattori: i processi cognitivi e metacognitivi (le strategie elaborative per comprendere e ricordare, l'autointerrogazione l'uso di organizzatori semantici, le strategie per concentrarsi e regolare gli impegni di studio); i processi volitivi e motivazionali e quelli affettivi e relazionali (le strategie per gestire l'ansietà e le interferenze emotive, la perseveranza, la percezione di competenza e l'attribuzione causale). Nel 2015 è stata creata anche una versione ridotta del questionario, il QSAr, che è consigliata a studenti della scuola secondaria di primo grado e allievi in ingresso nei corsi di [Formazione Professionale](#). Inoltre, è disponibile anche un modulo aggiuntivo che riguarda la capacità di dare senso e prospettiva alla propria [esperienza](#) di studio e lavoro. Tale dimensione è presente anche nel *Questionario sulla Percezione delle proprie Competenze Strategiche* (QPCS) (2010) che va a valutare aspetti analoghi al QSA ma è maggiormente adatto a studenti che sono in uscita dal sistema scolastico e si orientano verso studi universitari o verso il mondo del lavoro. Uno strumento autovalutativo consigliato a giovani e adulti in cerca di occupazione o impegnati in contesti professionali di tipo relazionale è il *Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni* (QPCC) (Orio-Pellerey, 2001). È un questionario che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze e convinzioni che caratterizzano il proprio agire in contesto lavorativo o di [stage](#). Le scale sono quattro e valutano aspetti delle seguenti dimensioni: affettivo-emozionale (l'ansia di parlare in pubblico, il senso di sicurezza e di adeguatezza); volitiva (l'autoregolazione e la perseveranza, il coping); cognitiva (le competenze elaborative e comunicative); motivazionale (la percezione di competenza, l'orientamento all'io e le attribuzioni causali). Gli altri due strumenti di autovalutazione che sono accessibili sulla piattaforma Competenzestrategiche.it esplorano aspetti specifici, quali la prospettiva temporale e l'adattabilità professionale e sono adatti a target differenti. Lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) di Philip Zimbardo e John Boyd, misura la prospettiva temporale, ovvero il modo in cui gli individui percepiscono il passato, il presente e il futuro, influenzando decisioni e comportamenti ed è consigliato per adolescenti e giovani. Il *Questionario sull'Adattabilità Professionale* (QAP) ideato da Mark L. Savickas ed Erik J. Porfeli, rileva aspetti dell'adattabilità professionale, concentrandosi sulla capacità di rispondere efficacemente ai cambiamenti e alle transizioni nella carriera ed è consigliato per coloro che transitano da un impiego ad un altro o a giovani che stanno per entrare nel mondo del lavoro.

Le risorse per l'utilizzo educativo e formativo dei questionari

Per ogni questionario la piattaforma Competenzestrategiche.it restituisce i risultati sotto forma di un profilo individuale che include sia una rappresentazione grafica sia un commento testuale elaborando i punteggi ottenuti. Gli utenti registrati, oltre a poter accedere a tutti i risultati a livello individuale, hanno anche la possibilità di vi-

sualizzare i dati aggregati per anno e periodo, per classe/gruppo e nell'insieme per Istituto o altro Ente accreditato. Dal 2018, con l'intento di fornire risorse e strumenti per sostenere, promuovere e documentare la crescita di consapevolezza delle competenze strategiche, la piattaforma è stata integrata anche con un sistema di ePortfolio basato sul software open source Mahara. Il progetto permette agli Istituti/Altri accreditati di offrire agli studenti (e ad altri soggetti inclusi i docenti stessi) uno strumento per la costruzione di un [portfolio](#) digitale personale dove raccogliere le proprie esperienze di apprendimento e professionali, documentare i progressi registrati, riflettere e migliorare sulle proprie strategie di apprendimento e costruire un proprio progetto personale di [orientamento](#) e di sviluppo professionale. Dal 2021 è disponibile un'area aperta che contiene risorse per la formazione e l'autoformazione dei docenti, in particolare una guida e un glossario, insieme a video e schede di lavoro per gli studenti, i formatori e i docenti. La documentazione disponibile è accessibile online sulla piattaforma nella sezione *Pubblicazioni* della Guida online.

Bibliografia

- AJELLO A.M. – S. DI NUOVO, (a cura di), *Competenze strategiche per la vita adulta: Sfide e opportunità*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- ALBERICI A., *Apprendimento di competenze strategiche: l'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, ISFOL, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- GIOVANNINI F. – M. SANTANICCHIA (a cura di), *Valutare competenze chiave nella IEFP. Fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa*. Rapporto, Roma, INAPP, 2023.
- MARGOTTINI M., *Competenze strategiche a scuola e all'Università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*, Roma, LED Edizioni universitarie, 2017.
- OTTONE E., *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014.
- OTTONE E., *Competenzestrategiche.it: un cantiere aperto di ricerca, azione, formazione*, in *Rassegna CNOS 1*, pp. 103-115, 2023.
- PELLEREY M., *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.
- PELLEREY M., *Soft skill e orientamento professionale*, Roma, CNOS-FAP, 2017.
- PELLEREY M., *Le competenze nel pensare. Una rilettura in ambito educativo delle virtù dianoetiche*, in *Scuola democratica* 101, pp. 183-194, 2019.
- PELLEREY M., *Sulle competenze, e in particolare su quelle personali dette spesso soft skills: il loro ruolo nel mondo del lavoro*, in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* 23,1, pp. 5-20, 2023.
- PELLEREY M. – GRZĄDZIEL D. – MARGOTTINI M. – EPIFANI E. – OTTONE E., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, Roma, CNOS-FAP, 2013.
- PELLEREY M. – MARGOTTINI M. – OTTONE E. - (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it: strumenti e applicazioni*, Roma, 2020.

COMPETENZE TRASVERSALI, DI BASE, TECNICO PROFESSIONALI vedi COMPETENZA

COMPITO DI REALTÀ (DARIO EUGENIO NICOLI⁵⁸)

Il compito di realtà indica un metodo formativo al cui centro vi è l'ingaggio degli allievi a fronte di una commessa reale densa di significati professionali, culturali, civici e formativi, che opera come un compito sfida e che richiede agli allievi di mobilitare l'intero repertorio delle proprie facoltà-risorse in modo autonomo e responsabile, al fine di giungere ad una soluzione positiva della consegna, soddisfacente le attese dei committenti e delle norme generali e specifiche proprie del campo in cui si opera. Le attività che costituiscono l'oggetto dei compiti di realtà sono azioni complesse, in quanto traggono origine da una situazione problematica da interpretare correttamente, presentano imprevisti che richiedono visione e capacità di decisione, rivelano ai soggetti i fattori in gioco solo lungo il corso dell'azione, prevedono più soluzioni egualmente valide, richiedono capacità di negoziazione, un approccio per tentativi ed errori, doti costanti di riflessione, autovalutazione ed autocorrezione. Per tutti questi motivi, il compito di realtà assume un carattere veramente sfidante nel segno della trasversalità delle competenze che accade solo a condizione di un reale confronto e di una continua collaborazione tra i formatori dell'équipe⁵⁹.

Quattro sono le caratteristiche essenziali del compito di realtà:

- è riferito ad un prodotto/servizio tecnico professionale, o parte di esso, con carattere di realtà (non limitato ad un'esercitazione) ed inoltre significativo nel contesto dei traguardi dei percorsi formativi entro cui è inserito;
- è apportatore di un beneficio reale a favore dei destinatari diretti cui si rivolge, ma anche della comunità, soprattutto sotto il profilo della sostenibilità economica, ecologica e sociale;
- è motivante per l'allievo in quanto i sentimenti di soddisfazione e di fierezza suscitati dall'apprezzamento dei committenti e beneficiari diretti a seguito di quanto realizzato, consentono di accrescere negli allievi l'autoconsapevolezza e con essa il senso di autoefficacia;
- la progressione del compito alimenta un reticolo di legami con saperi appartenenti a diversi campi culturali e professionali, combinati variamente a seconda del particolare focus del singolo compito di realtà.

⁵⁸ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

⁵⁹ *La didattica per competenze, compiti di realtà. dalla progettazione alla certificazione*, Edizioni Il Capitello, https://www.capitello.it/wp-content/uploads/2016/11/Compiti_di_realta.pdf. (ultimo accesso dicembre 2024).

La sua struttura prevede tre componenti:

- a) quella riferita agli insegnanti ed agli altri attori in gioco, composta da due elementi:
 - la *Scheda* del compito comprendente il titolo, a chi è rivolto, quando e dove si realizza, le esigenze da cui nasce e gli obiettivi che persegue, segnalando eventualmente le criticità che si possono incontrare;
 - il *Dispositivo* riguardante il prodotto/evento finale, le competenze ed i nuclei del sapere prevalenti, le capacità di processo e le [qualità personali](#), i tempi, le risorse e le modalità di [valutazione](#);
- b) la *Consegna* agli allievi nella quale vengono indicati, con un linguaggio chiaro, l'oggetto del compito, i suoi scopi, i prodotti e le loro caratteristiche, le risorse a disposizione compresi tempi e spazi, il valore dell'esperienza ai fini della valutazione.
- c) gli *esiti*, intesi come benefici a favore di destinatari, allievi e comunità, e le *riflessioni* emergenti che aiutano la comunità educante a crescere e migliorarsi traendo insegnamento dalle esperienze via via svolte.

La letteratura didattica ha assunto largamente l'espressione compito di realtà, ma incorrendo nel pericolo della perdita di chiarezza circa la sua natura e il suo valore euristico, finendo per rendere labili e incerti i suoi confini. Sorge pertanto la necessità di distinguere questa metodologia:

- da un generico attivismo metodologico, in quanto il termine *realtà* non può comprendere qualsiasi azione didattica svolta tramite la metodologia laboratoriale, ma richiede la messa in atto di una situazione di [apprendimento](#) centrata su un'attività complessa avente le stesse caratteristiche di un compito ordinario (es.: organizzare un viaggio tra amici) o professionale (es.: organizzare un pacchetto turistico), in modo da trarre da essa tutte le potenzialità formative che le sono proprie;
- da un'azione didattica avente un prevalente scopo valutativo, come nel caso dell'espressione "compito esperto" spesso utilizzata come sinonimo di compito di realtà, ma che modifica il tipo di ingaggio degli allievi e degli stessi insegnanti, portandoli ad assumere una postura centrata sul voto, perdendo invece il carattere di valutazione "naturale", quella che si svolge tra il committente ed il gruppo di allievi che si mettono all'opera e che si esprime nell'apprezzamento e nel riconoscimento, oltre che nell'indicazione dei fattori che richiedono un miglioramento.

Il compito di realtà così delineato può certamente essere assunto come core focus del dispositivo di valutazione, purché venga gestito secondo un approccio formativo (*light* e supportivo), che è tale quando risulta parte di un processo di apprendimento situato, dal valore intuitivo, concreto ed amichevole, senza fratture tra apprendimento e valutazione, così da ridurre al minimo le problematiche tipiche delle tecniche di valutazione selettive (*high stakes*) che, avendo come scopo quello di elaborare una lista numerica in cui collocare gli allievi in base ai loro rendimenti misu-

rati in voti, risultano eccessivamente focalizzate su aspetti circoscritti del sapere, sull'asetticità del contesto e l'impersonalità della prestazione e che comportano il rischio di travisamento dello scopo finale della stessa azione valutativa. Tenendo conto di queste accortezze, il compito di realtà può rappresentare un contesto in cui si sviluppano processi di grande valore formativo ed emergono evidenze per l'osservazione e la valutazione dell'azione competente, come ambito in cui gli allievi mobilitano spontaneamente il corredo delle proprie acquisizioni ([conoscenze](#), abilità, [soft skill](#)), sia come singolo individuo sia come partecipante ad un gruppo di lavoro, nel portare a termine compiti significativi e stimolanti che si muovono con una dinamica di attrazione di saperi di varia natura. In tal modo, gli allievi fanno esperienza diretta del carattere vitale della cultura intesa come patrimonio interiorizzato mediante l'ingaggio entro un'azione reale, stimolante, il cui valore risulta incorporato in prodotti che apportano benefici ai destinatari diretti, agli allievi stessi e anche alla comunità.

Il passaggio dalle esercitazioni guidate – tipiche di una didattica centrata sull'insegnante – ai compiti di realtà, centrati sul protagonismo degli allievi, richiede tre attenzioni decisive per il loro successo:

- la valorizzazione dell'intelligenza “naturale” degli allievi, liberandolo da ogni incrostazione “artificiale”, affinché possa mostrare loro in modo chiaro che *non appartiene al campo della didattica ma a quello della vita*. Il metodo artificiale è troppo cognitivo; questa caratteristica porta con sé una frattura tra apprendimento astratto e pratica concreta, imponendo all'allievo uno sforzo di estraniamento che ne indebolisce la disposizione naturale a “fare bene le cose” in vista di un giudizio ancorato a fattori obiettivi e convincenti propri del mondo reale. È bene ricordare che il carattere di artificialità è presente anche in attività considerate “gradevoli” come i giochi e le diverse formule dell'attivismo didattico quando non sono mosse da un intento pedagogico sostanziale. Per tutti questi aspetti, i metodi didattici artificiali non generano sicurezza e creano una barriera tra la vita scolastica ed il tempo successivo, non aiutando infine la decisione orientativa. Al contrario, il metodo naturale pone gli alunni nel vivo nelle tensioni del mondo circostante che li coinvolgono direttamente; ai loro occhi risulta convincente, tanto da assumere la disciplina intrinseca nel compito come un *habitus* naturale, quello proprio delle pratiche dotate di buon senso. È in forza di questi aspetti che il compito di realtà risulta in grado di sollecitare i dinamismi che rendono la persona capace di conoscenza del reale e di consapevolezza di sé. Il metodo naturale porge il sapere (essenziale) in modo interessante e ancorato al mondo esteriore e risuonante in quello interiore, stimola l'allievo a proiettarsi in avanti guidato da passione e ragione, lo forma all'autoefficacia ed alla capacità di [autoregolazione](#) aiutandolo così ad assumere decisioni personali e fondate;
- la cura dell'équipe formativa nello scegliere situazioni di apprendimento prossime al contesto in cui tale compito viene assunto e nel disegnare un contesto di

apprendimento adeguato: il [laboratorio](#), la simulazione, l'impresa formativa, l'attività di alternanza/PCTO, l'[apprendistato](#), il progetto, la ricerca applicata. Ogni volta che è possibile, vanno privilegiate situazioni di apprendimento nella forma del lavoro, con commesse reali apportate da imprese o enti vari che interloquiscono con gli allievi a partire dalla consegna fino alla valutazione del prodotto finale: il rapporto con un soggetto altro rispetto ai propri formatori rappresenta un forte stimolo a saper gestire relazioni basate sulle esigenze degli interlocutori, superando quindi la tendenza autoreferenziale tipica della mentalità del nostro tempo ed imparando la postura del *servizio* come risposta ai bisogni degli altri in quanto apporta benefici da questi apprezzabili,

- la capacità degli insegnanti di lasciare gli allievi liberi di esprimersi senza esercitare un controllo o un'intromissione nelle scelte, specie se interferisce col risultato finale. L'esperienza dimostra che si tratta di un cambio di paradigma che richiede tempo; pertanto, la condivisione di *best practices* tra formatori, la continuità nell'esperienza e una buona capacità di coordinamento sono di grande aiuto in questo passaggio che trasforma il formatore in facilitatore dei processi di apprendimento e di crescita.

Da quanto indicato, emerge l'importanza dell'ingaggio degli allievi visto come innesco decisivo affinché si impegnino attivamente mettendo in gioco tutte le proprie facoltà, essendo quindi presente come attore protagonista dell'azione. Una postura che risulta molto differente da quella che il mondo odierno predilige e che propone modelli altamente performanti e competitivi, svolti in contesti in cui la digitalizzazione è vista spesso come una gabbia fatta di adattamenti governati dall'intelligenza iscritta nella tecnologia, rendendo ancora più difficile negli allievi il coinvolgimento personale e quindi la spontanea e fiduciosa partecipazione alle attività formative. La strategia dei compiti di realtà assume quindi il valore di una nuova sfida per i formatori in quanto è chiesto loro di disegnare contesti di apprendimento autentici, assicurare gli allievi, rendere possibile un ingaggio sereno e premuroso, lasciarli agire liberamente, intervenire, quando esplicitamente richiesto, con chiarimenti, consigli e valorizzazione degli errori come occasione di apprendimento e di crescita personale.

Bibliografia

- ARTER J.A. – L. BOND, *Why is assessment changing*, in BLUM R.E. – J.A. ARTER (Cur), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, (I-3: pp. 1-4), Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.
- BANDURA A., *Self-efficacy: The exercise of control*, W.H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co, 1997.
- CASTOLDI M., *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2013.
- DA RE F. – C. SCAPIN, *Didattica per competenze e inclusione*, Erickson, Trento, 2014.
- GLATTHORN A.A., *Performance standards and authentic learning*, Larchmont, NY, Eye on Education, 1999.
- WIGGINS G., *The case for authentic Assessment*. Practical Assessment, Research, Evaluation, 1990.

Cercando nella Treccani l'etimologia del termine "comunicazione", ci si accorge della complessità di una parola così apparentemente semplice e di così largo uso. A partire proprio dalla storia dell'etimologia, che ne registra nel corso dei secoli diverse sfaccettature anche negli usi che ne sono stati fatti. Di tutti i significati e le sfumature, mi piace soffermarmi su quella più semplice: comunicare vuol dire *trasmettere*, l'atto della comunicazione avviene quando tra due persone c'è il trasferimento di una notizia, di un fatto, di un avvenimento. Ovvero, di una storia. Le storie nella comunicazione sono importanti perché permettono a chi le legge di entrare in sintonia con i protagonisti, di sentirsi parte di una vicenda, di assimilarla alla propria. "Le storie contribuiscono ad alimentare i sogni, le fantasie, le speranze individuali e collettive, attraverso i media che ce le raccontano"⁶¹. Chi nella comunicazione fa un uso importante delle storie è la comunicazione sociale. La definizione della comunicazione sociale è legata alla sua [vocazione](#), ovvero la promozione dei diritti, della giustizia e della solidarietà. Il compito della comunicazione sociale è quello di portare all'attenzione della sfera pubblica i temi sociali facendoli passare, quindi, da una scarsa visibilità a una condizione di notorietà. E nella sua natura c'è il concetto di "divergenza", perché contribuisce al cambiamento della società e il richiamo ai valori di solidarietà e giustizia la rende una "comunicazione rivoluzionaria"⁶² che è alla base di un mutamento culturale. Lo strumento migliore per poter mettere in pratica questo concetto di divergenza è, appunto, il racconto di una storia. L'arte del raccontare utilizzando il potere delle emozioni rappresenta da sempre la tecnica narrativa più efficace e persuasiva per coinvolgere le persone. Lo faceva Gesù con le parabole, San Francesco di Sales con i volantini, i Greci con il teatro, i menestrelli e Don Bosco con i sogni; la tecnica dello storytelling ha radici profonde perché rimanda a un bisogno degli uomini di sentirsi parte di qualcosa, e perché va al di là del semplice "racconto". È permettere all'altro di ascoltare qualcosa che avvicina le persone, che crea relazione.

Le storie contribuiscono ad alimentare i sogni, le speranze e il racconto per la comunicazione sociale è fondamentale perché aiuta ad ampliare l'immaginario sociale esistente, cercando di veicolare il proprio valore: "Passioni, motivazioni, comportamenti divengono interpretabili e possono essere raccontati attraverso le raffigurazioni di questo o di quel personaggio e delle sue vicende. Attraverso il ripetersi di narrazioni, personaggi, passioni, vicende diventano patrimonio comune di conoscenza, si depositano nell'immaginario collettivo, nel senso comune, sino a diventare reali"⁶³. Costruire

⁶⁰ MARTA ROSSI Esperta di comunicazione sociale, media relation e formazione. Si occupa della Comunicazione dei Salesiani in Italia.

⁶¹ PERUZZI G. – A. VOLTERRANI, *La comunicazione sociale*, Editori Laterza, 2016.

⁶² GHENO V., *Prima l'italiano*, Newton Compton Editori, 2019.

⁶³ TURNATURI G., *Immaginazione sociologica e immaginazione letteraria*, Laterza, Roma-Bari, 2017.

una storia che abbia al centro il rispetto delle persone trovando una modalità narrativa giusta fa sì che non si lavori solo sull'emozione ma che si faccia prendere coscienza sulla questione di valori che si intende trasmettere: la comunicazione sociale si identifica con il “per chi”, non con il “cosa” e costruisce il rapporto di fiducia tra mittente e destinatario di un messaggio. E la comunicazione può aiutare a “governare” la fiducia. Per fare tutto questo è necessario il buon uso delle parole e della lingua. “La parola, pronunciata o scritta, convoglia il nostro pensiero, racconta agli altri qualcosa di ciò che siamo, di ciò che vogliamo essere, di ciò che pensiamo del mondo e delle persone attorno a noi”⁶⁴. Saper scrivere bene, avere la capacità di utilizzare bene le parole e la lingua quando si parla o si scrive garantisce la vera libertà delle persone e il linguista Tullio De Mauro legava l'abilità (che si dovrebbe imparare a scuola) di sapere comunicare bene al concetto di democrazia. “*Ma come parla? Le parole sono importanti*”, diceva Nanni Moretti nel film “Palombella rossa”. Fabrizio Benedetti, docente di neuroscienze e neurofisiologia all'università di Torino, ha dimostrato come le parole nel caso di pazienti abbiano lo stesso potere delle medicine, perché riescono a influire sulla produzione di serotonina. Ecco che allora le parole, per la comunicazione, non sono solo strumenti ma il linguaggio adeguato e consapevole che può cambiare l'impatto della comunicazione stessa. La tecnica dello Storytelling è persuasiva se si utilizzano le parole giuste, è efficace se trasforma una [esperienza](#) in una storia capace di creare un ponte tra chi parla e chi ascolta. L'uso corretto delle parole fa sì che oltre alla narrazione, si riesca a gestire anche il contesto in cui si sviluppa la storia: una buona narrazione irrobustisce l'efficacia della comunicazione.

COMUNITÀ DI PRATICA (LILIANA SILVA⁶⁵)

La comunità di pratica è un'organizzazione costituita da un gruppo di persone che – interagendo tra di loro – hanno come fine il miglioramento di un [apprendimento](#) o di un agito. Il costrutto di comunità di pratica nasce alla fine degli anni '80 ed è maturato dentro un settore di ricerca nato in un ambito di confine tra studi educativi sull'apprendimento e studi organizzativi. Tale concetto è considerato in letteratura un precursore degli studi sulla conoscenza pratica e di come questa venga creata e custodita nei contesti sociali e lavorativi. Il concetto è stato definito inizialmente da Étienne Wenger, che definisce gli aspetti che definiscono una comunità come:

- a) un dominio di interesse, ovvero un impegno o passione condivisa;
- b) la comunità, ovvero il gruppo di persone che interagiscono tra di loro;
- c) la pratica, ovvero la concreta applicazione, che non è solo scambio di informazione.

L'apprendimento è quindi situato e, a seconda dei contesti entro i quali si svi-

⁶⁴ Cfr. 61.

⁶⁵ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

luppa, mantiene caratteristiche differenti. Secondo Wenger, le comunità di pratica si sviluppano dappertutto: tutti apparteniamo a comunità di pratica, sia nei contesti formali sia in quelli informali (famiglia, scuola, [lavoro](#), etc.) e ognuna di queste comunità si manifesta con pratiche, routine, rituali, convenzioni, etc. che sono organizzate tra di loro nella creazione di una prassi che deve essere rispettata. Le comunità di pratica, pertanto, fanno parte della nostra quotidianità; esse si possono formare anche occasionalmente, a patto che i membri siano interessati all'appartenenza al gruppo e che abbiano un interesse nel parteciparvi attivamente. Nello specifico, secondo Wenger la pratica si associa alla comunità attraverso tre dimensioni, a loro volta divise in altri sotto elementi:

- il mutuo impegno, che è l'interazione reciproca tra i membri della comunità e che avviene solo se vi è la possibilità di interagire tra i membri, vi è differenza e parzialità tra le competenze dei membri. Ogni membro ha le sue capacità e il suo sottodominio di [competenza](#), parziale e diverso da quello degli altri. Se così non fosse, non avrebbe senso la comunità;
- lo sviluppo di relazione di collaborazione tra i membri;
- l'impresa comune, che è lo scopo condiviso da tutta la comunità. All'impresa comune si legano di solito la negoziazione dei ruoli, un sentire comune, il riconoscimento reciproco, il repertorio condiviso, che è costituita da: oggetti fisici di supporto all'attività, strumenti, dispositivi, libri, riviste, oggetti non fisici, ovvero tutti i contributi ideali, le modalità, i protocolli, gli usi, il linguaggio, e, in genere la cultura di quella comunità.

L'apprendimento che si genera all'interno della comunità di pratica è detto situato: oltre, infatti, alla costruzione di relazioni finalizzate ad un agire comune, è fondamentale che si riferisca a contesti autentici, che permettano un apprendimento più efficace. L'apprendimento situato si basa su una visione costruttivista dell'istruzione, che riconosce il ruolo attivo dello studente nell'acquisizione di conoscenza e competenze. I principi fondamentali sono:

- a) la partecipazione attiva: l'apprendimento situato promuove l'attiva partecipazione dei discenti all'interno di contesti significativi. Essi sono coinvolti direttamente nelle attività, problemi o situazioni che richiedono l'applicazione delle [conoscenze](#) acquisite;
- b) un contesto autentico: l'apprendimento situato richiede che i discenti imparino in ambienti reali o situazioni che simulano l'ambiente reale poiché aiuta a collegare le teorie apprese alla pratica del mondo reale;
- c) la collaborazione e l'apprendimento sociale: i discenti imparano non solo dagli insegnanti, ma anche dagli altri colleghi. La collaborazione è spesso un elemento chiave dell'apprendimento situato, consentendo la condivisione di conoscenze e la costruzione collettiva della comprensione; la riflessione critica, ovvero gli studenti sono incoraggiati a riflettere criticamente sulle loro esperienze e sui loro processi di apprendimento, poiché consente ai discenti di sviluppare una comprensione più profonda.

Per poter mettere in atto una comunità di pratica nelle aule è fondamentale ricreare queste situazioni che consentano un apprendimento situato: la selezione del contesto, la definizione di attività autentiche, l'adozione di attività pratiche. Sarà determinante e quindi necessaria la [progettazione](#) di esperienze educative basate sull'apprendimento situato, che richiede attenzione a diversi aspetti: la selezione del contesto in cui si svolgerà l'apprendimento che deve essere rilevante per gli obiettivi dell'insegnamento e il mondo reale dei discenti. Il concetto di partecipazione periferica legittima descrive come le persone che apprendono partecipano a una comunità di praticanti e come, attraverso un processo sociale e collettivo, diventano membri di una comunità di pratica. Questa forma di socialità costituisce la condizione di esistenza del sapere in azione e il meccanismo della sua perpetuazione e progressivo mutamento. La nozione di *comunità di pratica* suggerisce l'idea che ogni pratica generi delle forme di socialità e solidarietà, le quali, a loro volta, sostengono i processi di apprendimento individuale e collettivo. Alla luce di quanto sopra, l'adozione di comunità di pratica nel [contesto educativo](#) e didattico, anche nella [Formazione Professionale](#), diventa un motore vincente per un apprendimento più significativo e duraturo. Possiamo riflettere, in particolare, su due dimensioni di attuazione della comunità di pratica: la comunità degli studenti e la comunità dei formatori e degli operatori dei Centri di formazione. Per quanto concerne le comunità di pratica costituita da studenti, questa può essere proposta da un formatore che svolge il ruolo di facilitatore dei processi relazionali e che quindi tende a convogliare l'apprendimento degli studenti verso una condivisione delle conoscenze e delle competenze di tutti a favore di un agito situato. Tuttavia, anche tra i formatori è possibile costituire comunità di pratica: esse avranno il compito di coordinare la progettazione della [didattica](#), ma anche di costituire quel contesto entro il quale condividere i diversi punti di vista sul contesto educativo.

Bibliografia

- ALESSANDRINI G., (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007.
- ALESSANDRINI G. – C. PIGNALBERI, *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.
- FABBRI L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma, 2007.
- LAVE J. – E. WENGER, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti di apprendimento*, trad. it., Trento, Erickson, 2006.
- WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2006.

COMUNITÀ EDUCATIVO-FORMATIVA (LILIANA SILVA⁶⁶)

La comunità educativo-formativa rappresenta un approccio integrato all'[apprendimento](#), in cui la collaborazione tra diverse parti interessate è fondamentale per favorire un [ambiente di apprendimento](#) ricco e sostenibile. La tradizionale prospettiva dell'[educazione](#) spesso si concentra sulle dinamiche all'interno delle aule scolastiche o delle istituzioni accademiche. Tuttavia, l'educazione è un processo che coinvolge un'ampia gamma di attori, tra cui insegnanti, studenti, genitori, istituzioni educative e la comunità locale. La comunità educativo-formativa abbraccia questa visione olistica dell'educazione, ponendo l'accento sulla collaborazione e l'interconnessione tra questi attori. Questo approccio è cruciale per sviluppare individui ben preparati non solo a livello di competenze scolastiche, ma anche sociale e culturale e quindi di sviluppo delle competenze trasversali. La comunità educativo-formativa è composta da diversi membri:

- a) gli insegnanti, la “spina dorsale” dell'educazione e con un ruolo fondamentale nella creazione di un ambiente di apprendimento stimolante. La loro [competenza](#), passione e dedizione influenzano direttamente il successo degli studenti;
- b) gli studenti, centro del processo educativo. La comunità educativo-formativa promuove il loro empowerment, incoraggiando la loro partecipazione attiva e il pensiero critico;
- c) i genitori, collaborando con le scuole, possono sostenere l'apprendimento dei propri figli, creando un ambiente di apprendimento continuo sia a scuola che a casa;
- d) le istituzioni educative, le quali devono promuovere una cultura di apprendimento collaborativo, fornendo risorse e opportunità per la Formazione Continua dei docenti e il coinvolgimento della comunità;
- e) la comunità locale circostante svolge un ruolo chiave nell'educazione: le partnership tra scuole e comunità locale possono offrire opportunità di apprendimento pratico, servizi sociali e sostegno.

La comunità educativo-formativa svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo di cittadini ben preparati e consapevoli. Questo approccio contribuisce a promuovere il benessere sociale ed emotivo: la collaborazione tra insegnanti, studenti, genitori e la comunità può creare un ambiente di apprendimento che tiene conto delle necessità sociali ed emotive degli studenti, contribuendo a prevenire il [disagio](#) psicologico e favorire il benessere. Consente inoltre di integrare l'apprendimento in contesti reali: la comunità educativo-formativa facilita l'apprendimento basato su progetti, consentendo agli studenti di applicare le [conoscenze](#) in contesti reali e di sviluppare competenze pratiche. Tali contesti richiedono un approccio comunitario

⁶⁶ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

all'educazione per promuovere la diversità e l'[inclusione](#), riconoscendo e valorizzando le differenze individuali e culturali. Infine, la comunità educativo-formativa riconosce che l'apprendimento non si ferma al termine della scuola, ma continua per tutta la vita, incentivando il coinvolgimento degli adulti in programmi di Formazione Continua.

L'evoluzione di questo concetto appartiene anche all'avvento di uno stile di vita caratterizzato da elementi che hanno radicalmente mutato lo scenario mondiale: la società dell'informazione, la mondializzazione dell'economia, lo sviluppo delle conoscenze scientifiche e tecnologiche. La cosiddetta [società della conoscenza](#) ha mutato l'approccio alla formazione, sempre più orientata all'apprendimento continuo e orientata a conoscenze in continuo sviluppo. Costituire una comunità educativo-formativa consente di far fronte alle competenze necessarie all'uomo per essere autonomo nelle proprie decisioni e responsabile non solo della propria vita, ma anche di quella di coloro che vivono con lui. L'apprendimento condiviso e collaborativo rappresenta quindi la chiave dello sviluppo sociale ed economico, che non lasci indietro nessuno e che ostacoli l'emarginazione dettata dalle diversità. La comunità educativo-formativa, quindi, rappresenta un approccio integrato all'educazione che mette in risalto il valore della collaborazione tra diverse parti interessate. Questo approccio promuove l'apprendimento in contesti reali, il benessere degli studenti e la [cittadinanza](#) consapevole. Per affrontare le sfide della società contemporanea, l'educazione deve evolversi in modo tale da coinvolgere tutti gli attori e creare un ambiente di apprendimento che rifletta la complessità del mondo reale. La comunità educativo-formativa è un passo importante verso questo obiettivo.

Bibliografia

- BERTAGNA G., *Per una teoria della comunità educante. In Costruire la comunità educante*, La Scuola, 2008, pp. 13-45.
- DEL GOTTARDO E., *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, Giapeto Editore Surl., 2016, vol. 18.
- NICOLI D., *La scuola viva: Principi e metodo per una nuova comunità educativa*, Edizioni Centro Studi Erickson, 2016.
- PAPARELLA N., *Progettazione educativa e comunità educante. Progettazione educativa e comunità educante*, 2009, pp. 1000-1022.

CONDOTTA (MARIO BECCIU⁶⁷)

Il termine condotta, o comportamento umano, è un termine centrale in psicologia. Si riferisce all'insieme di azioni, comportamenti e decisioni che gli individui compiono nel corso della loro vita. Questi comportamenti possono essere influenzati da fattori biologici, psicologici, sociali e culturali. La condotta umana è un campo di studio ampio e complesso, esplorato da diverse discipline come la psicologia, la sociologia e la filosofia. La condotta umana rappresenta l'espressione tangibile della nostra natura, delle nostre scelte e delle nostre interazioni con il mondo circostante. La centralità della condotta nello studio della psiche umana è dovuta soprattutto al contributo di Watson (1983) il quale, escludendo l'[esperienza](#) soggettiva e introspettiva a vantaggio dell'analisi del solo dato osservabile e misurabile che è il comportamento umano, ha posto le basi per la psicologia comportamentista moderna. La sua esigenza primaria di poter studiare scientificamente la psiche lo portò ad individuare nella condotta umana il focus dello psichismo con l'analisi e la misurazione dei soli dati comportamentali direttamente osservabili. Così la ricerca scientifica ha cercato di individuare il come nascono e si sviluppano le condotte umane individuali sotto l'influsso di variabili del contesto sociale e culturale di appartenenza. In questo modo si assiste ad un movimento rivoluzionario non più focalizzato su variabili interne al soggetto per spiegare l'universo psicologico individuale, bensì su variabili esterne di tipo ambientale. Non più la coscienza, l'introspezione, la mente costituiscono l'oggetto dello studio psicologico, ma solo le manifestazioni esterne comportamentali influenzate dai contesti ambientali. Il paradigma di riferimento, pertanto, non è più $C = f(P)$ come nella tradizione psicologica dominante fino agli anni '50 del XX secolo, ma $C = f(A)$ dove C sta per condotta umana, f sta per funzione, P sta per variabili di personalità individuali e A sta per variabili ambientali. Un altro principio fondamentale in ambito comportamentista, influenzato dall'applicazione dei principi etologici darwiniani allo studio della condotta umana, evidenzia il ruolo dell'[apprendimento](#) nel più ampio processo di adattamento dell'uomo all'ambiente per la sopravvivenza della specie. Le leggi del condizionamento classico (cfr. Pavlov) e operante (v. Skinner), il ruolo della legge del rinforzo (se positivo aumenta la probabilità del ripetersi di una specifica condotta), della punizione e dell'estinzione (che riducono la probabilità dell'emissione di un determinato comportamento) sono alla base dell'emissione delle risposte dell'individuo agli stimoli ambientali. Più recentemente, Alfred Bandura ha esteso tali concetti all'apprendimento sociale dimostrando come le condotte umane vengano apprese

⁶⁷ MARIO BECCIU Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

anche attraverso l'osservazione e l'imitazione dei co-simili nei diversi contesti socio-culturali. Attualmente, si utilizzano approcci integrati per spiegare la complessità della condotta umana influenzata da una molteplice interazione di vari fattori. Tra questi, annoveriamo: fattori personali (biologici, cognitivi, emotivi, esperienziali); ambientali familiari (modellamento della condotta, trasmissione valoriale, etico-morale, supporto emotivo e strumentale, sviluppo dell'identità personale, ecc.); ambientali scolastici (modellamento della condotta; apprendimento condotte sociali; apprendimento norme e valori per la convivenza civile; apprendimento di processi di [inclusione](#) in un contesto ad alto livello di differenze interindividuali, ecc.). Assumere il paradigma della complessità, dove la condotta umana è spiegabile come funzione dell'interdipendenza dinamico processuale tra fattori personali e ambientali [$C = f(P \times A)$] ci aiuta a meglio capire le singole condotte e ad intervenire con adeguati itinerari preventivi, educativi, riabilitativi. Tali principi hanno trovato ampia applicazione in ambito clinico per contrastare e correggere le cosiddette condotte disadattive. Ad es., tra i clinici più importanti che hanno applicato le teorie e le tecniche comportamentiste al trattamento dei disturbi d'ansia annoveriamo Wolpe (1984), ideatore della tecnica della desensibilizzazione sistematica, Eysenk (1965) con la sua teoria sui tratti di personalità e Bandura (1999) con la teoria dell'apprendimento sociale. Di notevole interesse, attualmente, soprattutto per le implicazioni in ambito scolastico è il *disturbo della condotta*. I manuali diagnostici lo evidenziano come comportamento antisociale la cui caratteristica principale è la **sistematica e persistente violazione dei diritti dell'altro e delle norme sociali**. Se non professionalmente trattato il disturbo della condotta può compromettere il futuro adattamento ambientale del soggetto.

Bibliografia

- BANDURA A., *A social cognitive theory of personality*, L. Pervin & O. John. Handbook of personality. New York, Guilford Publications: pp. 154-196, *Psychological review* 106(4), 1999, p. 676.
- BONAIUTI G., *Comportamentismo. Ambienti di apprendimento per la formazione continua. Materiali di lavoro del progetto FSE. Modelli organizzativi e didattici per il LLL*, Guaraldi, 2013, pp. 419-428.
- CORNOLDI C. – E. SANAVIO (a cura di), *Tolman E.C. L'uomo psicologico, selezione dei saggi dell'autore*, Franco Angeli, 1976.
- EYSENCK H.J., *The structure of Human personality*, Camace Ed., 1965.
- OCCHIONERO M. (a cura di), *Introduzione alla Psicologia Generale*, Carocci, 2018.
- RAINONE A., *Capire il comportamento umano*, Carocci, 2021.
- WATSON J.B. - MEZZINI P. - CORAO A. - DI PIETRO M., *Il comportamentismo*, Giunti Barbera, 1983.
- WOLPE J., *Tecniche di terapia del comportamento*, Franco Angeli, 1984.

CONOSCENZE (DARIO EUGENIO NICOLI⁶⁸)

Le conoscenze – denominate in senso plurale per evidenziare la varietà e la difformità dei materiali di cui sono composte – rappresentano le cognizioni (nozioni, principi, leggi, regole, procedure, concetti, ecc.) di cui l'individuo dispone, mettendole a frutto nei vari contesti della vita, non solo formali, ma anche non formali e informali. Le conoscenze si costituiscono entro un legame necessario tra le dimensioni dello studio, della ricerca, dell'azione, dell'apprendimento e della riflessione. Esse si riferiscono formalmente ad aree disciplinari codificate, oppure a campi d'azione incrementati continuamente dall'esperienza e dall'invenzione. Nelle scienze pedagogiche e psicologiche le conoscenze 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 di avere consapevolezza circa la realtà che la circonda e quella interiore e di orientare il proprio agire nel mondo. Le conoscenze 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 conoscenze. Sono *procedurali* quelle che concernono il “sapere come si fa” tramite una certa operazione e quindi prevedono una stretta relazione con una serie di abilità. Tuttavia, appare difficile procedere oltre in una classificazione delle conoscenze, in quanto la grande varietà di teorie filosofiche e psicologiche sul conoscere impedisce di trovare un'intesa circa una chiara definizione. 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 accumulare e di insegnare le conoscenze, secondo le attuali correnti epistemologiche non è possibile organizzare tutto il sapere esperto, ma neppure quello insegnato, 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, ma 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. È convinzione diffusa che le conoscenze non possano essere ricondotte unicamente a materie, discipline o aree culturali. Da questo punto di vista si distingue tra “cognizione”,

⁶⁸ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

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 formazione 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’istruzione e della formazione conducono a risultati di tipo cognitivo che si distinguono dagli apprendimenti di tipo relazionale, emotivo, comportamentale, operativo. Il rapporto tra conoscenze e competenze è anch’esso di tipo complesso. Le conoscenze 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 concreto di una competenza si acquisiscano e si razionalizzino cognizioni che non si possedevano in precedenza. Nell’insegnamento risulta decisivo il processo di *trasposizione didattica* del sapere. Questo indica l’operazione continuamente effettuata dall’insegnante, finalizzata a creare un contesto in cui il sapere *esperto*, acquisito mediante anni di studio approfonditi ed in diversi casi anche di esperienza in situazioni reali, possa essere tradotto in sapere insegnato, quello che viene proposto agli alunni nell’azione [didattica](#). Questa operazione si svolge alla luce di tre criteri: la pertinenza rispetto al ciclo e all’indirizzo degli studi, la significatività per gli alunni e la classe, infine l’accessibilità ed efficacia tenuto conto della situazione cognitiva ed evolutiva di ogni fascia di età. Un’operazione molto delicata, in quanto la riduzione e la semplificazione del sapere esperto non può essere portata oltre il limite della veridicità.

Il processo di trasposizione svela il motivo secondo cui, per insegnare, non basta la padronanza del sapere, ma occorre impegnarsi nella sua continua conversione mossi dalle seguenti domande: cosa del mio sapere è indispensabile per la formazione degli alunni? Quale strategia risulta più efficace? In che modo posso semplificare il loro accesso a tale sapere? L’insegnante che non avverte la necessità di questa operazione potrebbe incontrare un rifiuto da parte dei propri studenti, oppure favorire, senza volerlo, un apprendimento mnemonico senza un legame con il reale ed un’interiorizzazione personale. Per svolgere correttamente questa operazione occorrono due tipi di vigilanze:

- la prima riferita al rischio di un’operazione caratterizzata dalla *soggettività*, quando i criteri che entrano in gioco sono soprattutto gli interessi, il credo e le preferenze dei singoli insegnanti. Per evitare ciò occorre privilegiare la strada del coinvolgimento dei colleghi entro lo specifico dipartimento disciplinare, e in sintonia – per ciò che riguarda i fattori del contesto – con gli altri dipartimenti. Il dialogo comune tra i colleghi aiuta ad uscire dallo stato della *solitudine profes-*

sionale e a sviluppare convergenze ed arricchimenti reciproci, così da giungere ad un'intesa sui saperi pertinenti, significativi ed accessibili, oltre che sulle strategie didattiche più efficaci;

- la seconda vigilanza riguarda la *dimensione epistemica* del sapere proposto, allo scopo di verificare che venga effettivamente offerto ai giovani un "Canone formativo" che li aiuti a comprendere il tempo attuale, a poter passare dall'opinione alla conoscenza e, soprattutto, a cogliere il potere della mente nell'appropriazione della realtà nelle sue diverse dimensioni. L'OCSE insiste molto nelle sue recenti ricerche e proposte sul superamento di curricula troppo estesi e poco profondi, sulla necessità di sollecitare negli insegnanti l'abitudine e il gusto della riflessione, del dialogo, della [risonanza](#). Tre condizioni affinché quanto proposto corrisponda ad una cultura viva che è tale quando mantiene acceso l'interesse degli studenti e dona loro la possibilità di sperimentare quell'apertura alla totalità del reale che Ernst Cassirer pone come obiettivo terminale della sua filosofia della cultura. Soprattutto la stagione della scuola di massa, insieme alla successiva stagione dove la scuola si è resa troppo permeabile rispetto alle mode culturali e politiche del momento, hanno condotto ad una sorta di indottrinamento, con il rischio di concentrare l'attenzione di insegnanti e studenti sui temi proposti dalle autorità intellettuali e politiche del momento. Risulta invece decisivo favorire l'acquisizione dei contenuti essenziali, quelli in grado di formare i fondamentali dinamismi del pensiero: osservare, ascoltare, approfondire, interpretare, giudicare, agire in modo consapevole e riflettere sul percorso, gli esiti esterni ed interiori ed argomentare sull'operazione culturale compiuta.

La ricerca dell'essenzialità e della profondità di ciò che viene insegnato deve portare all'identificazione dei *nuclei del sapere*, ovvero i temi-valore fondanti una formazione compiuta. Essi risultano dal processo, spiegato in precedenza, di declinazione del sapere esperto in sapere da insegnare, e sono l'esito di una selezione e di una focalizzazione educativa che garantiscono: *a)* la significatività di quanto viene insegnato, *b)* l'aderenza epistemologica e *c)* il legame con la realtà (quindi l'aspetto problematico del sapere proposto) così che possano ispirare all'équipe degli insegnanti le situazioni di apprendimento più idonee da fornire agli allievi. I nuclei del sapere non sono riducibili né a "nozioni" o "contenuti", ovvero oggetti in sé, separati dal senso del soggetto e dal contesto in cui si svolge la sua esistenza, e neppure a "conoscenze" viste come supporti cognitivi delle pratiche lavorative, poiché in tal caso rischiano di produrre apprendimenti superficiali e di mancare la formazione nell'educando di disposizioni interne durevoli e trasferibili, solo in presenza delle quali si può parlare di formazione compiuta. Essi consistono in "aggregatori sintetici" di saperi formali e saperi della pratica, disciplinari ed interdisciplinari, riferiti ad attività ed esperienze proprie di un certo dominio culturale. Tale campo, connotato da peculiarità epistemica, viene visto non solo per ciò di cui tratta, ma anche per come funziona. In tal modo, essi comprendono contenuti, ma anche metodi, linguaggi, regole d'uso, oltre a valori ed atteggiamenti. Il loro potenziale formativo consente agli

allievi la comprensione del mondo, il fronteggiamento di situazioni reali e l'acquisizione di un *habitus* o disposizione etica circa se stessi, gli altri, il contesto umano ed ambientale. Così concepiti, i nuclei del sapere disegnano l'orizzonte culturale del curricolo, condizione fondamentale affinché gli allievi siano formati all'esercizio della libertà positiva, quella propria di cittadini che hanno a cuore il carattere umano, e sostenibile, della città.

Bibliografia

- ARENDT A., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
- BERTAGNA G., *Verso i nuovi piani di studio*, in "Annali dell'Istruzione", n. speciale Stati Generali dicembre, 1-2, pp. 246-277, 2001.
- CASSIRER E., *Saggio sull'uomo. Un'introduzione alla filosofia della cultura umana*, Armando, Roma, 2009.
- DEWEY J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano, 2004.
- GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi, 1994.
- MARTINI M. – M.C. MICHELINI, *Il curricolo integrato*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2000.
- OCSE, *Future of Education and Skills 2030*, 2019, <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (ultimo accesso dicembre 2024).
- PERELMAN C. – L. OLBRECHTS-TYTECA, *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino, 2001.
- STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 1998.

CONTESTO EDUCATIVO (LILIANA SILVA⁶⁹)

I contesti educativi influenzano non solo la trasmissione di conoscenze, ma anche lo sviluppo delle abilità cognitive, sociali ed emotive degli apprendenti: la loro progettazione e gestione, infatti, può contribuire in modo significativo al successo e al benessere degli individui nella società moderna. Occorre specificare che questi contesti vanno oltre le semplici aule scolastiche, abbracciando una gamma di ambienti formativi che includono la famiglia, la comunità e l'ambiente di apprendimento virtuale. Innanzitutto, la famiglia: spesso il primo contesto educativo in cui un individuo viene introdotto al mondo dell'essere, ma anche del sapere. La qualità delle interazioni familiari, la disponibilità di risorse educative e il supporto emotivo giocano un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo del bambino. Diversi studi hanno dimostrato come un ambiente familiare stimolante possa promuovere abilità

⁶⁹ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

linguistiche avanzate, capacità di risoluzione dei problemi e una maggiore motivazione all'[apprendimento](#). Le scuole, inoltre, svolgono un ruolo chiave nel fornire un contesto educativo strutturato e formale. La qualità degli insegnanti, le risorse didattiche e la cultura scolastica influenzano direttamente il successo accademico degli studenti. È essenziale quindi creare ambienti di apprendimento inclusivi e diversificati che rispondano alle esigenze individuali degli studenti, favorendo così lo sviluppo di abilità cognitive come la critica, la creatività e la collaborazione. Oltre ai contesti familiari e scolastici, la comunità gioca un ruolo significativo nel plasmare le prospettive e le abilità degli individui. L'accesso a risorse culturali, sportive e artistiche può arricchire l'[esperienza](#) educativa e favorire lo sviluppo di competenze sociali. La partecipazione attiva nella comunità può contribuire a formare quindi cittadini responsabili e consapevoli. Nell'era del digitale, l'apprendimento virtuale è diventato anch'esso un contesto educativo sempre più rilevante. La tecnologia può offrire opportunità di apprendimento personalizzato, accesso a informazioni globali e la possibilità di sviluppare competenze digitali. Tuttavia, è cruciale bilanciare l'uso della tecnologia per evitare disparità di accesso (*digital device*) e garantire un ambiente online sicuro ed eticamente responsabile. L'integrazione di tecnologie innovative, come la realtà virtuale e aumentata, nei contesti educativi può fornire simulazioni realistiche di scenari professionali. Questo non solo migliora l'esperienza di apprendimento, ma prepara anche gli individui ad affrontare situazioni reali in modo più efficace, favorendo lo sviluppo di competenze pratiche. Il contesto educativo assume una rilevante importanza anche nell'ambito della [Formazione Professionale](#): la collaborazione tra istituzioni educative, aziende e individui può infatti plasmare in modo significativo il successo nell'ambito della Formazione Professionale e lo sviluppo di competenze cruciali per il mondo del [lavoro](#) contemporaneo. La Formazione Professionale è un elemento chiave nel preparare gli individui per le sfide di un [mercato del lavoro](#) in rapida evoluzione; pertanto, i contesti educativi svolgono un ruolo centrale, influenzando non solo la trasmissione di conoscenze specifiche, ma anche la capacità di adattamento, la risoluzione dei problemi e la collaborazione, competenze fondamentali richieste nel mondo professionale. La stretta collaborazione tra istituzioni educative e aziende è essenziale per garantire che la Formazione Professionale sia allineata alle esigenze del mercato del lavoro. Programmi di [stage](#), partnership accademiche-industriali e progetti concreti possono offrire agli studenti esperienze pratiche e un'anteprima delle sfide e delle opportunità del settore professionale.

Contesti educativi che incorporano metodologie di apprendimento esperienziale, simulazioni e progetti reali offrono a coloro che sono formati opportunità concrete per applicare le conoscenze acquisite. L'interazione con problemi reali stimola la risoluzione creativa e migliora la prontezza ad affrontare sfide complesse nel contesto professionale. La Formazione Professionale non si conclude con l'ottenimento di un diploma o di una certificazione. I contesti educativi devono essere progettati per promuovere l'apprendimento continuo e l'aggiornamento delle competenze, in

linea con le richieste di un mercato del lavoro in costante mutamento. Corsi di Formazione Continua, workshop e risorse online possono essere integrati per supportare il percorso di [sviluppo professionale](#) a lungo termine. L'analisi dei contesti educativi rivela la complessità e l'interconnessione di fattori che influenzano la formazione cognitiva degli individui: progettare contesti educativi che integrino in modo efficace famiglia, scuola, comunità e tecnologia può contribuire a creare un ambiente ottimale per lo sviluppo globale degli apprendenti. Investire nella comprensione approfondita di questi contesti è fondamentale per costruire un sistema educativo che prepari gli individui ad affrontare le sfide della società contemporanea. Quando questi aspetti vengono integrati con la loro influenza sulla Formazione Professionale, aumenta la necessità di un approccio integrato e collaborativo. La sinergia tra istituzioni educative, aziende e individui crea un ambiente formativo dinamico che non solo trasferisce conoscenze specifiche, ma promuove anche lo sviluppo di competenze trasversali essenziali. Investire in contesti educativi che abbraccino la complessità delle esigenze professionali contribuirà a formare individui pronti a eccellere in un mercato del lavoro in costante evoluzione.

Bibliografia

- BONDIOLI A. (Ed.), *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*, (Vol. 51), FrancoAngeli, 2000.
- NOTTI A.M., *Valutazione e contesto educativo*, 2010.
- DU MERAC E.R., *Adolescenti a scuola e in comunità: il ruolo del contesto educativo. L'età della crisi nell'età della crisi*, 2016, p. 81.
- GARAFFO T., *Contesto educativo e metacognizione: riflettere sull'esistente per progettare il futuro. Contesto educativo e metacognizione: riflettere sull'esistente per progettare il futuro*, 2012, pp. 117-122.
- TACCONI G., *Strutture curriculari per la personalizzazione*, in *Strategie per il Progetto d'Istituto: personalizzazione e didattica*, Provincia Autonoma di Trento, pp. 52-74, 2005.

CONTESTO FAMILIARE (MARIO BECCIU⁷⁰)

Con il termine contesto si intende l'insieme delle caratterizzazioni biologiche, sociali, culturali di un determinato sistema (Gennari M., 2008, 55-56). Il termine unito a quello familiare indica l'insieme di accadimenti, vissuti, relazioni, processi e dinamiche che caratterizzano la vita all'interno di una famiglia e che influenzano in modo interdipendente tutti i membri che ne fanno parte, indipendentemente dalla tipologia di famiglia che la caratterizza. Le trasformazioni socioeconomiche nell'era moderna, soprattutto in ambito lavorativo, hanno totalmente rivoluzionato il con-

⁷⁰ MARIO BECCIU Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

testo familiare che è passato ad essere da unità di produzione a unità di consumo. Da un punto di vista giuridico, il contesto familiare è riconosciuto come elemento centrale della società inglobando sia il tradizionale modello fondato sul matrimonio (Cost., Art 29.) sia tutelando la famiglia di fatto e le unioni civili tra persone dello stesso sesso. Così, da essere considerata soltanto una istituzione, viene ad essere riconosciuta come un'unione di relazioni ed affetti. Da un punto di vista psicosociale, il contesto familiare, svolge una molteplicità di funzioni finalizzate alla crescita armonica della personalità di tutti i suoi membri. Tra queste, è un ambiente dove sperimentare e sviluppare intimità, relazioni, scambi affettivi e processi comunicativi e decisionali. La continuità degli scambi relazionali tra i suoi membri favorisce lo sviluppo di un tessuto sociale unico salutogeno e, non di rado, patogeno. È il luogo dove i soggetti in età evolutiva esercitano il diritto ad essere accuditi, educati e formati da adulti che ne hanno la titolarità e la responsabilità. Infatti, una delle funzioni fondamentali che si espletano all'interno del contesto familiare è quella educativa. In essa, i bambini apprendono valori, regole, norme sociali, comportamenti, principi fondamentali del vivere con gli altri, strategie e comportamenti per regolare le proprie emozioni e il proprio agire, convinzioni e modi di pensare, aspetti culturali e apprendimenti cognitivi utili per l'inserimento nel mondo della scuola e della cultura in generale. I genitori sono chiamati a collaborare con le agenzie educative, istruttive e formative del territorio per realizzare la coeducazione genitori-scuola, genitori-comunità. Il contesto familiare esercita, inoltre, la funzione di offrire supporto sociale ai suoi membri tramite azioni di supporto emotivo-affettivo, informativo e strumentale. L'esercizio di tali funzioni contribuisce al modellamento della personalità e della identità di tutti i suoi membri. L'essere considerate persone amabili e amate dentro il contesto familiare stabilisce le basi sicure affinché ciascun membro costruisca la fiducia in sé stesso, il senso di autostima e di autoefficacia personale, la capacità di intessere relazioni in contesti altri, la capacità di realizzare un progetto di vita soddisfacente. Il rapporto tra contesto familiare e individuo non è da considerare come relazione unidirezionale dall'alto verso il basso, piuttosto come relazione interdipendente dinamico processuale dove il contesto influenza il singolo, ma anche l'individuo con la sua azione influenza e modifica il contesto di vita. Il contesto familiare è, nella prospettiva della teoria ecologica di Bronfenbrenner (2002) un *microsistema* educativo, formativo, culturale, normativo che influenza il modo di essere dei soggetti in età evolutiva e che crea connessioni con altri sistemi. L'autore individuò fundamentalmente quattro sistemi, da quello più vicino alla persona a quello più distante. Il *microsistema* è quello che viene a contatto diretto con il bambino, come il contesto familiare e la scuola. Il *mesosistema* è rappresentato dalle relazioni tra i microsistemi, vedi relazioni genitori docenti. L'*esosistema* rappresenta il terzo livello che, pur non avendo relazioni dirette con il bambino, ne influenza lo sviluppo. Ne è un esempio l'ambiente di [lavoro](#) dei genitori. Il *macrosistema* evidenzia soprattutto l'influsso della cultura di appartenenza su tutte le persone coinvolte direttamente ed indirettamente con il contesto familiare e con

lo sviluppo di un bambino. Tale teoria, pur con i suoi limiti, dovuti soprattutto alla sottostima di alcune variabili personali, rappresenta oggi, nelle scienze psicosociali, uno degli approcci maggiormente esplicativi e generativi sull'influsso dei diversi contesti sociali nella formazione della personalità individuale.

Bibliografia

BARBAGLI M., *Sotto lo stesso tetto*, Il Mulino, 2000.

BRONFENBRENNER U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, 2002.

CRIVELLARO F., *Così lontane, così vicine. Famiglie migranti, ruoli familiari e nuove configurazioni di genitorialità*, Dossier monografico e Miscellanea, *Open Edition Journals*, XXIV, 23, 2, 2021. <https://doi.org/10.4000/aam.4269> (ultimo accesso dicembre 2024).

GENNARI M., *Ambiente*, PRELLEZO M. - MALIZIA G. - NANNI C. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, 2008, pp. 55-56.

SCABINI E. – P. DONATI (Edd.), *La famiglia lunga del giovane adulto. Verso nuovi compiti evolutivi*, Vita e Pensiero, 1998.

CONTRATTI COLLETTIVI vedi **CONTRATTO**

CONTRATTI COLLETTIVI E FORMAZIONE PROFESSIONALE vedi **CONTRATTO**

CONTRATTI DI LAVORO ATIPICI vedi **CONTRATTO**

CONTRATTO (EMANUELE MONTEMARANO⁷¹)

Il contratto, secondo la definizione che ne dà l'art. 1321 Cod. civ., è «l'accordo di due o più parti per costituire, regolare o estinguere tra loro un rapporto giuridico patrimoniale». Nel linguaggio giuridico corrente si usa il termine «contratto» anche per indicare il rapporto tra le parti che consegue all'accordo. Le parti del contratto possono essere costituite ciascuna da una o più persone. Il contratto si dice «bilaterale», quando l'accordo è preso da due sole parti; «plurilaterale» quando è preso da più di due parti. Quando una parte è costituita da più persone, si dice «complessa» (ad esempio un contratto sottoscritto per i lavoratori da più organizzazioni sindacali); quando le dichiarazioni di volontà sono dirette a formare la volontà di un soggetto diverso (ad esempio, la deliberazione dell'assemblea di un'organizzazione sindacale) si dice «collegiale»; quando le dichiarazioni, pur confluendo in un unico atto, restano riferibili alle singole volontà, il contratto si dice «collettivo». Le parti possono liberamente determinare il contenuto del contratto, nei soli limiti imposti dalla legge

⁷¹ EMANUELE MONTEMARANO Avvocato impegnato nel settore del non profit in generale e delle istituzioni ecclesiastiche in particolare. Si occupa anche delle problematiche giuridiche connesse all'immigrazione e alla tutela dei diritti civili.

quand'essa detta norme imperative che contengono clausole destinate ad inserirsi nel contenuto del contratto a prescindere, e a volte contro, la volontà dei contraenti.

Il *contratto di lavoro* è il contratto stipulato tra un datore di lavoro e un lavoratore per la costituzione di un rapporto di lavoro subordinato, con il quale il datore di lavoro si obbliga essenzialmente a corrispondere al lavoratore la retribuzione e il lavoratore si obbliga essenzialmente a rendere al datore di lavoro la propria prestazione lavorativa. È, perciò, un contratto «a prestazioni corrispettive», nel quale ciascuna parte assume l'obbligo di eseguire la prestazione in favore della controparte esclusivamente in quanto quest'ultima, a sua volta, assume l'obbligo di eseguire la propria prestazione in suo favore.

Il *contratto collettivo di lavoro* è l'accordo tra associazioni di datori di lavoro – o, talvolta, un singolo datore di lavoro – e una o più organizzazioni sindacali di lavoratori per determinare il trattamento normativo e retributivo nei rapporti individuali di lavoro che a tale contratto fanno riferimento. Dà origine, quindi, ad una disciplina comune delle relazioni lavorative in un determinato settore merceologico o in una determinata azienda. La regola generale è che il contratto collettivo può derogare alla legge solo in senso più favorevole al lavoratore, così come il contratto individuale, a sua volta, può derogare al contratto collettivo solo in senso più favorevole al lavoratore. Le disposizioni del contratto collettivo hanno validità diretta nei confronti delle parti iscritte alle organizzazioni che lo hanno stipulato e nei confronti delle parti che lo abbiano recepito nel contratto individuale, espressamente o implicitamente chiamandolo a regolare il rapporto individuale di lavoro. La parte retributiva, però costituisce per tutti i rapporti di lavoro, a prescindere dall'applicazione diretta del contratto collettivo, un parametro obbligatorio di riferimento per la determinazione dell'equa retribuzione dovuta al lavoratore ai sensi dell'art. 36 della Costituzione.

Il *contratto collettivo nazionale di lavoro* (in acronimo, «CCNL») costituisce la contrattazione collettiva di «primo livello», applicabile in tutto il territorio nazionale nell'ambito della categoria di riferimento. Gli accordi che si applicano a più categorie, o a tutte le categorie, si denominano «accordi interconfederali», perché vengono stipulati non dalle associazioni sindacali di categoria bensì dalle confederazioni di rappresentanza dei datori di lavoro e dei lavoratori per disciplinare taluni aspetti dei rapporti di lavoro con efficacia intercategoriale. Il contratto collettivo di «secondo livello» può essere stipulato a livello territoriale (in genere, a livello regionale e si denomina, appunto, *contratto collettivo regionale di lavoro*) o aziendale (è questo il caso del *contratto collettivo aziendale di lavoro*, stipulato dalle organizzazioni sindacali con il singolo datore di lavoro). Le parti stipulanti rappresentative dei lavoratori nei contratti di secondo livello sono le strutture territoriali delle organizzazioni sindacali che hanno stipulato il CCNL o, nella contrattazione aziendale, le rappresentanze sindacali aziendali costituite nell'ambito delle medesime («Rsa») oppure le rappresentanze sindacali unitarie elette nei luoghi di lavoro («Rsu»). Le materie oggetto della contrattazione di secondo livello (detta anche «decentrata») di norma sono individuate dalla contrattazione nazionale: quand'è così, i contratti di secondo livello si dicono «integrativi».

Fa parte del trattamento previsto dai contratti collettivi anche il *welfare azien-*

dale, vale a dire l'insieme dei beni e dei servizi che il datore di lavoro eroga ai propri dipendenti per soddisfare loro bisogni di carattere extra lavorativo, le cui prestazioni beneficiano di un regime fiscale agevolato. Si possono distinguere diversi tipi di welfare aziendale:

- a) «individuale»: rivolto a dipendenti specifici (si tratta dei cosiddetti «benefit», quali auto o alloggio di servizio, servizi a scopo educativo o assistenziale dei familiari, rimborsi relativi ad abbonamenti di trasporto pubblico);
- b) «obbligatorio»: l'insieme delle prestazioni di utilità sociale imposte dalla legge al datore di lavoro e prive di corrispettivo alcuno, quali il collocamento dei disabili (Legge n. 68/1999), la sorveglianza sanitaria (D.lgs. n. 81/2008), i congedi parentali (D.lgs. n. 151/2001), i congedi assistenziali (Legge n. 104/1992), i congedi per donne vittime di violenza (D.lgs. n. 80/2015), i congedi per recupero da tossicodipendenza e alcol dipendenza (Legge n. 162/1990), i permessi per donatori di sangue (Legge n. 584/1967) e di midollo osseo (Legge n. 52/2001), i permessi per i volontari della protezione civile (D.p.r. n. 194/2001);
- c) «libero»: l'insieme delle prestazioni di cui il datore di lavoro determina liberamente il contenuto, il valore e le modalità di fruizione, ma rivolto ad una platea omogenea di beneficiari dei beni e dei servizi (ad esempio, i premi per i figli diplomati o laureati);
- d) «regolamentare»: l'insieme delle prestazioni erogate dal datore di lavoro previa adozione unilaterale di un regolamento aziendale, non revocabile e costitutivo di un obbligo verso i lavoratori;
- e) «sindacale»: l'insieme delle prestazioni erogate dal datore di lavoro a seguito della sottoscrizione di uno specifico accordo con le organizzazioni sindacali.

Il *CCNL formazione professionale* è sottoscritto, per i datori di lavoro, dalle associazioni Forma e Cenfope, e, per i lavoratori, dalle organizzazioni sindacali Flc Cgil, Cisl Scuola, Uil Scuola Rua e Snals Confsal. Il *contratto collettivo regionale FP* (in acronimo, «CCRL FP») è denotato da autonomia in particolare sulle seguenti materie:

- a) modalità e tempi di attuazione dei diritti di informazione e della concertazione territoriale;
- b) costituzione di specifici fondi negli [Enti Bilaterali](#) regionali;
- c) composizione e funzionamento delle Commissioni regionali;
- d) criteri per l'aggiornamento professionale, qualificazione, riconversione e riqualificazione del personale dipendente, sperimentazione di nuove figure professionali nonché gestione della sua mobilità, anche in relazione alle innovazioni tecnologiche ed organizzative;
- e) criteri per determinare quantità e modalità di attribuzione del fondo incentivi e gestione delle indennità varie;
- f) modalità e parametri per l'attribuzione degli incentivi, ivi compresa la costanza della presenza quale elemento concorrente alla misura della partecipazione per l'attribuzione delle componenti accessorie della retribuzione, corrisposte in relazione ad incrementi di produttività, innovazione ed efficienza organizzativa;

- g) dinamiche professionali, loro eventuale incentivazione economica e sviluppo di carriera legati alle specificità regionali;
- h) organizzazione, programmazione e flessibilità dell'orario di lavoro;
- i) diritto allo studio;
- l) criteri modalità e tempi per la stabilizzazione dei rapporti di lavoro precari ed atipici in rapporti di lavoro a tempo indeterminato.

Nell'ambito della contrattazione regionale, al fine di armonizzare le esigenze organizzative, le parti firmatarie del CCNL hanno individuato ulteriori specifiche materie che concorrono alla definizione del *contratto integrativo di ente*.

L'*assunzione* è l'atto costitutivo del rapporto di lavoro. Secondo quanto stabilito dal D.lgs. n. 152/1997, il datore di lavoro è tenuto a comunicare al lavoratore, mediante consegna prima dell'inizio dell'attività lavorativa o del contratto individuale di lavoro oppure della copia della [comunicazione](#) di instaurazione del rapporto di lavoro al Centro per l'impiego, le informazioni essenziali sul contenuto del contratto, (quali, ad esempio, il luogo di lavoro, l'inquadramento, il livello e la qualifica attribuiti al lavoratore, la data di inizio del rapporto di lavoro) la tipologia di rapporto di lavoro, precisando in caso di rapporti a termine la durata prevista dello stesso, la durata del periodo di prova, la durata delle ferie e degli altri congedi retribuiti, l'importo iniziale della retribuzione, la programmazione dell'orario normale di [lavoro](#), il contratto collettivo applicato.

L'*assunzione in prova* è consentita dall'art. 2096 cod. civ. e deve risultare da atto scritto; le parti possono liberamente recedere dal rapporto durante il periodo di prova, ma il datore di lavoro solo se abbia effettivamente consentito l'esperimento:

- a) assegnando al lavoratore le mansioni per cui è stato assunto in prova;
- b) concedendogli il lasso di tempo, ragionevole e sufficiente a verificare che la prova sia stata superata o sia fallita, determinato dalla contrattazione collettiva, poiché è illegittimo il licenziamento nel periodo di prova intimato dopo un periodo troppo breve.

Il *collocamento obbligatorio* è quello cui hanno diritto le categorie protette. I datori di lavoro che occupano più di 14 dipendenti devono riservare una quota variabile di posti di lavoro ai soggetti disabili (invalidi civili, invalidi del lavoro, non vedenti, sordomuti, invalidi di guerra e di servizio nonché, in via transitoria, alcune specifiche categorie): dai 15 ai 35 dipendenti è necessario assumere un lavoratore disabile, dai 36 ai 50 dipendenti due lavoratori disabili, mentre le aziende con più di 50 dipendenti devono riservare alle *categorie protette* il 7% dei posti. Il disabile può accedere ai servizi del collocamento mirato mediante l'iscrizione in un apposito elenco; il datore di lavoro, entro 60 giorni da quando sorge l'obbligo di assunzione, può assumere il disabile presentando una richiesta nominativa di avviamento o stipulando con l'autorità competente convenzioni che fissino tempi e modalità per adempiere all'obbligo. Nel caso di omessa assunzione entro tali termini, la richiesta di avviamento può essere solo numerica e, pertanto, gli uffici competenti inviano il disabile presso l'azienda secondo l'ordine di graduatoria per la qualifica richiesta.

L'accertamento delle condizioni di [disabilità](#) viene effettuato da apposite Commissioni mediche istituite presso le Asl.

Orario di lavoro, secondo la definizione che ne dà il D.lgs. n. 66/2003, è qualsiasi periodo in cui il lavoratore sia al lavoro, a disposizione del datore di lavoro e nell'esercizio della sua attività o delle sue funzioni; *lavoro straordinario* è il lavoro prestato oltre l'orario normale di lavoro. L'orario normale di lavoro è fissato per legge in 40 ore settimanali, ma i contratti collettivi possono stabilire una durata minore e riferire l'orario normale alla durata media delle prestazioni lavorative in un periodo non superiore all'anno. Nel CCNL FP l'orario normale di lavoro è di 36 ore settimanali, distribuito su non meno di cinque giorni; per i formatori l'orario di lavoro è comprensivo della formazione diretta, il cui orario convenzionale medio settimanale è pari a 22 ore fino ad un massimo di un monte di 800 ore annue; la distribuzione del monte ore di formazione diretta è definita su un calendario massimo di 46 settimane. L'assunzione può avvenire «a tempo pieno» (*full time*), vale a dire per l'orario normale di lavoro, oppure «a tempo parziale» (*part time*), vale a dire per un orario inferiore a quello normale. L'art. 5 D.lgs. n. 81/2015 dispone che il *contratto di lavoro a tempo parziale* è stipulato in forma scritta ai fini della prova e deve contenere la puntuale indicazione della durata della prestazione lavorativa e della collocazione temporale dell'orario con riferimento al giorno, alla settimana, al mese e all'anno. Nel rispetto di quanto previsto dai contratti collettivi, il datore di lavoro ha la facoltà di richiedere al dipendente occupato part time lo svolgimento, entro i limiti dell'orario normale di lavoro, di «lavoro supplementare», intendendosi per tale quello svolto oltre l'orario concordato fra le parti ma non oltre l'orario normale. Il lavoro supplementare va retribuito con la maggiorazione determinata dalla contrattazione collettiva, in misura comunque non inferiore al 15% della retribuzione oraria globale di fatto, comprensiva dell'incidenza della retribuzione delle ore supplementari sugli istituti retributivi indiretti e differiti. Le parti del contratto di lavoro a tempo parziale possono pattuire, per iscritto, «clausole elastiche», relative alla variazione della collocazione temporale della prestazione ovvero relative alla variazione in aumento della sua durata. Il lavoratore a tempo parziale non deve ricevere un trattamento meno favorevole rispetto al lavoratore a tempo pieno di pari inquadramento; ha i medesimi diritti di un lavoratore a tempo pieno comparabile e il suo trattamento economico e normativo è riproporzionato in ragione della ridotta entità della prestazione.

Esistono diverse forme contrattuali del lavoro subordinato che si discostano dal suo archetipo; se ne indicano le principali:

- *Contratto di formazione e lavoro*: è un contratto di lavoro a tempo determinato, a causa giuridica mista, caratterizzato dalla prestazione lavorativa del lavoratore e dall'obbligo per il datore di lavoro di provvedere alla sua formazione professionale; istituito dal D.L. n. 863/1984, è ormai ammesso nelle sole pubbliche amministrazioni con giovani di età compresa tra i 16 e i 32 anni.
- *Contratto di inserimento*: è un contratto istituito nel 2003, finalizzato all'inseri-

mento o al reinserimento di giovani lavoratori nel [mercato del lavoro](#), mediante un progetto individuale e con retribuzione ridotta (il «salario di ingresso»); la normativa è stata abrogata con effetto dal 1° gennaio 2013.

- [Tirocinio formativo](#): costituisce una misura di politica attiva finalizzata agli obiettivi di [orientamento](#), [occupabilità](#) e inserimento o reinserimento nel mercato del lavoro; i tirocini possono essere: a) *curricolari*, percorsi obbligatori di formazione sul posto di lavoro per conseguire diplomi professionali o terminare specifici corsi di specializzazione, consistenti in esperienze di persone iscritte e frequentanti un percorso di istruzione o formazione di livello secondario, dottorati, master universitari o realizzati da istituti di alta formazione accreditati da enti riconosciuti in ambito nazionale o internazionale e, in generale, percorsi formativi che rilasciano un titolo o una certificazione con valore pubblico; b) *extracurricolari* (o «[stage](#)»), percorsi facoltativi di formazione sul posto di lavoro consistenti in esperienze di orientamento, inserimento o reinserimento lavorativo rivolte a disoccupati, a rischio di disoccupazione o inoccupati, beneficiari di strumenti di sostegno al reddito in costanza di rapporto di lavoro, soggetti disabili e svantaggiati, stranieri non UE residenti all'estero con specifico permesso di soggiorno quali tirocinanti. L'art. 5 Legge n. 53/2000 disciplina il *congedo di formazione*: i dipendenti con almeno cinque anni di anzianità di servizio presso la stessa azienda possono richiedere uno speciale congedo finalizzato al conseguimento del titolo di studio di secondo grado, del diploma universitario o di laurea e alla partecipazione ad attività formative diverse da quelle poste in essere o finanziate dal datore di lavoro; il congedo non può essere superiore a undici mesi nell'arco della vita lavorativa, fruibili in via continuativa o in modo frazionato.
- *Lavoro intermittente* (o «job on call»): l'art. 13 D.lgs. n. 81/2015 lo definisce «il contratto, anche a tempo determinato, mediante il quale un lavoratore si pone a disposizione di un datore di lavoro, che ne può utilizzare la prestazione lavorativa in modo discontinuo o intermittente secondo le esigenze individuate dai contratti collettivi», anche con riferimento alla possibilità di svolgere le prestazioni in periodi predeterminati nell'arco della settimana, del mese o dell'anno; può essere concluso con soggetti con meno di 24 anni di età, purché le prestazioni lavorative siano svolte entro il venticinquesimo anno, e con più di 55 anni. Ad eccezione dei settori del turismo, dei pubblici esercizi e dello spettacolo, è ammesso per ciascun lavoratore con il medesimo datore di lavoro per un periodo complessivamente non superiore a 400 giornate di effettivo lavoro nell'arco di tre anni solari.)
- *Lavoro ripartito* (o «job sharing»): è il contratto con cui due lavoratori si obbligano in solido a fornire la stessa prestazione lavorativa; i lavoratori in genere possono discrezionalmente sostituirsi tra loro e modificare l'iniziale collocazione temporale delle rispettive prestazioni. La sua regolamentazione legislativa è stata abrogata dal D.lgs. n. 81/2015.
- [Apprendistato](#): si rinvia alla specifica voce.

- *Lavoro domestico*, è il contratto di lavoro degli assistenti familiari (colf, badanti, baby-sitter ed altri profili professionali analoghi) addetti, in regime di convivenza o no, al funzionamento della vita familiare e delle convivenze familiarmente strutturate (art. 2240 Cod. civ.; Legge n. 339/1958).

Il *contratto di lavoro autonomo* (o «contratto d'opera») è, secondo la definizione che ne dà l'art. 2222 Cod. civ., l'accordo con il quale una persona si obbliga a compiere verso un corrispettivo un'opera o un servizio, con lavoro prevalentemente proprio e senza vincolo di subordinazione nei confronti del committente. Sono lavoratori autonomi i coltivatori diretti, i commercianti e gli artigiani, nonché coloro che esercitano una [professione](#) intellettuale per lo svolgimento della quale è necessaria l'iscrizione in appositi albi o elenchi (art. 2229 Cod. civ.). Il lavoratore autonomo organizza il proprio lavoro, restando libero di determinare l'orario di lavoro, il luogo di lavoro, le modalità di svolgimento del lavoro, disponendo in proprio dei mezzi di produzione e assumendo i rischi dell'attività lavorativa sulla base di un corrispettivo liberamente concordato con il committente.

Il *lavoro occasionale*, definito dall'art. 54-bis D.L. n. 50/2017, è un contratto di lavoro autonomo che consente di acquisire prestazioni di lavoro occasionali, intendendosi per tali le attività lavorative che danno luogo, nel corso di un anno civile:

- a) per ciascun prestatore, con riferimento alla totalità degli utilizzatori, a compensi di importo complessivamente non superiore a 5.000 euro;
- b) per ciascun utilizzatore, con riferimento alla totalità dei prestatori, a compensi di importo complessivamente non superiore, tranne eccezioni, a 10.000 euro;
- c) per le prestazioni complessivamente rese da ogni prestatore in favore del medesimo utilizzatore, a compensi di importo non superiore a 2.500 euro.

I compensi sono esenti da imposizione fiscale, non incidono sullo stato di disoccupato e sono computabili ai fini della determinazione del reddito necessario per il rilascio o il rinnovo del permesso di soggiorno a lavoratori extra Ue. Non possono essere acquisite prestazioni di lavoro occasionali da soggetti con i quali l'utilizzatore abbia in corso o abbia cessato da meno di sei mesi un rapporto di lavoro subordinato o di collaborazione coordinata e continuativa. La *collaborazione coordinata e continuativa* (o «co.co.co.») è il contratto di lavoro avente ad oggetto una prestazione di opera continuativa e coordinata, prevalentemente personale, anche se non a carattere subordinato (art. 409 Cod. proc. civ.); la collaborazione si intende coordinata quando, nel rispetto delle modalità di coordinamento stabilite di comune accordo dalle parti, il collaboratore organizza autonomamente l'attività lavorativa: questi tre requisiti – personalità, continuità, etero-organizzazione – devono sussistere contemporaneamente. A far data dal 1° gennaio 2016 si applica la disciplina del rapporto di lavoro subordinato anche ai rapporti di collaborazione che si concretizzano in prestazioni di lavoro prevalentemente personali, continuative e le cui modalità di esecuzione sono organizzate dal committente, anche mediante piattaforme digitali. L'estensione della disciplina propria del rapporto di lavoro subordinato non opera, tuttavia, nei seguenti casi:

- a) per le collaborazioni individuate dalla contrattazione collettiva nazionale comparativamente più rappresentativa;
- b) per le prestazioni intellettuali rese da soggetti iscritti ad albi professionali;
- c) per le attività prestate dai componenti degli organi di amministrazione e controllo delle società e dei partecipanti ai collegi ed alle commissioni, esclusivamente in relazione alle loro funzioni.

È un contratto di lavoro autonomo anche il *contratto di agenzia*, con il quale l'agente assume stabilmente l'incarico di promuovere, per conto del preponente, verso retribuzione, la conclusione di contratti in una zona determinata (art. 1742 Cod. civ.).

Il *contratto di somministrazione*, secondo la definizione che ne dà l'art. 30 D.lgs. n. 81/2015, è «[...] il contratto, a tempo indeterminato o determinato, con il quale un'agenzia di somministrazione autorizzata [...] mette a disposizione di un utilizzatore uno o più lavoratori suoi dipendenti, i quali, per tutta la durata della missione, svolgono la propria attività nell'interesse e sotto la direzione e il controllo dell'utilizzatore». Dev'essere stipulato in forma scritta e fa sorgere nell'utilizzatore l'obbligo di comunicare al somministratore il trattamento economico e normativo applicabile ai lavoratori suoi dipendenti che svolgono le medesime mansioni dei lavoratori da somministrare. Per tutta la durata della missione presso l'utilizzatore, i lavoratori del somministratore hanno diritto, a parità di mansioni svolte, a condizioni economiche e normative complessivamente non inferiori a quelle dei dipendenti di pari livello dell'utilizzatore. L'utilizzatore è obbligato, in solido con il somministratore, a corrispondere ai lavoratori i trattamenti retributivi e a versare i relativi contributi previdenziali. Il somministratore deve informare i lavoratori sui rischi per la sicurezza e la salute connessi alle attività produttive e formarli e addestrarli all'uso delle attrezzature di lavoro necessarie allo svolgimento dell'attività lavorativa per la quale essi vengono assunti, salvo che il contratto di somministrazione non attribuisca tale obbligo all'utilizzatore, il quale deve comunque osservare nei confronti dei lavoratori somministrati gli obblighi di prevenzione e protezione cui è tenuto, per legge e contratto collettivo, nei confronti dei propri dipendenti.

I *contratti di solidarietà* (Legge n. 863/1984) costituiscono strumenti di integrazione salariale finalizzati alla tutela dell'occupazione mediante diminuzione dell'orario di lavoro non accompagnata dalla perdita totale della retribuzione; vanno stipulati tra il datore di lavoro, rientrante nel campo di applicazione della cassa integrazione guadagni straordinaria («Cigs»), e le organizzazioni sindacali comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, le loro rappresentanze sindacali aziendali o la rappresentanza sindacale unitaria (art. 51 D.lgs. n. 81/2015); possono assumere due diverse forme:

- a) contratti «difensivi», aventi ad oggetto la riduzione dell'orario di lavoro finalizzata al mantenimento dell'occupazione in caso di crisi aziendale, evitando la riduzione del personale occupato;
- b) contratti «espansivi», aventi ad oggetto una riduzione dell'orario di lavoro finalizzata a favorire nuove assunzioni.

Il contratto di lavoro si estingue per mutuo consenso o per dimissioni del lavoratore o per licenziamento. La *risoluzione consensuale* è l'accordo con il quale le parti pattuiscono la cessazione del rapporto di lavoro; va redatta, a pena di inefficacia, esclusivamente con modalità telematiche (tranne i lavoratori domestici) su un apposito modulo, reso disponibile sul sito del Ministero del Lavoro, nel quale deve essere indicata la data di cessazione degli effetti contrattuali. È revocabile dal lavoratore entro sette giorni dalla trasmissione del modulo e va convalidata avanti all'Ispettorato territoriale del lavoro in pendenza di gravidanza e durante i primi tre anni di vita del figlio o nei primi tre anni di [accoglienza](#) del minore adottato o in affidamento. La risoluzione consensuale non dà diritto alla NaSpi, tranne che:

- a) sia intervenuta in sede di conciliazione presso l'Ispettorato territoriale del lavoro;
- b) sia giustificata dal rifiuto del lavoratore al trasferimento a sede distante più di 50 km dalla propria residenza o mediamente raggiungibile in 80 minuti o più con i mezzi pubblici.

Le *dimissioni* costituiscono l'atto unilaterale ricettizio con il quale il lavoratore recede dal contratto di lavoro, vincolato dal solo obbligo di concedere il preavviso previsto dalla contrattazione collettiva, tranne il caso in cui siano giustificate da un inadempimento da parte del datore di lavoro di tale gravità da non consentire la prosecuzione, nemmeno provvisoria, del rapporto di lavoro (ad esempio, il mancato pagamento della retribuzione); questa «giusta causa» dà, anzi, diritto al dipendente di ricevere dal datore di lavoro l'indennità sostitutiva del preavviso (art. 2119 Cod. civ.). Anche le dimissioni vanno comunicate telematicamente, tranne che per i lavoratori domestici, per i lavoratori che le rassegnano nelle sedi protette di conciliazione, qual è l'Ispettorato del lavoro, nonché per le lavoratrici nel periodo di gravidanza e le lavoratrici e i lavoratori durante i primi tre anni di vita del bambino o nei primi tre anni di accoglienza del minore adottato o in affidamento, le cui dimissioni vanno convalidate dal servizio ispettivo del Ministero del Lavoro. Il lavoratore ha il diritto di revocare le dimissioni entro i sette giorni successivi alla loro [comunicazione](#) telematica.

Il *licenziamento* consiste nell'esercizio da parte del datore di lavoro del diritto di recesso dal rapporto di lavoro, nei casi in cui tale esercizio è legittimo, oppure di conseguire la sua risoluzione; ai sensi della Legge n. 604/1966 può avvenire solo per un «giustificato motivo oggettivo» di natura tecnica, organizzativa o produttiva o per un «giustificato motivo soggettivo», costituito da un notevole inadempimento del lavoratore dei propri obblighi, oppure (art. 2119 Cod. civ.) per una «giusta causa», che non consenta la prosecuzione nemmeno provvisoria del rapporto lavorativo. È *nullo*, indipendentemente dalla motivazione addotta e comporta, quale che sia il numero dei dipendenti occupati dal datore di lavoro, il licenziamento determinato da ragioni di credo politico o fede religiosa, dall'appartenenza a un sindacato, dalla partecipazione ad attività sindacali o conseguente all'esercizio di un diritto ovvero alla segnalazione, alla denuncia all'autorità giudiziaria o contabile o alla divulgazione pubblica di dati in base alla normativa in materia di protezione delle per-

sione che segnalano violazioni del diritto (cosiddetto *whistleblowing*). Il datore di lavoro deve comunicare per iscritto il licenziamento; la comunicazione del licenziamento deve contenere la specificazione dei motivi che lo hanno determinato: il licenziamento intimato senza l'osservanza di queste disposizioni è *inefficace*. L'*impugnazione del licenziamento* va effettuata, a pena di decadenza, entro 60 giorni dalla ricezione della sua comunicazione in forma scritta, ovvero dalla comunicazione, anch'essa in forma scritta, dei motivi, ove non contestuale, con qualsiasi atto scritto, anche extragiudiziale, idoneo a rendere nota la volontà del lavoratore. L'impugnazione è inefficace se non è seguita, entro il successivo termine di 180 giorni, dal deposito del ricorso nella cancelleria del tribunale o dalla comunicazione alla controparte della richiesta di tentativo di conciliazione o arbitrato. Il *licenziamento immotivato*, intimato cioè con violazione del requisito di motivazione, comporta la dichiarazione giudiziale di estinzione del rapporto di lavoro alla data del licenziamento e la condanna del datore di lavoro al pagamento di un'indennità in misura non inferiore a 2 e non superiore a 12 mensilità (D.lgs. n. 23/2015). Il licenziamento nullo o inefficace comporta la reintegrazione del lavoratore nel posto di lavoro e la condanna del datore di lavoro al risarcimento del danno con un'indennità commisurata all'ultima retribuzione di riferimento per il calcolo del TFR, corrispondente al periodo dal giorno del licenziamento sino a quello dell'effettiva reintegrazione, dedotto quanto percepito, nel periodo di estromissione, per lo svolgimento di altre attività lavorative. La medesima disciplina trova applicazione nelle ipotesi di difetto di giustificazione per motivo consistente nella [disabilità](#) fisica o psichica del lavoratore. Il *licenziamento ingiustificato*, perché privo di giusta causa o di giustificato motivo comporta l'estinzione del rapporto di lavoro alla data del licenziamento e la condanna del datore di lavoro al pagamento di un'indennità in misura non inferiore a 6 e non superiore a 36 mensilità (importo dimezzato, e comunque non superiore a 6 mensilità, per le piccole imprese), tranne il caso di insussistenza dello fatto materiale stesso contestato al dipendente, caso cui consegue la reintegrazione nel posto di lavoro. Nell'ipotesi di *revoca del licenziamento*, purché effettuata entro il termine di 15 giorni dalla comunicazione al datore di lavoro della sua impugnazione, il rapporto di lavoro si intende ripristinato senza soluzione di continuità, con diritto del lavoratore alla retribuzione maturata nel periodo precedente alla revoca (art. 5 D.lgs. n. 23/2015).

Il *licenziamento collettivo* è intimato dalle imprese che occupano più di 15 dipendenti e che, in conseguenza di una riduzione o trasformazione di attività o di lavoro, intendono effettuare almeno 5 licenziamenti, nell'arco di 120 giorni, in ciascuna unità produttiva o in più unità produttive nell'ambito del territorio di una stessa Provincia (art. 24 Legge n. 223/1991). Le imprese che esercitano tale facoltà sono tenute a darne comunicazione preventiva per iscritto alle rappresentanze sindacali aziendali e alle rispettive associazioni di categoria o, in mancanza di tali rappresentanze, alle associazioni di categoria aderenti alle confederazioni maggiormente rappresentative sul piano nazionale. Entro sette giorni dal ricevimento della comu-

nicazione, a richiesta delle organizzazioni sindacali si procede ad un «esame congiunto» tra le parti, allo scopo di esaminare le cause che hanno contribuito a determinare l'eccedenza del personale e le possibilità di utilizzazione diversa del personale dichiarato eccedente, anche mediante contratti di solidarietà e forme flessibili di gestione del tempo di lavoro. Qualora non sia possibile evitare la riduzione di personale, è esaminata la possibilità di ricorrere a misure sociali di accompagnamento intese, in particolare, a facilitare la riqualificazione e la riconversione dei lavoratori licenziati (art. 4 Legge n. 223/1991). In caso di violazione di queste procedure, il giudice dichiara comunque estinto il rapporto di lavoro alla data del licenziamento ma condanna il datore di lavoro al pagamento di un'indennità in misura non inferiore a 6 e non superiore a 36 mensilità.

Il *contratto a tempo determinato* (artt. 19-29 D.lgs. n. 81/2015) deroga al principio che il contratto di lavoro a tempo indeterminato costituisce la forma comune di rapporto di lavoro; al contratto di lavoro può infatti essere apposto un termine di durata non superiore a 12 mesi, senza necessità che sussistano cause che giustificano oggettivamente la determinazione di un scadenza («contratto acausale»); il termine di 12 mesi può essere esteso a 24 mesi, ma solo in presenza di una causa giustificatrice prevista dai contratti collettivi oppure per la sostituzione di lavoratori assenti che conservano il posto di lavoro. Fra gli stessi soggetti può essere concluso un ulteriore contratto a tempo determinato della durata massima di 12 mesi, a condizione che la sottoscrizione avvenga presso la competente sede territoriale dell'Ispettorato del lavoro («deroga assistita»). Qualora vengano superati i suindicati limiti, il contratto si trasforma in contratto a tempo indeterminato dalla data di superamento del termine. Il termine iniziale, con il consenso del lavoratore, può essere prorogato solo quando la durata iniziale del contratto sia inferiore a 24 mesi e, comunque, per un massimo di quattro volte nell'arco di 24 mesi, a prescindere dal numero dei contratti; qualora il numero delle proroghe sia superiore, il contratto si trasforma in contratto a tempo indeterminato dalla data di decorrenza della quinta proroga. Il contratto può essere rinnovato a fronte dell'esistenza delle suindicate cause giustificatrici, sempreché venga rispettato un intervallo temporale tra la sottoscrizione dei due contratti a termine, stipulati tra le stesse parti e per le stesse mansioni, di 10 giorni per i contratti fino a sei mesi o di 20 giorni per i contratti di durata superiore a sei mesi; qualora siano violate le disposizioni su tali interruzioni temporali, il secondo contratto si trasforma in contratto a tempo indeterminato. L'apposizione del termine è comunque priva di effetto se non risulta da atto scritto, fatta eccezione per i rapporti di lavoro di durata non superiore a 12 giorni.

Il *permesso di lavoro* (D.lgs. n. 286/1998) è indispensabile ai cittadini stranieri extra Ue per poter stipulare contratti di lavoro da eseguire in Italia; la locuzione «permesso unico lavoro» dev'essere inserita sui permessi di soggiorno che consentono l'esercizio di attività lavorativa. Non tutti i permessi di soggiorno che abilitano al lavoro recano, tuttavia, tale locuzione, che non compare nei permessi concessi ai lavoratori autonomi, ai lavoratori stagionali, ai titolari del permesso di soggiorno

per protezione internazionale, nonché agli stranieri titolari di altri permessi di soggiorno che pure consentono di lavorare (vittime di tratta o di violenza domestica o di grave sfruttamento lavorativo, beneficiari di protezione speciale, per calamità naturali o per atti di particolare valore civile). I permessi di soggiorno che non abilitano al lavoro sono quelli rilasciati per motivi di turismo, affari o giustizia. L'ingresso in Italia per motivi di lavoro è possibile, salvo alcuni profili professionali per i quali è consentito l'ingresso al di fuori delle quote, soltanto nell'ambito delle quote di ingresso annualmente stabilite dagli appositi decreti di programmazione («decreto flussi»).

CONTRATTO A CHIAMATA vedi CONTRATTO

CONTRATTO A TEMPO DETERMINATO vedi CONTRATTO

CONTRATTO A TEMPO INDETERMINATO vedi CONTRATTO

CONTRATTO A TEMPO PARZIALE o PART-TIME vedi CONTRATTO

CONTRATTO COLLETTIVO NAZIONALE DI LAVORO – CCNL
vedi CONTRATTO

CONTRATTO COLLETTIVO REGIONALE DI LAVORO – CCRL
vedi CONTRATTO

CONTRATTO DI ASSUNZIONE vedi CONTRATTO

CONTRATTO DI FORMAZIONE LAVORO vedi CONTRATTO

CONTRATTO DI INSERIMENTO vedi CONTRATTO

CONTRATTO DI LAVORO REGISTRATO vedi CONTRATTO

CONTRATTO DI PROSSIMITÀ vedi CONTRATTO

CONTRATTO DI SOLIDARIETÀ vedi CONTRATTO

CONTRATTO DI SOMMINISTRAZIONE vedi CONTRATTO

CONTRATTO FORMATIVO vedi PATTO FORMATIVO

COORDINATORE vedi PROFILO PROFESSIONALE

La corresponsabilità educativa tra microsystemi presenti all'interno di una specifica comunità è una realtà *in progress* molto teorizzata e, forse, ancor poco praticata. Ragioni di natura storica, culturale, giuridica e pedagogica se da una parte rafforzano tale concetto, dall'altra possono ostacolarne una piena attuazione (Becciu M. - Colasanti A.R., 2004). Da un punto di vista storico, l'[educazione](#) dei figli da sempre è stata considerata di esclusiva pertinenza genitoriale con sciagurate parentesi di statalizzazione di tale prerogativa tipica dei regimi dittatoriali ancora oggi presenti in troppe aree geografiche del mondo. A livello legislativo, nel nostro Paese tale tema è stato codificato nella Carta costituzionale che ne attribuisce titolarità e obblighi alla componente genitoriale e lo pone come uno dei compiti specifici della famiglia. In particolare, gli *artt. 29-31* della Costituzione trattano dei diritti e dei rapporti etico-sociali relativi alla famiglia con l'attribuzione ai genitori del *diritto-dovere di mantenere, istruire e educare i figli*. Mutate condizioni storiche e culturali evidenziano sempre più che i genitori insieme ad altri attori protagonisti dell'educazione e della formazione dei figli realizzano la corresponsabilità educativa all'interno di una comunità sempre più ampia. Ciò, però, non più con l'attivazione di processi di delega ad altri sistemi educativi, ma con la partecipazione attiva anche all'interno del sistema scolastico divenuto sempre più rilevante per la vita dei figli. Ma quali sono i principi ispiratori di un cambio così deciso di prospettiva che riconosce ai genitori il pieno diritto dovere di educare i propri figli andando ben oltre i rapporti di delega ad altre istituzioni o la semplice rappresentatività? I cambiamenti sono, essenzialmente, dovuti, da una parte, all'impulso di teorie e prassi pedagogiche e dei risultati di ricerche in ambito di psicologia evolutiva concernenti il ruolo fondamentale dei genitori nella promozione dello sviluppo armonico della personalità dei figli, dall'altra, alle mutate condizioni istituzionali e ordinamentali dell'ultimo decennio. In particolare, l'accentuarsi di una concezione *poliarchica* in sostituzione di una visione gerarchica dello stato ha favorito un processo di riequilibrio tra le istituzioni 'statali' e quelle 'sociali'. La modifica del Titolo V della Costituzione con i principi di sussidiarietà, [equità](#), solidarietà e responsabilità fa acquistare alla famiglia "*un differente e significativo peso giuridico e democratico*" (Cannarozzo, 2004). Il principio della sussidiarietà orizzontale, infatti, determina che il ruolo educativo esigito dalla famiglia, in qualità di 'istituzione sociale', non può essere avvocato da altre istituzioni nel territorio, ma comporta una sinergia tra enti per la realizzazione della corresponsabilità educativa. Nella scuola della riforma, la famiglia si propone sempre di più come soggetto protagonista, come interlocutore significativo e diretto con il quale stabilire un rapporto di cooperazione e corresponsabilità nel complesso e irrinunciabile compito di educare le nuove

⁷² MARIO BECCIU Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

generazioni. Infatti, la Legge n. 53/2003 (art. 1) afferma che la valorizzazione di ogni singolo studente avviene “[...] *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 dell’autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione*”. È conferito, pertanto, ai genitori un ruolo di marcato coinvolgimento in molteplici aspetti della attività educativa che va ben oltre le forme codificate di partecipazione e responsabilità previste nella legislazione precedente. Inoltre, tale prospettiva è anche in linea con la risoluzione del Consiglio Europeo del 25 novembre 2003 che ribadisce l’urgenza di valorizzare il contributo educativo dei *setting* di [apprendimento](#). Tra questi, i luoghi formali, non formali e informali dovrebbero contribuire, in una ottica di rete e di educativa territoriale, a promuovere il senso di appartenenza e di [cittadinanza](#) per lo sviluppo della convivenza civile delle nuove generazioni. Nel 2020, il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR) ha promosso il patto di corresponsabilità. Questo documento, firmato da genitori e studenti all’atto dell’iscrizione a scuola, stabilisce i principi e i comportamenti condivisi tra scuola, famiglia e alunni. Il Patto serve come strumento di base per l’interazione tra scuola e famiglia, delineando gli impegni reciproci e promuovendo la partecipazione attiva di tutte le componenti della comunità scolastica.

Bibliografia

- BECCIU M. – A.R. COLASANTI, *I genitori nei Centri di Formazione Professionale: verso la corresponsabilità*, Rassegna CNOS, 3, 2004, pp. 13-22.
- CANNAROZZO G., *Essere genitori nella scuola della riforma*, Scuola e Didattica, 11, 2004, pp. 49-64.
- COLASANTI A.R., *Genitori e insegnanti come coeducatori*, Scuola Italiana Moderna, 19, 1991, pp. 13-15.
- CHRISTENSON S.L. – S.M. SHERIDAN, *Schools and Families*, The Guildford Press, 2001.
- CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori oltre la partecipazione*, Quinto Rapporto, Ed. La Scuola, 2004.
- FOGAROLO F. – G. ONGER, *La nuova legge sull’inclusione. Come cambia la scuola con la modifica del D.lgs 66*, Erikson, 2020.
- LUCIDI D., Genitorialità, *Voci della Scuola*, Tecnodid, 2004, pp. 199-207.
- MALIZIA G. - PIERONI V. - STENCO B., *Oltre la partecipazione. Genitori a confronto con la scuola cattolica e coi CFP di ispirazione cristiana*, Rassegna CNOS, 1, 2004, pp. 41-55.
- NANNI C., *La riforma della scuola, le idee, le leggi*, LAS, 2003.
- CNOS-FAP, *Partecipazione dei genitori alla vita dei CFP e innovazione organizzativa*, CNOS-FAP. 20, 1995, pp. 1-2.

COSTO STANDARD vedi UNITÀ DI COSTO STANDARD

Il credito formativo rappresenta una documentazione che attribuisce alla persona il possesso di un'acquisizione, dotata di un valore esigibile presso un organismo formativo in vista del conseguimento di uno specifico titolo di studio, oppure valido come evidenza di un sapere o di una [competenza](#) riconoscibile nei contesti di [lavoro](#). Perché il credito relativo ad un'acquisizione formativa sia effettivamente esigibile, occorre che l'organizzazione ricevente riconosca la certificazione rilasciata da quella inviante ed attribuisca a questa stessa certificazione uno specifico valore affinché possa apportare un beneficio al soggetto titolare per l'accesso ad (o progredire in) un [percorso formativo](#) o lavorativo. Ciò comporta un'importante conseguenza: la semplice compilazione di una certificazione di competenza, come accade per la gran parte di quelle rilasciate dalle scuole, non rappresenta di per sé un credito formativo; perché questo documento non esaurisce la sua funzione nel fatto stesso di essere compilato, ma nel produrre effetti tangibili, per favorire i quali bisogna che i soggetti in causa appartengano ad un sistema che, sulla base di una specifica linea guida, si vincolano ad un riconoscimento sostanziale. Il potere attribuito al credito formativo è vincolato al rispetto dei criteri di individuazione delle acquisizioni, dalla tipologia delle evidenze oggetto del riconoscimento, dalla metodologia della certificazione adottata. L'Unione europea prevede un ecosistema delle certificazioni che riflette questa proposta, adottata anche dal sistema universitario italiano; accanto a questa esiste anche un'accezione decisamente marginale, propria del sistema scolastico. Il dispositivo europeo ECTS è un sistema finalizzato all'accumulazione ed al trasferimento dei crediti, vigente sin dal 1989 e adottato volontariamente da numerose istituzioni europee allo scopo di agevolare il riconoscimento dei periodi di studio all'estero come nel caso delle iniziative rientranti nel programma Erasmus. L'inserimento di tale dispositivo entro i sistemi nazionali ha beneficiato del monitoraggio della Commissione Europea in collaborazione con un team composto da rappresentanti dei Paesi coinvolti (ECTS *counsellors*). L'adozione di un comune sistema di crediti basato sul dispositivo ECTS è avvenuta nel 1999 per mezzo della Dichiarazione di Bologna che ha posto questo elemento come uno dei primi obiettivi per la convergenza dei sistemi nazionali europei, al fine di realizzare un vero e proprio Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Dopo questo passo formale, tale sistema è stato ulteriormente perfezionato tramite lo strumento dei comunicati ministeriali, miranti ad estenderne l'utilizzo oltre il solo ambito della mobilità intraeuropea degli studenti del ciclo secondario, di quello terziario e dell'università, per comprendere anche i curricula nazionali ed internazionali degli studi dei sistemi formativi ed universitari previsti dalla nuova architettura europea, attribuendo quindi ad ECTS la funzione di *accumulazione* dei crediti a favore della trasparenza delle loro padronanze. La gestione dei crediti universitari è san-

⁷³ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

cita nel nostro Paese dal Decreto 3 nov. 1999 n. 509, modificato dal D. 22 ott. 2004 n. 270, con i quali vengono strutturati i corsi di studio in crediti intesi come l'unità di misura oraria dell'impegno degli studenti. Si parla quindi di credito formativo universitario (CFU) come del "mattoncino" del percorso degli studi corrispondente normalmente a 25 ore di lavoro dello studente, comprendente la partecipazione alle lezioni ed esercitazioni, oltre allo studio individuale. Di conseguenza, la quantità media di lavoro accademico svolto in un anno da uno studente a tempo pieno è convenzionalmente fissata in 60 CFU. I crediti formativi universitari, così delineati, sono equivalenti ai crediti ECTS. Una versione particolare del credito formativo è quella prevista dalla normativa scolastica. Ai sensi dell'art. 12 del D.P.R. n. 323/1998 e del D.M. n. 49/2000 si è istituito un meccanismo di attribuzione di valore di credito formativo ad attività realizzate dagli studenti, quando esse garantiscono l'insieme dei seguenti requisiti: l'attività deve essere qualificata e documentata; dall'attività devono derivare competenze coerenti con il tipo di corso frequentato; le attività debbono essere svolte "al di fuori della scuola di appartenenza, in ambiti e settori della società civile legati alla formazione della persona ed alla crescita umana, civile e culturale quali quelli relativi, in particolare, alle attività culturali, artistiche e ricreative, alla Formazione Professionale, al lavoro, all'ambiente, al volontariato, alla solidarietà, alla cooperazione, allo sport".⁷⁴ È invalsa nel corso del tempo la ripartizione di tali crediti in quattro gruppi: didattico-culturali, sportivi, di lavoro, di volontariato. Il soggetto incaricato della procedura è il Consiglio di classe, in sede di scrutinio finale, il quale ha il compito del riconoscimento e dell'attribuzione del credito formativo ad ogni studente titolare, quantificato in 0,30 punti per ogni certificazione ritenuta valida, ma mantenendosi sempre entro il limite di 1 punto.

Bibliografia

AJELLO A.M. (Ed.), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.

AUBRET J. - AUBRET F. - DAMIANI C., *Les bilans personnels et professionnels*, Éditions Eap-Inetop, Paris, 1990.

CALLARI GALLI M. (cur.), *I crediti didattici nei curricoli universitari*, CLUEB, Bologna, 1992.

CEPOLLARO G. (Ed.), *Competenze e formazione*, Guerini & Associati, Milano, 2001.

DIBILIO B.M., *Crediti*, in "Annali dell'istruzione", 4-5, 2002, pp. 56-57.

EUROPEAN UNION, *ECTS Users' Guide*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015.

⁷⁴ Art. 1, D.M. n. 49/2000.

Per cultura del lavoro si intende il sistema di significati e di valori che in una certa area geografica, ed in un certo periodo storico, vengono attribuiti al lavoro umano; essa riflette da un lato una concezione della persona come soggetto dell'azione e dall'altro una visione del ruolo del lavoro nell'ambito della società in cui questo si esercita. Il **lavoro** rappresenta l'insieme delle opere che una determinata civiltà pone in atto in quanto vicenda umana vitale, proiettata nella dinamica della storia come attualizzazione della sua rappresentazione del mondo e del compito che si autoassegna. Tali opere mirano a conservare la civiltà nelle sue necessità fondamentali di esistenza, a fronteggiare gli eventi sapendo replicare ad essi con risposte appropriate ed innovative, a perfezionare continuamente il patrimonio dei saperi e delle tecniche, a consentire ai suoi membri di condividere le esperienze e le riflessioni che ne fanno un'entità sociale dotata di una cultura peculiare. Mentre tutte le grandi civiltà, compresa quella moderna, hanno espresso un'epica del lavoro come compimento delle premesse da cui traevano alimento, nel corso dell'industrialismo ha iniziato ad emergere, tramite il potente influsso del pensiero di Karl Marx e dei movimenti ad esso ispirati, una critica del lavoro nel sistema capitalistico in quanto causa di alienazione. Effettivamente, in quel periodo la civiltà occidentale ha rischiato di entrare nella parabola della decadenza a causa del «[...] degenerare della libertà nell'automatismo e, mentre l'azione libera è infinitamente varia e del tutto imprevedibile, i processi che hanno carattere di automatismo inclinano ad essere uniformi e regolari» (Toynbee, 1983, 19).

A questa è seguita nel secolo scorso, in corrispondenza all'affermazione del consumismo e della cultura dell'individuo autosufficiente, un'ulteriore critica fondata sulla frattura fra tempo del lavoro e tempo del loisir, dove solo il secondo costituirebbe lo spazio dell'autorealizzazione umana. In tal modo compare una concezione della felicità individuale non più comprensiva del dovere sociale, ovvero all'etica del lavoro, bensì assorbita entro il diritto di ciascuno di perseguire l'estetica del consumo come ambito in cui il soggetto può acquisire un'identità più soddisfacente i suoi desideri ed impulsi. In realtà nella fase declinante della modernità si sviluppa intorno al lavoro un profondo contrasto: questo è *desiderato* in quanto condizione di autonomia, di estrinsecazione dei talenti individuali e di riconoscimento sociale e, allo stesso tempo, è fonte di un *malessere esistenziale* la cui evidenza più chiara è costituita dal recente fenomeno delle auto dimissioni. Tale dicotomia trova, però, un punto di congiunzione nell'esigenza di un cambiamento delle organizzazioni in cui le persone svolgono la loro opera, concepite non più come spazi nella maggior parte di loro, bensì luoghi in cui è possibile un incontro significativo tra il progetto di realizzazione delle singole persone e lo scopo sociale dell'impresa, nella

⁷⁵ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

prospettiva del movimento della sostenibilità. Nel nuovo scenario che si sta manifestando, l'[esperienza](#) lavorativa non si esaurisce in una dinamica verso l'esterno, ovvero l'opera compiuta a favore di beneficiari, ma comprende pure un *cammino interiore*, in quanto consente alle persone di riconoscere la propria [vocazione](#) e di portare a frutto le proprie potenzialità in una varietà di relazioni sociali. Il lavoro, dal punto di vista di chi lo esercita, presenta infatti un duplice significato:

- è una relazione di servizio, dotata di valenza sociale nel senso della costruzione di legami di socialità e di apporto di valore;
- è una relazione interiore che coinvolge la personalità di chi lo svolge e ne esprime il proprio carattere peculiare.

Il lavoro è un vero e proprio “vestito” che modella la personalità. Esso *emerge* da questa come il suo modo di essere e di esprimersi socialmente. Di conseguenza, il lavoro richiede una partecipazione interiore; in un certo modo esso “viene da dentro” e si esprime in passione, curiosità e desiderio di apprendere e migliorare continuamente. La dinamica esteriore e quella interiore si intrecciano nelle interazioni molteplici che il lavoro consente, secondo una logica di scambio e *nello stesso tempo* di reciprocità:

- a) lo *scambio* consiste nella transazione di beni e servizi tra prestatore ed acquirente sulla base del loro calcolo economico;
- b) la *reciprocità* si realizza tra l'offerta di un bene-servizio nel quale è iscritta la [competenza](#) dell'individuo ma anche la sua personalità, ed un riconoscimento che deriva dalla corrispondenza al bisogno (soddisfazione) ma anche dall'apprezzamento del contenuto umano (creativo, estetico) dell'opera lavorativa.

Ad un livello più ampio, il lavoro è creazione di civiltà, poiché permette alla persona di partecipare ad un'opera di costruzione di socialità concrete e sensate: in quanto riferimento simbolico, il lavoro è ricerca di senso. Lo si vede molto bene nei giovani, nei quali il lavoro ha soprattutto il valore di un coinvolgimento nel perseguimento di significati esistenziali: la ricerca del primo lavoro significa fare la scelta di un impegno simbolico che possa – innanzi tutto – offrire un senso umano.

È il filosofo Antimo Negri il pensatore che ha elaborato il contributo più interessante circa un rapporto umano tra cultura e lavoro; egli ha dedicato tutta la sua vita a dimostrare, scrivendo un'opera monumentale e convincente, l'identità di lavoro e cultura, da cui si comprende come «[...] la storia del lavoro possa intendersi [...] come storia della civiltà e la storia della filosofia del lavoro come storia della conquista progressiva della coscienza, da parte dell'uomo, del proprio destino culturale» (Negri, 1980, 27). L'attuale cultura del lavoro si è arricchita di tre nuove componenti: la sostenibilità, la complessità e la nuova forma di interazione uomo-tecnologia. L'espressione “sostenibilità” si riferisce ad un orientamento dell'insieme delle energie umane, specialmente quelle del lavoro, a favore dell'equilibrio ambientale, economico e sociale, concepito come una prospettiva morale su cui indirizzare la nuova epoca entro cui siamo incamminati. A differenza del catastrofismo di alcune posizioni radicali, la prospettiva della sostenibilità sollecita le energie positive di tutti i soggetti dell'eco-

nomia e del lavoro. Emerge la necessità di personale tecnicamente preparato, ma soprattutto dotato di affidabilità in riferimento alle diverse situazioni che si possono presentare nell'organizzazione del lavoro nel rapporto con il contesto esterno, che presentano potenziali rischi circa la salute e la sicurezza delle persone, oltre alla tutela dell'ambiente specie quando si tratti di eventi derivanti da incidenti organizzativi, quelli maggiormente dotati di forza distruttiva. Ciò richiama il carattere complesso della realtà in cui ogni lavoratore svolge il proprio compito. L'attuale stagione presenta un cambiamento continuo e progressivamente accelerato, unito ad una automatizzazione ed una digitalizzazione sempre più spinte. Ma ciò accade però entro un mondo dominato dall'imprevisto, un fattore che può comportare un semplice scostamento da uno standard, ma che può anche essere il segnale di un'emergenza potenzialmente pericolosa per la salute e la sicurezza, oppure ancora di un'opportunità che va colta per tempo. I lavoratori con una postura da diligenti esecutori producono un "effetto silos" che significa mancanza di connessione con il resto dell'organizzazione; il nuovo contesto richiede invece figure dotate di una visione più ampia, della capacità di vedere ogni segnale inatteso e imponderabile, di dialogare con i colleghi del team al fine di giungere ad una diagnosi appropriata e ad un intervento efficace da attuare nei tempi richiesti dalla natura dell'emergenza. La rivoluzione tecnologica dovuta all'applicazione dell'[intelligenza artificiale](#) in molteplici contesti del lavoro e della vita sociale impone a sua volta una cultura più aperta all'interlocuzione tra uomo e tecnologia, che richiede in sostanza un livello più elevato di mobilitazione dell'intelligenza naturale. Si nota, nel dibattito suscitato da questo cambiamento, la dominanza di un *pensiero tecnocratico* la cui caratteristica consiste nel presupporre che il cervello funzioni come un sistema linguistico artificiale riconducibile ad un numero limitato di connessioni logiche che operano su contesti già noti oppure simulati mediante l'applicazione di algoritmi. Al contrario, la mente umana è dotata di facoltà che vanno oltre la razionalità formale: la trance-logica, l'agentività, l'intelligenza emozionale, il desiderio di significato, lo spingersi in avanti verso il possibile, sono tutti modi dell'intelligenza umana che risultano sempre più indispensabili nel fronteggiare l'imprevisto e la cui messa in gioco spetta al soggetto dell'intelligenza naturale, visto non come individuo geniale, ma come componente di una comunità operosa e riflessiva.

Bibliografia

- FISCHBACH F. - MERKER A. - MOREL P.M. - RENAULT E., *Histoire philosophique du travail*, Vrin, Paris, 2022.
- GORZ A., *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- HAMEL G. – M. ZANINI, *Humanocracy. Imprese straordinarie come le loro persone*, Ayros, Milano, 2021.
- ISRAEL G., *Meccanicismo. Trionfi e miserie della visione meccanica del mondo*, Zanichelli, Milano, 2015.
- JONAS H., *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 1990.

- LALOUX F., *Reinventare le organizzazioni. Come creare organizzazioni ispirate al prossimo stadio della consapevolezza*, Guerini, Milano, 2016.
- LEVI P., *La chiave a stella*, Einaudi, Torino, 2012.
- NEGRI A., *Filosofia del lavoro. Dalle civiltà orientali al pensiero cristiano*, Marzorati editore, Milano, 1980.
- NICOLI D., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani* (II ed.), Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2023.
- OLIVETTI A., *Ai lavoratori*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea, 2012.
- SENNETT R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- TOYNBEE A.J., *Civiltà al paragone*, Bompiani, Milano, 1983.

CURRICULUM DELLO STUDENTE (SERGIO CICATELLI⁷⁶)

Il curriculum dello studente può essere inteso come una nozione generica relativa al percorso scolastico-formativo di qualsiasi studente, ma nella legislazione italiana ha assunto un significato particolare in quanto la Legge n. 107/15 (c.d. buona scuola) ne ha fatto uno specifico documento digitale che descrive il profilo dello studente «[...] e raccoglie tutti i dati utili anche ai fini dell'[orientamento](#) e dell'accesso al mondo del [lavoro](#), relativi al percorso degli studi, alle competenze acquisite, alle eventuali scelte degli insegnamenti opzionali, alle esperienze formative anche in [alternanza scuola-lavoro](#) e alle attività culturali, artistiche, di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extrascolastico» (Legge n. 107/15, art. 1, c. 28). A partire dal 2021 tale documento è allegato al diploma finale dell'Esame di Stato del secondo ciclo (c.d. Esame di maturità) e viene redatto secondo il modello, articolato in tre parti, proposto dal Ministero dell'Istruzione (D.M. 6-8-2020, n. 88). La prima parte, compilata a cura delle scuole, è dedicata alle esperienze di istruzione formale e in essa sono riportati, oltre ai dati anagrafici dello studente, il piano di studi analitico con tutte le discipline di ciascun anno di corso, eventuali esami di idoneità o integrativi e il credito scolastico assegnato negli ultimi tre anni; sono inoltre descritti i [percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento \(PCTO\)](#) relativi a ciascuno degli ultimi tre anni, le eventuali esperienze di [apprendistato](#), il dettaglio del punteggio d'esame (Supplemento Europass al certificato), con l'esplicitazione del livello EQF per consentire il confronto a livello europeo, dettagliando anche il profilo istituzionale dell'indirizzo di studio frequentato (ricavato dall'ordinamento vigente) e le competenze a esso corrispondenti. In questa sezione possono aggiungersi altri titoli di studio eventualmente posseduti (qualifica professionale, diploma professionale, ulteriore diploma di istruzione secondaria di II grado) e informazioni relative alla partecipazione ad attività extracurricolari pro-

⁷⁶ SERGIO CICATELLI Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

mosse dalla scuola, esperienze di mobilità studentesca, eventuale inserimento nell'albo nazionale delle eccellenze. La seconda parte, compilata anche dagli studenti, riporta le certificazioni possedute nelle lingue straniere, in informatica e in altri settori. La terza parte, compilata esclusivamente dagli studenti, comprende le attività extrascolastiche (professionali, culturali, artistiche, musicali, sportive, di [cittadinanza](#) attiva e volontariato, gare e concorsi, pubblicazioni, ecc.). Insomma, il curriculum dello studente è un documento che raccoglie i dati essenziali del [percorso formativo](#) compiuto da ogni studente all'interno ed all'esterno della scuola, per favorire una conoscenza precisa delle competenze e degli interessi individuali ai fini dell'orientamento personale e dell'inserimento nel mondo del lavoro. Il formato elettronico consente di intervenire in vari momenti sul documento anzitutto da parte delle scuole, che poi abilitano gli studenti ad accedere all'apposita piattaforma per completare i dati relativi alle attività extrascolastiche personali. Anche gli insegnanti (e i commissari d'esame) sono poi abilitati ad accedere al documento affinché ne prendano visione e ne tengano conto nello svolgimento dell'esame stesso. Al termine dell'esame il documento viene consolidato e allegato al diploma finale. Il curriculum dello studente è un apprezzabile tentativo di arricchire la documentazione scolastica di ciascuno studente, allargandola alle varie forme di [apprendimento](#) non formale e, in parte, informale. Può essere un'occasione di autoriflessione per gli studenti, se non si riduce tutto a un adempimento formale, soprattutto per il rispetto del modello ministeriale che, pur essendo soltanto indicativo, costringe comunque a rispettare uno schema che non si presta molto alla narrazione e alla riflessione personale. Lo stretto collegamento con l'Esame di Stato può produrre due esiti divergenti: da un lato la formalità dell'esame può ricadere sul curriculum dello studente riducendone parecchio le potenzialità educative e comunicative; dall'altro la sua presenza dovrebbe ampliare di fatto le prospettive dell'esame allargandole a tutte le esperienze di ciascuno studente in una logica di personalizzazione educativa che può manifestarsi soprattutto nella prova orale, da condurre come vero e proprio [colloquio](#) e non come tradizionale interrogazione scolastica. Tuttavia, la funzione del curriculum dello studente non si esaurisce nell'Esame di Stato ma dovrebbe essere un punto di riferimento per tutta la successiva carriera dello studente nel mondo del lavoro o nella prosecuzione degli studi.

Bibliografia

- DUTTO M.G., *Curriculum dello studente*, in CERINI G. – M. SPINOSI (a cura di), *Una mappa per la riforma. Viaggio tra i 212 commi della legge 107/2015*, Tecnodid, Napoli, 2015.
- PREVITALI D., *Il curriculum dello studente. Guida alla comprensione e alla compilazione*, Utet Università, Torino, 2021.

Il curriculum formativo è l'insieme delle esperienze di [apprendimento](#) progettate, attuate e valutate da una comunità scolastica per il perseguimento di obiettivi formativi esplicitamente espressi. È il disegno – meditato, condiviso e continuamente rinnovato – di una proposta educativa e formativa fondata e processuale. In tal senso, tre sono le sue caratteristiche:

- è un “*artefatto*” intenzionale: comprende soltanto ciò che è previsionalmente ammesso a farne parte;
- è *riflessivo*: ovvero contraddistinto dalla non casualità dei comportamenti e dal controllo critico di ogni passaggio;
- è *selettivo*: non equivale alla “consegna” di tutto il sapere ma soltanto di una selezione del capitale intellettuale, affettivo e tecnico di una società.

Esso è costituito da due parti:

- la parte *concettuale* che definisce le finalità educative e formative fondamentali ed irrinunciabili e la [progettazione](#) che dà attuazione a quelle finalità in una forma aderente alla realtà. Esso pone l'attenzione su ciò che “dovrebbe accadere” o si ha intenzione che accada nell'insieme dell'esperienza educativa.
- La parte *empirica* costituita dalle esperienze formative compiute dallo studente nei passi del suo cammino, svolte entro il sistema formativo allargato. Esso è inteso come risultato del [percorso formativo](#) vissuto dall'allievo, facendo riferimento a ciò che effettivamente succede nell'azione formativa e nella risposta degli allievi.

Nella prima parte, il curriculum formativo è un documento previo all'azione [didattica](#), mentre nella seconda è la rappresentazione fedele all'esperienza vissuta dal soggetto al termine del suo percorso: sta qui il significato autentico di curriculum formativo “personale”. Nel curriculum formativo, le nozioni devono trasformarsi in attività nella forma di percorsi che consentono agli alunni di conseguire un guadagno in termini di apprendimenti e maturazioni – specialmente l'autoconsapevolezza ed il senso di autoefficacia che aprono il soggetto al futuro – che non può emergere da un approccio didattico basato unicamente su *trasmissioni*. Questa precisazione tocca nel vivo il travaglio entro cui sta vivendo la scuola. Di fronte ad una tecnicizzazione del mondo e ad una banalizzazione del sapere, la scuola non può rispondere fornendo una cultura depotenziata ridotta a nozioni ed a performance. Tutto può scadere in indottrinamento o in modellamento se non c'è dedizione, desiderio di rinascita e apporto creativo da parte dei ragazzi. Essi vanno scossi da uno stato di estraniamento e di inconsapevolezza, poiché l'industria della distrazione fornisce loro protesi comode: parcellizzazione interiore, gregarismo e autismo. Il curriculum formativo rinnovato, fortemente sostenuto dagli organismi internazionali di ricerca, è

⁷⁷ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

la risposta alla sfida del tempo nuovo: «[...] mai l'[educazione](#) ha dovuto rispondere a una simile sfida [...] Mai la pratica precoce delle lettere e delle arti in senso antico è stata un lusso così elementare e così vitale» (Fumaroli, 2011, 405). La scuola è pertanto chiamata ad assumere una strategia educativa basata su un percorso curricolare sfidante e personalizzato così da offrire ai giovani una cultura viva; questa è tale quando corregge sia la didattica convenzionale, fatta di trasferimento semi-inerte di “porzioni di sapere”, spesso apprese per il voto, sia l’attuale stagione segnata dalla medicalizzazione delle problematiche giovanili, una strategia tanto diffusa quanto alternativa a quella educativa. Il passo preliminare di un cammino generativo di un curriculum formativo per la scuola per il tempo nuovo consiste nel liberarsi delle immagini deformanti che ne hanno degradato il significato. Vengono solitamente denominati “curricoli” due tipi di modelli: da un lato troviamo elenchi di discipline, e di saperi connessi, tenuti insieme da un quadro orario standard, con maggiori o minori margini di flessibilità, mentre dall’altro lunghi elenchi di [conoscenze](#) ed abilità collegati a traguardi formativi nella forma delle competenze e strutturati per unità formative con forte enfasi sull’interdisciplinarietà. Ambedue questi modelli presentano gravi criticità:

- i primi, facendo coincidere il curriculum formativo con programmi disciplinari fondati su contenuti da insegnare concepiti come oggetti in sé, presuppongono una concezione trasmissiva e inerte della conoscenza e si concentrano unicamente sugli strumenti che di volta in volta vengono suggeriti dalle mode didattiche. L’autoreferenzialità delle discipline porta ad una frammentazione della proposta formativa ed ostacola l’emersione da parte degli allievi di un senso pieno del vivere che consenta loro di entrare in sintonia con quanto viene proposto e di mettere in moto i processi maturativi della conoscenza;
- i secondi, spinti dall’ossessione di procedere “oltre le discipline”, nella continua enfasi sulle performance e sulle procedure di accertamento delle competenze, rischiano di produrre apprendimenti superficiali e di mancare la formazione nell’educando di «disposizioni interne durevoli e trasferibili», solo in presenza delle quali si può parlare di formazione compiuta (Bourdieu, 2013, 211).

Molto interessanti sono a questo proposito gli ampi studi dell’OCSE sul curriculum formativo del futuro, basati su un approccio non più sociotecnico bensì di co-creazione di nuova conoscenza tramite il dialogo tra le parti interessate (responsabili politici, esperti accademici, dirigenti scolastici, insegnanti, ONG, altre [parti sociali](#) e, soprattutto, studenti) dai quali emerge già una prima importante acquisizione: sono i valori e gli atteggiamenti chiaramente articolati e sperimentati che supportano i risultati positivi dell’apprendimento permanente degli studenti e che promuovono una società più equa e giusta. L’educazione appare quindi come l’avverarsi di un compimento umano costituito da una percorso per tappe di crescita, in cui sono le buone ragioni che sorreggono la proposta culturale e l’affezione derivante dalla passione che gli adulti sanno vivere nel loro lavoro, i due fattori che convincono gli allievi e che ne smuovono i dinamismi profondi generando un sovrappiù

di benefici: mentre gli apprendimenti e le competenze rappresentano i “funzionamenti”, l’arricchimento culturale, l’affinamento spirituale e la consapevolezza di sé ne costituiscono le dimensioni vitali. Il curriculum formativo richiede un *canone*, elaborato da una comunità in base alla saggezza che le deriva dall’esperienza educativa e dalle riflessioni che ne trae lungo il cammino storico dell’istituto, vissuto e pensato come un continuo lavoro culturale. Il canone rappresenta la selezione dei saperi essenziali della tradizione, da consegnare alle giovani generazioni come “compagnia culturale” e bussola affinché possano esercitare la propria libertà nel mondo in cui svolgeranno la propria esistenza. In tal modo, il curriculum formativo è costituito da nuclei del sapere da fornire ai giovani per la loro formazione, rendendoli in grado di mobilitare le capacità cognitive che risiedono nella mente e di strutturare il ragionamento e la decisione. Il canone è composto dalle opere e dalle vicende biografiche dei grandi che ci hanno preceduto, offerto per accendere negli studenti la “fiamma etica” in quanto disposizione buona nei confronti degli altri, della realtà, di sé e del compito che in essa intendono/sono chiamati ad assumere. In tal senso, esso consiste, in definitiva, in una proposta agli studenti di mettersi in gioco, ([ingaggio](#)), entro attività formative sfidanti affinché possano incarnare la cultura proposta in un sapere *di prima mano* acquisito tramite un approccio naturale (vedere, approfondire, giudicare, agire, riflettere, comunicare ed argomentare) che apre loro il mondo e li renda consapevoli di sé e del proprio compito-cammino. Il curriculum formativo rinnovato si fonda su tre principi chiave:

- il *principio dello scopo*: scopo della scuola non sono gli apprendimenti, casomai questi sono strumenti per qualcos’altro dotato di valore;
- il *principio antropologico*: ragionevolezza della posizione dell’allievo rispetto al reale, necessità di un dialogo sulle domande fondative esistenziali;
- il *principio della sfida e del rischio*: il curriculum formativo si pone entro un’intemperie di tensioni. Non è un “progetto” che si pensa bell’è fatto e che chiede solo di essere messo in pratica, in quanto le tensioni che caratterizzano il nostro tempo richiedono la capacità di prendere posizione sulle questioni fondamentali che ci interpellano.

In senso radicale, il curriculum formativo è una *proposta di vita buona* che suscita i dinamismi profondi degli alunni, prevede una progressione del cammino di crescita segnato da esperienze culturali compiute, aperte anche alla comunità più vasta. Il curriculum formativo muove le dimensioni profonde ed originarie dell’essere umano – in modo particolare la meraviglia – e procede per comprensione, esperienza ed intellesione. Ciò prevede la combinazione di un’ampia varietà di situazioni di apprendimento: lezione d’aula, gruppi di lavoro, laboratori interni e percorsi esterni, come pure il lavoro domestico. È decisiva soprattutto la [valutazione formativa](#) tesa al riconoscimento del valore ed al miglioramento, gestita in modo personalizzato. In questo modo, tutto il percorso degli studi assume un carattere orientativo ovvero vocazionale, in quanto volto alla crescita della consapevolezza di sé nel mondo.

Bibliografia

- BALDACCI M., *Ripensare il curriculum: principi educativi e strategie didattiche*, Cartocci, Roma, 2006.
- BOURDIEU P., *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina, Milano, 2013.
- FUMAROLI M., *Parigi – New York e ritorno. Viaggio nelle arti e nelle immagini*, Adelphi, Milano, 2011.
- LONERGAN B., *Sull'educazione*, Città Nuova, Roma, 1999.
- MARTINI B. – M.C. MICHELINI, *Il curriculum integrato*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
- OCSE, *Future of Education and Skills 2030*, 2019, <https://www.oecd.org/education/2030-project> (ultimo accesso dicembre 2024).
- SCURATI C., *Elementare oltre. Pedagogia della nuova scuola primaria*, La Scuola, Brescia, 1995.
- STIEGLER B., *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Orthotes, Napoli, 2014.

CURRICULUM VITAE vedi **STRUMENTI EUROPASS**

DESCRITTORI DI RISULTATI DELL'APPRENDIMENTO vedi QUADRO EUROPEO DELLE QUALIFICHE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (EQF)

DEVIANZA E MARGINALITÀ vedi SISTEMA PREVENTIVO

DIALOGO INTERCULTURALE vedi EDUCAZIONE INTERCULTURALE

DICHIARAZIONE DI IMMEDIATA DISPONIBILITÀ (EUGENIO GOTTI⁷⁸)

La dichiarazione di immediata disponibilità (DID) è la modalità prevista dalla legge per acquisire il riconoscimento dello status di disoccupato. Con il rilascio della DID la persona dichiara di essere immediatamente disponibile allo svolgimento di un'attività lavorativa ed alla partecipazione ad iniziative per la ricerca attiva del [lavoro](#). Dalla data di rilascio della DID decorre lo stato di disoccupazione e gli impegni che ne derivano. Sono considerati disoccupati e quindi possono rilasciare la DID le persone che:

- sono prive d'impiego (non svolgono alcuna attività lavorativa di tipo subordinato, parasubordinato e autonomo);
- sono lavoratori il cui reddito da lavoro dipendente o autonomo corrisponde ad un'imposta lorda pari o inferiore a:
 - euro 8.174,00 per il lavoro dipendente e parasubordinato;
 - euro 5.500,00 per il lavoro autonomoai sensi dell'art. 13 del testo unico delle imposte sui redditi di cui al DPR. 917/1986 (c.d. reddito "sotto soglia").

La dichiarazione di immediata disponibilità può essere resa anche da persone a "rischio di disoccupazione", cioè lavoratori e lavoratrici dipendenti che hanno ricevuto la [comunicazione](#) di licenziamento ma il cui rapporto di lavoro non è ancora cessato. In questo caso la DID può essere rilasciata già dal giorno di ricezione del preavviso di licenziamento, ma lo stato di disoccupazione decorre dal giorno successivo a quello del licenziamento. La domanda di NASpI (Nuova Assicurazione Sociale per l'Impiego) o di DIS-COLL (l'indennità di disoccupazione per i lavoratori con rapporto di collaborazione coordinata) equivale alla DID. Lo stato di disoccupazione, anche per coloro che richiedono o percepiscono la NASpI o la DIS-COLL, deve essere confermato con la sottoscrizione di un Patto di Servizio Personalizzato (PSP). Nel PSP verranno indicate le attività che la persona si impegnerà a svolgere per la ricerca di un'occupazione. La normativa (artt. 20 e 21 D.lgs. n. 150/15) prevede che il cittadino si presenti di propria iniziativa presso i servizi competenti per sottoscrivere il PSP entro i seguenti termini:

⁷⁸ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

- se richiedente l'indennità NASpI o l'indennità DISCOLL, entro 15 giorni dalla data di presentazione della domanda di indennità di disoccupazione resa all'INPS;
- negli altri casi, entro 30 giorni dalla data di rilascio della DID.

Tali termini, tuttavia, non sono perentori. L'utente è tenuto invece a rispondere alle convocazioni dei [Centri per l'impiego](#) (CPI) e/o degli operatori competenti che operano per conto dei CPI. In caso di mancata presentazione, alle convocazioni del Centro per l'Impiego, in assenza di giustificato motivo, l'utente incorre nel regime sanzionatorio previsto dagli art. 21 e 22 del D.lgs. n. 150/15. La dichiarazione di immediata disponibilità si presenta seguendo una delle seguenti modalità: online attraverso il Portale Nazionale per le politiche del lavoro: www.anpal.gov.it e inserire la domanda sui Sistemi informativi del lavoro Regionali inviando la DID tramite cooperazione applicativa al Nodo di coordinamento nazionale. Di norma i Centri per l'impiego supportano le persone nelle procedure di rilascio della DID. Le persone con [disabilità](#) che intendono rilasciare la DID ai fini dell'iscrizione al collocamento mirato (Legge n. 68/99) si rivolgono, come in precedenza, ai Centri per l'impiego territorialmente competenti. È possibile rilasciare un'unica e sola DID nell'intero territorio nazionale.

Tutti coloro che dichiarano il proprio stato di disoccupazione con la DID sono tenuti per legge a svolgere le misure di politica attiva – per esempio [Formazione Professionale](#), tirocini, preselezione – previste per loro dal Centro per l'impiego, in vista del loro reinserimento nel [mercato del lavoro](#). Dopo il rilascio della DID sarà possibile prendere appuntamento con il Centro per l'impiego per telefono o tramite mail per la sottoscrizione di un Patto di Servizio Personalizzato. Si tratta di un accordo formale tra il lavoratore e il Centro per l'impiego, in cui vengono definite le azioni che il lavoratore deve intraprendere per la ricerca attiva del lavoro.

Bibliografia

Dichiarazione di Immediata Disponibilità (DID). Guida Pratica per i CPI, Anpal Servizi, 2018.
Manuale Dichiarazione di Immediata Disponibilità (DID) per il cittadino, Anpal Servizi, 2022.

DIDATTICA (ELENA PACETTI⁷⁹)

Il termine 'didattica' ha origine dalla parola greca διδάσκω (*didaskein*), che indica l'azione di insegnare e di mostrare, derivante a sua volta dalla radice indoeuropea *dak-* che significa ricevo, approvo, raccolgo. Il termine fa riferimento, dunque, a tutto ciò che può essere ricondotto sia all'insegnamento, sia all'[apprendimento](#): da *didaskein*, infatti, derivano anche i termini latini *doceo*, insegno, e *disco*, imparo. La didattica nasce, quale sapere autonomo, nel XVII secolo con la pubblicazione del-

⁷⁹ ELENA PACETTI Docente di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna.

l'opera *Didactica Magna* di Comenio, nella quale l'autore fornisce una definizione di didattica quale *docendi artificium*, arte dell'insegnamento: Comenio elabora una proposta di un percorso educativo fondato su precise scansioni temporali, idonei strumenti metodologici, adeguati contenuti, un percorso in cui la scuola emerge come istituzione privilegiata per la trasmissione delle [conoscenze](#) e la formazione delle nuove generazioni. Durante l'Illuminismo si assiste a un profondo rinnovamento della didattica ad opera di Rousseau (1712-1778) che sostiene la necessità di rispettare lo sviluppo biologico dell'essere umano: l'educatore/insegnante deve intervenire sull'ambiente per offrire stimoli idonei allo sviluppo spontaneo e naturale della persona a seconda dell'età. Il pensiero rousseauiano è ripreso da Pestalozzi (1746-1827) che propone interventi didattici secondo obiettivi individualizzati che tengano conto dello sviluppo naturale dell'essere umano. Il suo metodo viene ulteriormente formalizzato da Herbart (1776-1841), sottolineando la gradualità dell'apprendimento e l'importanza non solo dell'istruzione, ma anche del governo (il controllo per il mantenimento dell'ordine) e della disciplina (l'adeguamento dei propri comportamenti). Per trovare una definizione di didattica possiamo riprendere quella di Comenio e connotarla ulteriormente come "scienza e arte dell'insegnamento", evidenziando che didattica e insegnamento non sono sinonimi poiché la prima si riferisce alle conoscenze relative all'insegnare, la seconda all'atto di insegnare. La didattica è una disciplina che, in tempi recenti, è stata soggetta a diversi mutamenti sul piano dei significati e delle procedure operative. È possibile delineare quelle che sono oggi considerate le fasi "storiche" della didattica in Italia:

- la visione positivista, affermata nella seconda metà dell'Ottocento, vedeva la didattica quale protagonista del [percorso formativo](#) come traduzione tecnica, strutturata e prescrittiva, di come insegnare (ed è un fiorire di guide, manuali, eserciziari);
- la visione idealista, in Italia rappresentata dalla Riforma Gentile, nella prima metà del Novecento, negava l'importanza della didattica, identificando la formazione dell'insegnante con la sua preparazione umana e culturale.

Queste due visioni opposte influenzano tuttora il dibattito sui temi dell'[educazione](#) nel nostro Paese, soprattutto nel linguaggio comune: ancora oggi la formazione iniziale degli insegnanti, soprattutto nella scuola secondaria e all'università, così come la formazione dei formatori nei [Centri di Formazione Professionale](#), spesso non prevede percorsi di didattica, poiché si attribuisce maggiore importanza ai contenuti e alla possibilità di fare [esperienza](#) direttamente sul campo oppure di affidarsi a "ricettari" che esemplifichino come insegnare. Diversamente, nel contesto internazionale la formazione degli insegnanti comprende sia aspetti di didattica generale, sia di didattica disciplinare, sia dell'apporto di altre discipline pedagogiche, oltre che dei saperi disciplinari. In ambito internazionale, sempre nella prima metà del Novecento, la riflessione si sposta ancora di più sul soggetto che apprende grazie al movimento pedagogico dell'educazione attiva o progressiva: Dewey (1859-1952) ne è il principale rappresentante e sostiene che l'apprendimento deve

partire da esperienze concrete e attive dei discenti, non da modalità passive e trasmissive di conoscenza. L'autore promuove una didattica induttiva che dall'osservazione di fenomeni, fatti, eventi o esperienze particolari risale a principi o leggi generali, focalizzandosi sul processo di apprendimento e facilitandolo (attraverso stimoli, occasioni di confronto, etc.). Molto importante risulta essere anche il *learning by doing*, l'imparare facendo che tuttora, con la didattica laboratoriale, è una delle metodologie didattiche attive più utilizzate in quanto consente ai discenti di verificare le conoscenze e le competenze disciplinari acquisite grazie all'operatività e al dialogo. Le teorie di Dewey furono riprese e approfondite da diversi autori (in Italia da Montessori) e applicate anche alla didattica degli adulti (da Kolb, Knowls e Jarvis, per citarne solo alcuni) e risultano ancora oggi valide. Negli ultimi 60 anni, inoltre, il sapere didattico ha subito profonde trasformazioni, a partire dall'estensione del suo campo, contraddistinto inizialmente dal solo insegnamento scolastico e ampliato al campo dell'educazione non formale (scoutismo, ambiente religioso, ambiente sportivo, educazione ambientale, ecc.), per arrivare alla specificazione dell'oggetto della didattica a seconda del sapere e delle discipline trasmesse (le didattiche disciplinari) e alla moltiplicazione di metodologie didattiche. È in questo contesto che la didattica è una vera scienza dell'educazione, che non prescrive e non modella in maniera dogmatica, ma propone una riflessione continua su strategie, metodologie, strumenti, intrecciandosi con le altre scienze dell'educazione. La didattica tradizionale aveva fondato le sue radici nel rapporto tra teoria e azione, un rapporto di tipo gerarchico che relegava l'insegnante al ruolo di 'esecutore'; oggi, la relazione tra teoria e azione assume una forma circolare, ricorsiva. Tutte le situazioni didattiche richiedono risposte differenti; per questo è necessario conoscere le molteplici metodologie didattiche e gli strumenti per poter scegliere quelli più opportuni ed efficaci in base al contesto, ai soggetti in situazione di apprendimento, agli obiettivi, ai tempi. In questo senso, la didattica è ricerca e l'insegnante/educatore/formatore è un ricercatore: la didattica ha il compito di fornire strumenti di comprensione al docente che diventa produttore di un sapere autonomo a partire dalla riflessione sulla propria esperienza. Non esistono modelli didattici universalmente validi, ogni situazione didattica è differente ed è necessario che sia messa in relazione con il contesto in cui si attua. Ugualmente la didattica non implica una teoria che precede o acquisisce più importanza della pratica: teoria e pratica dialogano tra loro nell'azione di insegnamento-apprendimento, azione che è intenzionalmente formativa e che si fonda sulla relazione, sull'interazione tra chi apprende (dal bambino all'anziano) e gli oggetti di apprendimento (conoscenze, aspetti affettivi e sociali). La didattica "trasforma in azione la riflessione sui processi educativi e culturali per ritornare a essa in un circolo in cui l'una continuamente rinvia all'altra" (Cerri, 2007, p.19).

La didattica e i suoi sviluppi

Date queste premesse, risulta evidente che, chi si occupa di educazione in contesti formali (scuola, Centri di Formazione Professionale e università) e non formali (associazionismo, volontariato, ambito lavorativo, etc.) debba essere esperto di didattica: la scienza e l'arte di insegnare implicano non solo una solida conoscenza dei contenuti, ma anche di come facilitare e motivare l'apprendimento di tali contenuti, tenendo conto delle variabili che intervengono nel processo educativo e delle conoscenze pregresse dei discenti. La didattica generale si occupa dei processi di apprendimento-insegnamento in relazione alle diverse fasce di età (dall'infanzia all'età adulta) ricercando metodologie, strategie e modelli valutativi adeguati nei diversi contesti e attraverso i cambiamenti sociali, storici e culturali. La didattica, quindi, non è una scienza statica, ma proprio perché entra in relazione con un mondo in cambiamento e con le sfide che la società ci pone è in continuo divenire. La ricerca connessa alla didattica diventa così strumento per la gestione del cambiamento e per promuovere una didattica innovativa come rielaborazione continua della propria azione didattica orientata al miglioramento.

I docenti, i formatori, gli educatori, pertanto, sono invitati alla [progettazione](#) di un'azione didattica innovativa dal punto di vista metodologico-disciplinare e, in tal senso, la ricerca si rivela un elemento utile al miglioramento e potenziamento dell'offerta formativa, all'ottimizzazione dell'insegnamento e, soprattutto, a pratiche riflessive. Fare ricerca non significa soffermarsi sullo studio e sulla definizione di prassi teoriche, quanto riflettere e porsi domande, osservare e interpretare la propria azione didattica, per poi agire sul contesto. Diventa necessario, dunque, pianificare, formulare ipotesi progettuali, scegliere i metodi e gli strumenti di [valutazione](#), agire, raccogliere ed elaborare i dati rilevati alla fine di tale indagine esplorativa e, una volta realizzato quanto prefissato, condividere il proprio risultato con i colleghi, anch'essi coinvolti nel processo di ricerca-azione. Il docente riflessivo, secondo gli studi di Schön, è un professionista che necessariamente deve adottare pratiche riflessive per poter governare la complessità, riuscendo a far emergere i dubbi, le difficoltà, gli imprevisti dell'azione didattica. La riflessività è una condizione necessaria affinché l'esperienza produca apprendimento: «Il dialogo costante tra contesto e attori richiede una razionalità riflessiva capace di “dare senso” al cambiamento, di riconoscerlo, di interpretarlo e di produrre apprendimento. [...] Ciò che emerge è la centralità del rapporto tra riflessione e azione di cambiamento, in quanto aspetti complementari di un unico processo» (Castoldi, 2010, pp. 25-26). A ricerca e riflessione va aggiunta la documentazione, che aiuta a tenere traccia del lavoro dell'insegnante/educatore e del gruppo insegnanti/educatori, dei progressi di ogni discente e dell'intero gruppo, dei cambiamenti, ma anche delle difficoltà. La documentazione diventa così uno strumento che stimola il confronto, favorisce l'interscambio, la condivisione di esperienze tra le diverse comunità educative (scolastiche e non), aiuta a superare l'autoreferenzialità tipica di ogni istituzione, promuovendo piuttosto lo sviluppo di modalità cooperative e metodologie di lavoro comuni, finalizzate a una vera e produttiva crescita della società. La documentazione non deve es-

sere solo una pratica che va ad aggiungersi ad altre che già fanno parte del bagaglio del docente, ma può risultare un investimento, uno strumento che permette di avere come ritorno informazioni e stimoli che facilitano il compito, il lavoro di tutte le professionalità coinvolte. In quest'ottica, dunque, la documentazione può e dovrebbe essere considerata una risorsa per avviare, sviluppare e realizzare attività didattiche nelle organizzazioni; un "valore aggiunto" se essa viene considerata secondo la molteplice prospettiva del discente, del docente, dell'istituto e del sistema. La documentazione diventa risorsa quando riesce a coniugare tutte queste dimensioni e realizzare così un progetto; quando riesce a porre le premesse per la circolarità, aiutando a monitorare costantemente i percorsi proposti, stimolando la riflessione sulle esperienze fatte ed eventualmente dando un giudizio critico sull'efficacia delle proposte. La documentazione serve inoltre per accompagnare il lavoro del docente al fine di farne emergere gli aspetti di originalità e di unicità delle proprie attività. Proprio su questo diventa indispensabile confrontarsi tra colleghi, trovare sollecitazioni, scambiarsi opinioni, riflettere insieme per promuovere una costante autoformazione. Questo proprio perché il sapere che si produce dall'interrogazione sul senso del proprio agire non si esaurisce una volta terminata un'attività, un'esperienza, un percorso o un progetto, ma piuttosto diventa molla per il cambiamento. Accanto ai temi della ricerca, della riflessione e della documentazione, possiamo aggiungere le tre dimensioni che caratterizzano la didattica generale: quella metodologica, relazionale ed organizzativa. La dimensione metodologica rappresenta la mediazione messa in campo dal docente tra il sapere, il contenuto culturale e il soggetto in situazione di apprendimento, ovvero quell'insieme di metodologie didattiche che dovrebbero integrarsi a vicenda e che dovrebbero sempre essere pertinenti al contesto e agli obiettivi dell'azione didattica. Le metodologie didattiche vengono classificate in base al controllo richiesto al docente e al discente, al grado di strutturazione del materiale fornito dal docente, alle interazioni previste (docente-discente, discente-discente, discente-sistema). Ad esempio, la lezione tradizionale è una metodologia di tipo ricettivo-trasmissivo controllata e strutturata dal docente e con interazione scarsa o assente; l'[apprendistato](#) è una metodologia di tipo comportamentale controllata e strutturata dal docente con un'interazione continua docente-discente e il formatore ha quindi un ruolo di coaching nel fornire feedback all'allievo che si appresta al lavoro dopo aver osservato il docente e nel ridurre progressivamente il sostegno all'allievo; il cooperative learning è una metodologia di tipo collaborativo con un ampio controllo da parte del discente, una strutturazione variabile e una forte interazione tra discenti. La dimensione relazionale rappresenta la strutturazione della [comunicazione](#) educativa tra docente e discente, la dinamica relazionale che si instaura nell'azione didattica che comprende il comportamento verbale e non verbale, la gestione della relazione, il clima di classe/gruppo, la valorizzazione dell'apporto dei singoli e del gruppo, lo stile di conduzione dell'insegnamento, i linguaggi utilizzati, l'ascolto attivo, l'empatia. La dimensione organizzativa, infine, rappresenta il setting formativo entro cui si svolge l'azione didattica, sia rispetto alla

strutturazione dello spazio fisico, sia alla gestione del tempo e delle regole (che possono variare in base alle attività e agli ambienti di apprendimento), sia agli attori coinvolti nel processo formativo (docente/formatore, docenti/formatori, discenti, insegnante di sostegno, educatore, personale esterno, ...). Il setting deve essere isomorfo al processo didattico, cioè non solo è necessario che vi sia una reciproca corrispondenza e compatibilità tra le caratteristiche del processo didattico e gli strumenti offerti dall'ambiente in cui si inserisce, ma che l'ambiente sia esso stesso un "suggeritore" di azioni didattiche. Nel modo in cui esso è progettato, arredato e allestito veicola determinati significati rispetto alle relazioni fra gli attori che ospita (tra discenti, e tra discenti e docente) e riguardo al modello di insegnamento/apprendimento attuato. Queste tre dimensioni sono interconnesse e interdipendenti: l'azione didattica, infatti, deve essere necessariamente caratterizzata da un approccio sistemico e la scelta di una determinata metodologia didattica presuppone adeguate scelte in ambito organizzativo e relazionale. Ciò che è importante è che il docente sia consapevole delle variabili che entrano in gioco nell'azione didattica e progetti i propri interventi formativi tenendo conto di questa complessità e delle relazioni tra le diverse variabili. Quanto esposto finora rappresenta l'ambito degli studi sulla didattica generale: questa scienza si articola in differenti settori rispetto agli oggetti di studio. Possiamo individuare tre macroaree di riferimento:

- didattica disciplinare, relativa al modo di insegnare le diverse discipline (didattica della matematica, didattica dell'italiano, didattica della lingua inglese, etc.);
- didattica speciale, che si rivolge a soggetti in situazione di svantaggio socioculturale, di [disabilità](#), di [disagio](#), di devianza, di marginalità affinché questi diventino autonomi nel pensiero e nell'azione;
- didattiche specifiche, relative ad alcune aree, destinatari, ambiti con una propria specificità (didattica universitaria, didattica extrascolastica, didattica L2, didattica museale, etc.).

Il campo delle didattiche disciplinari è molto vario e mette alla prova il quadro teorico della didattica generale traducendolo in azioni di insegnamento-apprendimento per una specifica disciplina: è pur vero che nel contesto italiano, ancora una volta, non hanno potuto contare su un assetto istituzionale della ricerca riconosciuto e definito, al punto che la ricerca accademica non si occupa delle didattiche disciplinari a tutti i livelli dell'istruzione. Quello che, invece, accade, ed è comunque un fenomeno rilevante nell'ambito della didattica, è che le didattiche disciplinari si sviluppano anche come sapere emergente dalle pratiche sociali di riferimento della comunità degli insegnanti e in relazione allo sviluppo di nuove discipline nei curricula, alla legittimazione di modelli di insegnamento, ai cambiamenti legati alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, fornendo nuove occasioni di crescita e di definizione del campo di studi e ricerca delle didattiche disciplinari. Va anche sottolineato che, soprattutto in ambito scolastico, assume sempre più importanza l'idea di una didattica che superi la parcellizzazione del sapere disciplinare a favore di un approccio pluri o interdisciplinare ovvero delle interconnessioni tra i saperi stessi: in questo contesto, ad esempio, assume rilevanza una didattica

modulare, molto utilizzata nell'ambito della [Formazione Professionale](#), che progetti l'intervento didattico in maniera flessibile e strutturata, attraverso moduli che facciano emergere l'impianto strutturale della disciplina e la sua struttura reticolare, quindi connessa alle altre discipline, e che consenta una certificazione di conoscenze, abilità e competenze maggiormente condivisibile all'interno del curriculum. Allo stesso modo, la didattica integrata propone percorsi che coinvolgono area umanistica e area scientifica promuovendo competenze trasversali di [cittadinanza](#). Anche in questo caso si tratta di percorsi formativi scolastici che superano la didattica disciplinare a favore di un potenziamento del pensiero critico e delle pratiche comunicative, argomentative e deliberative attraverso l'introduzione di una didattica per problemi e per competenze. La didattica speciale nasce nell'ambito della pedagogia specifica per rispondere ai bisogni educativi dei soggetti più fragili, partendo dall'idea promossa da Itard (1775-1838), al tempo rivoluzionaria, che tutti i soggetti fossero educabili. La didattica speciale studia le metodologie specifiche, le tecniche peculiari che consentono di rispondere ai bisogni di tutti e di promuovere, facilitare e motivare l'apprendimento di tutti. In questi ultimi anni, inoltre, si preferisce parlare di didattica inclusiva sia in contesti formali, sia non formali come prospettiva non riservata più ai soli esperti di pedagogia speciali, ma a tutti gli insegnanti, educatori, formatori. La prospettiva inclusiva, infatti, è pensata per andar oltre la didattica e la programmazione tradizionale, per lasciare ad ogni discente la possibilità di inserirsi in maniera attiva e di esprimere sé stesso. Nei contesti educativi diventa necessario includere tutti, non solo chi presenta difficoltà specifiche, e sempre più questi contesti sono complessi e ricchi di diversità. Promuovere l'[inclusione](#) non significa porre attenzione sulle fragilità del singolo, ma modificare i contesti educativi affinché questi diventino accessibili per tutti. La didattica inclusiva intende promuovere un cambiamento sistemico con lo scopo di rimuovere tutte le barriere che escludono e/o discriminano. Il campo delle didattiche specifiche, infine, mette in relazione la didattica generale con ambienti di apprendimento specifici, riuscendo quindi a coniugare le istanze della didattica generale con gli obiettivi, le peculiarità, il target, gli spazi e i tempi di tali ambienti. Negli ultimi anni il tema dell'innovazione ha accompagnato lo studio e la ricerca in tutti gli ambiti della didattica, intesa non tanto (o non solo) come utilizzo di strumenti nuovi (ad esempio quelli digitali) ma soprattutto come pratiche didattiche. Tra queste possiamo inserire quella della flipped classroom o classe capovolta, una modalità didattica in cui le tradizionali sequenze di lavoro vengono ribaltate. Lo studio, attraverso video e materiali preparati dal docente, viene svolto a casa, mentre il tempo insieme e in presenza è dedicato ad approfondimento ed esercizi svolti sotto la guida del docente stesso.

La didattica a distanza

Merita un ulteriore approfondimento il tema dell'e-learning, inteso non più e non solo come formazione a distanza, ma come apprendimento che si avvale delle tecnologie secondo modalità e strategie differenti. L'e-learning ha attraversato diverse fasi, seguendo le evoluzioni tecnologiche e i cambiamenti sociali. Dalla formazione per corrispondenza ai personal computer, fino all'avvento del web 2.0 e

alla diffusione del mobile learning e dei social network: oggi potenzialmente l'apprendimento è liquido e diffuso, la separazione tra reale e virtuale, tra digitale e analogico non ha più senso e la didattica raccoglie le sfide della [società della conoscenza](#) dove le competenze digitali rientrano tra le competenze chiave di cittadinanza, quelle che ogni cittadino dovrebbe possedere nell'ottica del life long learning, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. La recente pandemia da Covid-19 ha consentito di rilanciare il dibattito sull'uso delle tecnologie in ambito educativo: pur se in una situazione di emergenza, durante la quale siamo stati tutti costretti ad adattarci a modalità di insegnamento e apprendimento diverse da quelle consuete, in tutti gli ambiti e a tutte le età, la didattica a distanza – DAD è stata la modalità formativa prevalente, se non esclusiva, durante il lockdown, mentre la didattica digitale integrata – DDI ha accompagnato il periodo successivo in cui per il rischio contagi e i numerosi casi di positività il Ministero dell'Istruzione ha emanato le Linee guida per la didattica digitale integrata contenenti le indicazioni perché ogni scuola, nel rispetto dell'autonomia scolastica, si dotasse di un piano per individuare criteri per riprogettare le attività didattiche in caso di nuove chiusure totali o relative ad alcune classi o gruppi di alunni, integrando la didattica in presenza e a distanza, tramite piattaforme digitali. La didattica digitale integrata ha previsto un equilibrio coerente nella [progettazione](#) di momenti di formazione sincrona e momenti di formazione asincrona. In questo modo, alunni assenti per periodi prolungati di quarantena oppure l'intera classe, che per motivi sanitari era impossibilitata a frequentare la scuola in presenza, poteva continuare il normale svolgimento delle attività didattiche, anche se con modalità differenti. Quelle più utilizzate sono state forme alternate presenza-distanza sincrone (tutti i discenti seguono la lezione in contemporanea in diretta streaming, una parte in presenza e una a distanza); forme alternate presenza-distanza asincrone con una parte di classe in presenza a seguire le lezioni e una parte impegnata in attività complementari asincrone; forme in modalità mista con l'intera classe alcuni giorni in presenza e altri a distanza; forme totalmente a distanza, con tutta la classe a casa. In questo contesto, per gli studenti con disabilità è stata privilegiata la didattica in presenza. Nonostante le difficoltà e le resistenze di tanti insegnanti, è indubbio che la DDI rimane una modalità che potrebbe essere impiegata anche al di là di emergenze sanitarie, ad esempio con studenti ospedalizzati o costretti a periodi di immobilità in casa, o ancora in contesti isolati.

Bibliografia

- BONAIUTI G. – CALVANI A. - RANIERI M., *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei sistemi formativi*, Roma, Carocci, 2016.
- CASTOLDI M., *Didattica generale*, Milano, Mondadori Università, 2010.
- CERRI R. (a cura di), *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Roma, Carocci, 2007.
- LUCISANO P. - SALERNO A. - SPOSETTI P. (a cura di), *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*, Roma, Carocci, 2013.
- NIGRIS E. - TERUGGI L.A. - ZUCCOLI F. (a cura di), *Didattica generale*, Milano-Torino, Pearson, 2016.
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

DIDATTICA A DISTANZA vedi DAD DIDATTICA

DIDATTICA DIGITALE vedi DIDATTICA

DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA DID vedi DIDATTICA

DIDATTICA IN PRESENZA vedi DIDATTICA

DIDATTICA INCLUSIVA vedi DIDATTICA

DIDATTICA INDUTTIVA vedi DIDATTICA

DIDATTICA INNOVATIVA vedi DIDATTICA

DIDATTICA INTEGRATA vedi DIDATTICA

DIDATTICA L2 vedi DIDATTICA

DIDATTICA LABORATORIALE vedi DIDATTICA

DIDATTICA MODULARE vedi DIDATTICA

DIPLOMA DI TECNICO SUPERIORE vedi MODELLI DI CERTIFICAZIONE

DIPLOMA PROFESSIONALE vedi MODELLI DI CERTIFICAZIONE

DIRETTORE DI CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE – vedi CFP
PROFILO PROFESSIONALE e/o CFP

DIRITTI EDUCATIVI E FORMATIVI (GUGLIELMO MALIZIA⁸⁰)

In senso giuridico, i diritti educativi e formativi definiscono l'insieme delle prestazioni che assicurano il raggiungimento di un risultato in campo educativo, istruttivo e formativo; mentre, da un punto di vista pedagogico, si riferiscono al complesso delle misure rivolte a garantire l'[educazione](#) di ogni uomo, di tutto l'uomo, per tutta la vita. Incomincio con il delineare il quadro di riferimento a livello internazionale e la sua evoluzione, utilizzando l'impostazione ora prevalente di UNESCO, quella dell'educazione di base per tutti (UNESCO et alii, 2015). Nella seconda metà del XX secolo i concetti di istruzione elementare e fondamentale, pre-

⁸⁰ GUGLIELMO MALIZIA Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

senti nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (ONU, 10 dicembre 1948), sono stati gradualmente sostituiti da quello di educazione di base (Delors et alii, 1996). Un altro aspetto importante dell'evoluzione che ha avuto luogo in questo ambito è consistito nello spostamento dell'attenzione dall'insegnamento (da ciò che la società dovrebbe offrire) all'[apprendimento](#) (a ciò che i membri della società domandano). Più in particolare, i settanta anni circa appena trascorsi possono essere articolati in quattro fasi: dalla fine della decade '40 agli inizi di quella '60 l'impegno a livello internazionale si è concentrato sull'eliminazione dell'analfabetismo e sull'espansione dell'istruzione elementare; dalla metà degli anni '60 all'inizio degli '80 l'accento è stato messo sull'[alfabetizzazione](#) funzionale e di nuovo sull'espansione dell'istruzione elementare; dalla decade '80 fino al 2000 le preoccupazioni si sono spostate sulle esigenze di apprendimento e sull'educazione di base; fare di quest'ultima l'educazione per tutti è stato l'impegno di questi ultimi venti anni (Malizia, 2019). A questo punto penso che sia più utile offrire una visione prospettica degli orientamenti del programma "Education 2030" che in questo ambito sono stati assunti dalla "Agenda 2030" (Unesco et alii, 2015). La *meta* a cui puntare entro il 2030 consiste nel «[...] garantire che tutti i ragazzi e le ragazze completino l'istruzione primaria e secondaria che deve essere gratuita, equa e di qualità e portare a [risultati di apprendimento](#) rilevanti ed effettivi» (Unesco et alii, 2015, 35). Nonostante i miglioramenti ottenuti con il programma dell'"Educazione per Tutti", la situazione nel 2013 presentava numerose carenze. Anzitutto, 59 milioni di bambini in età per l'istruzione primaria e 65 milioni di ragazzi in quella della secondaria di primo grado non frequentavano la scuola e si trattava soprattutto di femmine. Inoltre, parecchi di quanti andavano a scuola non stavano apprendendo le [conoscenze](#) e le abilità di base: più precisamente, nel mondo almeno 250 milioni in età della primaria, di cui oltre la metà aveva frequentato la scuola per quattro anni, non sapeva né leggere, né scrivere, né fare di conto a un livello standard minimo. Passando agli obiettivi da raggiungere, la finalità generale consiste nell'assicurare 12 anni di scolarizzazione che dovranno essere gratuiti, finanziati con denaro pubblico, inclusivi, equi, garantiti a tutti e in grado di portare ad esiti di apprendimento significativi: di essi 9 saranno anche obbligatori. La sfida maggiore è quella di eliminare gli ostacoli all'accesso, rappresentati soprattutto dai costi per la frequenza. L'istruzione primaria e secondaria dovrebbe garantire a tutti l'acquisizione delle competenze di base nella lettura, nella scrittura e nel fare di conto. Si tratta anche di assicurare una serie di risultati di apprendimento rilevanti, definiti e misurati in riferimento a programmi e criteri standardizzati di natura ufficiale. L'insegnamento dovrà essere di qualità e rispettare anche le esigenze dell'eguaglianza mediante la previsione di politiche e strategie adeguate. Nei contesti in cui si parlano diverse lingue dovranno essere incoraggiati processi di apprendimento nella lingua madre di ognuno; in ogni caso dovrà essere previsto anche lo studio di una [lingua straniera](#). Se si deve garantire che gli alunni ricevano una formazione rilevante e di qualità, bisognerà organizzare in ogni Paese un sistema di valutazione efficiente ed efficace

dei risultati di apprendimento in tutte le materie del curricolo, compresa l'[educazione alla cittadinanza](#). Ciò richiede una raccolta sistematica, affidabile e aggiornata di dati che dovrebbero essere ottenuti ricorrendo a valutazioni formative. Non viene neppure dimenticata la dimensione amministrativa e organizzativa. Si raccomandano, infatti, forme efficienti di gestione degli insegnanti, di governance, di rendicontazione e di finanziamento. Venendo poi alle strategie per realizzare gli obiettivi previsti, si incomincia con il raccomandare l'attivazione delle normative e delle politiche necessarie in materia. In secondo luogo, si tratta di potenziare l'efficacia e l'efficienza delle istituzioni scolastiche e formative e delle loro leadership e governance mediante il rafforzamento della partecipazione delle comunità, degli studenti, dei genitori e del management delle scuole. Fondamentale è anche assegnare le risorse necessarie, assicurando il massimo dell'[equità](#) nel senso, tra l'altro, di tener conto delle aree svantaggiate e di quelle ricche in modo da realizzare le necessarie compensazioni. Molto importante è la strategia di organizzare forme alternative di educazione per bambini e adolescenti che non hanno frequentato l'istruzione primaria e/o secondaria e prevedere passerelle ed equivalenze riconosciute e accreditate dallo Stato. Nei passaggi critici dei percorsi di istruzione e di formazione vanno promosse modalità solide e inclusive di valutazione con particolare riguardo alle competenze di base nel leggere, scrivere e far di conto e a quelle non cognitive e facendo ricorso a modalità di natura formativa. Nel nostro Paese il diritto-dovere all'istruzione e formazione è stato introdotto nell'ordinamento dalla Legge n. 53/03 (art. 2, 1° comma, lett. c) e dai successivi Decreti Legislativi (n. 76/05 e n. 226/05) (Malizia, Nanni, Cicatelli e Tonini, 2022). La cosiddetta "Riforma Moratti" 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 Legge costituzionale n. 3/01 all'art. 117, lettera m, colloca la formazione 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. n. 76/05 che definisce le norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. Nel quadro dell'apprendimento per tutto l'arco della vita, esso ribadisce l'impegno della Legge n. 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](#). In Italia, la norma base sull'[obbligo di istruzione](#) è contenuta nell'art. 34, 2° comma, della Costituzione: «L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita» (Malizia, Nanni, Cicatelli e Tonini, 2022). Successivi interventi ne hanno ampliato la durata. La Legge n. 296/2006 ha innalzato tale obbligo di ulteriori due anni. Tale obbligo, tuttavia, è collocato all'interno del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione; non ha, quindi, carattere di terminalità e non è caratterizzato da un proprio ordinamento. È

solo un passaggio obbligato e funzionale per l'attuazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. A normativa vigente, l'obbligo di istruzione si assolve, quindi, dopo l'esito positivo dell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo, secondo le seguenti modalità:

- frequenza del primo biennio di uno dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e paritarie (Licei, Tecnici, Professionali), compresi i percorsi di istruzione e formazione professionale triennali e quadriennali erogati dai Centri di Formazione Professionale accreditati dalle Regioni e dagli Istituti professionali in regime di sussidiarietà;
- sottoscrizione e successivo adempimento, a partire dal quindicesimo anno di età, di un [contratto di apprendistato](#), ai sensi dell'articolo 43 del Decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, fermi restando i compiti e le responsabilità che gravano in capo al datore di lavoro e all'istituzione formativa previsti dal Decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali del 12 ottobre 2015, attuativo dell'articolo 46, comma 1, del Decreto legislativo n. 81 del 15 giugno 2015;
- istruzione parentale. In questo caso, ai sensi dell'articolo 23 del D.lgs. n. 62/2017, gli studenti sostengono annualmente l'esame di idoneità per il passaggio alla classe successiva in qualità di candidati esterni presso una scuola statale o paritaria, fino all'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

L'obbligo di istruzione mira a garantire a tutti gli studenti l'acquisizione delle competenze necessarie per l'esercizio dei diritti di [cittadinanza](#) e coinvolge, pertanto, la responsabilità dei seguenti soggetti:

- i genitori, chi esercita la responsabilità genitoriale, il [tutore](#) o l'affidatario, cui competono le scelte tra i diversi percorsi formativi e le opzioni del tempo scuola;
- le istituzioni scolastiche, dalle quali dipende l'adozione delle strategie più efficaci e coerenti, atte a garantire elevati livelli di apprendimento e di formazione. In proposito, assumono particolare rilievo le metodologie didattiche finalizzate all'[orientamento](#) della scelta dei percorsi di studio e di lavoro;
- l'Amministrazione scolastica, cui è affidato il compito di definire i criteri, gli indirizzi e i presupposti per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione;
- le Regioni e gli Enti locali, cui spetta assicurare le condizioni più idonee per la piena fruizione del diritto allo studio da parte di ciascun alunno/studente e di garantire le dotazioni e i supporti strutturali necessari allo svolgimento dell'attività [didattica](#).

La Legge n. 159 del 13 novembre 2023, all'art. 12 adotta nuove misure per garantire il rispetto dell'obbligo di istruzione e inasprisce le sanzioni per i genitori o gli esercenti la responsabilità genitoriale che non vi provvedono.

Bibliografia

ONU, *Dichiarazione universale dei diritti umani*, Parigi, 10 dicembre 1948.
DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, 1996.

- UNESCO et alii, *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable education and lifelong for all*, Incheon (Korea), 2015.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione, Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione Internazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- MALIZIA G. – NANNI C. – CICATELLI S. – TONINI M., *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, LAS, 2022.

DIRITTO AL LAVORO (EMANUELE MONTEMARANO⁸¹)

Il diritto al **lavoro** costituisce un pilastro fondamentale della giustizia sociale, è costitutivo del diritto sociale negli ordinamenti giuridici statuali e rappresenta uno dei diritti fondamentali riconosciuti a livello internazionale, sancito in numerose Costituzioni e Dichiarazioni dei diritti umani. È un fondamento per la realizzazione della dignità individuale e della partecipazione alla vita economica e sociale delle comunità. Sul piano internazionale il diritto al lavoro trova il suo fondamento giuridico in diversi strumenti normativi internazionali. Tra tutti di segnalano: A) *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, approvato nel 1948 dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite, stabilisce che «[...] ogni individuo ha diritto al lavoro, alla libera scelta dell'impiego, a giuste e soddisfacenti condizioni di lavoro e alla protezione contro la disoccupazione»; B) *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*, approvato nel 1966 dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite, sottolinea la necessità di misure che favoriscano la piena occupazione e condizioni lavorative dignitose; C) *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, ribadisce il valore del diritto al lavoro per gli Stati membri della Ue. Anche in Italia, la Costituzione dedica ampio spazio al lavoro: l'art. 1 afferma che l'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro, ponendo quindi il lavoro come fondamento della stessa struttura statale; l'art. 4 garantisce il diritto al lavoro, impegnando lo Stato a promuovere le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Il lavoro non è solo un mezzo per garantire il sostentamento materiale, ma rappresenta un elemento cruciale per la realizzazione della dignità personale. Attraverso il lavoro, gli individui partecipano attivamente alla vita economica e sociale, contribuendo allo sviluppo della società e guadagnando un senso di appartenenza e realizzazione personale. L'assenza di lavoro, d'altra parte, si risolve spesso in fenomeni di esclusione sociale, marginalizzazione e povertà. La disoccupazione, soprattutto di lungo termine, non ha solo conseguenze economiche, ma può compromettere seriamente il benessere psicologico e la qualità della vita delle persone. Per questo motivo, la garanzia del diritto al lavoro diventa una condizione essenziale per la

⁸¹ EMANUELE MONTEMARANO Avvocato impegnato nel settore del non profit in generale e delle istituzioni ecclesiastiche in particolare. Si occupa anche delle problematiche giuridiche connesse all'immigrazione e alla tutela dei diritti civili.

promozione di una società più equa e solidale. Il lavoro occupa una posizione centrale nella dottrina sociale della Chiesa cattolica, che lo considera non solo un mezzo di sussistenza, ma un elemento fondamentale per la realizzazione della persona umana e della sua dignità. Il magistero della Chiesa ha sviluppato nel tempo una riflessione profonda su questo tema, partendo dalla convinzione che il lavoro, in quanto espressione dell'essere umano, deve essere rispettato e valorizzato in tutte le sue forme. Uno dei testi più importanti al riguardo è l'enciclica *Rerum Novarum* di Papa Leone XIII (1891), considerata il fondamento della dottrina sociale moderna. In questo documento, la Chiesa afferma che il lavoro non va considerato una merce, bensì un'attività che partecipa alla creazione e contribuisce al bene comune: il lavoratore ha diritto ad un giusto salario, a condizioni di lavoro dignitose e al rispetto della sua persona. Successivi documenti hanno ulteriormente sviluppato questa visione. Nell'enciclica *Laborem Exercens* (1981) San Giovanni Paolo II sottolinea che il lavoro ha una dimensione personale e spirituale; il lavoro umano partecipa al mandato biblico di "coltivare e custodire" la terra, contribuendo non solo alla crescita materiale, ma anche al perfezionamento morale e spirituale della persona. Inoltre, il lavoro dev'essere orientato alla promozione del bene comune e alla giustizia sociale, proteggendo i più deboli e garantendo i diritti di tutti i lavoratori. Il lavoro non è pertanto solo un mezzo per ottenere beni materiali, ma un'espressione della [vocazione](#) dell'uomo e della sua cooperazione con Dio nel mondo; è uno strumento di solidarietà e giustizia, che deve essere sempre regolato da principi etici, mirati al rispetto della dignità di ogni persona. Il diritto al lavoro è al centro di numerose sfide nel contesto contemporaneo. La [globalizzazione](#), l'automazione, le trasformazioni tecnologiche e la finanziarizzazione dell'economia hanno modificato profondamente il mercato del lavoro, creando nuove opportunità, ma anche nuove incertezze. Il fenomeno della precarizzazione del lavoro rappresenta una delle principali sfide: contratti a termine, lavoro part-time e altre forme di impiego precario stanno diventando sempre più comuni, soprattutto tra i giovani. Questa precarietà lavorativa riduce la sicurezza economica e sociale, creando un senso di instabilità che può minare il diritto effettivo a un'occupazione dignitosa e continuativa. La crisi economica globale e le politiche di austerità adottate da molti Stati hanno suscitato tagli nei servizi pubblici e nelle protezioni sociali, rendendo più difficile per molti cittadini accedere al lavoro e beneficiare di condizioni di impiego giuste. I tassi di disoccupazione, in particolare tra i giovani e le fasce più vulnerabili della popolazione, rimangono elevati. Un altro problema è legato alla discriminazione nel [mercato del lavoro](#). Nonostante le leggi che vietano la discriminazione basata su razza, genere, età, [disabilità](#) e altre caratteristiche personali, molte persone continuano ad incontrare ostacoli significativi nell'accesso al lavoro. Le donne, in particolare, sono spesso penalizzate a causa di stereotipi di genere, disparità salariali e difficoltà nel conciliare vita lavorativa e familiare. Per rendere effettivo il diritto al lavoro, gli Stati e le organizzazioni internazionali hanno un ruolo cruciale. Lo Stato è chiamato a creare condizioni favorevoli per l'occupazione, attraverso [Politiche attive del lavoro](#),

programmi di [Formazione Professionale](#), incentivi per l'assunzione e la creazione di nuovi posti di lavoro. L'Organizzazione Internazionale del Lavoro (l'OIL, l'Agenzia per il lavoro delle Nazioni Unite) svolge un ruolo fondamentale nel promuovere gli standard internazionali del lavoro, monitorando le condizioni lavorative nei vari Paesi e promuovendo l'occupazione dignitosa come obiettivo globale. La Conferenza Internazionale del Lavoro, nella sua 26ª Sessione, tenuta a Filadelfia il 10 maggio 1944, ha adottato la Dichiarazione riguardante gli scopi e gli obiettivi sanciti da OIL, nella quale si sono riaffermati quattro principi fondamentali:

- a) il lavoro non è una merce;
- b) la libertà di espressione e la libertà di associazione sono condizioni essenziali del progresso sociale;
- c) la povertà, ovunque esista, è pericolosa per la prosperità di tutti;
- d) la lotta contro il bisogno deve essere portata avanti in ogni Paese con instancabile vigore ed accompagnata da continui e concertati contatti internazionali, nei quali i rappresentanti dei lavoratori e dei datori di lavoro, in condizioni di parità con i rappresentanti governativi, discutano liberamente e prendano decisioni di carattere democratico, nell'intento di promuovere il bene comune.

Allo stesso tempo, il coinvolgimento del settore privato e delle organizzazioni non governative è essenziale per garantire che il [diritto al lavoro](#) sia effettivamente tutelato. Il mondo del lavoro è in continua evoluzione e le politiche pubbliche devono adattarsi per affrontare le nuove sfide, come l'emergere di nuove tecnologie e la necessità di promuovere una maggiore [equità](#) tra i lavoratori. La centralità del "[capitale umano](#)" nei processi produttivi e nei contesti organizzativi acquista sempre maggiore evidenza con l'instaurazione della [società della conoscenza](#) e dell'informazione, necessaria per sfruttare al meglio le risorse offerte da una tecnologia in costante evoluzione, tipica dell'assetto postindustriale; quest'assetto pretende l'acquisizione da parte degli individui di sempre nuove e diverse abilità nel corso della vita, con conseguente abbandono della concezione dell'esistenza come percorso cognitivo a fasi progressive, basato su quello che è stato definito «approccio cumulativo dei saperi», retaggio del passato. Alla *Formazione Professionale* è dedicata la Convenzione OIL n. 142, che impegna gli Stati ad adottare e sviluppare politiche e programmi completi e concordati stabilendo, in particolare, una stretta connessione tra [orientamento](#) professionale, Formazione Professionale e impiego. Tali politiche e programmi devono:

- a) tendere al miglioramento della capacità dell'individuo di capire l'ambiente di lavoro ed il contesto sociale e ad influenzarli, sia individualmente che collettivamente;
- b) incoraggiare ed aiutare chiunque, su una base di parità e senza discriminazioni, a sviluppare e ad utilizzare le attitudini professionali nel proprio interesse e conformemente alle proprie aspirazioni, pur tenendo conto dei bisogni della società.

Il fenomeno dell'emigrazione interessa oltre 280 milioni di persone, a cui si aggiungono 117 milioni di persone in movimento a causa di conflitti, violenze, disastri, le quali vivono fuori del Paese d'origine o di [cittadinanza](#); la metà sono lavora-

tori che lasciano la propria comunità e la propria casa per cercare nel mondo opportunità di sostegno a se stessi e ai familiari. Il 10% della forza lavoro in Europa occidentale è formato da migranti, meno della metà dei quali occupata in regime di regolarità retributiva e contributiva. In base alla Convenzione Internazionale sulla Protezione dei Diritti dei Lavoratori Migranti e dei membri delle loro famiglie, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1990 ed entrata in vigore il 1° luglio 2003, i lavoratori migranti devono beneficiare di un trattamento non meno favorevole di quello di cui beneficiano i lavoratori nazionali dello Stato d'impiego in materia di retribuzione e di condizioni di lavoro (tempi di lavoro, sicurezza, salute, cessazione dei rapporti, e così via) e di impiego (età minima e tutte le altre questioni che, secondo la legislazione e gli usi nazionali, sono considerati come termini di impiego). Gli Stati debbono adottare le misure idonee affinché i lavoratori migranti non siano privati dei diritti che derivano da questo principio in ragione dell'irregolarità della loro situazione in materia di soggiorno o di impiego; una tale irregolarità non deve, in particolare, avere per effetto di dispensare il datore di lavoro dai suoi obblighi legali o contrattuali o di restringere in alcuna maniera la portata dei suoi obblighi.

DIRITTO E DOVERE DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE vedi SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

DISABILITÀ (ROBERTO FRANCHINI⁸²)

Il concetto di disabilità è stato oggetto di un'evoluzione semantica che è bene tratteggiare per sommi capi, allo scopo di "falsificare" alcune precomprensioni tuttora presenti non soltanto nel modo di pensare, ma anche nelle determinazioni che riguardano i diritti e gli interventi sulle persone con disabilità. Questa evoluzione è descrivibile mediante la comparazione diacronica dei cosiddetti *sistemi di classificazione*, ovvero dei manuali pubblicati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, con i quali si indica agli Stati i criteri in base ai quali stabilire quali condizioni di salute devono diventare oggetto di specifici interventi di natura pubblica, in quanto portatori di diritti. Classificare, infatti, serve ad assegnare una serie di diritti, che, simmetricamente, comportano per i sistemi di Welfare specifici doveri, o livelli essenziali. Così, una persona che è affetta da una patologia ha diritto a un ricovero ospedaliero completamente gratuito (ma oneroso per la sanità pubblica), mentre una persona che ha una disabilità ha diritto a svariate misure educative e riabilitative, sia nell'ambito scolastico (vedi soprattutto l'attribuzione dell'insegnante di sostegno) che in quello territoriale. Il primo sistema di classificazione che ha definito e classi-

⁸² ROBERTO FRANCHINI Docente presso il Dipartimento di Pedagogia - Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università del Sacro Cuore di Brescia.

ficato il concetto di disabilità è stato il sistema ICIDH (International Classification of Impairment, Disease and Handicap), pubblicato nel 1980. Il manuale inseriva la disabilità all'interno di una sequenza causale di tre elementi: la menomazione o malattia, la disabilità e l'handicap.



Figura 1: mappa concettuale del sistema ICIDH

Il sistema ICIDH ha un innegabile merito storico: per la prima volta in un documento ufficiale la disabilità viene distinta dalla menomazione, anche se ne rappresenta la conseguenza, in termini eziologici, come ben affermato graficamente dalla presenza delle frecce unidirezionali. La novità, che ebbe (ed ha ancora) grande eco, è che la salute non è da intendere semplicemente come assenza di malattia, ma come uno stato di completo benessere fisico, psichico, sociale e relazionale: questo è il motivo per il quale il manuale ICIDH, a lato e sullo stesso piano delle condizioni patologiche, esamina e classifica situazioni umane riconducibili alle categorie della disabilità, intesa quale danno funzionale, e dell'handicap, inteso quale svantaggio sociale ed esistenziale. In particolare, mentre la menomazione viene definita dall'ICIDH come “un'anomalia anatomica a carico di un arto, di un organo o di un tessuto”, la disabilità deve invece essere compresa quale assenza o compromissione di una qualsiasi [abilità](#), e in particolare di quelle abilità che si esercitano nel campo esteso delle attività ritenute essenziali per la persona nelle diverse situazioni di vita quotidiana (prestazioni cognitive, motorie e sensoriali, ma ancora attività complesse quali l'accudimento della persona – igiene, abbigliamento, alimentazione – e della casa, oltre che il [lavoro](#), la [comunicazione](#) interpersonale, etc.). Per fare un esempio la sindrome di Down, o per meglio dire la Trisomia 21, non è in realtà una disabilità, ma una menomazione, ovvero un'anomalia occorrente nel sistema cromosomico dell'individuo. Quando il clinico certifica una diagnosi di questo tipo, dunque, non sta individuando una disabilità, ma una menomazione, in termini di anomalia corporea certificabile. Se invece si intende classificare una disabilità, occorre accertare l'esistenza di una limitazione funzionale che interferisce significativamente nella vita quotidiana, come accade quando una persona non è in grado di leggere o di camminare, di calcolare o di usare una forchetta. Una volta distinte le due componenti (menomazione e disabilità), l'ICIDH mantiene un'eziologia a senso unico: è sempre la menomazione la causa di ogni disabilità, intesa come limitazione nelle attività indispensabili nella vita quotidiana. Questa è l'impostazione che soggiace non solo alla storica Legge n. 104/1992 (Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate), ma anche al DPCM n. 185/2006 (Re-

golamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap) e ai Decreti Ministeriali n. 66/2017 e n. 96/2019: come nell'ICIDH alla menomazione segue la disabilità, in termini strettamente causali, così nell'itinerario normativo all'individuazione della menomazione (certificazione o accertamento) segue il profilo di funzionamento, in termini altrettanto consequenziali. La stretta logica causale non considera che il funzionamento della persona è determinato non solo dalla presenza limitante della malattia, ma da una congerie di problematiche di sviluppo, sulle quali occorre intervenire in modo precoce e intensivo, a prescindere dalle cause. Si mantiene così il divario tra le esigenze dell'istituzione educativa e scolastica, bisognosa di strumenti per valutare i bisogni e progettare gli interventi sulla base di ampie e diversificate problematiche di sviluppo, e la logica sanitaria, tradizionalmente più forte e dominante, e dominata dai paradigmi organicistici delle scienze esatte. Nel 2001 con la pubblicazione del sistema ICF (International Classification of Functioning) l'OMS riforma profondamente questa impostazione, come anche la stessa definizione di disabilità, intesa oggi come “termine ombrello per menomazioni, limitazioni dell'attività o restrizioni della partecipazione”. L'approccio bio-psico-sociale supera il dualismo tra modello medico e modello sociale, ritenendo che la disabilità sia la risultante di una serie di interazioni complesse, e dunque assumendo “una posizione neutrale rispetto all'eziologia”.

Componenti del sistema ICF



Fig. 2: mappa concettuale del sistema ICF

Sono infatti potenzialmente infiniti i fattori che possono ostacolare l'individuo nello sviluppo della sua personalità, limitando l'evolversi delle [abilità](#), e creando con ciò stesso disabilità. Se in alcuni casi la principale causa di un danno funzionale è la realtà sovente statica (cronica!) di una patologia, in molte altre situazioni, invece, all'origine dello svantaggio vi è un insieme dinamico di corredi genetici, influenze contestuali e assetti psico-

logici: tutte queste forme, qualunque sia la causa, sono comunque da intendersi come “disabilità”. L’accertamento della disabilità come problematica di funzionamento, rilevante per la classificazione e le conseguenti decisioni riguardanti diritti/interventi, non è ancora consolidata nel contesto italiano, nel quale la certificazione è tuttora lo strumento dominante. Tuttavia, il recentissimo Decreto Legislativo dal titolo «Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l’elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato», in attuazione della Legge Delega n. 227/2021, introduce una nuova definizione di disabilità in linea con la Convenzione ONU del 2006, che considera la disabilità come il risultato dell’interazione tra la persona e le barriere ambientali e comportamentali. Di conseguenza, il decreto modifica l’articolo 3 della Legge n. 104/1992, utilizzando il concetto di “persona con disabilità” come base per i diritti e le prestazioni, adottando ufficialmente il modello bio-psico-sociale nell’ordinamento, anche se con più di venti anni di ritardo rispetto alle indicazioni dell’OMS. In coerenza al nuovo scenario, il provvedimento precisa che il concetto di “condizione di disabilità” è complesso ed evolve in base agli strumenti e ai criteri utilizzati nel processo di valutazione di base⁸³.

Bibliografia

OMS - ICIDH, *Classificazione internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli svantaggi esistenziali*, Centro lombardo per l’educazione sanitaria, Milano, 1980.

OMS - ICF: *Classificazione internazionale del funzionamento e delle disabilità*, Erickson, Trento, 2001.

DISAGIO (ROBERTO FRANCHINI⁸⁴)

Il termine disagio copre una gamma semantica molto ampia, e pertanto richiede un’operazione iniziale di contestualizzazione, volta a chiarirne il senso rispetto ad un determinato ambito (psicologico, sociale, ambientale, etc.). Poiché il Glossario riguarda i sistemi di istruzione e formazione, la scelta è quella di curvare la definizione verso tutti quegli elementi che sembrano avere un’influenza sulle potenzialità di sviluppo degli alunni e degli studenti. In questo scenario, è molto efficace la dinamica che l’OECD ha descritto utilizzando l’immagine del giorno “pavimento appiccicoso”, immagine riportata anche dal Rapporto sulla Povertà 2022 della Caritas, che ha avuto un’attenzione specifica al fenomeno della cosiddetta “povertà educativa”.

⁸³ In realtà rimangono ancora alcune ambiguità, considerando che nel descrivere la valutazione di base, il nuovo Decreto propone una duplicità di criteri, vecchi e nuovi, affermando che il processo valutativo medico-legale deve orientarsi “sulla base dell’ICD e degli strumenti descrittivi ICF, con particolare riferimento all’attività e alla partecipazione della persona, in termini di capacità dell’ICF”.

⁸⁴ ROBERTO FRANCHINI Docente presso il Dipartimento di Pedagogia - Scienze dell’Educazione e della Formazione dell’Università del Sacro Cuore di Brescia.

“Pavimento appiccicoso” vale a indicare il problema della mancanza di mobilità sociale delle nuove generazioni: in Italia, infatti, la povertà sociale e educativa del nucleo familiare sembra essere un fattore vischioso di mancato successo formativo e occupazionale, un retaggio pesante che condiziona la possibilità dei bambini e degli adolescenti di superarsi, oltre i limiti delle eredità di ceto e di condizione sociale.

Insomma, lo status socio-economico delle famiglie di provenienza sembra condizionare pesantemente la possibilità per alunni e studenti di fruire con successo dei propri percorsi educativi. In particolare, per famiglia vulnerabile l’OECD intende un nucleo “con bambini che affrontano bisogni multipli, con alta probabilità di povertà e il rischio di marginalità sociale”. Ancora, l’OECD definisce persone o famiglie vulnerabili “persone o gruppi che vivono in povertà, o che se si confrontano con situazioni di vita che accrescono la probabilità di estreme forme di povertà. Questo tipo di popolazione spesso affronta una varietà di rischi e potrebbe richiedere una molteplicità di servizi, da interventi in denaro a interventi più costosi come alloggio o cure fisiche e mentali”. L’esito di questa condizione di partenza è una sorta di condizione di rischio, che per l’OECD, ha un’alta probabilità di tradursi nella situazione di “bambini in [obbligo di istruzione](#) con esperienza di stress psicologico, e adolescenti con vulnerabilità psichiatriche, bassa qualifica o drop-out, (condizioni associate a rischio di disoccupazione). Data l’influenza nociva sulle condizioni di partenza, è bene definire ancora meglio il fenomeno del rischio di povertà ed esclusione sociale, descritto dalla Caritas Italiana come l’esito combinato di una o più dei seguenti indicatori riguardanti il nucleo familiare:

- famiglie a rischio povertà, cioè con un reddito inferiore al 60% del reddito mediano nazionale;
- famiglie in condizione di grave deprivazione materiale e sociale, ovvero persone che registrano almeno sette segnali di deprivazione materiale e sociale su una lista di tredici (sette relativi alla famiglia e sei all’individuo), tra i quali non poter sostenere spese impreviste, non potersi permettere un pasto adeguato almeno una volta ogni due giorni, non poter scaldare adeguatamente l’abitazione, non potersi permettere una connessione internet utilizzabile da casa, non potersi permettere di svolgere attività di svago fuori casa a pagamento;
- famiglie a bassa intensità lavorativa (persone che vivono in famiglie per le quali il rapporto fra il numero totale di mesi lavorati e il numero dei mesi teoricamente disponibili è inferiore a 0,20).

Alle difficoltà di tipo materiale seguono altre forme di fragilità, che hanno un’elevata probabilità di associarsi alle prime. Si tratta soprattutto di problemi familiari (separazioni, divorzi, lutti, conflittualità di coppia) e/o problemi di salute (disagio mentale); in tal senso si registra una forte crescita del disagio psicologico anche tra i giovani (ansia, depressione, attacchi di panico, psicosi).

In realtà, si riscontrano anche delle zone grigie del disagio, con riferimento a persone o famiglie che vivono in una condizione intermedia tra benessere e malessere, in un’area di complessità in cui si combinano diverse forme di vulnerabilità,

economica, sociale, relazionale, educativa e lavorativa, ecc. La povertà e la privazione appaiono quindi fenomeni sempre più complessi e multidimensionali, condizionati da una molteplicità di fattori, non riconducibili soltanto a questioni di ordine economico. Infatti, le risorse economiche non sono in grado di catturare le dimensioni rilevanti del benessere, richiedendo una visione multidimensionale del fenomeno della povertà. In ultimo, la “povertà educativa” può oggi essere definita come “la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente [capacità](#), talenti e aspirazioni”. Di fronte al crescente impatto del rischio di povertà ed esclusione sociale, è di importanza decisiva l'[equità](#), intesa come la capacità dei sistemi scolastici di correggere le disuguaglianze di partenza, garantendo a tutti gli allievi standard minimi di [apprendimento](#) e conquiste formative essenziali per l'esercizio di una [cittadinanza](#) attiva, ma più ancora, e in modo personalizzato, lo sviluppo massimo possibile delle potenzialità di ogni studente. La mancanza di mobilità verso l'alto, oltre a costituire un gravame di disuguaglianza sociale, implica la perdita di molti talenti, con un effetto negativo non solo per le persone ma anche per la crescita economica del Paese e il benessere delle comunità territoriali. Il contesto italiano non sembra essere particolarmente favorevole da questo punto di vista: l'OECD ha descritto per l'Italia (e non solo) la minacciosa presenza di un ascensore rotto, riferendosi alla bassa equità del nostro sistema di [Istruzione e Formazione Professionale](#), che in questo modo sembra venir meno alla missione di rappresentare un fattore di giustizia sociale. Infatti, due terzi dei bambini di genitori senza un titolo di studio secondario superiore restano con lo stesso livello d'istruzione, rispetto a una media Ocse del 42%. L'Unione Europea, nel definire un set di indicatori di disagio sociale comune a livello europeo, ha individuato nel possesso del diploma di scuola superiore la condizione minima per il superamento del rischio di esclusione sociale. Insomma, se è vero che un certo titolo di studio può mettere al riparo da condizioni di rischio sociale, favorendo anche la mobilità ascendente, è altrettanto vero che esso stesso può, a sua volta, essere condizionato dalla famiglia di origine. E al riguardo i dati OCSE parlano nuovamente chiaro: in Italia soltanto l'8% dei giovani-adulti con genitori che non hanno completato la scuola secondaria superiore ottiene un diploma universitario (la media OCSE è del 22%). Per contrastare il fenomeno del disagio sociale, riparando l'ascensore rotto, e ripulendo il pavimento appiccicoso, l'OECD raccomanda alcune strategie:

- migliorare l'accesso all'istruzione di qualità per i bambini e giovani svantaggiati, a partire dagli asili nido sino all'istruzione terziaria, introducendo al contempo misure per ridurre l'alto tasso di abbandono scolastico;
- ridurre il dualismo del [mercato del lavoro](#), combattendo la disoccupazione di lunga durata e gli alti tassi di [NEET](#) tra i giovani; si tratta di aumentare la qualità dei Servizi per l'impiego, pubblici e privati;
- migliorare il funzionamento e la copertura delle reti di protezione sociale per le famiglie povere, insieme alle misure di attivazione, per garantire che i lavora-

tori licenziati non rischino di ritrovarsi in condizioni di povertà durante la ricerca di un nuovo lavoro.

Per la singola scuola, invece, l'impegno è quello di identificare prontamente gli alunni e gli studenti a rischio, offrendo loro un surplus di impegno educativo, in quanto, come afferma don Lorenzo Milani, «non è giusto far parti uguali tra disuguali».

Bibliografia

CARITAS ITALIANA, *L'anello debole*, Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia, Palumbi, 2022.

CARITAS ITALIANA, *TUTTO da perdere*, Rapporto su povertà ed esclusione sociale in Italia, Palumbi, 2023.

EURYDICE, *Equity in school education in Europe- Structures, policies and student performance*, Eurydice report, 2020.

OECD, *Integrating Social Services for Vulnerable Groups. Bridging sector for better service delivery*;

SAVE THE CHILDREN, *Illuminiano il Futuro. La Povertà Educativa*, 2015.

DISAGIO PSICOLOGICO vedi **DISAGIO**

DISAGIO SOCIALE vedi **DISAGIO**

DISOCCUPAZIONE vedi **OCCUPABILITÀ**

DISPERSIONE SCOLASTICA E FORMATIVA (MIRKO VECCHIARELLI⁸⁵)

La dispersione scolastica e formativa è un fenomeno complesso che si manifesta, spesso, come risultante di una combinazione di fattori diversi, individuali, di provenienza, di contesto. Ed è un fenomeno che ha un impatto importante non solo sui percorsi, le scelte e la qualità di vita dell'individuo, ma anche sul [capitale sociale](#) e culturale del Paese in cui egli vive. Molteplici sono le dimensioni di "dispersione", cui corrispondono specifici indicatori nel Sistema di istruzione e formazione. Sinteticamente: 1) alla dimensione "Carriera o Percorso di istruzione/formazione" (output=materiale) corrispondono i seguenti indicatori: frequenza (irregolarità, discontinuità); passaggi interni/esterni (ritiri, trasferimenti, passerelle, [alternanza scuola-lavoro](#)); interruzioni (non promozioni); abbandoni (intermittenza/fuoriuscita); completamento scolastico; 2) alla dimensione "Apprendimento istruzione/formazione" (output=intellettuale) corrispondono i seguenti indicatori: livelli di scala (voti, giudizi, punteggi esami); certificazione competenze; inattività (fre-

⁸⁵ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

quenza; assenza di CFU universitari); standard nazionali/internazionali (soglie di livello); 3) alla dimensione “Socio-relazionale” (output=socializzazione) corrispondono i seguenti indicatori: integrazione ([disagio](#), devianza, disaffezione da regole, [bullismo](#)...); [inclusione](#) interculturale (dispersione e [cittadinanza](#) non italiana); cooperazione/collaborazione (valutazioni comportamento); 4) alla dimensione “Sociale-professionale” (background=sfondo socio-familiare; outcome=ricaduta lavorativa e culturale) corrispondono i seguenti indicatori: titolo di studio dei genitori; livelli socio-economici; risorse scolastiche e del territorio; spendibilità titolo/competenze; entrata nella vita attiva (tassi occupazione o [NEET](#)); apprendimento lungo la vita (analfabetismo di ritorno, funzionale). L’insuccesso e l’abbandono scolastico continuano a rappresentare per il nostro Paese, così come per molti Paesi del mondo, un serio problema che coinvolge migliaia di ragazze e ragazzi. Un fenomeno complesso che abbraccia problematiche di ordine economico, sociale, culturale e psicologico. La natura multidimensionale del fenomeno, come evidenzia la letteratura recente, induce ad analizzarne le sfaccettature, a strutturare modelli e a promuovere interventi in un’ottica sistemica. Le logiche realizzate nella prevenzione e il contrasto all’insuccesso scolastico e all’abbandono mostrano ed evidenziano i benefici derivanti dalla collaborazione delle diverse istituzioni educative e formative nel rapporto con l’insieme delle ‘comunità educanti’. Dall’opera *Scuola e società* di John Dewey (Dewey, 1949), che già sul finire dell’Ottocento poneva tra i principali obiettivi pedagogici il collegamento della scuola alla vita sociale, agli odierni “Patti educativi di comunità”, che chiamano a raccolta la comunità intera nella sfida educativa, molta strada è stata costruita e percorsa. Tuttavia, restano ancora troppi ostacoli da dover superare e nuovi percorsi da poter intraprendere. In Italia le principali strategie politiche nazionali di intervento a contrasto della dispersione in istruzione hanno riguardato l’estensione dell’obbligo scolastico e l’attuazione del principio di autonomia scolastica. A cominciare dal lontano 1962, con l’istituzione della scuola media unificata che innalzava l’obbligo a tredici anni, sempre più persone hanno potuto accedere ai sistemi di istruzione aumentando i livelli di [alfabetizzazione](#) del Paese e la possibilità di partecipazione attiva per una società democratica. D’altra parte, il comune impegno di garantire a ciascuno, ai diversi livelli, sistemi educativi e formativi maggiormente equi e il successo scolastico, in termini di apprendimenti e competenze, andava e va ancora a scontrarsi contro un sistema che non riesce pienamente a rompere la continuità con il background socio-economico della famiglia e l’ambiente di vita. Come nel tempo hanno evidenziato molti studi, la scuola non riesce ad assolvere la funzione di ascensore sociale. Il fenomeno della dispersione scolastica e formativa ha assunto i caratteri di una vera e propria questione sociale ben prima della pandemia di Covid-19. A tal proposito, la conferenza di Lisbona degli anni 2000 aveva individuato nella riduzione del tasso di abbandono scolastico uno dei cinque obiettivi chiaramente definiti e resi misurabili che i Paesi membri si erano impegnati a raggiungere nel campo dell’istruzione entro il 2010: ridurre il tasso di abbandono scolastico al 10%. Ma i

progressi verso il raggiungimento di questo obiettivo sono stati molto più lenti rispetto a quanto previsto e realmente auspicato, malgrado la grande varietà d'interventi realizzati in tutta Europa. Il contrasto al fenomeno dell'abbandono scolastico è così proseguito con la strategia ET2020, con l'obiettivo di ridurre ancora il tasso europeo medio di abbandono scolastico al 10% entro il 2020. E ancora nel 2020, con il 13,1%, pari a 543 mila giovani che hanno abbandonato prematuramente gli studi, l'Italia risultava il quarto Stato europeo per livelli di abbandono scolastico, seguita soltanto da Malta (16,7%), Spagna (16%) e Romania (15,6%) (ISTAT, 2021). Nonostante il miglioramento rispetto al precedente decennio, l'obiettivo della media europea resta oggi per l'Italia ancora troppo lontano. Il quadro si complica quando si guardano i dati relativi alle Regioni italiane, che riflettono significative disparità territoriali. Secondo i dati riportati da Openpolis (Openpolis, 2021), sempre nel 2020 la Sicilia registrava il più alto tasso di abbandono scolastico (19,4%), seguita da Campania (17,3%), Calabria (16,6%) e Puglia (15,6%), un dato che si attestava sopra la media nazionale. La situazione peggiora se si considera, accanto al dato sugli ELET (Early Leaver from Education and Training), la “dispersione scolastica implicita” o nascosta, che per INVALSI viene alimentata da tutti quegli studenti che conseguono un titolo di scuola secondaria di secondo grado, ma senza aver raggiunto i traguardi minimi di competenze previsti per il loro percorso di studio. La persistenza di fenomeni di abbandono, insuccesso scolastico, [disagio](#) psico-sociale, mancato raggiungimento di obiettivi educativi e formativi sembra da ricondurre, dopo anni di ‘sperimentazioni’, alla incapacità di mettere a sistema una risposta complessa e articolata. Più avvisi pubblici e progetti ci sono, meno sistema c'è. Se il problema è quello della mancata razionalizzazione e sedimentazione di risposte frammentate, non valorizzate e disperse sul terreno, la costituzione di reti o il rafforzamento di quelle esistenti rappresentano obiettivi irrinunciabili e strumenti potenti. È nella trasformazione di legami deboli e poco istituzionalizzati, vitali solo congiunturalmente e non costanti nell'impegno, in relazioni solide, finalizzate e coordinate che occorre investire. Le reti, intese come contesti di [apprendimento](#) dinamici, produttori e recettori di innovazione, capaci di ampliare accessibilità e di agire in quadro di scambio, di mutua e reciproca utilità, di relazione tra pari, sono portatrici di un patrimonio di risorse che supera la semplice somma tra quelle possedute dai singoli nodi. Perché ciò produca risultati, impatti e cambiamenti occorre, però, sostituire la reattività – tipica delle reti sociali – con la proattività, [atteggiamento](#) necessario per sostanziare e valorizzare energie, risorse ed intelligenze latenti se non stimolate. In tale prospettiva, quali le possibili strade per il contrasto alla dispersione scolastica? Molte sono le strade intraprese e ancora da sperimentare, sia a livello di ricerca che di prassi politica. La stessa multidimensionalità del fenomeno esclude a priori una risposta univoca. Rifacendoci esclusivamente alla totalità degli interventi riportati, che possiamo racchiudere nella formula “mille scuole, mille attori in campo, mille progetti”, gli spunti per una riflessione non possono che basarsi, a nostro avviso, su tre punti centrali: 1) come incrementare le potenzialità di reti esi-

stenti (“comunità educanti”), attraverso pratiche connotate da riflessività e capacità, non solo come luoghi di scambio, ma anche come contesti di apprendimento e validazione di soluzioni e apparati strumentali; 2) come trasferire le prassi che si sono rivelate localmente efficaci nel contrastare fenomeni di insuccesso e abbandono scolastico, sostanziate da strumentazione e sussidi concreti; 3) come e quale concreto intervento politico per agganciare tali molteplici azioni a processi di riforme strutturali? Tre interrogativi, quelli posti, che cercano urgente risposta. Il PNRR e la programmazione europea 2021-2027, insieme al nuovo programma europeo “Child Guarantee”, sono un’occasione unica per iniziare ad invertire la rotta nella lotta alla dispersione scolastica e intraprendere nuove possibili strade. *Per non disperderci sulla dispersione.*

Bibliografia

- AINSCOW M., Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, pp. 7- 16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587, 2020.
- AUTORITÀ GARANTE PER L’INFANZIA E L’ADOLESCENZA, *La dispersione scolastica in Italia: un’analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, in <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf> (ultimo accesso dicembre 2024).
- BATINI F., *Drop-out*, Lavis, Fuorionda, 2014.
- BATINI F. – M. BARTOLUCCI (Eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- BENVENUTO G., *Facciamo il punto. 30 anni di azione e ricerca contro la dispersione scolastica. Cosa abbiamo sbagliato?* 2017, in <https://core.ac.uk/download/pdf/302089089.pdf> (ultimo accesso dicembre 2024).
- BENVENUTO G., *La scuola diseguale*, Roma, Anicia, 2011.
- DEL BENE G. - ROSSI A.L. - VACCONI R., *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro*, Milano, Fabbrica dei segni Cooperativa Sociale, 2021.
- OPENPOLIS, *Giovani e comunità*, 2022, Retrieved from <https://www.openpolis.it/esercizi/i-patti-educativi-di-comunita> (ultimo accesso dicembre 2024).
- SAVE THE CHILDREN, *Dedalus, Patto educativo di comunità*, 2020, Retrieved from https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/patto-educativo-di-comunitanapoli_0.pdf, (ultimo accesso dicembre 2024).

DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO (ROBERTO FRANCHINI⁸⁶)

Secondo il DSM-V, i Disturbi Specifici di Apprendimento (da ora in poi DSA) sono descrivibili come deficit specifici dell’abilità di un individuo di percepire o

⁸⁶ ROBERTO FRANCHINI Docente presso il Dipartimento di Pedagogia - Scienze dell’Educazione e della Formazione dell’Università del Sacro Cuore di Brescia.

elaborare informazioni in maniera efficiente e accurata, al punto tale che livelli accettabili di performance “sono raggiunti solo attraverso sforzi straordinari”. Insomma, i DSA rappresentano un gruppo eterogeneo di difficoltà che si manifestano con significative difficoltà nell’acquisizione e uso di abilità di comprensione del linguaggio orale, espressione linguistica, lettura, scrittura, ragionamento o calcolo. I DSA sono da includere, al pari di autismo e [disabilità](#) intellettiva, nell’insieme dei cosiddetti disturbi del neurosviluppo, ovvero difficoltà che si manifestano nelle prime fasi dello sviluppo, e che sono caratterizzate da deficit del funzionamento personale, sociale, scolastico o lavorativo. Nel precedente DSM-IV i DSA venivano suddivisi in alcune condizioni specifiche, e precisamente:

- la *Dislessia*, intesa come compromissione della velocità e/o correttezza di lettura, con ripercussioni anche sulla comprensione del testo letto;
- la *Disortografia*, intesa come difficoltà nelle applicazioni delle regole ortografiche;
- la *Disgrafia*, intesa come difficoltà nella produzione del tratto grafico;
- la *Discalculia*, intesa come deficit che interessa l’area del calcolo e del ragionamento matematico.

Al contrario, il DSM- V raccomanda di non utilizzare le singole etichette diagnostiche, ma piuttosto di avvalersi della definizione più ampia di DSA. Infine, include nei DSA anche il Disturbo del Linguaggio Orale, intesa come difficoltà nella comprensione del testo letto e nell’elaborazione del testo scritto. I criteri per l’attribuzione dei DSA, intesa dunque come condizione ampia, sono di quattro tipologie:

- una o più delle seguenti difficoltà: lettura delle parole lenta o imprecisa, difficoltà nella comprensione del significato di ciò che viene letto, difficoltà nello spelling, difficoltà nell’espressione scritta, difficoltà nel padroneggiare il numero e il calcolo, difficoltà nel ragionamento matematico;
- performance significativamente al di sotto delle attese per età cronologica, e che causano interferenze col rendimento scolastico, la prestazione lavorativa e/o la vita quotidiana;
- l’inizio avviene nel periodo scolastico;
- non sono meglio giustificate dalla presenza di disabilità intellettiva o sensoriale, da altri disturbi mentali, da avversità psico-sociali, dalla mancata conoscenza della lingua parlata/letta nel contesto o da istruzione inadeguata.

In coerenza con l’ICF, il DSM-V raccomanda di esprimersi non in modo categoriale, ma descrivendo la severità del disturbo che può essere lieve, moderata o grave. Il disturbo sarà quindi:

- lieve, se l’individuo conserva comunque un buon funzionamento grazie a adattamenti del metodo didattico e supporti compensativi appropriati durante la frequenza scolastica;
- moderato, se le difficoltà nella capacità di [apprendimento](#) sono così marcate che difficilmente l’individuo riesce a sviluppare competenze in assenza di un insegnamento intensivo e specializzato, consistente ad esempio in supporti compensativi, facilitazioni, ridimensionamento del lavoro, etc.

- grave, se le difficoltà risultano a tal punto consistenti da rendere improbabile l'apprendimento in assenza di un insegnamento intensivo, specifico, personalizzato e continuativo.

Queste difficoltà dovranno essere valutate e “dimensionate” non attraverso il semplice confronto con le performance attese (anche se questo rappresenta un criterio), ma mediante il ricorso a prove standardizzate

Bibliografia

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, a cura di BIONDI M.R., *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* – Quinta Edizione, Cortina Editore, Milano, 2014.

DON BOSCO E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE (FULVIO GHERGO⁸⁷)

Nasce in una frazione di Castelnuovo d'Asti nel 1815, in una famiglia contadina. Dopo aver frequentato grammatica, umanità e retorica a Chieri, nel 1835, entra in seminario e, nel 1841, diventa presbitero. Nel 1846 avvia a Valdocco, periferia di Torino, un oratorio dove raccoglie e ospita giovani in situazione di [disagio](#) e a rischio di devianza. Nel 1859 fonda la Società Salesiana, Congregazione composta da sacerdoti e laici che emettono i voti religiosi e, nel 1872, insieme a Suor Maria Domenica Mazzarello (1837-1881, canonizzata nel 1951), la Congregazione delle Figlie di Maria Ausiliatrice e, infine, nel 1874, ottiene il riconoscimento pontificio per l'Unione dei Cooperatori salesiani, (laici o religiosi che condividono il carisma salesiano) e che erano stati il primo nucleo della famiglia salesiana, presente fin dall'inizio. Con i ragazzi Don Bosco adottò “il metodo preventivo”, teorizzato in un opuscolo del 1877, che “si appoggia sopra la ragione, la religione e sopra l'amorevolezza”, in contrapposizione al metodo repressivo, basato sul controllo e le punizioni (Bosco, 1877). Canonizzato da Pio XI nel 1934, la memoria liturgica si celebra il 31 gennaio, giorno della sua morte a Torino nel 1888.

Esperienze di lavoro. Don Bosco prima di essere un promotore della formazione al [lavoro](#) è stato lui stesso un lavoratore. Cresciuto in un contesto socioeconomico rurale, ancora ragazzo, alterna lo studio e la zappa e diviene garzone di campagna presso una famiglia agiata. Quando frequenta gli studi di grammatica e retorica (1833-1835) 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, si industria nel cucire o rappezzare abiti.

L'impegno per la Formazione Professionale. L'impegno di Don Bosco nella Formazione Professionale dei giovani si sviluppa e si precisa nel tempo. Per una comprensione della capacità di lettura dei bisogni della società e del territorio e per

⁸⁷ FULVIO GHERGO Esperto di Storia della Formazione Professionale in Italia.

l'originalità delle iniziative del Santo occorre tenere presente il contesto economico sociale e la situazione dell'istruzione professionale della città dove operava.

Contesto economico sociale. In questo periodo Torino sta per perdere il primato politico e amministrativo, ma sta acquistando la fisionomia di una città nella fase protoindustriale, che adotta nuovi sistemi di organizzazione del lavoro e di produzione che costringono gli operai a 10-12 ore al giorno in ambienti insalubri e per salari di sopravvivenza. L'espansione convulsa e rapida di piccole e grandi officine e fabbriche nei sobborghi attira un crescente movimento immigratorio, dai campi e dalle montagne, che determina a sua volta un grande sviluppo edilizio urbano. Si comincia a costruire case su case e la città è invasa da ragazzi che si offrono come: scalpellini, muratori, stuccatori, selciatori, quadratori, ma anche come ambulanti, lustrascarpe, fiammiferai, spazzacamini, mozzi di stalla, garzoni... Parallelamente a questi processi si registrano: vasti fenomeni di secolarizzazione che provocano l'abbandono della vita religiosa e un abbassamento dei comportamenti tradizionalmente cristiani e il crescere di manifestazioni di devianza giovanile (Ghergo, 2020, 233).

Situazione dell'Istruzione professionale. Prima che Don Bosco intervenisse con l'Oratorio di Valdocco, a Torino, operavano, sul versante pubblico, la Generala, carcere minorile con laboratori interni, e, sul versante dell'iniziativa privata, l'Opera della mendicizia istruita, diretta dai Fratelli delle scuole cristiane, che provvedeva a collocare i giovani presso artigiani. Contemporanee alle attività formativo-professionale di Valdocco sono quelle del Collegio Artigianelli istituito nel 1849 e diretto fino al 1852 da don Giovanni Cocchi (1813-1895) e successivamente da S. Leonardo Murialdo (1828-1900) (Ghergo, 2020, 191-192, 233-239, 241; Stella 1980, 110).

Evoluzione e sviluppo delle attività formativo-professionali. Dagli inizi fino alla morte di Don Bosco la Formazione Professionale salesiana è stata sottoposta a cambiamenti organizzativi rilevanti che possono essere periodizzati in quattro fasi.

Prima fase: [Apprendistato](#). I primi ragazzi avvicinati da Don Bosco furono muratorini, scalpellini, selciatori e simili. All'oratorio festivo si informava se «[...] i suoi piccoli artigiani avessero lavoro, felice nel venire [...] a conoscere che nessuno all'indomani sarebbe stato vinto dell'ozio» (Lemoyne, 1903, 131). Per quanti non avevano un'occupazione si metteva alla ricerca di posti di lavoro per tutta la città, preoccupandosi, però, di trovare "padroni onesti e cristiani". Da queste visite ed incontri ha origine un'attività con connotazioni "assistenziali-sindacali": ricerca di occupazioni, collocamento, stipula di veri e propri contratti di apprendistato, allora chiamati di "locazione d'opera", presenza frequente sui posti di lavoro per verificare il rispetto di quanto pattuito. In quel periodo, mancando una normativa sul lavoro minorile, contratti scritti tra datore e lavoratore e mansionari che prescrivessero il lavoro da eseguire, i ragazzi spesso venivano utilizzati anche come servi e sguatterii, con tempi di lavoro senza limiti prefissati, senza nessun riposo settimanale e nessuna tutela di sicurezza o della salute. Don Bosco si presentava ai datori di lavoro come garante dei ragazzi che accompagnava, ma pretendeva da loro regole e

comportamenti formalmente precisate e pattuite in documenti scritti. Così, nella capitale sabauda preunitaria, il primo [contratto](#) scritto per l'apprendistato porta proprio la sua firma: l'8 febbraio 1852 il giovane apprendista falegname Giuseppe Odasso firmava il primo contratto di *apprendizzaggio* in tutta Italia, su carta bollata da 40 centesimi, garante appunto Don Bosco (Panfilo, 1976, 99-101).

Seconda fase: i Laboratori. Dal 1952 la prassi dell'apprendistato in strutture produttive esterne all'oratorio viene interrotta. Per imparare un mestiere i giovani poterono utilizzare i laboratori che venivano installati all'interno dell'oratorio. Accanto alle aule per i ragazzi che frequentavano scuole umanistiche vennero allestiti i laboratori di: calzoleria e sartoria (1853), falegnameria e legatoria (1856), tipografia (1861), meccanica (1862). Si trattava di giovani in larga misura analfabeti e alcuni provenienti dal carcere. Questa seconda fase fa registrare sperimentazioni e cambi di impostazione. In un primo momento Don Bosco assunse degli artigiani che, corrispondendo un piccolo salario ai giovani, avevano l'autorità di padroni di bottega. In un secondo momento Don Bosco e i padroni si accordarono su gli strumenti di lavoro: gli artigiani erano obbligati a portare i loro, mentre Don Bosco li avrebbe procurati per gli allievi. Infine, Don Bosco si fece carico di tutta la responsabilità morale e amministrativa, lasciando agli artigiani solo l'insegnamento.

Terza fase: le scuole per artigiani. Don Bosco rinunciò agli apporti esterni degli artigiani, potendo anche contare sulla progressiva crescita del numero dei laici, presenti sia nella Società salesiana, sia tra i cooperatori (Panfilo, 1976, 69). Iniziò così una lenta transizione da laboratori a scuole professionali; transizione realizzata con un percorso che progressivamente riservava un peso più consistente alle ore di "lezioni" in aula rispetto all'[apprendimento](#) on the job in officina. Su questa materia Don Bosco propose un criterio molto chiaro: le [conoscenze](#) sono funzionali alla prestazione lavorativa (criterio che costituisce una caratteristica fondamentale della [didattica](#) della [Formazione Professionale](#)): «Io non voglio che i miei falegnami, fabbri, calzolai siano avvocati, né che i tipografi, i legatori e i librai si mettano a farla da filosofi e da teologi. A me basta che ognuno sappia bene quello che lo riguarda; e quando un artigiano possiede le cognizioni utili ed opportune per esercitare la sua arte, ne sa quanto è necessario per rendersi benemerito della società» (Ceria, 1941, 658). Nei primi anni la distribuzione delle ore giornaliere vedeva il netto prevalere di quelle trascorse nei laboratori (durante la giornata) su quelle che riguardavano le discipline teoriche (solo serali). Nel tempo si realizzò un rapporto più equilibrato tra aula e officina, ma la denominazione scuole professionali sarebbe comparsa negli atti ufficiali salesiani solo a partire dal 1910; prima l'espressione più ricorrente era scuola per artigiani o sezione artigiana o parte operaia e gli allievi venivano chiamati semplicemente artigiani (Prellezo, 1997, 19). In questo percorso progressivo dal [laboratorio](#) alla scuola diventò sempre più consapevole e dichiarata la mission della Formazione Professionale salesiana come formazione integrale del giovane allievo. Come specifica un deliberato del Capitolo Generale (supremo organo decisionale) del 1877: non solo formare i giovani artigiani ad "*un mestiere onde guadagnarsi onoratamente il pane della vita*", ma anche che "*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: religioso-morale, intellettuale e professionale*” (Prellezo, 2013, 20). A testimonianza dell’interesse crescente della Congregazione per questa area operativa va ricordata la creazione della carica di “Consigliere professionale generale” (1883), per ciò che riguardasse “*l’insegnamento delle arti e mestieri*”, compiti che prima erano del Consigliere che si occupava dei giovani in percorsi formativi umanistici.

Prima espansione in Italia e all’estero. Ancora vivo Don Bosco si assistette ad una prima espansione fuori Torino della Formazione Professionale salesiana: vennero aperti “laboratori” a Sampierdarena (1879), a La Spezia (1877) e a San Benigno Canavese (1879) (Prellezo, 2013, 158-159). Tuttavia, la domanda di formazione professionale non era solo italiana. Infatti, negli ultimi anni della vita del Fondatore, i Salesiani aprirono “scuole per artigiani”, anche se con nomi diversi (*talleres*, case di artigiani, *escuelas de artes y officios*, *écoles d’arts et métiers*), in altri Paesi europei ed americani: Francia (Nice, Marseille), Spagna (Sarrià-Barcelona), Brasile (Niteroi, Rio de Janeiro, Sao Paulo), Argentina (Almagro, Buenos Aires), Uruguay (Montevideo) (Alberdi 1982, 9-63).

L’eredità di Don Bosco. Con lo sviluppo quantitativo delle strutture salesiane di Formazione Professionale aumentò la consapevolezza della necessità di inserire nella prassi formativa una maggiore consistenza di programmi di cultura generale. Consapevolezza che venne tradotta nel 1903 nella elaborazione da parte di Don G. Bertello, di un *Programma scolastico per le scuole di artigiani della Pia Società Salesiana*. Sul piano quantitativo le attività di formazione professionale salesiana nei decenni successivi fecero registrare momenti di sviluppo e momenti di stabilizzazione, raramente di diminuzione. Nel 1888, anno della morte di Don Bosco, le scuole per artigiani erano 15. Nel 1910 “le scuole professionali” (è questa ormai la denominazione definitiva) 88; divennero 102 nel 1922 e poi 147 nel 1931; divennero 263 nel 1953. Nel 1963 erano 277; nel 2001 367, nel 2104 circa 400. (Zanni, 2014, 240). Dati più recenti, presentati al 28° Capitolo Generale, riferiscono di 752 Centri di Formazione Professionale (denominazione utilizzata dagli anni ‘70), che impegnavano 12.933 operatori (di cui 1.306 della Congregazione e 1.059 dell’Unione), al servizio di 169.313 allievi (di cui 49.833 femmine) (Soc. di S. Francesco di Sales, 2020, 190-191). Importante anche la presenza delle Figlie di Maria Ausiliatrice nel settore: 251 centri in tutti i continenti (Figlie di Maria Ausiliatrice, 2023), mentre in Italia erano 66 i Centri formativi e di [Servizi al lavoro](#), che servivano un’utenza di 25.000 persone (di cui 11.000 giovani) e 1.100 operatori (di cui 45 suore) (CIOFS, 2023). Una quantità di attività formative rilevante, portata avanti con lo stile educativo di Don Bosco e a favore degli utenti da lui privilegiati. A titolo esemplificativo citiamo quanto dichiara lo Statuto della Federazione Nazionale delle scuole professionali salesiane, CNOS – FAP, “*La Federazione persegue finalità istituzionali di [orientamento](#), di formazione e di aggiornamento professionale, ispirandosi esplicitamente ai valori cristiani, al [sistema preventivo](#) di Don Bosco e agli apporti della prassi educativa sale-*

siana”. Continua poi precisando le strategie operative per realizzare le finalità “*La Federazione persegue i suoi fini, in particolare: a) promuovendo le dimensioni spirituali, educative, culturali, sociali, politiche e di solidarietà del lavoro umano; b) corrispondendo prioritariamente alla domanda formativa emergente dalle fasce sociali più deboli, specie di quelle giovanili; c) attivando iniziative di orientamento scolastico e professionale in dimensione educativa e promozionale, favorendo specifici interventi rivolti a soggetti esposti al rischio di marginalità culturale, professionale e sociale; d) sviluppando le professionalità specifiche di tutti gli operatori delle Istituzioni confederate, qualificandone i ruoli educativi, psico-pedagogici, didattici e tecnici dei formatori...*”

Bibliografia e Sitografia

- ALBERDI R., *Impegno dei salesiani nel mondo lavoro e in particolare nella formazione professionale dei giovani*, in “Salesiani nel mondo del lavoro”, Atti del Convegno europeo sul tema “Salesiani e pastorale per il mondo del lavoro”, Roma Editrice SDB, 1982.
- BOSCO GIOVANNI, *Il sistema preventivo in un “decalogo” per educatori (1877)* in donboscosanto.eu/memorie_biografiche.
- CERIA E., *Annali della Società Salesiana*, vol. I, Torino, SEI, 1941.
- CNOS-FAP, *Statuto della Federazione Nazionale CNOS-FAP*, in www.cnos.fap.it.
- FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Piattaforma digitale internazionale*, 2023, CIOFS-FP sedi, in www.ciofs-fp.org;
- GHERGO F., *Storia della formazione professionale in Italia, Gli anni 1860-1879*, Vol. IV, Roma, Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI, 2020.
- LEMOYNE G., *Memorie biografiche di don Bosco*, S. Benigno Canavese, Scuola tipografica e libreria salesiana, Edizione etra-commerciale, vol. III, 1903, vedi: donboscosanto.eu/memorie_biografiche.
- 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.
- PRELLEZO J.M., *Scuole professionali salesiane. Momenti della loro storia 1853-1953*, Roma, 2013.
- PRELLEZO J.M., *Dai laboratori di Valdocco alle scuole tecnico-professionali salesiane. Un impegno educativo verso la gioventù operaia*, in VAN LOOY L.- G. MALIZIA (ed.), *Formazione professionale salesiana memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 2013.
- SOCIETÀ DI S. FRANCESCO DI SALES, *Dati e Statistiche*, Capitolo Generale 28,° Vol. II, Cap. 4, *Formazione Professionale*, Edizione extracommerciale.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, Roma, LAS, 1980.
- ZANNI N., *Orientamenti e attuazioni delle scuole professionali salesiane*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, Atti del Congresso internazionale di Storia Salesiana, Roma, 2014, pp. 19-23.

Dicesi imprenditore la persona che esercita professionalmente un'attività economica organizzata ai fini della produzione e dello scambio di beni o di servizi. Pare sia stato Richard Cantillon (banchiere irlandese), intorno al 1730 ad utilizzare tale termine mutuandolo dal francese *Entrepreneur* integrandolo nella teoria economica inglese. Nell'economia classica si possono distinguere tre categorie: i lavoratori, gli imprenditori e i proprietari (terrieri o dei mezzi di produzione); ai lavoratori va il salario, agli imprenditori il profitto, ai proprietari la rendita. L'imprenditore paga il [lavoro](#), paga la rendita: il profitto è uno scarto tra costi e ricavi. L'azione di Don Bosco è facilmente identificabile con i tratti di un imprenditore e di uno spirito di iniziativa tipicamente imprenditoriale. Don Bosco *imprenditore di sé stesso* per la grande profusione di sforzi e iniziative atte al compimento della sua [educazione](#) e formazione al sacerdozio che possiamo trattare come un qualunque percorso di formazione e qualifica di tipo professionale. Per completare il suo percorso di studi di formazione sacerdotale si affida a lezioni private sotto la guida di don Calosso, per superare le resistenze del fratello Antonio, preoccupato del bilancio familiare, si allontana da casa per vivere e lavorare a Cascina Moglia, giunto nel seminario Chieri impara numerosi lavori (barista, sarto, falegname...). In tali attività artigianali raggiunge una perizia e una [competenza](#) notevoli tanto che spesso riceve l'invito ad abbandonare gli studi e a continuare l'attività lavorativa. Il seminario stesso per aiutare questa [vocazione](#) adulta (era di alcuni anni più grande dei propri compagni) offre la possibilità di ricoprire il compito di assistente delle classi più piccole. Don Bosco imprenditore *che conosce il territorio* e il tessuto locale attraverso l'indicazione di Don Cafasso "vai per la città e guardati attorno". La scelta coraggiosa e lungimirante di frequentare il convitto ecclesiastico proseguendo oltre gli studi minimi indispensabili all'ordinazione sacerdotale ricevendo una ulteriore formazione in un luogo ove "si impara a fare il prete". Don bosco mirabile *imprenditore edile*: dal primo affitto della tettoia Finardi ogni occasione è stata buona per comprare e allargare la proprietà costruendo l'oratorio, la casa annessa per la residenza, scuole e chiese come San Francesco di Sales e successivamente la grande basilica di Maria Ausiliatrice. Questa straordinaria capacità è stata apprezzata tanto da ricevere come compito di completare la costruzione del Sacro Cuore Roma. Don Bosco come imprenditore *innovatore e start-upper* dal punto di vista della creatività giuridica e contrattuale in particolare per l'innovativo [contratto di apprendistato](#) ("apprendizaggerio" in carta bollata da centesimi 40, con data 8 febbraio 1852, firmato dal datore di lavoro, dall'apprendista e da Don Bosco). In esso il datore di lavoro è vincolato ad impiegare l'apprendista solo nel mestiere concordato e specifico con una retribuzione progressiva tanto da considerare il

⁸⁸ ALESSANDRO CUROTTI Incaricato Comunicazioni Sociali dei Salesiani per l'Ispettorato Lombardo Emiliano, Catechista presso Opere Sociali Don Bosco - Salesiani Sesto.

terzo e ultimo anno come operato di un vero e proprio lavoratore. Don Bosco, imprenditore *founder* dalle spiccate capacità organizzative. Nelle compagnie e in gruppi giovanili è capace di portare avanti la sua origine oratoria anche quando le sue opere ospitano molti giovani in grandi collegi con scuole e avviamenti alla professione. Da queste compagnie impegnate a livello caritativo durante l'epidemia di colera nasce nel 1859 la congregazione salesiana. È un caso straordinario nella Chiesa dove a seguire un fondatore in una comunità religiosa non ci sono adulti affascinati da un via di sequela radicale, ma i destinatari stessi della missione educativa (cfr. pecore che si trasformano in pastori nel sogno dei nove anni). La preoccupazione per la formazione integrale della persona ha portato l'attività di [formazione professionale](#) affidata alle botteghe della città ad essere internalizzata nella casa attraverso maestri dediti totalmente a tal punto da essere nella forma del coadiutore interamente consacrati nella famiglia salesiana a questo specifico compito (logica di *core business*). La qualità dei laboratori interni ha permesso a Don Bosco di presentarsi all'esposizione nazionale dell'Industria, della Scienza e dell'Arte di Torino del 1884 con una intera filiera produttiva dalla carta al libro stampato che fecero gran scalpore per i 50 metri di macchinario e per la scelta di non lavorare nel giorno di domenica attirando le canzonature della stampa anticlericale.

Ultimo aspetto che rende Don Bosco eminentemente imprenditore è stata la sua capacità di dare seguito alla sua organizzazione dopo la sua morte quale autentico *founder*. Moltissime imprese anche di grande successo entrano in crisi al primo o ai successivi passaggi generazionali. Anche attraverso l'imminente sforzo della approvazione delle costituzioni avvenuta nel 1875 la piccola congregazione salesiana arriva alla morte del fondatore nel 1888 a circa 400 membri. La prospettiva immediata era l'annessione a un'altra congregazione più esperta e con personale più stabile e già formato con studi completi. La storia è stata diversa, il giovanissimo primo successore don Michele Rua portò a compimento un consolidamento organizzativo, sociale, spirituale della congregazione proseguendo la spinta missionaria e aprendo continuamente nuove case e nuove frontiere tanto che il numero dei confratelli nel 1910, data della sua morte, era di ben 4000! La tipologia di imprenditorialità di Don Bosco è coerente con la visione dell'economia civile studiata da Bruni e Zamagni approfondendo una visione e una pratica che poggia le sue radici nel principio della reciprocità della scuola economica napoletana in alternativa a una economia di mercato capitalistica che fonda le sue radici nella scuola scozzese di Smith. La sua caratteristica è l'eccedenza rispetto al territorio, agli stakeholder e alla responsabilità sociale capace di produrre beni relazionali con una elevata esternalità sociale.

DOTTRINA SOCIALE DELLA CHIESA E FORMAZIONE PROFESSIONALE
vedi [INSEGNAMENTO SOCIALE DELLA CHIESA E FP](#)

DROP-OUT vedi [DISPERSIONE SCOLASTICA E FORMATIVA](#)

ECOLOGIA INTEGRALE (SERGIO CICATELLI⁸⁹)

L'attenzione all'ecologia è relativamente recente nella nostra cultura e si è sviluppata in relazione agli studi sull'ambiente e sulle condizioni che consentono la vita sulla terra, suscitando giustificati allarmi per la scarsa responsabilità finora dimostrata nei confronti della natura. L'etimologia spiega il significato dell'ecologia con le nozioni di casa (in greco *oikos*) e di ragionamento o discorso (in greco *lògos*), lasciando intendere che si tratta di una riflessione sul nostro ambiente di vita. In questo senso l'ecologia si presenta essenzialmente come una disciplina tecnica di area fisico-biologica, dalla quale sono derivati teorie e movimenti politici per difendere l'ambiente dallo sfruttamento indiscriminato delle risorse naturali. Con l'aggiunta dell'aggettivo 'integrale' l'ecologia rimanda oggi alla riflessione avviata soprattutto da Papa Francesco con l'enciclica *Laudato si'* (2015) per richiamare tutti a un'attenzione ecologica che non si riduca a semplice ambientalismo ma che coinvolga tutte le relazioni degli uomini tra di loro e con la natura alla luce di principi di responsabilità, sostenibilità, solidarietà e giustizia. Il punto di vista dell'ecologia integrale è fondamentalmente olistico, cercando di tenere sempre presenti le esigenze di tutti gli esseri viventi, per garantire a ognuno una vita sana, sicura e dignitosa. Scrive Papa Francesco: «La cultura ecologica non si può ridurre a una serie di risposte urgenti e parziali ai problemi che si presentano riguardo al degrado ambientale, all'esaurimento delle riserve naturali e all'inquinamento. Dovrebbe essere uno sguardo diverso, un pensiero, una politica, un programma educativo, uno stile di vita e una spiritualità che diano forma ad una resistenza di fronte all'avanzare del paradigma tecnocratico. Diversamente, anche le migliori iniziative ecologiste possono finire rinchiusse nella stessa logica globalizzata. Cercare solamente un rimedio tecnico per ogni problema ambientale che si presenta, significa isolare cose che nella realtà sono connesse, e nascondere i veri e più profondi problemi del sistema mondiale» (*Laudato si'*, n. 111). Emblema di questa conversione ecologica è la figura di San Francesco d'Assisi, che può essere considerato «[...] l'esempio per eccellenza della cura per ciò che è debole e di una ecologia integrale, vissuta con gioia e autenticità» (*Laudato si'*, n. 10). L'integralità di questa ecologia si traduce dunque in un [atteggiamento](#) di attenzione sistematica e sistemica all'insieme del mondo, evitando di cercare soluzioni parziali o di comodo, che possano produrre più o meno a lungo termine conseguenze indesiderate. Da questo punto di vista l'ecologia integrale può essere un'applicazione del principio "il tutto è superiore alle parti", enunciato sempre da Papa Francesco nell'esortazione apostolica *Evangelii gaudium* (234-237). Si tratta dunque di una prospettiva in senso lato "politica", che, facendo

⁸⁹ SERGIO CICATELLI Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

leva sull'interdipendenza che lega ogni essere umano a ogni realtà naturale, intende promuovere una critica contro la società tecnocratica e contro un'economia fondata sul profitto e sullo sfruttamento (delle risorse naturali e degli uomini). Logica conseguenza è la proposta di una teoria economica, ancora una volta legata al nome di San Francesco d'Assisi, che ha dato origine a un movimento noto con il nome di Economia di Francesco, ugualmente attento a ripensare il nostro modo di impostare il sistema produttivo. In realtà, il tema dell'ecologia integrale non è una novità di Papa Francesco, ma trova le sue radici nella discussione avviatasi fin dagli anni Ottanta del secolo scorso in ambito ecumenico e fatta propria in molte occasioni dal magistero di Giovanni Paolo II, che aveva richiamato l'importanza della questione ecologica già nella *Sollicitudo rei socialis* (1987, 26 e 34) e nella *Centesimus annus* (1991, 37-38), oltre che in numerosi altri interventi occasionali. Del resto, lo stesso *Compendio della dottrina sociale della Chiesa* (2004) dedica ampio spazio alla questione ecologica (cfr. soprattutto 461-471), ampliandone la portata oltre i confini meramente ambientalisti. In questa prospettiva, poi, la Conferenza Episcopale Italiana dal 2006 celebra il 1° settembre di ogni anno la Giornata per la custodia del creato, intesa non solo come invito alla difesa dell'ambiente fisico ma come attenzione alla cura del pianeta e alla costruzione di un ambiente umano sempre più sano e giusto nelle relazioni che lo costituiscono. Da un punto di vista laico, invece, non si può trascurare il fondamentale contributo che ha dato a tutta la tematica il filosofo Hans Jonas con il suo libro *Il principio responsabilità* (1979), in cui ha posto radicalmente il problema della responsabilità che ogni uomo assume nei confronti delle generazioni che devono ancora venire e alle quali si deve assicurare almeno la possibilità di continuare a esistere. Se consideriamo il senso ampio che l'ecologia integrale intende assumere come valore da condividere, come cultura da diffondere e come mentalità da acquisire e praticare, è facile intuire la sua portata educativa e l'impegnatività che essa assume per educatori e insegnanti. Sul piano teorico, ancora una volta il riferimento va alla *Laudato si'*, in cui da un lato "l'ecologia integrale è inseparabile dalla nozione di bene comune" (156) e dall'altro "è fatta anche di semplici gesti quotidiani" (230). L'obiettivo è quello di una conversione ecologica da vivere anche e soprattutto come [esperienza](#) religiosa, perché «[...] vivere la [vocazione](#) di essere custodi dell'opera di Dio è parte essenziale di un'esistenza virtuosa, non costituisce qualcosa di opzionale e nemmeno un aspetto secondario dell'esperienza cristiana» (217).

Bibliografia

- AMATO C., *Ecologia integrale. Principi, metodi e questioni rilevanti*, Castelveccchi, Roma, 2022.
- CALABRIA C., *Custodia del creato e riflessione pedagogica. Insegnamento sociale della Chiesa, sviluppo umano integrale*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.
- CESTARO M. - C. PRESOTTO (a cura di), *Il noi che trasforma. Educatori per un'ecologia integrale*, Studium, Roma, 2022.
- FIORANI L., *Il sogno (folle) di Francesco. Piccolo manuale (scientifico) di ecologia integrale*, Edizioni francescane italiane, Perugia, 2019.

- GIULIODORI C. - P. MALAVASI (a cura di), *Ecologia Integrata. Laudato si. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano, 2016.
- JONAS H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 1990.
- MALAVASI P. (a cura di), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*, Pensa Multimedia, Lecce, 2019.
- MORANTE G., *L'uomo e la terra. Per una "ecologia integrale" nella "casa comune"*, ElleDiCi, Torino, 2021.
- PAPA FRANCESCO, Lettera enciclica *Laudato si'* sulla cura della casa comune, 24 maggio 2015.
- PAPA FRANCESCO, Lettera enciclica *Fratelli tutti* sulla fraternità e l'amicizia sociale, 3 ottobre 2020.
- PAPA FRANCESCO, Esortazione apostolica *Laudate Deum* sulla crisi climatica, 4 ottobre 2023.
- SARTORIO U., *Tutto è connesso. Percorsi e temi di ecologia integrale*, EMI, Verona, 2015.
- SGRECCIA E. (a cura di), *Uomo, ambiente, lavoro: per un'ecologia integrale*, Cantagalli, Siena, 2017.

ECONOMIA DEL BENE COMUNE - ECONOMIA CIVILE (FABIO POLES⁹⁰)

L'*economia del bene comune* (EBC) è un movimento socioeconomico e politico fondato dall'economista austriaco Christian Felber. Secondo i dati di uno studio del Comitato Economico e Sociale Europeo del 2017 sull'Economia Sociale⁹¹, in Europa il movimento Economia del Bene Comune godrebbe del sostegno di oltre 100 gruppi locali e di 2000 tra imprese, università, amministrazioni locali e varie organizzazioni sociali. L'idea di base del modello dell'Economia del Bene Comune è che l'economia deve essere al servizio dei cittadini, ossia del bene comune. L'Economia del Bene Comune si fonda su valori che tutti riconoscono come universali: la dignità umana, la solidarietà, la sostenibilità ambientale, la giustizia sociale, la trasparenza e la partecipazione democratica. Il modello proposto da questa nuova economia è interdisciplinare e applicabile a tutti i tipi di imprese e organizzazioni⁹². Il citato studio del CESE non riporta invece alcuna nota sull'Economia Civile (EC) che non si presenta come una delle *forme* dell'economia sociale ma come un *para-*

⁹⁰ FABIO POLES Professore di Economia politica e applicata presso lo IUSVE di Venezia; Direttore Generale di Unismart-Fondazione Università degli Studi di Padova.

⁹¹ L'Economia del Bene Comune è uno dei modi di declinare il più generale tema dell'Economia Sociale che il CESE così definisce: "L'insieme di imprese private dotate di un'organizzazione formale, caratterizzate da autonomia di decisione e libertà di adesione, create allo scopo di soddisfare le esigenze dei loro aderenti attraverso il mercato, mediante la produzione di beni o la fornitura di servizi, assicurativi, finanziari o di altro tipo, in cui le decisioni e l'eventuale distribuzione degli utili o dell'avanzo di gestione tra i soci non sono legate direttamente al capitale o alle quote versate da ciascun socio— in quanto ognuno di loro ha diritto a un voto— oppure, in ogni caso, sono il risultato di processi decisionali democratici e partecipativi. L'economia sociale comprende anche gli organismi privati, dotati di un'organizzazione formale, caratterizzati da autonomia di decisione e libertà di adesione, che producono servizi non commerciali per le famiglie e il cui eventuale avanzo di gestione non può essere distribuito agli agenti economici che li hanno creati, li controllano o li finanziano", COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO (CESE), *Sviluppi recenti dell'economia sociale nell'Unione Europea*, 2017, p. 1.

⁹² Ivi, pp. 30-32.

digma dell'economia tout-court. Ripercorrendo le tappe della vicenda storico-economica italiana, l'economista Luigino Bruni afferma che: «L'Italia è stata capace di sviluppo economico e civile quando si sono create quelle condizioni culturali e istituzionali che hanno consentito la coltivazione delle virtù della creatività e quindi dell'innovazione; abbiamo invece smesso di crescere come Paese quando è prevalsa la logica del piagnisteo, della ricerca e del mantenimento di rendite di posizione, quando abbiamo guardato l'altro come un rivale da battere e non come un partner per crescere insieme»⁹³. È questa la prospettiva dell'Economia Civile come ebbe modo di riconoscere, anche se con altre parole, Joseph A. Schumpeter: «Dire economia nel Settecento significa necessariamente dire Italia»⁹⁴. Infatti: «Tutte le grandi capitali dell'illuminismo italiano furono centri vitali e importanti dell'elaborazione della nascente scienza dell'economia. Tra tutte Napoli e Milano assumono un ruolo di primo piano [...] Una stagione breve, ma che creò l'ambiente culturale nel quale riapparvero i temi tipici dell'umanesimo e in cui in particolare fiorì la tradizione napoletana dell'*economia civile*. L'economia nasce nel Settecento italiano come “Scienza della pubblica felicità”»⁹⁵. Siamo nel Regno di Napoli e la speranza comune è quella di una nuova stagione «[...] di vita buona, di benessere, di civiltà, di felicità, di pubblica felicità»⁹⁶. L'aggettivo “pubblica” davanti a “felicità” racchiude un insegnamento dell'abate salernitano Antonio Genovesi (1713-1769), comunemente ritenuto il fondatore dell'Economia Civile per il quale o lo sviluppo vede il contributo di tutti e la conseguente felicità viene goduta insieme oppure si resta bloccati in trappole di povertà. Genovesi sviluppa la sua produzione scientifico-culturale contemporaneamente a quella di Adam Smith. Che i due si conoscessero personalmente pare poco probabile, mentre che Genovesi abbia potuto conoscere almeno la *Teoria dei sentimenti morali* di Smith sarebbe invece plausibile. È comunque il pensiero di Smith che viene affermandosi: felicità, anche se pubblica, appare concetto inafferrabile e gli studiosi vanno sempre più concentrandosi sull'“utilità individuale” che della prima sarebbe un accettabile indicatore. Sappiamo che l'economia si sviluppò successivamente lungo il percorso tracciato da Adam Smith e che le parole care alla tradizione civile, oltre a “commerciare” e “interessi” anche e soprattutto “fiducia”, “incivilimento”, “reciprocità”, “felicità”, “creatività”, “intelligenza”, furono in qualche modo messe a lato, se non proprio abbandonate, dalla scienza triste⁹⁷. Un dato appare certo: se esiste una via italiana ai temi di cui sopra, il punto di partenza sta nel considerare preminente proprio il tema della “pub-

⁹³ BRUNI L., *Le prime radici. La via italiana alla cooperazione e al mercato*, Il Margine, Trento, 2012, p. 41.

⁹⁴ BRUNI L. – S. ZAMAGNI, *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Il Mulino, Bologna, 2004, p. 71.

⁹⁵ BRUNI L., *L'ethos del mercato. Un'introduzione ai fondamenti antropologici e relazionali dell'economia*, Mondadori, Milano-Torino, 2010, p. 71.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Ivi, pp. 73-89.

blica felicità” piuttosto che quello dell’“utilità individuale”. Perché il pensiero economico che inizia con Genovesi, erede della tradizione civile medievale che risale a Francesco d’Assisi e Tommaso d’Aquino e che poi prosegue con gli umanisti civili del Quattrocento ed arriva al Settecento riformatore⁹⁸, ha alla base «[...] la visione del mercato come una forma di amicizia»⁹⁹ dove «la *reciprocità* è l’elemento tipico della socialità umana».¹⁰⁰ Proprio per questo le parole chiave su cui il mercato stesso viene costruito sono «reciprocità, amicizia, mutua assistenza o fraternità».¹⁰¹ Per Genovesi quindi più che cercare il proprio interesse, l’utilità individuale, ogni agente economico deve tenere presente «la reciproca obbligazione di soccorrerci nei nostri bisogni».¹⁰² Elemento importante per costruire la «pubblica fiducia» è la «fede pubblica» quella «corda» (*fides* in latino significa appunto anche corda) che è «[...] il vincolo delle famiglie unite in vita compagnevole».¹⁰³ Un altro cardine della tradizione italiana (e napoletana) di Economia Civile è poi il tema del premio alla virtù piuttosto che quello della pena inflitta per i “delitti”. Nel 1769, il discepolo di Antonio Genovesi ed esponente dell’illuminismo napoletano Giacinto Dragonetti (1738-1818), scrisse il *Trattato delle virtù e dei premi*¹⁰⁴ proprio per affrontare il tema del premio alla virtù. Nella sua breve opera, lo studioso partiva dall’amara constatazione che «[...] gli uomini hanno fatto milioni di leggi per punire i delitti, e non ne hanno stabilita pur una per premiare le virtù»¹⁰⁵ e dal presupposto che il premio alla virtù «[...] è il vincolo necessario per legare l’interesse particolare col generale, e per tenere gli uomini sempre intenti al bene».¹⁰⁶ Il Settecento conosce anche una tradizione lombarda e milanese di economia civile che vede in Pietro Verri, Cesare Beccaria, Gian Domenico Romagnosi e Carlo Cattaneo i suoi più illustri esponenti. Scrive Bruni che «[...] ai milanesi stanno particolarmente a cuore due temi della tradizione civile: il ruolo delle *giuste leggi per la pubblica felicità*, e l’*importanza attribuita alla creatività e intelligenza della persona* nella creazione del valore dei beni».¹⁰⁷ Le due scuole insieme ponevano quindi enfasi sulla socialità umana (maggior peso del tema nella tradizione napoletana) e sul valore della persona umana situata al centro della società e dell’economia (tradizione lombardo-milanese”). Insomma: «L’economia civile italiana aveva tenuto assieme il valore assoluto della persona e il valore, anche questo assoluto, della socialità; nel suo sviluppo successivo la scienza economica non è più riuscita in questo, e ha generato approcci

⁹⁸ BRUNI L., *L’ethos del mercato*, pp. 75-76.

⁹⁹ Ivi, p. 76.

¹⁰⁰ Ivi, p. 77.

¹⁰¹ Ibidem.

¹⁰² GENOVESI A., *Lezioni di economia civile*, Vita e Pensiero, Milano, 2013, p. 22.

¹⁰³ Ivi, p. 341.

¹⁰⁴ DRAGONETTI G., *Trattato delle virtù e dei premi*, Carocci, Roma, 2012.

¹⁰⁵ Ivi, p. 17.

¹⁰⁶ Ivi, p. 31.

¹⁰⁷ BRUNI L., *L’ethos del mercato*, p. 83.

individualisti o comunitaristi, dove l'uno è alternativo all'altro, ancora oggi».¹⁰⁸ Tutto ciò non passa nel *mainstream* per una serie di motivi messi bene in luce sempre da Luigino Bruni: per «[...] l'ambigua posizione di Genovesi all'interno della chiesa cattolica»¹⁰⁹ che lo rende non abbastanza cattolico per alcuni e non abbastanza laico per altri; per la stroncatura che Francesco Ferrara fece degli economisti classici italiani e che scoraggiò a seguirne le orme i loro successori dell'Otto e Novecento; per «[...] la formazione poco filosofica e storica e più tecnica, o applicata, dei protagonisti del pensiero cooperativo tra Otto e Novecento che di fatto operò un effetto cortina nei confronti del passato».¹¹⁰ Come un fiume carsico questa tradizione sembra quindi sparire ma ogni tanto riaffiora in superficie. Lo ha fatto scrivendo la storia del movimento cooperativo, come ha ben documentato lo stesso Bruni¹¹¹. Lo ha fatto ancora per certi versi con la fondazione della moderna ragioneria da parte di Fabio Besta e con la "rifondazione" della stessa disciplina nella più moderna "Economia aziendale" da parte del più insigne allievo di Besta, Gino Zappa (1879-1960), fino ad arrivare per questo filone al toscano Carlo Masini (1923-1998), a lungo docente alla Bocconi di Milano, che dedica il suo "Lavoro e Risparmio", sul quale hanno studiato generazioni di aziendalisti, «[...] a chi nella ricerca della verità o nell'azione coerente dona sé stesso per il "bene comune"»¹¹² e che definisce l'economia di azienda «disciplina del gruppo delle scienze della persona umana» che «ha per oggetto gli ordinamenti economici degli istituti che costituiscono la società civile»¹¹³. Ancora persona e ancora socialità, dunque, pur nell'apparente sterilità del calcolo ragionieristico-aziendale. Le acque di questo fiume sono riaffiorate anche con Achille Loria (1857 – 1953), altro insigne studioso italiano che ha decisamente puntato il dito contro l'economia della rendita. Senza avere la pretesa di essere esaustivi ma seguendo almeno qualcun'altra delle riemersioni, ritroviamo questa tradizione, poco dopo Loria, in Luigi Einaudi (1874-1961). Quest'ultimo ci aiuta a mettere in evidenza un altro aspetto di questa "via italiana" che risiede nell'indicare l'importanza delle motivazioni e della intenzionalità dell'azione economica volta a costruire il bene comune piuttosto che la felicità dei partecipanti al mercato. A differenza della tradizione di origine inglese che vede nella smithiana "mano invisibile" il meccanismo capace di assicurare il bene di tutti gli attori che, agendo per il proprio tornaconto, realizzano così inconsapevolmente anche quello di tutti gli altri secondo il principio dell'eterogenesi dei fini. Avvicinandoci ai nostri giorni ritroviamo le acque di questo fiume nella produzione di Giacomo Becattini (1927 – 2017) per il quale lo sviluppo economico di un particolare territorio si

¹⁰⁸ Ivi, p. 86.

¹⁰⁹ Ivi, p. 103.

¹¹⁰ Ivi, p. 104.

¹¹¹ BRUNI L., *Le prime radici. La via italiana alla cooperazione e al mercato*, Il Margine, Trento, 2012.

¹¹² MASINI C., *Lavoro e risparmio: economia d'azienda*, UTET, Torino, 1982, p. III.

¹¹³ Ivi, p. 707.

spiega con «[...] l'esistenza di un sistema di rapporti sociali consentaneo *ante litteram* all'industrializzazione». ¹¹⁴

Questa “via italiana” al mercato si esprime oggi soprattutto negli studi di Luigi Bruni e di Stefano Zamagni, che molto hanno prodotto su questi temi a partire dal loro *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*¹¹⁵ e dei loro colleghi più vicini alla tradizione dell'Economia Civile ed alla Scuola di Economia Civile di Firenze guidata dall'urbanista Elena Granata, siano essi “economisti” o “aziendalisti”: Sabrina Bonomi, Alessandra Smerilli, Giuseppe Argiolas, Benedetto Gui, Davide Maggi, Giuseppe Notarstefano, Vittorio Pelligra, Pier Luigi Porta (1945-2015), Renato Ruffini e molti altri. La sua manifestazione più recente è probabilmente dovuta all'economista “civile” Leonardo Becchetti, che oltre ad aver ideato il Festival Nazionale dell'Economia Civile che si tiene ogni anno a Firenze, ha recentemente raccolto oltre trecento colleghi economisti, non solo italiani, che si ispirano al paradigma dell'Economia Civile, nella formulazione di “Piano B” dallo stesso Becchetti definito “uno spartito per rigenerare l'Italia”¹¹⁶.

EDUCATORE vedi EDUCAZIONE

EDUCAZIONE (LILIANA SILVA¹¹⁷)

L'educazione è un concetto complesso che ha profonde implicazioni nella formazione e nello sviluppo della società umana. Essa è definita come un processo continuo di acquisizione di [conoscenze](#), [abilità](#), valori e competenze che si verifica lungo l'intero arco della vita umana. Essa va oltre la semplice trasmissione di informazioni, coinvolgendo una serie di interazioni complesse che influenzano il pensiero critico, la creatività e la formazione del carattere. L'etimologia del termine educazione è incerta: talvolta viene ricondotta al termine “educare” inteso come allevare o coltivare, altre volte al termine “educere”, ovvero tirar fuori, sviluppare. In senso generico, per educazione si intende il processo attraverso il quale vengono trasmessi ai soggetti in via di crescita o suscettibili di modifiche nei propri comportamenti intellettuali e pratici, gli abiti culturali di un gruppo più o meno ampio della società. L'opera educativa è svolta da tutti gli stimoli significativi che raggiungono l'individuo, ma, in modo deliberato e organizzato, da istituti sociali naturali (fami-

¹¹⁴ BECATTINI G., *Il Calabrone Italia. Ricerche e ragionamenti sulla peculiarità economica italiana*, Il Mulino, Bologna, 2007, p. 44.

¹¹⁵ BRUNI L. – S. ZAMAGNI., *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Il Mulino, Bologna, 2004.

¹¹⁶ BECCHETTI L. et alii, *Piano B. Uno spartito per rigenerare l'Italia*, Donzelli Editore, Roma, 2024.

¹¹⁷ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

glia, nazione etc.) e da istituti appositamente creati (scuole, collegi, centri educativi, etc.). In senso ancora più generale del termine, con educazione si intende l'attività umana connessa a determinate figure e a ruoli particolari, come genitori, maestri, insegnanti, 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'istruzione e la formazione iniziale e permanente di tutti e ciascuno dei membri del corpo sociale. Più che ad un atto si pensa ad un processo coestensivo all'esistenza e si parla di sistema educativo inglobante [l'Istruzione e la Formazione Professionale](#), in prospettiva permanente. Però non è raro che l'educazione sia ancora da molti intesa quasi come equivalente al concetto di scuola e ai processi d'istruzione scolastica. Tuttavia, l'educazione può avvenire in contesti formali, come scuole e università, ma anche in modo informale attraverso esperienze di vita quotidiana, interazioni sociali e auto-apprendimento. Entrambi i tipi di educazione sono essenziali per il completo sviluppo individuale. Una terza tipologia di contesto è il contesto non formale, che comprende gli ambiti entro i quali l'educazione consente il rilascio di una certificazione o una condizione di appartenenza formale, pur non riguardando il contesto scolastico. Per comprendere appieno l'educazione, è essenziale esaminare i contesti storici che ne hanno plasmato l'evoluzione nel corso dei secoli. Dall'antica Grecia, dove la pedagogia era intrecciata con la filosofia, alla Rivoluzione Industriale, che ha portato all'istituzionalizzazione dell'istruzione di massa, ogni epoca ha influenzato la percezione e la pratica dell'educazione. La definizione di educazione varia, inoltre, in base alla prospettiva teorica adottata. Da un punto di vista sociologico, ad esempio, l'educazione può essere considerata come il processo attraverso il quale la cultura viene trasmessa da una generazione all'altra. D'altra parte, dalla prospettiva psicologica, l'educazione è il mezzo attraverso il quale si sviluppano le capacità cognitive, emotive e sociali di un individuo. L'educazione svolge un ruolo fondamentale nella costruzione e nel mantenimento di una società informata e avanzata. Fornisce alle persone gli strumenti necessari per comprendere il mondo che le circonda, promuovendo la tolleranza, la comprensione e la [coesione sociale](#). Inoltre, l'educazione è cruciale per il progresso economico, facilitando l'innovazione e la competitività globale. Diverse teorie cercano di spiegare come avvenga l'apprendimento nell'ambito educativo. Dal behaviorismo, che sottolinea l'importanza delle risposte comportamentali alle stimolazioni esterne, all'approccio cognitivista, che enfatizza il ruolo della mente nell'elaborazione delle informazioni, ogni teoria contribuisce a una comprensione più approfondita del processo educativo. L'educazione è quindi un pilastro fondamentale della società umana, plasmando il modo in cui apprendiamo, pensiamo e interagiamo con il mondo. Attraverso l'analisi di diverse prospettive e teorie, possiamo apprezzare la complessità e l'importanza dell'educazione nel determinare il nostro presente e futuro. In un'epoca in cui la conoscenza è un asset cruciale, investire nelle fondamenta dell'educa-

zione rimane una priorità essenziale per il progresso individuale e collettivo. L'educazione è un fenomeno intrinsecamente connesso alla condizione umana, essenziale per il progresso individuale e collettivo. Le teorie educative offrono prospettive fondamentali per comprendere il processo di apprendimento. Il panorama educativo è in costante evoluzione, con l'emergere di approcci innovativi che cercano di adattarsi alle esigenze della società contemporanea. Dall'apprendimento basato sul gioco nell'infanzia all'apprendimento online e alla gamification nell'istruzione superiore, i nuovi metodi pedagogici stanno influenzando la trasmissione della conoscenza. La tecnologia, in particolare, ha rivoluzionato il modo in cui apprendiamo e insegniamo. Attraverso l'analisi delle nuove [tecnologie educative](#), come la realtà virtuale, l'[intelligenza artificiale](#) e le piattaforme online, esploreremo come queste stiano ridefinendo i confini dell'educazione e ampliando l'accesso alla conoscenza. L'educazione rappresenta un campo vasto e dinamico, il cui impatto si estende ben oltre le aule scolastiche. Attraverso l'analisi approfondita delle sue molteplici sfaccettature, possiamo apprezzare la complessità di questo processo cruciale. Un approccio inclusivo all'educazione richiede una considerazione attenta della diversità culturale. Investire in un sistema educativo informato, inclusivo e adattabile è essenziale per coltivare menti preparate ad affrontare le sfide del mondo in evoluzione, promuovendo così uno [sviluppo sostenibile](#) e un progresso duraturo.

Bibliografia:

- BAUMAN Z. – R. MAZZEO, *Conversazioni sull'educazione*, Edizioni Erickson, 2011.
 BERTAGNA G. et al., *Processi educativi e progettualità pedagogica*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1998.
 BERTIN G.M. – M.G. CONTINI, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, 2004.
 BRUNER J.S., *Il significato dell'educazione*, Armando editore, 1990.
 DELORS J. (Ed.), *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997.
 MORIN E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
 MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
 NANNI C., *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, LAS, 1998.

EDUCAZIONE AL LAVORO (DARIO EUGENIO NICOLI¹¹⁸)

L'[educazione](#) al [lavoro](#) è la prospettiva pedagogica che accomuna diversi percorsi formativi, specialmente quelli collocati nel diritto-dovere di istruzione e formazione, finalizzati alla formazione integrale ed unitaria della persona, del cittadino e del lavoratore. Essi hanno in comune la prospettiva esistenziale del lavoro come *compimento*

¹¹⁸ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

della propria identità, che si concretizza entro un cammino in cui l'allievo viene accompagnato ad un'introduzione consapevole nel mondo in cui vive, prossimo e lontano, fino alla scoperta della propria [vocazione](#) e dei propri talenti, affinché possa maturare la decisione di assumere un compito come forma della propria personale realizzazione perseguita a favore degli altri e della comunità. Per molti intellettuali la combinazione dei due termini *educare* e *lavoro* viene vista con sospetto in quanto associata ad un'idea di addestramento sistematico dell'individuo alle pratiche professionali. Una concezione che rivela un pensiero in cui si combinano due stereotipi: il primo legato all'educazione il cui compito consisterebbe nell'offrire ai giovani una cultura costituita di categorie che, se pur riferite alla realtà, si collocano esclusivamente sul piano delle idee generali; il secondo riguardante il lavoro che viene concepito come cessione di tempo e di energie che l'individuo è tenuto a fornire ad un datore di lavoro per poter ottenere il denaro necessario per vivere, senza che vi sia nessun nesso tra questa attività e il suo mondo interiore. Nella concezione qui proposta, l'educazione al lavoro prende le distanze sia dai modelli formativi addestrativi che mirano ad imprimere nella persona una forma *adattata* al contesto esterno sia da prassi educative che muovendosi sul piano delle idee pure relegano l'alunno in una posizione *disinteressata* al mondo ed a se stesso. Nell'espressione che stiamo considerando, non viene utilizzato il termine addestramento, e neppure quello di occupazione, bensì *educazione* che proviene dal latino *educere* e che significa tirar fuori, allevare, avere cura. Quindi educare è «[...] avere cura di offrire all'altro quei contesti esperienziali che possano consentire il pieno fiorire della sua umanità» (Mortari 2017, 34); mentre il *lavoro* inteso come la forma che assume l'amore per la vita che la persona matura nel suo cammino formativo, tramite cui essa dona le proprie capacità ed i propri talenti per soddisfare i bisogni degli altri, migliorare la comunità e proteggere l'ecosistema. L'educazione al lavoro si regge su tre architravi: l'antropologia della vocazione, il lavoro come compito sociale costitutivo dell'identità personale, la formazione come cammino verso il compimento delle potenzialità della persona accompagnandola a realizzare nella migliore forma possibile il suo essere implicandosi in modo operoso nel mondo al servizio di uno scopo buono.

La *vocazione* è quel fattore che indica la differenza radicale tra esistere e vivere.

- La prospettiva dell'*esistere* consiste in un adattamento del soggetto alle condizioni del contesto, nel tentativo di trarre dalle varie esperienze in cui si è di volta in volta immessi il massimo di beneficio ed il minimo di fastidi, secondo una concezione che Bernard Stiegler definisce “minorità permanente”. Secondo questo Autore, il modo dell'adattamento consiste nell'abbandonarsi ad una prospettiva comoda di vita, riempiendo il proprio tempo di attività suggerite dall'industria della captazione dell'attenzione, confidando nel potere del condizionamento “gentile” che fa leva su stati d'animo elementari e sul modo della vita so-

spesa, senza riflessione né responsabilità. È il tipo di esistenza dell'individuo massa della società dei consumi, così magistralmente descritto da Ortega Y Gasset: «[...] un tipo o un modo d'essere dell'uomo che si ritrova oggi in tutte le classi sociali, che per ciò stesso rappresenta il nostro tempo: massa è tutto ciò che non valuta se stesso – né in bene né in male – mediante ragioni speciali, ma che si sente “come tutto il mondo”, e tuttavia non se ne angustia, anzi si sente a suo agio nel riconoscersi identico agli altri» (Ortega Y Gasset 1988, 30).

- Il *vivere*, invece, trova la sua sorgente nell'intuizione che la persona prova avvertendo l'unicità e la preziosità del suo proprio io come valore e promessa di compimento. Nell'essere umano vivo, la vicenda della propria esistenza è percepita non come un accadimento che deriva da una combinazione casuale di fattori, ma come un *essere* unico e irripetibile che porta con sé la premonizione di un dovere verso se stessi e verso gli altri, di cui si intuisce la valenza sacra sapendo rivolgere lo sguardo al cielo, oltre le nubi. Compiere questo cammino, e scoprire il mistero di se stessi, è il compito della vita che ci lega agli altri ed appartiene ad una vicenda più grande del proprio piccolo mondo. Il valore attribuito al proprio io riguarda una dimensione che va oltre la misura: la gratuità dei doni ricevuti e l'impulso alla loro restituzione agli altri al meglio delle proprie possibilità, trascende infatti ogni sistema di organizzazione economica e delinea il mondo come il luogo in cui si svolge l'epopea della ricerca di ciò che corrisponde all'autentica dignità umana.

La chiave del modo del vivere è costituita dalla *vocazione*, ovvero la scoperta da parte del soggetto di una speciale corrispondenza tra una forma particolare di lavoro, comunicata da alcuni testimoni significativi, e l'impulso alla pienezza che egli avverte dentro di sé, da cui scaturisce un'adesione esistenziale chiamata “passione”, vissuta come un fuoco che scalda, una forza che spinge e una luce che illumina la strada del proprio cammino. Mettersi al lavoro non è fare un'attività quale che sia, purché serva a portare a casa uno stipendio; non è neanche il frammento di un'organizzazione che procede per forza propria. Per lavorare bisogna dare un senso alle cose, in quanto ciò che facciamo deve avere un legame sia con il mondo comune sia con il nostro mondo personale. Ciò indica la principale condizione del lavoro *buono*: partecipare ad un'impresa mossa consapevolmente da un proposito positivo per la società. Il vero significato del lavoro è nel mistero del rapporto tra il singolo e la collettività, vissuto entro una comunità operosa dove ciascuno, condividendo le diverse vicende in cui si svolge, collabora al bene di tutti, così da poter ottenere un riconoscimento che conferma la giustezza della sua scelta e ne spinge in avanti il cammino. Il concetto di lavoro comprende due significati: quello giuridico economico che si riferisce alla forma del suo esercizio come ruolo che si svolge entro un'organizzazione sulla base di un [contratto](#) e di un insieme di regole che orientano il contributo di tutti al medesimo scopo, e quello di natura esistenziale che riguarda i significati che il soggetto attribuisce al proprio operare e al tipo di legame che instaura con l'organizzazione ed i colleghi. Il lavoro è oggetto nel nostro tempo di un

travaglio che riguarda ambedue gli aspetti: lo scopo dell'impresa e la prospettiva esistenziale del soggetto che opera. È in declino, anche per motivi anagrafici, *l'etica del lavoro* convenzionale, ovvero quell'*habitus* che assicurava, ai cittadini delle società precedenti, una solida identità professionale ed una maestria di mestiere che garantiva loro un percorso lineare per tutto il corso della vita. Nell'attuale "società degli individui" che mal sopportano quel modo di concepire il ruolo, troviamo due forme differenti di etica: quella *minimale* che considera il lavoro solo come strumento per ottenere un reddito da poter spendere per i consumi ed in generale per vivere quelle esperienze che soddisfano le proprie preferenze emotive; inoltre quella orientata alla *pienezza* propria di coloro che perseguono la realizzazione di sé tramite un "lavoro significativo" (*Meaningful Work*) che è tale in quanto dotato di senso e di contenuto buono, orientato ad un fine o scopo speciale, espressivo della persona ed insieme dell'organizzazione, che si svolge in orari compatibili con i valori connessi alla pienezza: i legami familiari, gli impegni personali, lo sport e la cura della salute, il rapporto con la natura, la vita di comunità. Fa parte di questa seconda componente la riscoperta del lavoro manuale in quanto capace di smuovere le corde interiori e di sollecitare in chi opera una maggiore consapevolezza di sé e del proprio compito nel mondo. Come risposta alle tensioni generate dal difficile rapporto fra queste diverse filosofie di vita, sta emergendo un'area di imprese "dotate di un'anima" che perseguono un'identità del lavoro fondata, prima e oltre le specificità professionali, sull'appartenenza ad un'organizzazione finalizzata ad offrire alla società un prodotto/servizio dotato di valore, favorendo tra i compagni di lavoro un legame di tipo neocomunitario. Nel modo del *compimento*, l'educazione consiste nel perseguimento dell'autorealizzazione del soggetto-persona, sulla base di una proposta culturale orientata al futuro costituita da una costellazione di [conoscenze](#), competenze, valori e significati posti entro un orizzonte di senso dotato di una speranza ragionevole, capace di suscitare la risorsa più preziosa dei giovani, l'entusiasmo. Educare al lavoro significa educare ad una vita in pienezza, sottrarre i giovani dalle sirene della irrealtà, suscitare il desiderio di una conoscenza *veritativa*, offrire la possibilità di fondare la propria vita su un impegno solido, stabile, rigoroso e potenzialmente ricco di soddisfazioni, fonte di legami di appartenenza al mondo comune. Perché possano conquistare qualcosa di veramente personale, di cui sentirsi fieri, occorre che facciano [esperienza](#) di ciò che gli corrisponde e porta beneficio agli altri ed alla comunità, disciplinando la propria vita. Ciò richiede di saper reagire alle difficoltà, imparare dagli insuccessi e far risuonare nell'anima il bene raggiunto. Il vivente è caratterizzato da un essere-orientato, un impulso a tendere a qualcosa di desiderabile il cui valore viene intuito, ma che si rende chiaro solo nell'agire; egli è capace di «[...] atti ed atteggiamenti intenzionali che sono qualcosa che è "nell'anima"» (Spaemann 2005, 55). La corrispondenza – non statica, ma tensionale – tra il mondo soggettivo ed il mondo comune perseguita esercitando un lavoro dotato di valore per gli altri e per sé, si realizza quando il soggetto riconosce, lasciandosi guidare da essa, quella speciale forza impulsiva che risiede

nella sua anima, una tendenza originaria che rende significativo il proprio stare nel mondo. I percorsi formativi orientati al lavoro presentano un grande vantaggio rispetto a quelli di natura generale, in quanto sono centrati sulla scoperta della [vocazione](#) personale e quindi su un progetto di vita in cui il soggetto apprende a porsi di fronte agli altri come risorsa di valore, fonte di benefici. Ciò accade quando gli studenti vivono entro contesti ([laboratorio](#), azienda, territorio...) con adulti in grado di essere guide nella comprensione della propria vocazione, quest'ultima intesa come generatrice di "passione", superando la volubilità degli "interessi" e l'astrazione delle "attitudini", e quindi capace di donare direzione e consistenza alla vita. Lavorare con amore entro legami significativi, conferisce alla persona un ancoraggio di senso che la fa sentire pienamente "a casa" là dove si svolge la sua esistenza riconoscendosi parte di un tutto, condizione da cui scaturisce una disposizione positiva nei confronti degli altri e della comunità. Un *lavoro buono* consente la corrispondenza tra il mondo soggettivo ed il mondo comune, quando il soggetto si appropria della speciale forza impulsiva che risiede nella sua anima, rendendo significativo il proprio stare nel mondo. Si tratta di una intenzionalità potenziale che diviene attuale quando egli ne conquista consapevolezza, evitando che venga cancellata da un'influenza esterna oppure disconosciuta o rimossa da stereotipi culturali o circoli viziosi mentali. Il curriculum dell'educazione al lavoro è il documento chiave che orienta gli insegnanti e tutte le altre figure coinvolte entro un cammino formativo unitario e personalizzato. Esso è composto da due parti:

- il curriculum *esplicito* rappresenta la parte programmatica che comprende l'analisi del contesto e dei bisogni formativi a cui intende dare risposte, la strategia formativa, i traguardi perseguiti, i nuclei del sapere e le competenze mirate, infine la strategia di [valutazione](#). In esso troviamo le componenti del metodo ovvero i moduli formativi ed i compiti di realtà che accompagnano il cammino degli allievi come passi progressivi di conoscenza del mondo e di sé e di acquisizione di competenze. Accanto ad esse vi sono le evidenze degli apprendimenti e del cammino di crescita degli allievi rilevabili tramite un metodo valutativo "integrale" che rispetta e promuove i dinamismi che connettono i nuclei del sapere come "sfondo di senso", le competenze come "prestazione di valore sociale" e l'identità personale che riguarda i fattori della crescita personale come l'autoconsapevolezza, la disposizione positiva nel reale e l'orientamento confidente della propria vita. La necessaria intesa entro l'équipe formativa trova la sua esplicitazione nel *Canovaccio formativo*, il documento da cui risulta chiaro come le due principali formule didattiche – il modulo e il [compito di realtà](#) – sono poste in relazione reciproca e finalizzate a mete comuni che connotano le tappe del percorso;
- il curriculum *implicito* si riferisce all'organizzazione consapevole degli spazi, dei tempi, dell'[accoglienza](#), delle routine e della convivialità, delle forme di partecipazione, tutto ciò che fa della partecipazione all'organismo formativo un'esperienza di educazione alla vita in comune, secondo un *habitus* della [cittadinanza](#)

premurosa e responsabile. Tali fattori influiscono direttamente sulla gestione delle risorse umane, sugli aspetti organizzativi e sui vincoli gestionali, a favore di un [apprendimento](#) autentico e personalizzato. Esistono varie soluzioni che configurano lo spazio secondo una prospettiva educativa superando la tradizionale distinzione tra aule, corridoi e luoghi off-limits per privilegiare spazi educativi significativi; allo stesso modo, si riscontrano varie soluzioni tese al superamento della frammentazione del tempo entro un orario dettagliato di ore di lezione, per una nozione di tempo formativo più fluida, collegandolo al tipo di lavoro e di mandato assegnato agli allievi (studio, compito di realtà, ricerca, evento...).

Cinque possono essere gli spazi per l'apprendimento presenti all'interno dell'organismo formativo:

- a) aule per il lavoro frontale, o generiche o specifiche per ambiti culturali, scientifici o tecnologici;
- b) laboratori professionali in configurazione simulata o reale su progetti svolti in raccordo con imprese madrine ed anche, nella formula dell'impresa formativa, servizi rivolti ad un target definito come nel caso del salone di acconciatura ed estetica, del ristorante didattico, della riparazione di autoveicoli;
- c) spazi, non necessariamente ritagliati all'interno delle aule, per il lavoro cooperativo a piccoli gruppi;
- d) spazi per il lavoro e la ricerca individuale;
- e) spazi per il lavoro virtuale in videoconferenza.

Questi si integrano con l'attività reale svolta all'esterno dell'organismo formativo. Secondo una lunga tradizione, l'educazione al lavoro comprende differenti formule di accordo – alleanza con i soggetti economici del settore di riferimento. Le soluzioni adottate sono varie: si va dal tradizionale [stage](#) che si svolge in un periodo di tempo contenuto, alla cosiddetta “alternanza lunga” che impegna una quota oraria più rilevante, fino alla formazione per apprendisti contrattualizzati dalle imprese, queste ultime soluzioni svolte secondo la formula del “[Sistema Duale](#)”. Fanno parte degli spazi esterni anche le opportunità di partecipazione alla vita della comunità territoriale, come iniziative (feste, ricorrenze...), attività di volontariato (assistenza, protezione civile, ecologia, valorizzazione del patrimonio locale, iniziative a favore dei giovani). Il Curricolo indica in che modo queste iniziative si inseriscono in una orchestrazione che garantisce una visione unitaria dell'attività [didattica](#) e l'armonia di fondo che rende il tutto un'esperienza formativa *dotata di un'anima*. La gestione degli spazi è strettamente collegata a quella dei tempi; eccone una specificazione riguardante le diverse situazioni di apprendimento possibili:

- il *modulo formativo* prevede un orario variabile fra due e cinque ore: la formula più breve è gestita in continuità oraria, mentre quella più lunga può essere spezzata in due unità da svolgere in classe, intercalate da attività domestiche per la ricerca e l'elaborazione dei testi;
- il *modulo di* [laboratorio](#) richiede unità formative di 3-4 ore, in quanto il processo di apprendimento che privilegia l'operatività richiede tempi adeguati af-

finché gli allievi possano apprendere dal formatore-maestro tramite affiancamento, imitazione e passi operativi via via sempre più autonomi;

- la *ricerca* può essere svolta in parte presso l'organismo formativo ed in parte a casa oppure in una biblioteca del territorio dove possono ritrovarsi insieme due o più compagni. Ciò porta a considerare "strutturale" l'orario successivo a quello interno alla struttura, in quanto tempo necessario alla completa e corretta realizzazione dei compiti affidati;
- lo *studio individuale* – una pratica didattica indispensabile per riflettere sulle esperienze svolte, assimilare i nuclei del sapere, elaborare testi o video – si svolge in parte oltre l'orario canonico entro un'aula a ciò dedicata in cui è presente sempre un adulto, ed in parte in un contesto domestico;
- il [compito di realtà](#) richiede un tempo più lungo, fino anche a 30 ore. La natura collegiale del compito richiede il coinvolgimento di tutti i formatori; per questo è bene che esso si svolga secondo una gestione oraria ad hoc. Ciò vale specialmente per *l'impresa simulata* e *l'impresa formativa* in quanto il processo si svolge entro una situazione del tutto simile a quella del lavoro reale;
- l'*evento* è la situazione formativa che più delle altre richiede una modalità propria di gestione del tempo: la presentazione di un lavoro particolarmente significativo, l'incontro con studenti di altre scuole, una gara sportiva, una festa, sono tutte attività che necessitano di una specifica organizzazione che preveda la [progettazione](#), il reperimento delle risorse, la realizzazione dell'evento, la verifica finale.

La chiave per un'effettiva educazione al lavoro risiede nella *comunità educativa* fondata sull'assunzione della visione, dello stile e del metodo propri di questa prospettiva educativa, la condizione che rende l'ambiente formativo un "mondo naturale" in cui gli allievi possono vivere in comune, accolti ed accettati, e ricevere quella protezione che permette loro di impegnarsi nelle attività che mirano al compimento delle proprie potenzialità. La comunità ha il compito di farsi carico della povertà esistenziale dei giovani, derivante anche dalla scomparsa della figura paterna, vista come una causa dell'indebolimento dell'identità dei giovani, dai quali proviene una domanda inedita di padre.

Gli elementi che qualificano questo stile di comunità sono:

- a) tutta la comunità è educante e ha anche il compito di educare se stessa ed avere speciale cura dei nuovi assunti tramite l'affiancamento con i senior, facendo leva su esperienze formali e informali svolte anche insieme ai ragazzi e tra colleghi. *Anche la comunità educante necessita di un Curricolo*, tenuto conto che fare i formatori non è solo un mestiere, ma corrisponde ad una scelta di vita; inoltre, il comportamento del singolo formatore si ripercuote sugli altri: da qui la necessità di agire come squadra, con attività che forniscono un buon aiuto a stemperare l'ansia da prestazione ed a superare attraverso il confronto le difficoltà che via via emergono, al fine di creare tra i collaboratori, e con la direzione, un clima di vera "amicizia professionale";
- b) uno stile collegiale con persone di pari importanza, con eguale diritto di mani-

festare le proprie idee e proposte, e con possibilità di entrare in relazione diretta con la direzione;

- c) prevedere un collegio settimanale per ogni settore o [percorso formativo](#);
- d) prevedere esperienze che sollecitano l'apertura all'esterno in maniera strutturata come la visita presso le aziende partner;
- e) puntare alla stabilità del personale come fattore di contenimento di un turn over in parte fisiologico; il clima di benessere, e la tensione alla pienezza costituiscono infatti un potente fattore motivante;
- f) per formare il gruppo e la collegialità è necessario dedicare il giusto tempo alle dinamiche del lavoro comune come gruppi di ricerca, workshop, incontri di scambi o di esperienze;
- g) una buona prassi consiste nella valutazione dei formatori da parte degli allievi, unita all'[autovalutazione](#) come processo di miglioramento e di crescita del singolo.

Utilizzare spazi e tempi in modo “non convenzionale” rende imprescindibile la *responsabilizzazione degli allievi*. È questo il valore che rappresenta la stella polare del curriculum implicito: fare dello spazio, del tempo e dell'organizzazione dei mezzi per poter adottare metodologie più collaborative, affidando sin dall'inizio, ai veri protagonisti dell'esperienza formativa, piccoli compiti e via via altri sempre più complessi per allenarli alla responsabilità. Questa si accompagna al sentimento di fierezza nell'aver saputo realizzare opere significative con le proprie forze, imparando a fronteggiare imprevisti e criticità e allo stesso tempo rafforzando il senso di autoefficacia. Per mettere in vita questa modalità di [ingaggio](#) occorre una responsabilità che riguarda in primo luogo i formatori, cui è richiesto di non “spezzare” il compito in tanti piccoli frammenti, mantenendo sempre il ruolo di guida e limitando gli allievi a meri esecutori, ma di lasciare loro la libertà, il rischio e la soddisfazione, di mettersi alla prova. Il curriculum dell'educazione al lavoro si struttura su tre comunità concentriche: quella del personale interno, quella dei partner formativi, infine quella che comprende la comunità territoriale e soggetti presenti in altri territori. Di conseguenza, sono esplicitamente impegnati nell'opera educativa anche:

- i *partner del sistema economico*, coinvolti nelle diverse formule: l'impresa madrina, lo [stage](#) tradizionale, l'alternanza lunga, l'[apprendistato](#). Trattandosi di componenti del curriculum, è decisiva la condivisione dello stile educativo, il loro coinvolgimento nella valutazione degli allievi sia per le competenze di indirizzo sia per quelle trasversali, comprese, a seconda dei casi, quelle culturali;
- i *partner del territorio* comprensivi degli enti locali, delle associazioni culturali, educative, assistenziali, di tutela e valorizzazione del patrimonio locale con i quali l'organismo condivide alcuni progetti formativi in cui sono coinvolti gli allievi;
- i *partner che si collocano oltre il territorio* e riguardano esperienze di scambio culturale e di alternanza svolte all'estero, altre di natura sportiva e di utilizzo formativo del tempo libero.

Vi sono poi le reti composte da organismi formativi, enti locali e servizi territoriali, tra cui quelle dell'[orientamento](#) e dell'[inclusione](#).

Bibliografia

- MANCINI R., *La logica del dono. Meditazioni sulla società che credeva d'essere un mercato*, Edizioni Messaggero, Padova, 2011.
- MAY D.R. - GILSON R.L. - HARTER L.M., *The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work*. «Journal of Occupational and Organizational Psychology», 77, 2004, pp. 11-37.
- MORTARI L., *Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso della pratica educativa*, in MARIANI A.M., *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, La Scuola, Brescia, 2017, pp. 33-55.
- NICOLI D., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani* (2^a ed.), Rubbettino, Soveria Mannelli, 2023.
- NICOLI D. – C. FERRO, *Una nuova formazione professionale. Ricerca su 14 Centri significativi*, FrancoAngeli, Milano, 2023.
- ORTEGA Y – J. GASSET, *La ribellione delle masse*, TEA, Milano, 1988.
- OTTO R., *Il sacro. Sull'irrazionale nell'idea del divino e il suo rapporto con il razionale*, Morcelliana, Brescia, 2011.
- SPAEMANN R., *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, Laterza, Bari, 2005.
- STIEGLER B., *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Orthotes, Napoli, 2014.

EDUCAZIONE ALL'IMPRENDITORIALITÀ (MIRKO VECCHIARELLI¹¹⁹)

L'[educazione](#) all'imprenditorialità sta emergendo come un elemento cruciale nel panorama educativo globale. La legislazione europea e nazionale incoraggia l'integrazione di programmi di imprenditorialità nei curricula scolastici, con l'obiettivo di sviluppare competenze trasversali come la creatività, il problem-solving, la gestione del rischio e la leadership. Tali competenze non solo preparano gli studenti ad affrontare il [mercato del lavoro](#), ma li rendono anche cittadini più consapevoli e partecipi. L'educazione all'imprenditorialità trova i suoi fondamenti in diverse teorie educative e psicologiche. Secondo la teoria dell'[apprendimento](#) esperienziale di David Kolb, gli individui apprendono meglio attraverso l'[esperienza](#) diretta. Questo approccio è particolarmente rilevante per l'educazione imprenditoriale, dove la pratica e l'applicazione delle [conoscenze](#) sono cruciali. Un altro framework teorico è il modello delle competenze imprenditoriali di Graham Gibbs, che identifica una serie di competenze chiave, tra cui la proattività, la creatività, la gestione del rischio e la [resilienza](#). La «pratica» diventa centrale nella ridefinizione dei modelli di trasmissione e gestione della conoscenza, apportando un radicale cambiamento nella concezione stessa dell'apprendimento. I contesti specifici dell'apprendere chiamano la persona a rispondere e fronteggiare quotidianamente eventi e situazioni, a problematizzare e negoziare un determinato prodotto o processo di

¹¹⁹ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

azione. In contesti reali di apprendimento, il processo di acquisizione delle conoscenze è continuamente stimolato e attraversato da discussioni su cosa è giusto fare o non fare per la risoluzione di quel determinato problema, laddove esistono risposte già date o percorsi già tracciati non si ha un vero processo di apprendimento. L'educazione all'imprenditorialità è un campo in continua evoluzione e, sia in Italia che in Europa, sono stati sviluppati diversi modelli e [buone pratiche](#) per integrarla efficacemente nei programmi scolastici. Alcuni esempi: "Junior Achievement Italia" è un'organizzazione non-profit che opera a livello globale per promuovere l'educazione economica e imprenditoriale nelle scuole. In Italia, offre programmi che vanno dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado. Un esempio di programma è "[Impresa](#) in Azione", che permette agli studenti delle scuole superiori di creare e gestire una mini-impresa reale per un anno scolastico; "[Alternanza Scuola-Lavoro](#)" (oggi PCTO), introdotta dalla Legge n. 107/2015, l'alternanza scuola-lavoro prevede percorsi di formazione che integrano l'istruzione scolastica con esperienze lavorative dirette con il fine di favorire l'acquisizione di competenze pratiche e l'[orientamento](#) professionale, incluse quelle imprenditoriali; "I Fuoriclasse della Scuola", un'iniziativa promossa dalla Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio (FEDUF) e il Ministero dell'Istruzione. L'obiettivo è quello di riconoscere e valorizzare gli studenti eccellenti attraverso borse di studio e percorsi formativi dedicati, che includono anche moduli sull'imprenditorialità. Per quanto riguarda modelli e buone pratiche in Europa: "The Entrepreneurial School" (TES), un'iniziativa finanziata dalla Commissione Europea che mira a fornire agli insegnanti strumenti e risorse per l'educazione all'imprenditorialità. TES ha sviluppato un portale online con materiali didattici, esempi di buone pratiche e un sistema di [accreditamento](#) per scuole imprenditoriali; "JA Europe", parte della rete globale di Junior Achievement, supporta programmi imprenditoriali in oltre 40 Paesi europei. Uno dei suoi programmi è "Company Programme", che consente agli studenti delle scuole superiori di avviare e gestire una mini-impresa, sperimentando tutte le fasi del ciclo di vita di un'azienda; "YEBO - Young Entrepreneurs Business Organization", un progetto Erasmus+ volto a promuovere l'imprenditorialità tra i giovani attraverso partnership tra scuole e aziende con l'obiettivo di sviluppare competenze imprenditoriali attraverso esperienze pratiche e formazione teorica. Tra le caratteristiche comuni dei modelli e delle buone pratiche adottate possiamo evidenziare: approccio pratico e esperienziale – la maggior parte dei modelli si basa su un apprendimento pratico, dove gli studenti creano e gestiscono progetti imprenditoriali reali; collaborazione con il mondo del [lavoro](#) – le scuole collaborano strettamente con aziende, imprenditori e organizzazioni non-profit per offrire esperienze autentiche e rilevanti; integrazione curriculare – l'educazione all'imprenditorialità è integrata nei curricula scolastici esistenti, spesso attraverso moduli interdisciplinari; supporto e formazione per gli insegnanti – viene fornita formazione specifica agli insegnanti per sviluppare le competenze necessarie per insegnare l'imprenditorialità. L'educazione all'imprenditorialità offre numerosi vantaggi, sia a livello indivi-

duale che sociale. A livello individuale, sviluppa competenze che aumentano l'[occupabilità](#) e la capacità di adattamento a un [mercato del lavoro](#) in continua evoluzione. Gli studenti possono acquisire maggiore fiducia in sé stessi, capacità di leadership e competenze di gestione del rischio, tutte qualità che possono essere trasferite in qualsiasi ambito professionale. A livello sociale, l'imprenditorialità promuove l'innovazione, stimola la crescita economica e può contribuire a risolvere problemi sociali attraverso soluzioni creative e sostenibili (pensiamo al recente moltiplicarsi delle start-up per la salute, a quelle per l'educazione o per la sostenibilità ambientale). Le comunità possono beneficiare dell'aumento delle opportunità di nuovo lavoro e dello sviluppo di nuove imprese e servizi. L'educazione all'imprenditorialità, tuttavia, deve andare oltre l'insegnamento delle tecniche di business. Deve incoraggiare una riflessione critica sui modelli economici esistenti e promuovere valori come l'etica, la sostenibilità e la responsabilità sociale. Gli studenti devono essere stimolati a pensare a come le loro idee imprenditoriali possano avere un impatto positivo sulla società e sull'ambiente, contribuendo a creare un'economia più giusta e sostenibile. In questo contesto, il lavoro assume un valore educativo fondamentale. Attraverso esperienze pratiche, progetti di gruppo e collaborazioni con il mondo del lavoro, gli studenti possono sperimentare direttamente il significato di essere imprenditori. Queste esperienze non solo sviluppano competenze tecniche e manageriali, ma anche [soft skills](#) essenziali come la [comunicazione](#), la collaborazione e la [resilienza](#). Il lavoro diventa così un processo di apprendimento continuo, dove si impara facendo e riflettendo sulle proprie azioni. Un'educazione all'imprenditorialità efficace deve quindi essere integrata, interdisciplinare e inclusiva. Deve coinvolgere non solo gli insegnanti di economia e diritto, ma anche quelli di scienze, lettere e arti, creando un [ambiente di apprendimento](#) che valorizzi la diversità delle competenze e delle prospettive. Inoltre, deve essere accessibile a tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background socioeconomico, per garantire che tutti abbiano le stesse opportunità di esprimere e sviluppare il proprio potenziale imprenditoriale. «Il vero problema – come scriveva Dewey – non è di fare delle scuole un'appendice dell'industria e del commercio, ma di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita scolastica più attiva, più piena di significato immediato, più aderente all'[esperienza](#) extra-scolastica» (Dewey, 1973, 405). Affinché lo strumento dell'educazione all'imprenditorialità abbia valore pedagogico è necessario pensare e realizzare modelli di percorsi formativi tra studio e lavoro che sappiano restituire un valore aggiunto agli studenti in termini di conoscenze e [abilità](#) fondamentali per le loro scelte future. A contare, in primo luogo, dovrà allora essere «l'intera prima preparazione».

Bibliografia

- DEWEY J., *The school and society*, trad. it. Scuola e società, Newton Compton, Roma, 1976.
DEWEY J., *Experience and education*, The Macmillan Company, New York, trad. it. Esperienza e educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

- FAYOLLE A. – B. GAILLY, *From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education*. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 2008, pp. 569-593.
- GIBBS G., *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford, Further Education Unit (FEU), Oxford Polytechnic, 1998.
- GORMAN G. - HANLON D. - KING W., *Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review*, *International Small Business Journal*, 15(3), 1997, pp. 56-77.
- KOLB D.A., *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Upper Saddle River, Prentice Hall, 1984.
- KRUEGER N.F. - REILLY M.D. - CARSRUD A.L., *Competing models of entrepreneurial intentions*. *Journal of Business Venturing*, 15(5-6), 2000 pp. 411-432.

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA DEMOCRATICA (GUGLIELMO MALIZIA¹²⁰)

L'[educazione](#) alla cittadinanza democratica va considerata una dimensione essenziale dei processi educativi, in particolare di quelli scolastici e formativi, indipendentemente dai nomi sotto i quali compare nei programmi (educazione civica, educazione ai diritti umani, educazione politica, educazione ai valori, educazione alla pace, educazione globale). Essa rappresenta una finalità fondamentale, introdotta più specificamente durante gli anni '90 del secolo scorso 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.

L'evoluzione recente in Europa. La denominazione più tradizionale è certamente quella di educazione Civica (Conseil de la Coopération Culturelle, 2000; Consiglio dell'Unione Europea, 2018). 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 educazione alla cittadinanza democratica a motivo dell'allargamento enorme dell'area dell'educazione civica. In quanto dimensione essenziale dei [processi di insegnamento/apprendimento](#), le mete generali vengono identificate principalmente nelle seguenti finalità fondamentali: educare giovani e adulti a svolgere un ruolo attivo nella società civile; contribuire alla lotta contro la violenza, la xenofobia, il razzismo, il nazionalismo aggressivo e l'intolleranza; concorrere a promuovere la [coesione sociale](#), l'eguaglianza e il bene

¹²⁰ GUGLIELMO MALIZIA Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

comune. L'educazione alla cittadinanza democratica 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'[educazione 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'educazione alla cittadinanza democratica, 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. Passando alle strategie, la più importante consiste nel creare un ambiente che favorisca l'educazione alla cittadinanza democratica sia nella scuola, nella FP e nell'istruzione superiore che fuori, focalizzando l'attenzione non solo sull'educazione formale, ma anche su quella informale e 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 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'educazione alla cittadinanza democratica. Al tempo stesso, andrà attribuito pari valore alle attitudini, alla formazione e alle qualifiche conseguite nei contesti sia formali che informali. Inoltre, deve essere affermata la complementarità degli attori dell'educazione alla cittadinanza democratica (insegnanti, genitori, organizzazioni di volontariato, collettività locali, partenariato sociale con particolare riferimento alle imprese). La situazione appena delineata con le sue luci e anche con le sue ombre spiega il motivo per cui il Consiglio dell'Unione Europea nell'approvare una nuova raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente ha tra l'altro impegnato i Paesi dell'UE a potenziare la [competenza](#) civica dei suoi cittadini allo scopo di accrescere in loro la consapevolezza dei valori del nostro continente. In particolare, quest'ultima viene definita come la «[...] capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità». (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, 10).

Il testo precisa le conoscenze, le [abilità](#) e gli atteggiamenti essenziali che sono connessi con tale competenza. Per quanto riguarda le prime, essa «[...] si fonda sulla conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le

organizzazioni lavorative, la società, l'economia e la cultura. Essa presuppone la comprensione dei valori comuni dell'Europa [...]. Comprende la conoscenza [...] delle vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia [...] degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici, oltre che dei sistemi sostenibili [...] dell'integrazione europea, unitamente alla consapevolezza della diversità e delle identità culturali in Europa e nel mondo [...]. È «[...] indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune e pubblico [...] Ciò presuppone la capacità [...] di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi [...] di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli [...] di accedere ai mezzi di [comunicazione](#) sia tradizionali sia nuovi, di interpretarli criticamente e di interagire con essi, nonché di comprendere il ruolo e le funzioni dei media nelle società democratiche. Il rispetto dei diritti umani, base della democrazia, è il presupposto di un [atteggiamento](#) responsabile e costruttivo. La partecipazione costruttiva presuppone la disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche. Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della [parità di genere](#) e della [coesione sociale](#), di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la [privacy](#) degli altri e a essere responsabili in campo ambientale [...]» (Consiglio dell'Unione Europea, 2018., 10-11).

Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (Legge 2 maggio 2019, n. 92). Con il consenso pressoché unanime del Parlamento la Legge n. 92/2019 ha *reintrodotto* l'educazione civica come insegnamento trasversale nel primo e nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione del nostro Paese; al tempo stesso, per la scuola dell'infanzia viene previsto l'avvio di iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile. L'approvazione della Legge n. 92/2019 costituisce un passo avanti significativo nel percorso “carsico” con alti e bassi che ha caratterizzato l'evoluzione della educazione civica nel nostro Paese dal dopoguerra (Corradini e Mari 2019; Malizia e Nanni, 2021). L'introduzione iniziale della disciplina, anche se in maniera minimalista, avviene con notevole ritardo rispetto all'entrata in vigore della Costituzione ed è limitata al curriculum della scuola secondaria di I e II grado. Nel 2004 la riforma Moratti ha sostituito all'educazione civica l'educazione alla convivenza democratica che ha avuto poco successo ed è stata presto abbandonata e ricondotta nella storia. Nel 2008 è stato introdotto con il nome di Cittadinanza e Costituzione un insegnamento specifico riguardante le competenze socio-civiche che, però, si presentava come un'attività trasversale, affidata a tutti gli insegnanti, priva di voto proprio. La nuova educazione civica è una vera e propria disciplina con un voto specifico in pagella con un docente dedicato ed è insegnata per almeno 33 ore annue da svolgersi nel monte ore obbligatorio: in altre parole, è una materia scolastica, ma rimane trasversale a tutto il programma. Tenendo anche conto delle tendenze a livello europeo, emerge subito una prima criticità: i corsi e ricorsi storici della educazione civica nel nostro Paese,

che sono stati accennati sopra, escludono che in Italia essa possa essere considerata una delle priorità più significative del nostro sistema educativo come invece accade generalmente in Europa (Malizia e Nanni, 2021). Inoltre, le modalità del suo insegnamento secondo la Legge n. 92/2019 non coincidono con nessuna delle tre tipologie principali in cui il relativo curriculum si presenta nell'UE o, meglio, esso si colloca a cavallo di due impostazioni, quella della disciplina separata e obbligatoria e quella della finalità trasversale. La nostra nuova educazione civica adotta una concezione ampia di cittadinanza. In proposito, l'art. 1 della Legge n. 92/2019 è molto chiaro. Non si tratta solo di conoscenza della nostra Costituzione e delle istituzioni dell'UE, ma soprattutto di comportarsi da cittadini responsabili e attivi, della loro partecipazione «[...] piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale della comunità nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri» e della condivisione e promozione dei «[...] principi di legalità, cittadinanza [...] digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona». In riferimento al testo della legge appena citato, va sottolineata la rilevanza che la normativa attribuisce all'apprendimento graduale delle abilità e conoscenze digitali essenziali. Nella nostra nuova educazione civica risulta in ombra, invece, la sua estensione oltre il curriculum esplicito in modo da coinvolgere tutta la cultura della scuola. Ed è questa dimensione che secondo le ricerche si dimostra più efficace nel formare il cittadino attivo e responsabile attraverso il clima democratico che si riesce a creare negli istituti. Un altro aspetto positivo è il coinvolgimento degli studenti in attività extrascolastiche. Infatti, un intero articolo della legge è destinato ai rapporti della scuola con il territorio e viene affermato il principio che l'insegnamento trasversale dell'educazione civica deve trovare un completamento nelle esperienze che avvengono fuori degli istituti a partire dalla creazione di reti con altri soggetti istituzionali, con il [Terzo settore](#) e con il volontariato. Il nostro Paese si colloca tra quelli dell'UE che danno importanza all'educazione non formale e informale. Il riferimento della legge non è così preciso come altrove, ma l'incidenza dell'animazione giovanile è riconoscibile implicitamente nel riferimento al Terzo settore e al volontariato. Un altro aspetto molto positivo della legge è la rilevanza attribuita *all'alleanza con le famiglie*. Da questo punto di vista va sottolineato che l'Italia si dimostra all'avanguardia rispetto agli altri Stati dell'UE. La minore rilevanza che riceve in Europa l'educazione alla cittadinanza democratica nell'[Istruzione e Formazione Professionale](#) riguarderebbe nel nostro Paese e i programmi professionali organizzati nelle scuole, mentre i percorsi che si svolgono all'interno della formazione non sembrano dare fondamento ad andamenti generali.

Bibliografia

- CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola Europea*, Roma, Armando, 2006.
- COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE, *Citizenship Education at School in Europe 2017*, Rapporto Eurydice, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

- CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, *Résolution adoptée par les Ministres de l'éducation du Conseil de l'Europe à leur 20ème session*, Strasbourg, Council for Cultural Cooperation, 17 November 2000.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio del 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea [IT]», (4.6.2018), n. C 189/1, pp. 1-13.
- CORRADINI L. – G. MARI (a cura di), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Milano, Vita e Pensiero, 2019.
- MALIZIA G. – C. NANNI, *Il ritorno dell'educazione civica tra passato e futuro. Un primo bilancio*, in «Orientamenti Pedagogici», 68, n.1, 2021, pp. 83-102.
- MALIZIA G. – NANNI C. – CICATELLI S. – TONINI M., *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, Las, 2022.

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI (LILIANA SILVA¹²¹)

È idea comune che l'[educazione](#) riguardi solamente l'infanzia e l'adolescenza. Al contrario, l'educazione degli adulti assume sempre più un ruolo cruciale, secondo la prospettiva del lifelong learning e quindi dell'[apprendimento](#) per tutto l'arco della vita. Quando parliamo di educazione degli adulti ci riferiamo alla cosiddetta andragogia. L'andragogia è il termine coniato da Malcolm Knowles nel 1968 per definire l'arte e la scienza dell'educazione degli adulti. Mentre la pedagogia si concentra sull'insegnamento dei bambini e degli adolescenti, l'andragogia è incentrata sul processo di apprendimento e sviluppo degli adulti. Questo approccio riconosce che gli adulti hanno esigenze, motivazioni ed esperienze diverse rispetto ai più giovani e pertanto richiedono metodi di insegnamento e apprendimento specifici. Secondo questa prospettiva, l'adulto è innanzitutto autonomo, ovvero partecipa all'educazione in modo volontario e con uno scopo specifico che è con lui condiviso. Ciò consente loro quindi di prendere decisioni in merito al proprio apprendimento. La riflessione circa il proprio modo di imparare (la cosiddetta [competenza](#) ad imparare a imparare) consente non solo di riconoscere il proprio stile di apprendimento, ma anche di sfruttarlo per i propri interessi e per quelli comuni. In secondo luogo, l'adulto porta con sé un bagaglio di esperienze e conoscenze che possono essere utilizzate come base per nuovi apprendimenti. Tale esperienza si confronta con i problemi da affrontare o che sono stati affrontati: l'adulto apprende meglio quando affronta problemi o situazioni reali che richiedono soluzioni pratiche, proprie della vita quotidiana. Focalizzarsi sull'educazione degli adulti consente di lavorare sullo sviluppo della società: essi sono infatti coloro che non solo dovrebbero lavorare su sé stessi, ma convogliare questo lavoro verso un benessere sociale. Un'educazione che favorisce una partecipazione attiva sia a li-

¹²¹ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

vello politico sia civile può aiutare le persone a diventare cittadini informati e responsabili e quindi costruttori di una società più equa e inclusiva. I benefici che si possono trarre da un'educazione orientata agli adulti possono essere i seguenti:

- la crescita personale – l'educazione degli adulti permette alle persone di espandere le proprie conoscenze, competenze e [abilità](#). Questo processo di crescita personale può portare a una maggiore autostima, fiducia in sé stessi e soddisfazione personale;
- il progresso professionale – molte persone cercano l'educazione degli adulti per avanzare nella propria carriera. La Formazione Continua può portare a nuove opportunità lavorative, promozioni e una maggiore sicurezza economica;
- il miglioramento delle competenze – le nuove tecnologie e i cambiamenti nel mondo del [lavoro](#) richiedono un continuo aggiornamento delle competenze. L'educazione degli adulti permette quindi alle persone di rimanere al passo con le ultime tendenze e innovazioni;
- il miglioramento delle relazioni interpersonali – l'educazione può anche aiutare le persone a sviluppare abilità sociali ed emotive, migliorando le loro relazioni con gli altri.

Sebbene l'educazione degli adulti offra numerosi vantaggi, ci sono alcune sfide che possono emergere in questo processo:

- la gestione del tempo – gli adulti spesso devono bilanciare l'educazione con le responsabilità familiari e lavorative. La gestione efficace del tempo è essenziale ed è una competenza necessaria nella società contemporanea;
- la motivazione – mantenere la motivazione per apprendere può essere difficile per gli adulti, specialmente quando sopraffatti dalle richieste della vita quotidiana;
- le risorse finanziarie – l'educazione degli adulti può comportare costi, come tasse scolastiche e materiali didattici, talvolta difficilmente da reperire dal punto di vista finanziario;
- l'adattabilità – gli adulti potrebbero sentirsi fuori luogo in ambienti educativi tradizionali. Pertanto, è essenziale che i programmi di educazione per adulti siano adattati alle esigenze e agli stili di apprendimento degli studenti.

Investire nell'educazione degli adulti non è solo un vantaggio personale, ma anche un investimento nella società nel suo complesso. Un'istruzione continua degli adulti può portare a una forza lavoro più qualificata e all'innovazione economica. Inoltre, promuove la partecipazione civica e la [coesione sociale](#). Le istituzioni educative, i governi e le organizzazioni non governative dovrebbero collaborare per creare programmi di educazione degli adulti accessibili, convenienti e di alta qualità. Inoltre, è importante sensibilizzare sulle opportunità di apprendimento continuo per gli adulti e ridurre le barriere finanziarie e logistiche. L'educazione degli adulti è un elemento cruciale per il progresso personale e sociale che offre vantaggi personali, miglioramenti professionali e una maggiore partecipazione nella società.

Nonostante le sfide, gli adulti dovrebbero essere incoraggiati a cercare l'educazione continua e la società dovrebbe investire risorse per rendere l'apprendimento acces-

sibile a tutti. Quando gli adulti continuano a imparare, tutti ne beneficiano, creando una società più informata, innovativa e inclusiva.

Bibliografia:

- BAUMGARTNER L.M. – CAFFARELLA R.S. – MERRIAM S.B., *Learning in Adulthood: a comprehensive guide*, John Will and Sons, 2012.
- DEMETRIO D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, Carocci, 2003.
- KNOWLES M., *The modern practice of adult education: from Pedagogy to Andragogy*, Cambridge book co., 1989.
- KNOWLES M., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.
- KNOWLES M., *Quando l'adulto impara*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- MARESCOTTI E., *Educazione degli Adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012.
- MARIANI A.M. - M. SANTERINI, *Educazione Adulta. Manuale per una formazione permanente*, Milano, Unicopli, 2002.

EDUCAZIONE/FORMAZIONE DI GENERE (ELENA LUPPI¹²²)

Nel parlare di [educazione](#) di genere occorre operare una distinzione fra il livello di intenzionalità educativa in base al quale distinguiamo l'ambito informale dell'educazione, che incide sulla socializzazione al genere – ovvero sull'assunzione di convinzioni, atteggiamenti e ruoli legati all'appartenenza di genere e alle pratiche intenzionalmente educative, che danno luogo a un ricco panorama di percorsi che si svolgono in tutti i gradi scolastici e formativi e nei contesti dell'[educazione permanente](#). (Crespi, 2008; Leonelli, 2011; Ghigi, 2019). In estrema sintesi si può affermare che, negli ambiti dell'educazione e della formazione in cui si agisce con intenzionalità educativa, si intende per Educazione e/o Formazione di Genere l'insieme dei progetti che si pongono obiettivi legati all'assunzione di consapevolezza dei processi di socializzazione ai ruoli di genere nella nostra società, al riconoscimento e alla riduzione dell'impatto degli stereotipi connessi alle identità di genere e alle identità sessuali e alla prevenzione e al contrasto della violenza di genere, nelle molteplici forme che questo fenomeno assume (Gamberi – Selmi – Maio, 2010).

Sviluppo della voce

L'attenzione al genere da parte delle istituzioni educativo-formative è nata, è cresciuta e si è arricchita parallelamente agli studi di genere, un insieme di prospettive interdisciplinari che hanno via via insistito sulla necessità di porre le questioni

¹²² ELENA LUPPI Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università Alma Mater di Bologna Educazione/Formazione di genere

delle identità di genere al centro del dibattito sociale, politico ed educativo, in quanto elementi costituenti la crescita ed espressione di ogni essere umano, le dimensioni della socialità e, più in generale, le condizioni per l'esercizio di una [cittadinanza](#) attiva (Connel, 2006; Ulivieri, 2007). Il dibattito sull'educazione di genere in Italia, il cui punto di origine, non senza approssimazioni, può essere fatto risalire agli anni '70 (Giannini Belotti, 1973), si è articolato in varie fasi e istanze, via via legate all'uguaglianza fra uomini e donne, alle differenze fra genere maschile e femminile e, più recentemente, alle molteplici e complesse forme di discriminazione che incrociano sesso, genere, etnia, orientamento sessuale, [disabilità](#), età, ecc. Nei primi cicli dell'istruzione l'educazione di genere è soprattutto orientata alla decostruzione di stereotipi e pregiudizi che impediscono la piena espressione del potenziale di bambini e bambine e al contrasto al [bullismo](#) sessista e omo-transfobico, drammaticamente presente nei contesti scolastici. Molti interventi di educazione di genere, rivolti a tutte le fasce di età, sono focalizzati sulla prevenzione e il contrasto della violenza di genere. Spesso l'educazione di genere nella scuola primaria o nel primo grado della secondaria include finalità legate allo sviluppo di consapevolezza e gestione delle emozioni. In adolescenza l'educazione di genere spesso comprende la sfera della sessualità, sempre includendo il piano delle emozioni e il contrasto alla violenza (Venera, 2014). L'educazione di genere assume anche funzione orientativa, in particolare nei momenti di passaggio fra un grado scolastico a un altro, o nella scelta della [professione](#) futura e, in questo senso, opera per sostenere i giovani nell'indirizzarsi verso direzioni che vadano incontro ai propri interessi e alle proprie passioni, riducendo l'impatto degli stereotipi che distinguono e impongono percorsi e prospettive professionali unicamente femminili o maschili. (Biemmi e Leonelli, 2016). L'educazione o formazione al genere rivolta a soggetti adulti, che spesso fa parte di percorsi che rientrano nelle politiche di valorizzazione delle diversità all'interno delle organizzazioni (*diversity management*) (Bohnet, 2016) è sempre più presente con lo scopo di prevenire e contrastare il [mobbing](#) legato al sessismo, all'omo-transfobia nei luoghi di lavoro, alle discriminazioni, per favorire processi organizzativi più attenti alle diversità, secondo una prospettiva sempre più intersezionale (che considera l'intreccio fra le componenti identitarie e le fonti di discriminazione o segregazione che ne possono scaturire). Gli studi intersezionali sono nati all'interno del femminismo nero americano e sono sempre più centrali nel dibattito sulle questioni di genere, che non possono essere considerate a prescindere dalle altre fonti di discriminazione legate a caratteristiche identitarie (Crenshaw, 1991).

Anche l'educazione/formazione a contrasto della violenza di genere ha progettualità che si sviluppano nei contesti dell'educazione permanente e si rivolgono a donne e uomini adulti, questi ultimi, più recentemente, coinvolti in percorsi formativi a fianco delle donne che storicamente si occupano di progetti di prevenzione della violenza. Negli ultimi anni, infine, sono cresciuti i percorsi formativi di rieducazione degli uomini che hanno esercitato violenza sulle donne, in ottica di recupero e rieducazione a una visione dei generi e delle relazioni fra i generi improntata sul rispetto.

Negli ultimi anni l'educazione/formazione di genere, specialmente nei contesti scolastici, ha sofferto l'opposizione di movimenti conservatori radicali che si sono autodefiniti "no gender" o "antigender". Nati in Francia e rapidamente diffusi anche nel nostro Paese, a partire da una serie di misconcezioni, sono teorie non suffragate scientificamente foriere di informazioni non corrispondenti al vero rispetto alle questioni di genere, definite come "teoria del gender" (concetto, peraltro, non presente nella letteratura sugli studi di genere) che si sono opposte all'educazione al genere, in particolare nelle scuole (Crivellaro, 2020). Nonostante queste forme di opposizione, comunque limitate rispetto alla crescente attenzione dei professionisti dell'educazione e della formazione a queste tematiche, le questioni di genere sono riconosciute come centrali a livello internazionale (Nazioni Unite, UNESCO, Commissione Europea, Consiglio d'Europa, ecc.), sostenute attraverso convenzioni, raccomandazioni, libri bianchi e implementate a livello nazionale attraverso normative e leggi specifiche. La presenza di questi temi nei percorsi e contesti dell'istruzione e della formazione è ormai imprescindibile per formare le cittadine e i cittadini al rispetto, alle pari opportunità, all'[inclusione](#) e alla piena ed equa partecipazione ai processi democratici e alla vita delle nostre società, nel pubblico e nel privato, fra dimensione personale e politica.

Bibliografia:

- BIEMMI I. – S. LEONELLI, *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sel-
lier Editori Torino, 2016.
- BOHNET I., *What works. Gender equality by design*, London, Harvard University Press, 2016.
- CONNELL R.W., *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- CRENSHAW K., "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against
Women of Color" *Stanford Law Review* 43 (6), 1991, pp. 1241–1299.
- CRESPI I., *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, Fran-
coAngeli, Milano, 2008.
- CRIVELLARO F., *Tra frizioni e possibili alleanze: famiglie, contesti educativi ed educazione di
genere*, in *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra
scuola e territorio*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
- GAMBERI C. - MAIO M.A. – SELMI G., (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per
articolare la complessità*, Carocci, Roma, 2010.
- GIANINI BELOTTI E., *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella
formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Feltrinelli, Milano, 1973.
- GHIGI R., *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Il Mu-
lino, Bologna, 2019.
- GIANINI BELOTTI E., *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella
formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Feltrinelli, Milano, 1973.
- LEONELLI S., *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, Ri-
cerche di pedagogia e didattica, 6, 2011, pp. 1 – 15.
- ULIVIERI S., (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, 2007. VENERA
M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce ope-
rative*, Edizioni Junior, Parma, 2014.

Per [educazione](#) etico-sociale si intende la formazione – ovvero l’interiorizzazione di norme, valori e costumi propri di una comunità – che si esercita nell’ambito della partecipazione alla sua vita quotidiana. Si distingue dall’educazione morale, che ha come base la coscienza personale, pur essendo fortemente collegata ad essa. L’eticità è una morale particolare, incarnata nei costumi di una determinata comunità. Eticità e moralità implicano anche differenti modalità formative (cfr. Baldacci). Soffermandoci sulla formazione all’eticità, possiamo desumerne quanto questa si svolga attraverso un processo di socializzazione, ovvero la partecipazione alla vita quotidiana della comunità. Se parliamo quindi di educazione etico-sociale dobbiamo riferirci a tutti i settori della formazione che si apre alla comunità e ne rappresenta gli aspetti comunitari e democratici. In particolare, tale educazione si sviluppa all’interno del contesto scolastico, nella definizione di un curriculum che risponda alle esigenze di sviluppo dei cittadini alla partecipazione nella comunità, considerando la presenza di differenti comunità nel contesto attuale che presenta forme etiche divergenti. La scuola, quale luogo di formazione privilegiato, viene quindi vista come comunità democratica, come secondo la prospettiva di John Dewey, che vedeva la democrazia non solo come forma di governo, ma anche come modo di vivere insieme, di condividere la dimensione sociale. La scuola, pertanto, diventa luogo privilegiato di formazione del cittadino democratico, che all’interno della scuola ha la possibilità di fare [esperienza](#) della vita democratica e che ha così la possibilità di esperire ciò che vivrà al di fuori del contesto scolastico. La scuola, quindi, tende a formare tali cittadini attraverso differenti linee curriculari:

- la formazione degli abiti democratici – la scuola deve essere strutturata come contesto scolastico per formare gli studenti, dove essi possono fare esperienza di comunità. Se si intendono sviluppare virtù democratiche occorrono contesti democratici;
- la formazione del ragionamento morale attraverso la discussione – esso acquisisce la forma della discussione pubblica. Se parliamo di comunità democratica, non ci potremo riferire più a una riflessione personale, ma piuttosto a un dialogo interpersonale e a una discussione collettiva;
- la formazione all’etica della discussione democratica – è fondamentale definire un’etica della [comunicazione](#) e della discussione. La comunità democratica che si riferisce a un’educazione etico-sociale si rivolgerà non solo a una educazione attraverso la discussione, ma anche un’educazione alla discussione.

Il clima – anche scolastico – democratico può essere definito come segue (cfr. Baldacci):

¹²³ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

- il principio dello sviluppo personale – un contesto democratico è strutturato sulla cura dello sviluppo personale di tutti i membri della comunità. Questo apre le porte a tutti i principi relativi alle relazioni discente/docente e tra pari;
- il principio dell'uguaglianza – un contesto democratico è strutturato sull'uguaglianza di diritti e di rispetto per tutti i membri della comunità. Tutti hanno gli stessi diritti e doveri e tutti hanno la stessa dignità e meritano il medesimo rispetto;
- il principio della solidarietà – un contesto democratico ammette un trattamento differenziato a vantaggio dei soggetti sfavoriti. L'intera comunità dovrà muoversi in suo soccorso;
- il principio di [inclusione](#) – un contesto democratico ha un carattere aperto e inclusivo verso tutte le differenti identità. Nessuna differenza di identità può dare luogo a una disuguaglianza di partecipazione alla vita scolastica;
- il principio del dialogo – un contesto democratico è caratterizzato dal confronto libero e argomentato dalle opinioni. Tutte le opinioni hanno il diritto di essere espresse;
- il principio sperimentale – un contesto democratico è caratterizzato da un [atteggiamento](#) sperimentale verso le decisioni;
- il principio dell'autonomia e della responsabilità – un contesto democratico è caratterizzato dalla promozione dell'autonomia e della responsabilità dei membri della comunità, nel quadro delle regole della medesima.

Occorre inoltre ricordare il ruolo del docente nella definizione di questo curriculum: esso dovrebbe rispondere a principi deontologici che – sebbene non ancora definiti – permettano all'insegnanti di inserirsi in un contesto democratico come attore rilevante. Secondo tutti questi principi, è importante strutturare un curriculum scolastico o un [contesto educativo-formativo](#) secondo la prospettiva dell'etica sociale, ovvero che risponda ai principi descritti qui sopra e che risponda a quanto definito come aspetto democratico, chiave dell'educazione etico-sociale.

Bibliografia:

- BALDACCINI M., *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Roma, Carocci editore, 2020.
- BALDACCINI M., *L'impianto di un curriculum di educazione etico-sociale. Pedagogia più Didattica*, (1), 2021, pp. 4-16.
- SILVA L., *La formazione degli insegnanti come impegno etico-sociale: un'analisi documentale nel territorio italiano*. *Pedagogia oggi*, 20 (1), 202, pp. 256-263.

Le diversità culturali, presenti da sempre in tutte le società, in Italia sono diventate oggetto di attenzione in ambito pedagogico soltanto nell'ultimo ventennio del secolo scorso quando, in controtendenza rispetto alla precedente [esperienza](#) di emigrazione di Italiani dal Sud verso il Nord e verso l'estero, nel nostro Paese si è avviata la fase dell'immigrazione stanziale di stranieri. Iniziava allora quel flusso, divenuto sempre più numeroso, di persone e famiglie che cercavano condizioni di vita migliori fuggendo da carestie, calamità naturali, povertà, persecuzioni e guerre, conseguenza degli squilibri socioeconomico e geo-politici determinati dalla fine del colonialismo tradizionale. Il processo di [globalizzazione](#), supportato dalle nuove tecnologie digitali e finanziarie, innescava forme di interdipendenza planetaria governata da logiche neoliberiste e accentuava su scala mondiale la mobilità transnazionale della popolazione. E, mentre vecchie e nuove forme di imperialismo e di sfruttamento sancivano di fatto nuovi assetti planetari, anche le società cambiavano configurazione diventando sempre più multiculturali ed eterogenee, esposte alla rapida crisi dell'ecosistema umano e ambientale. I Paesi che prima dell'Italia avevano dovuto confrontarsi con i problemi connessi all'immigrazione (Stati Uniti, Gran Bretagna, Germania, Francia, Spagna) avevano già maturato diverse significative esperienze a riguardo che hanno preceduto quella dell'[educazione](#) interculturale.

Emblematiche e significative sono le diverse denominazioni che nelle varie fasi sono state utilizzate per indicare il tipo di ottica pedagogica adottata. In un primo momento si pensò di rivolgersi agli immigrati con interventi di tipo compensativo, che colmassero le loro lacune linguistico-culturali e li aiutassero ad adattarsi alle nuove condizioni di vita assimilando la cultura del Paese ospitante (*pedagogia per gli stranieri*). In una seconda fase ci si rese conto che era giusto riconoscere ai gruppi di nuovi arrivati il diritto di mantenere le tradizioni della cultura di appartenenza e di legittimare alcune manifestazioni (*pedagogia multiculturale*); ma si creavano così di fatto forme di ghettizzazione dei vari gruppi etnici rispetto agli autoctoni e gli scambi culturali tra di essi quasi sempre si limitavano al piano della tolleranza e del folklore. In una terza fase, quando, cresciuti i pregiudizi, esplosero forme diverse di razzismo, si sentì la necessità di una maggiore attenzione anche all'educazione degli autoctoni per evitare la diffusione tra questi ultimi di atteggiamenti razzisti e marginalizzanti (*pedagogia anti-razzista*). Proprio a partire dalla considerazione della parzialità e inefficacia di questi percorsi e dai nuovi contesti problematici in cui crescevano intanto anche le seconde generazioni di origini straniere (tra marginalizzazione/rifiuto dei migranti, rivolta delle banlieu, islamofobia e opposizione radicalizzata e violenta, terrorismo, etc.), maturò progressivamente l'esigenza di stabilire nuovi rapporti interculturali che coinvolgessero autoctoni e immigrati (*pedagogia interculturale*). Si capì che si doveva andare

¹²⁴ ROSA GRAZIA ROMANO Docente di Pedagogia generale e sociale dell'Università di Messina.

oltre l'idea di "tolleranza" e che occorre tentare di ridefinire e contestualizzare i concetti di identità, diritti, appartenenza, cultura, [cittadinanza](#), religioni, etc. Riconoscendo che la diversità non è solo tra persone di diverse etnie ma è costitutiva di ogni essere umano, si arrivò all'idea di porre alla base di ogni forma di educazione il riconoscimento della dignità, il rispetto e il dialogo tra soggetti appartenenti a qualunque popolo, nazione, etnia, cultura, religione. Anche la visione dei diritti e della cittadinanza si slargò in quella di cittadinanza globale o terrestre. Parlare di educazione interculturale significa, pertanto, maturare uno sguardo che si apra a una relazione paritaria (*inter-*) che sia realmente interessata all'alterità, rispettosa di qualunque diversità, capace di dialogare in modo costruttivo per il miglioramento di tutte le società e del pianeta in crisi che tutti ospita. È evidente che l'educazione interculturale deve fare i conti con le diverse realtà di società multiculturali in continuo mutamento e conflittuali al loro interno, nelle quali convivono un coacervo di soggetti che devono ancora maturare atteggiamenti di riconoscimento reciproco e dialogicità. L'interculturalità, nella realtà, ancora non esiste se non come utopia necessaria e regolativa, aspirazione a costruire un mondo e società sostenibili, e per molti versi risulta ancor più valida oggi in un momento in cui l'ecosistema del pianeta è a rischio. Nel frattempo, è aumentata la mobilità a livello internazionale, sono cambiate la quantità dei flussi migratori e le forme della migrazione, divenute fluide, continue e transnazionali. Il contesto geo-politico, rivoluzionato da nuove emergenze, continua a porre sempre nuove sfide politiche e educative che esigono risposte complesse, interconnesse e interdipendenti. Il passaggio dal multiculturalismo a società interculturali non è semplice e non avviene automaticamente, perché presuppone un lavoro condiviso di ricerca di valori comuni, che esige come precondizione la possibilità/capacità di dialogo. Non ci potrà essere intercultura senza un serio impegno educativo teso a costruire atteggiamenti, pensieri, relazioni e comportamenti interculturali, che sia svolto con adeguate competenze trasversali. Gli educatori e gli operatori sociali, impegnati in questo *compito etico* di costruzione di valori condivisi da trovare insieme, sono quelli che si pongono come mediatori e facilitatori di un processo formativo in cui ognuno diviene capace di riflettere sulla propria e altrui cultura, rendendosi disponibile a rinunciare ai propri rigidi schemi concettuali e alle proprie abitudini. Per saper gestire l'incontro con l'altro, gli inevitabili conflitti e le necessarie mediazioni culturali, gli educatori devono maturare essi stessi e far maturare nei loro interlocutori specifiche competenze etiche e interculturali, che rendano la persona capace di decentrarsi, comprendere le diversità e sviluppare uno sguardo nuovo sull'altro. Purtroppo, più spesso prevale la tendenza a governare i fenomeni definendo identità e appartenenze con categorie fisse preconcepite che rischiano di cristallizzare i processi, finendo con iscriverli o nella forma di un universalismo assoluto che annulla ogni alternativa, o di un relativismo altrettanto assoluto che non lascia spazio a interlocuzioni e raccordi. A partire da queste categorizzazioni, è facile arrivare a contrapposizioni e conflitti irrisolvibili, poiché non c'è reale confronto né aperture a cambiamenti di prospettiva, ma solo la difesa di punti di vista assolutizzati e impenetrabili. Un universalismo imposto, ad esempio, c'è stato attraverso le forme di *colonizzazione culturale* che

hanno accompagnato la diffusione dei tanti imperialismi coloniali dei secoli passati, ma che anche in questa fase postcoloniale continuano a bloccare i processi di emancipazione di molti popoli. Da questa consapevolezza nasce il filone interculturale della *post-colonial education*, che tende a evidenziare come, attraverso inedite e sofisticate modalità di soggezione culturale e politica, i rapporti di potere e di dominio continuino a gravare sui popoli, producendo effetti di marginalizzazione ed esclusione. Di fronte alle nuove forme di manipolazione culturale, potenziate dalle nuove tecnologie, che subdolamente continuano a colonizzare le menti delle persone e a illuderle di essere libere, si sottolinea la necessità e l'urgenza di fornire strumenti utili a decolonizzare la mente sia dei colonizzati che dei colonizzatori. L'educazione interculturale oggi deve confrontarsi con la sfida che proviene da un mondo in cui si stanno esacerbando discriminazioni e radicalizzazioni fondamentaliste di ogni tipo, di fronte alle quali serve ormai un lavoro formativo ben organizzato, chiaro negli obiettivi e nelle metodologie. Ai discorsi confusi e manipolatori bisogna saper opporre non soltanto un'operazione di "pulizia lessicale e concettuale" che riguardi linguaggi ostili, pregiudizi, *hate speech*, ma serve soprattutto lavorare per restituire autonomia di pensiero critico e libertà di azioni etiche. Non si può costruire una mentalità interculturale se prima non si opera questa *pars destruens*, finalizzata non soltanto a svelare e decostruire la presunta superiorità di un popolo o un gruppo rispetto agli altri, ma anche a denunciare le violazioni di diritti universali puntualmente disattesi, e convincere tutti della pericolosità e degli effetti nefasti che conseguono al disimpegno e alla deresponsabilizzazione sul piano personale rispetto alle diseguaglianze e alle violenze delle relazioni quotidiane. Indispensabile, soprattutto, diventa riconoscere come l'interiorizzazione delle gerarchie di valore riesca a creare sottomissione e sudditanza sia negli autoctoni che negli immigrati, e come non esistano identità e appartenenze definibili in maniera essenzialistica, secondo criteri univoci e semplicistici. Solo dopo aver saputo rileggere e interpretare dall'esterno (exotopia) le proprie visioni e i propri atteggiamenti e comportamenti pregiudiziali, diverrà possibile avviare la *pars construens* della relazione interculturale, tesa a integrare le differenze. Siamo ormai di fronte a identità, frutto della "intersezionalità" delle differenze e delle appartenenze plurime di ciascuno, che ci obbligano ad avere un approccio concreto e posizionato nelle relazioni interpersonali. Obiettivo fondamentale dell'educazione interculturale diventa quindi la costruzione di un "noi" interculturale capace di valorizzare l'apporto creativo di ciascuno nel lavoro di ricerca comune di valori condivisi.

Un itinerario formativo al dialogo interculturale per essere proficuo deve prevedere la [progettazione](#) di percorsi educativi e metodologie partecipative coinvolgenti, svolte in forma laboratoriale, perché particolarmente efficaci ai fini della modifica di atteggiamenti e della creazione di un clima relazionale emotivamente positivo. A questo scopo, è possibile utilizzare anche esperienze di [apprendimento-servizio](#), "attivismo", metodologie umoristiche, tecniche ludico-esperienziali che aiutino a rielaborare criticamente i vissuti e i pregiudizi e che sollecitino la riflessione sui continui processi di meticciamiento e sulle nuove culture emergenti.

Bibliografia

- BURGIO G., *La pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
- FIORUCCI M., *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
- PORTERA A., *Educazione e pedagogia interculturale*, il Mulino, Bologna, 2022.
- SANTERINI M., *Da cittadini a stranieri. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori Università, Milano, 2017.
- SIRNA C., *Pedagogia interculturale. Concetti problemi proposte*, Guerini, Milano, 1997.
- SIRNA C., *Postcolonial education e società multiculturali*, Pensa Multimedia, Lecce, 2003.

EDUCAZIONE PERMANENTE (LILIANA SILVA¹²⁵)

Per [educazione](#) permanente intendiamo tutte le attività formative avviate in un qualunque momento della vita, al fine di migliorare [conoscenze](#), [capacità](#) e competenze in una prospettiva personale, civica, sociale oppure occupazionale. L'educazione permanente, o apprendimento lungo tutto l'arco della vita, è diventata un concetto cruciale nell'odierno panorama educativo. Nel contesto di un mondo in costante cambiamento, in cui le conoscenze e le competenze diventano obsolete rapidamente, l'educazione permanente rappresenta un mezzo per gli individui per adattarsi a tali cambiamenti e per continuare a crescere personalmente e professionalmente. Questa prospettiva, conosciuta anche con il termine *lifelong learning*, si è sviluppata a partire dagli anni Sessanta, per poi trovare formalizzazione nel 1972 con il Rapporto Faure di UNESCO che la definiva una dimensione cruciale per le politiche educative. È stata quindi oggetto di sviluppi nei decenni successivi sia dal punto di vista teorico, sia dal punto di vista operativo fino agli anni 2000, quando viene individuata come condizione determinante non solo per migliorare l'[occupabilità](#) dell'individuo, ma anche per favorirne la piena realizzazione, la [cittadinanza](#) attiva e la qualità della vita, nonché per promuovere la più complessiva [coesione sociale](#), la convivenza interculturale, la crescita economica e sociale. Attraverso tale nozione, viene presa in considerazione, tra i momenti del processo educativo, sia la fase iniziale sia quella successiva e vengono altresì riconosciute come fonti di apprendimento, oltre a quella consueta della scuola, anche quelle offerte dalle molteplici agenzie formative nella società. I contesti di apprendimento si riferiscono infatti a tre principali ambiti: l'apprendimento 'formale', che si svolge nei contesti scolastici e di formazione; l'apprendimento non formale che, pur sviluppandosi al di fuori delle strutture di istruzione e formazione, conduce al conseguimento di qualifiche e certificazioni riconosciute; l'apprendimento informale, infine, è rappresen-

¹²⁵ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

tato dalla vita quotidiana di ciascuno e comprende anche apprendimenti non necessariamente intenzionali. L'educazione permanente è stata oggetto di rapporti da parte degli organismi internazionali, fino al Consiglio europeo di Lisbona del 2000, dove entra a far parte della cosiddetta strategia di Lisbona, la quale collega il sistema educativo e formativo con quello dell'occupazione e quindi delle questioni economico-sociali nell'ambito della cosiddetta [società della conoscenza](#). Tale aspetto è stato oggetto successivamente anche del programma Europa 2020, con l'obiettivo di riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti in attesa della compiuta definizione di un sistema nazionale integrato di istruzione, [formazione](#) e [lavoro](#). Tale impianto, tuttavia, è tuttora assente, motivo per il quale è stata presentata la proposta di legge di iniziativa popolare Diritto all'apprendimento permanente (Gazzetta Ufficiale, 8 maggio 2009), volta alla predisposizione di una base normativa e di una cornice nazionale unitarie alle iniziative già esistenti, per la definizione di un sistema nazionale di [educazione degli adulti](#). L'educazione permanente si basa su alcuni principi chiave; tra questi è da considerare la motivazione: gli individui dovrebbero essere incoraggiati a imparare continuamente, indipendentemente dall'età, e indirizzati alla consapevolezza della necessità personale di [apprendimento](#). Questo richiede anche una buona dose di adattabilità e di accessibilità. Per adattabilità intendiamo la possibilità di essere in grado di adattarsi alle mutevoli esigenze del [mercato del lavoro](#) e della società, acquisendo nuove competenze e conoscenze. L'accessibilità, invece, rappresenta la possibilità di consentire a tutti la possibilità di avvalersi di queste modalità educative e formative, indipendentemente dalla situazione socioeconomica o al background culturale. Nonostante l'importanza dell'educazione permanente, ci sono alcune sfide da affrontare per la sua efficace implementazione. Una trasformazione radicale delle metodologie formative richiede non solo l'adozione di metodologie innovative e adeguate al gruppo di adulti cui si fa riferimento, ma anche un impegno finanziario per far fronte all'accessibilità di cui sopra. Questo aspetto riguarda in particolare la necessità di tecnologia e infrastrutture, necessarie per l'accesso alle risorse digitali, sempre più utilizzate per consentire un accesso anche da remoto e un accesso più flessibile. La motivazione individuale può rappresentare un'arma a doppio taglio: può far leva sugli individui aperti alla possibilità di miglioramento proposto, ma può rappresentare un ostacolo quando i fruitori maturano esclusivamente una motivazione estrinseca. Un insegnamento/apprendimento di tipo collaborativo può migliorare la motivazione intrinseca, favorita dalla condivisione di conoscenze. La [Formazione Professionale](#) svolge un grande lavoro nell'ambito dell'educazione permanente grazie all'approccio che verte alla centralità del soggetto e alle sue capacità di rispondere alle nuove richieste del mondo del lavoro quali profili poliedrici e flessibili, restituendo persone motivate e partecipi. A tale approccio è richiesto di far fronte alle richieste del mercato mondiale, che richiede livelli più alti di formazione tecnico-scientifica.

Bibliografia

- ALEANDRI G., *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando editore, 2011.
- MEZIROW J., *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, 2003.
- ULIVIERI S. – L. DOZZA, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, 2016, p. 1129.
- RUSSO P., *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*, FrancoAngeli, 2011.
- SECCI C., *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*, FrancoAngeli, 2013.

EDUCAZIONE RELIGIOSA (LILIANA SILVA¹²⁶)

L'[educazione](#) religiosa rappresenta quell'azione formativa intenzionale rivolta all'avvicinamento del soggetto al fatto religioso, secondo una maturazione culturale, sociale ed esperienziale. Possiamo distinguere l'educazione contemporanea da una più tradizionale, più preoccupata a dimostrare l'esistenza di Dio. L'educazione attuale si rivolge invece all'accompagnamento degli allievi in un percorso di esplorazione: alla religione non si arriva, ma si è immersi. È quindi un'[esperienza](#) vissuta in una prospettiva ermeneutica, che si basa sugli interrogativi che vengono dalla vita. Si tratta pertanto di accompagnare nella possibilità di rispondere a tali interrogativi, in un processo progressivo che conduce gradualmente a chiamare per nome le idee. In questo modo, esse emergono dal caos e permettono ai giovani di renderle intelleggibili e con uno spessore. L'educazione religiosa si pone quindi al servizio di una dimensione integrale della persona e dell'umanizzazione di ogni persona e della collettività, che 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. L'educazione religiosa si distingue sia dall'IR (che assume un taglio e delle finalità più specificamente culturali) sia dalla catechesi o dall'educazione 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'educazione religiosa, nelle sue varie declinazioni, può essere intesa in senso confessionale (è il caso più frequente in ambito cristiano), in senso a-

¹²⁶ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

confessionale (come educazione di una dimensione dell'essere umano non necessariamente connotata confessionalmente) oppure 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.

È importante considerare non solo la persona dello studente, ma anche il contesto entro il quale vive la sua quotidianità: questo permette di fondare l'educazione religiosa sulla relazione. Nella [Formazione Professionale](#) la dottrina religiosa e cattolica – pur importante – non è il centro e il punto di partenza dell'educazione religiosa. Non è nemmeno il contenuto e il materiale sul quale concentrarsi. Si lavora piuttosto sulle dinamiche interiori che l'insegnamento religioso suscita fino al raggiungimento di una consapevolezza della dimensione religiosa. Se è vero che l'allievo della Formazione Professionale ha soprattutto dimestichezza con il linguaggio pratico, non può ignorare quello esistenziale, che guida ad una comprensione della realtà empirica.

Così come possiamo considerare le literacy di altre aree disciplinari, lo stesso possiamo fare anche con la dimensione religiosa:

- i cinque ambiti costitutivi della [competenza](#) religiosa – euristico, di comprensione e interpretazione, metodologico, linguistico, valutativo;
- il dato religioso - il punto focale della literacy sono le domande religiose, sia presenti nel vissuto religioso, sia tramandate nei documenti che le descrivono;
- le [conoscenze](#) religiose – l'insieme delle conoscenze dei contenuti, metodologiche, dei modelli e degli schemi religiosi utili per identificare, comprendere, interpretare, esprimere e valutare i dati religiosi;
- il prodotto – dare un volto e un nome all'esperienza religiosa che si incontra nelle problematiche religiose presenti nel vissuto ed elaborare una personale risposta;
- le competenze funzionali – saper affrontare responsabilmente e rispondere alle problematiche che si presentano nell'esercizio di una [cittadinanza](#) attiva.

Tale definizione di literacy va necessariamente contestualizzata in una società globalizzata e della conoscenza: l'educazione religiosa rientra quindi tra le competenze di cittadinanza attiva che riguardano non solamente l'allievo della Formazione Professionale, ma di una formazione per tutta la vita. Questo ci permette di comprendere come l'educazione di cui parliamo debba lavorare su un dialogo aperto, tra le culture e le religioni. Occorre infatti considerare come la società sia caratterizzata sempre più da persone di diversa appartenenza culturale e religiosa; per questo motivo, l'educazione religiosa non può che prefigurarsi come un'educazione al pluralismo religioso e quindi come [educazione interculturale](#) e interreligiosa, che favorisca l'incontro e conduca alla scoperta delle caratteristiche comuni. Per quanto riguarda l'educazione religiosa nel contesto della Formazione Professionale, essa non può prefigurarsi come indottrinamento dogmatico e morale, ma si esprime in diversi modi. Entra a pieno titolo nella definizione delle finalità educative nel piano del Progetto d'istituto o del Piano dell'of-

ferta formativa, trovando spazio in diversi momenti trasversali a quelli curricolari, ma anche appositamente dedicata, come ad esempio quelle dedicate all'educazione alla bellezza, alla spiritualità, alla ricerca personale di senso, all'educazione all'alterità, alla cura e all'agire responsabile, all'educazione al rispetto per l'ambiente.

EDUCAZIONE TECNICO-PROFESSIONALE vedi CURRICOLO FORMATIVO

EGUAGLIANZA DELLE OPPORTUNITÀ FORMATIVE
vedi EQUITÀ EDUCATIVA

EMARGINAZIONE vedi DISAGIO

ENTE CERTIFICATORE vedi SISTEMA QUALITÀ

ENTI BILATERALI (EUGENIO GOTTI¹²⁷)

Le origini degli enti bilaterali nel diritto del [lavoro](#) e sindacale risalgono allo sviluppo delle Società di Mutuo Soccorso, che svolgevano funzioni mutualistiche, assistenziali e pensionistiche. Questi enti sono istituzioni private, enti analoghi alle associazioni non riconosciute di mutua assicurazione, composte da associazioni datoriali e sindacali. La riforma Biagi (Legge n. 30/2003 e D.lgs. n. 276/2003) ha introdotto misure per promuovere lo sviluppo di alcune competenze e funzioni, permettendo agli enti bilaterali di sperimentare nuove tecniche regolatorie, differenti sia dalla legge che dalla contrattazione collettiva tradizionale. L'art. 2 comma 1 del D.lgs. n. 276/2003 definisce gli enti bilaterali quali "organismi costituiti a iniziativa di una o più associazioni dei datori e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative, quali sedi privilegiate per la regolazione del [mercato del lavoro](#) attraverso: la promozione di una occupazione regolare e di qualità; l'intermediazione nell'incontro tra domanda e offerta di lavoro; la programmazione di attività formative e la determinazione di modalità di attuazione della [formazione professionale](#) in azienda; la promozione di [buone pratiche](#) contro la discriminazione e per la [inclusione](#) dei soggetti più svantaggiati; la gestione mutualistica di fondi per la formazione e l'integrazione del reddito; la certificazione dei contratti di lavoro e di regolarità o congruità contributiva; lo sviluppo di azioni inerenti la salute e la [sicurezza sul lavoro](#); ogni altra attività o funzione assegnata loro dalla legge o dai contratti collettivi di riferimento". Le applicazioni più rilevanti di questo sistema si osservano nei settori caratterizzati da un'elevata frammentazione produttiva e mobilità della forza lavoro, come nel caso delle piccole imprese artigiane, commerciali, edili

¹²⁷ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

e agricole. In questi ambiti, successivamente espansi al settore terziario, al credito e ad altri settori privi di ammortizzatori sociali, gli enti bilaterali hanno consolidato il loro ruolo nella gestione e regolamentazione del mercato del lavoro. Il presupposto per l'affermazione della cultura della bilateralità risiede principalmente nell'intento di superare la tradizionale dimensione conflittuale e negoziale, considerata come esclusiva e non solo predominante all'interno delle organizzazioni sindacali, attraverso l'instaurazione di una cultura basata sulla partecipazione e gestione condivisa. Per garantire la funzionalità e l'efficacia operativa di tale approccio partecipativo è essenziale una volontà comune di cooperazione e un rapporto di fiducia reciproca tra le parti coinvolte. Un significativo impulso alla partecipazione delle [parti sociali](#) è derivato dalla recente riforma del Titolo V della Costituzione, che, oltre a ribadire il principio di sussidiarietà verticale tra Stato, Regioni ed Enti locali, ha chiaramente enfatizzato il principio di sussidiarietà orizzontale. Tale principio riconosce la possibilità di soddisfare interessi generali anche attraverso l'intervento di soggetti privati, sia individualmente sia in forma associativa, nell'organizzazione e gestione di specifiche attività. Ciò rappresenta un riconoscimento significativo del ruolo delle parti sociali, che dovrebbe essere esplicitamente integrato anche nelle normative degli enti territoriali. In questo contesto, gli enti bilaterali possono efficacemente operare per fornire determinati servizi e prestazioni di carattere sociale, che, in un contesto di piccole e medie imprese come quello italiano, risultano più efficaci se implementati a livello territoriale.

Bibliografia

D.lgs. 10 settembre 2003, n. 276.

LAI M. - A. TROVÒ, *Bilateralità e lavoro. Il sistema di una esperienza consolidata di relazioni sindacali in Italia*, Edizioni Lavoro, 2022.

TIRABOSCHI M., *Bilateralismo ed enti bilaterali: la nuova frontiera delle relazioni industriali in Italia*, in CARAGNANO R. - E. MASSAGLI (a cura di), *Regole, conflitto, partecipazione. Letture di diritto delle relazioni industriali*, Giuffrè, Milano, 2013, pp. 645 ss.

ENTI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE – FP (MARIO TONINI¹²⁸)

L'ente di FP è un'organizzazione che progetta e gestisce interventi formativi di interesse pubblico o privato. La Legge n. 845/78 (Legge-quadro in materia di [Formazione Professionale](#)), parlando della attuazione delle attività di FP, così precisa: l'“*attuazione dei programmi e dei piani così predisposti è realizzata: (...) mediante conven-*

¹²⁸ MARIO TONINI Responsabile del Settore Studi e Progetti della Fondazione CNOS-FAP ETS che ha diretto negli anni con vari incarichi, tra i quali quello di Presidente e Direttore Amministrativo nazionale. Coordina la Collana Studi Progetti Esperienze per una nuova Formazione Professionale ed è membro del Comitato Scientifico della Rivista “Rassegna CNOS”.

zione, 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 Ente, nel contesto della FP, è definito chi attua interventi di Formazione Professionale, in particolare legati ai piani e programmi regionali.

Tipologie degli Enti di FP. Per rispondere alle esigenze della Legge n. 845/78 la maggior parte degli enti di FP si è strutturata in Associazioni, Consorzi e altri Enti *non profit*, in quanto la legge richiamata sopra richiedeva che dovevano "avere come fine la FP [...] non perseguire scopi di lucro". Sono sorti e si sono consolidati, così, Enti di emanazione dei Sindacati nazionali dei lavoratori (ECAP/CGIL, IAL/CISL, ENFAP/UIIL), dell'Associazionismo sociale (ENAI/ACLI), di Istituzioni, in particolare cattoliche, legate al sociale (CNOS-FAP, salesiani; CIOFS/FP, salesiane; ENGIM, Giuseppini del Murialdo; ENDO-FAP, Orionini o figli della Divina Provvidenza, ecc.), o di altri movimenti. Poiché l'attuazione delle attività avviene a livello regionale, la quasi totalità degli Enti di FP ha strutture operative a livello regionale, con responsabilità gestionali proprie. Sono perciò Enti regionali riconosciuti dalle Regioni perché rispondenti ai requisiti della L. n. 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 "Enti nazionali" le strutture che raggruppano e coordinano a livello nazionale Enti e Centri che operano in modo associato tra di loro e che sono riconosciuti come tali secondo il dettato della Legge n. 40/87 e successive integrazioni. Tali Enti di diversa importanza e presenza sul territorio nazionale, oggi, sono più di trenta e godono di un contributo nazionale per sostenere la loro opera di coordinamento e di promozione dell'innovazione.

Associazioni e Federazioni di Enti. Gli enti 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 enti 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 organismi regionali attivati allo scopo o da soggetti già presenti (AECA in Emilia-Romagna; ACEF, in Piemonte). Nel 1999, nasce, a livello nazionale, l'Associazione FORMA come raggruppamento più ampio degli Enti di FP. Voluta dalla Conferenza Episcopale Italiana e promossa dalle ACLI, dalla CISL, dal CIF, da COLDIRETTI, da CONFAP, l'Associazione rappresenta gli enti che erogano oltre l'80% della attività di Formazione Professionale che si svolge nel nostro Paese con prevalenza della Forma-

zione Professionale iniziale (fascia 14-18 anni), agisce in oltre 830 Centri di Formazione Professionale, coordinati da più di 100 strutture regionali, con circa 20.000 operatori – di cui 12.000 dipendenti. Attualmente aderiscono a FORMA gli enti che riconoscono di ispirarsi nel loro operare alla Dottrina Sociale della Chiesa e sono: CONFAP, ENAIP (ACLI), IAL (CISL), INIPA (Coldiretti), CIF, EFAL (MCL) e ELABORA (Confcooperative). In tempi recenti hanno aderito a FORMA anche CSL (Consorzio scuola lavoro), CDO (Compagnia delle Opere) e Confartigianato.

Enti di FP ed altri soggetti. Intorno agli anni duemila molti soggetti che erogano la FP si riorganizzano secondo un modello denominato “modello agenziale”. Questo nuovo modello ha dato vita, progressivamente, sia al rinnovamento o all’aumento dei soggetti impegnati nella Formazione Professionale che alla diversificazione dell’offerta formativa. Accanto ai tradizionali Enti di FP sorgono nuovi soggetti. Una indagine dell’ISFOL – CISEM del 2000-2001 fotografa i soggetti che erogano attività di formazione professionale. I Soggetti riportati nella ricerca sono: Enti di formazione e loro consorzi (36,7%), Associazioni e cooperative non profit (16,3%), Regioni, Province, Comuni e consorzi di imprese (13,5%), [Enti bilaterali](#) (4,5%), Istituti scolastici e Università (3,7%), CCIAA (Camere di Commercio) (1,1%), Organizzazioni datoriali (0,6%), Altro (17,8%). Accanto ai soggetti la ricerca descrive anche le varie modalità dell’offerta formativa: [progettazione](#) di percorsi formativi (1999-2000: 41,0%; 2000-2001: 44,4%), sportello informativo (1999-2000: 33,8%; 2000-2001: 41,3%), Orientamento (1999-2000: 24,0%; 2000-2001: 29,7%), Incontro domanda/offerta (1999-2000: 20,3%; 2000-2001: 21,4%), Tutoring (1999-2000: 20,5%; 2000-2001: 21,0%), Counselling (1999-2000: 16,9%; 2000-2001: 15,4%), Bilancio delle competenze (1999-2000: 11,5%; 2000-2001: 14,6%), Elaborazione dati sul [mercato del lavoro](#) (1999-2000: 12,0%; 2000-2001: 14,6%), Analisi del contesto organizzativo d’[impresa](#) (1999-2000: 12,1%; 2000-2001: 12,9%), Outplacement (1999-2000: 6,5%; 2000-2001: 9,8%), Inserimento lavorativo dei soggetti disabili (1999-2000: 7,2%; 2000-2001: 7,4%). La tendenza alla pluralità dei soggetti e alla diversificazione dell’offerta, registrata negli anni duemila, ha continuato nel periodo successivo fino ai nostri giorni. Gli Accreditementi per la Formazione Professionale e per le politiche del lavoro hanno fissato le caratteristiche che devono possedere a livello nazionale e regionale i vari soggetti se intendono erogare attività finanziate con risorse pubbliche e vogliono il riconoscimento del sistema pubblico.

CCNL-FP. Gli Enti 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. Hanno partecipato alla trattativa per la firma del [contratto](#) come CONFAP prima e come FORMA poi insieme a CENFOP. FORMA, come detto sopra, coordina e rappresenta gli Enti che riconoscono di ispirarsi nel loro operare alla Dottrina Sociale della Chiesa, mentre CENFOP, che affonda le sue radici nel Comitato Nazionale degli Enti Sociali e Sindacali della Formazione Professionale, intende dare voce all’anima laica della Formazione Professionale, con l’intento di affiancare, distinguendosi, l’omologa organizzazione degli enti religiosi di ispirazione cristiana. Le prime trattative per la formulazione del CCNL-FP risalgono agli anni Ottanta del secolo scorso. FORMA e

CENFOP hanno condotto l'ultima trattativa per il rinnovo del CCNL per la FP con le Organizzazioni Sindacali (FLC CGIL, CISL SCUOLA; UIL SCUOLA RUA, SNALS CONF.SAL) e lo hanno firmato a nome degli associati il 1° marzo 2024. Nei mesi successivi a quella data è stato affidato alle strutture regionali di tali Associazioni il compito di procedere nelle trattative regionali per il contratto regionale.

Bibliografia

- Conferenza Permanente per i Rapporti tra lo Stato, le Regioni e le P.A. di Trento e Bolzano, Provvedimento 20 marzo 2008, *Intesa tra il Ministero del lavoro e previdenza sociale, il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero dell'Università e Ricerca, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard minimi del nuovo sistema di accreditamento delle strutture formative per la qualità dei servizi* in GU, Serie Generale n.18 del 23-01-2009. D.M. 25 maggio 2001, n. 166, *Accreditamento delle sedi formative e orientative*, in GU n. 162 del 14.07.2001.
- FORMA – CENFOP, FLC CGIL – CISL SCUOLA, UIL SCUOLA RUA, SNALS-CONF.SAL, *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la Formazione Professionale*, 1° gennaio 2024 – 31 dicembre 2027. www.confap.it; www.formafp.org.
- 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.
- Statuto CONFAP, in “Presenza CONFAP” 20 5/6, 2001, pp. 7-15.
- UCCELLO S., *Guida ai corsi di formazione*, Il Sole 24 ore, 2002.

EQUITÀ (MIRKO VECCHIARELLI¹²⁹)

Quanto pesano le disuguaglianze sociali nel nostro sistema scolastico? Perché la scuola non riesce ancora a colmare le differenze socioculturali e gli svantaggi sociali e continua a fare parti uguali tra diseguali e non a dare di più a chi ne ha più bisogno? La parità e l'uguaglianza nel sistema nazionale di istruzione integrato è difatti sancita per legge, ma se le garanzie riguardano sostanzialmente gli accessi e le opportunità di percorso e non si estendono agli apprendimenti, ai saperi e alle competenze come strumenti della formazione personale e del cittadino nella società, si rischia di moltiplicare le disuguaglianze e di non valorizzare le differenze degli studenti. Possiamo far risalire al momento storico e istituzionale della promulgazione, in Italia, della legge che istituiva la scuola media unificata (Legge 31 dicembre 1962, n.1859) la forte democratizzazione del sistema scolastico, che permetteva di accogliere nelle scuole, nel rispetto dei dettami costituzionali, tutti gli studenti fino al compimento del quattordicesimo anno di età. La scuola diventava una risorsa per

¹²⁹ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

il cambiamento della società, in quanto voleva garantire un uguale accesso allo studio per tutti. La scuola, fino a quel momento proponeva un sistema a doppio canale (due vie), con percorsi diversificati con un precoce [orientamento](#) professionalizzante (avviamento al [lavoro](#)), da un lato, e la scuola media per chi voleva proseguire gli studi. La scuola media unificata significava un segmento uguale per tutti, aperto a tutti.

La scuola media unificata avrebbe dovuto funzionare come ascensore sociale, come i sociologi hanno sempre discusso e prospettato, permettendo a tutti di proseguire gli studi. Ma gli alti tassi di dispersione scolastica cominciarono a rappresentare presto il segno tangibile di un sistema iniquo. Per garantire la mobilità sociale, e permettere anche ai figli dei contadini, come sosteneva don Milani, di raggiungere i più alti gradi dell'istruzione e di riconoscimento nelle carriere professionali, non poteva essere solo nella garanzia dell'accesso. L'articolazione del tema dell'uguaglianza di opportunità porta necessariamente a considerare diversamente se in termini di accesso o di riuscita. Il passaggio da una scuola di élite a una scuola di massa fa quindi esplodere il problema dell'uguaglianza di opportunità intesa come riuscita, come raggiungimento di esiti e titoli di studio formali. Dagli anni '90 in poi, come riprenderanno Benadusi e Bottani, gli studi dell'uguaglianza delle opportunità allargano al concetto di equità per riposizionare il discorso in termini di più ampia [inclusione](#) e riconoscimento delle diversità degli studenti nella scuola e degli individui nella società. Il discorso della scuola aperta a tutti non è più sufficiente, occorre pre-occuparsi di intervenire sulle discriminazioni sociali, come nel caso dell'origine degli studenti, per un'inclusione interculturale (vedi autoctoni vs immigrati), ma anche un'inclusione di genere (vedi maschile vs femminile), e un'inclusione di classi sociali considerando la loro provenienza socioeconomica e differenze territoriali (Nord vs Sud). L'uguaglianza, dunque, si va declinando in termini non più di soggetti che possono accedere ai servizi e al bene "istruzione", ma nel senso di quale fine viene raggiunto o può essere garantito di raggiungimento di bene "istruzione". Come approfondito ampiamente da Benadusi e Giancola il concetto di eguaglianza "di chi" comporta una maggiore attenzione all'uguaglianza "di che", abbracciando una serie di più ampie riflessioni, che intersecano contesti di filosofia politica, di economia e sociologia dell'[educazione](#), sui concetti di etica dell'eguaglianza, di giustizia distributiva in educazione ed equità. Una scuola inclusiva deve allora dimostrare e garantire principi di equità. Con questo termine si richiama un principio di democrazia e di giustizia scolastica, vale a dire una uguaglianza "giusta". L'istruzione non è solo un bene pubblico ma un patrimonio di tutti, intesi come singoli e come collettività. In questa concezione i risultati da raggiungere non sono assoluti ma relativi, vale a dire che tutti possono (e devono) raggiungere una soglia minima di traguardi formativi nell'istruzione che possono essere espressi in termini di competenze. Esempi di tale orizzonte di politica scolastica sono forniti dalla legge "*No child left behind*" negli Stati Uniti o dalla declinazione di uno "zoccolo comune" in Francia. L'eguaglianza delle condizioni porta così all'eguaglianza

delle competenze da raggiungere, tutti e tutte, tenendo conto proprio delle differenze specifiche dei singoli e dei contesti territoriali in cui garantire istruzione e educazione.

Bibliografia

- BENVENUTO G., *La Scuola Diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Roma, Anicia, 2011.
- BENVENUTO G., *La scuola inclusive come principio di equità*, Studi sulla formazione, 2022.
- BENADUSI L., *Equity and Education*, in HUTMACHER H. - COCHRANE D. - BOTTANI N., *In pursuit of equity in education*, Boston/London, Kluwer Academic Press, 2001.
- BENADUSI L., *Dall'eguaglianza all'equità*, in BOTTANI N. – L. BENADUSI, 2006.
- BENADUSI L. - O. GIANCOLA, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- BENADUSI L. - GIANCOLA O. - VITERITTI A., *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*, Milano, Guerini e Associati, 2008.
- BOTTANI N. – L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Milano, Erickson, 2006.

EQUITÀ EDUCATIVA (GUGLIELMO MALIZIA¹³⁰)

Gli approcci al tema sono numerosi (Benadusi e Giancola, 2022; Sandel 2022; Malizia e Lo Grande, 2019; Giovanola, 2018). Qui, mi limiterò a presentare in sintesi i due che ritengo i principali. Incomincio con il più noto, l'approccio dell'eguaglianza delle opportunità. Il punto di partenza è la combinazione tra talento e impegno che tradizionalmente definisce il [merito](#), e in cui il talento coincide con le capacità intellettuali della persona al momento della nascita quando il patrimonio genetico non sarebbe ancora condizionato dall'impatto del background familiare. L'approccio in esame non si ferma qui, ma si focalizza sulla condizione socio-economica e culturale (ceto, genere, nazionalità, luogo di nascita) del soggetto allo scopo di determinare con metodologie di analisi sociologica, sempre più sofisticate, la parte della sua riuscita scolastica e professionale che dipenderebbe dai fattori richiamati sopra e quella che, invece, sarebbe attribuibile a potenzialità del soggetto quali l'intelligenza, le capacità e lo sforzo compiuto. In questo contesto il principio dell'eguaglianza delle opportunità può essere enunciato nei termini seguenti: ai giovani che dimostrano eguale talento e desiderio di apprendere devono essere assicurate pari probabilità di riuscita nel sistema educativo e nella vita, a prescindere dal loro status sociale. Volendo approfondire il concetto, va affermato che per garantire una mobilità ascendente giusta, non basta un'eguaglianza formale delle opportunità

¹³⁰ GUGLIELMO MALIZIA Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

che riconosce, è vero, il diritto ad accedere alle diverse carriere scolastiche e lavorative a chi possiede il talento necessario e vuole perseguirle, ma che non tiene in considerazione la situazione di partenza di chi prende parte alla gara. La realizzazione di una sostanziale eguaglianza delle opportunità richiede, invece, che siano identificate e rimosse le cause ingiuste delle disparità. Dei tre fattori principali che intervengono a livello personale, condizioni di partenza, talento e impegno, l'unico che si ritiene pienamente iniquo è costituito dalle condizioni di partenza, mentre il secondo, essendo implicitamente connesso alle capacità naturali, e il terzo, ossia l'intento di servirsi del proprio talento, possono essere considerati equi, ma solo se non tributari delle condizioni di partenza. La versione più completa del principio dell'eguaglianza delle opportunità, ossia quella democratica, sostiene che le disparità che permangono per le carenze nel contrasto alle differenze sociali o quelle dovute alle diversità nelle doti naturali debbono essere risolte attribuendo di più a chi è svantaggiato. Un gruppo di studiosi ha criticato il principio dell'*eguaglianza delle opportunità* nell'istruzione non perché le sue mete sarebbero poco ambiziose, ma perché la loro attuazione piena lo sarebbe troppo, dato che dovrebbe ovviare a problematiche fattuali e di carattere sociopolitico che sarebbe impossibile risolvere. Qualora si intendesse realizzare in modo radicale la proposta della totale indipendenza del ceto dei figli rispetto alla classe sociale dei genitori, lo scontro sarebbe con l'istituto della famiglia alla cui libertà e al cui ruolo di centro di scambi affettivi e di comportamenti solidaristici non si vuole rinunciare. In aggiunta, l'attuazione piena della mobilità ascendente sarebbe forse realizzabile in un Paese che adottasse un regime di pianificazione rigida, ma non in uno che si ispira a un modello liberaldemocratico e pluralista e a un'impostazione economica di mercato. I punti deboli che non mancano nel modello dell'eguaglianza delle opportunità non devono, però, oscurare la rilevanza della finalità di diminuire gradualmente l'incidenza delle disparità di partenza. Non è invece pensabile che sia un principio di eguaglianza assoluto, completo ed autosufficiente, poiché esso richiede di essere completato con altri criteri. Il secondo approccio è quello dell'eguaglianza basilare dei risultati o dell'eguaglianza delle condizioni per l'[inclusione](#) o dell'eguale rispetto (Benadusi – Giancola, 2022; Malizia e Lo Grande, 2019). Se l'eguaglianza assoluta dei risultati o delle condizioni viene considerata generalmente un ideale utopico, anche se ogni tanto è riproposto, ma sempre senza successo, un gruppo consistente di studiosi si schiera a favore di un'eguaglianza relativa. Essi hanno trovato nell'inclusione il criterio più valido su cui fondare il proprio modello. Tale termine è identificato con il complesso delle condizioni che consentono a qualsiasi persona di essere riconosciuta e rispettata come membro di una società alla pari con gli altri, di essere in grado di esercitare i propri diritti e di sapere e potere intervenire nella vita democratica di un Paese come qualsiasi altro cittadino. Disparità in questo ambito non mancano neppure nei Paesi più industrializzati e consistono nell'emarginazione di alcune minoranze e in diseguaglianze enormi di ricchezze e di potere nella popolazione. Passando ad approfondire l'approccio sotto esame è opportuno prendere le mosse dal concetto di

rispetto. Questo si definisce in riferimento ai seguenti elementi: il senso del valore proprio e dei propri progetti di vita; la fiducia nella capacità di attuarli nella relazione tra l'auto-stima e la valutazione positiva da parte degli altri; il riconoscimento della legittimità delle differenze; l'attenzione alle istanze del multiculturalismo. Nel sistema di istruzione e di formazione, il principio del rispetto si arricchisce di altre componenti: il diritto degli allievi a non essere misconosciuti e umiliati; l'esigenza che la natura asimmetrica del rapporto educativo non assuma i caratteri di una disegualianza e di un potere assoluto dei dirigenti e degli insegnanti nei confronti degli studenti, non si trasformi in autoritarismo, non offenda la dignità degli allievi, non indebolisca la loro autostima, ma che, invece, porti al loro riconoscimento come soggetti di diritti e alla realizzazione di una formazione adeguata alla [cittadinanza](#) democratica; l'attribuzione agli alunni di un ambito di autonomia e di partecipazione nella comunità educativa; per effetto del passaggio nella [didattica](#) dalla priorità dell'insegnamento a quella dell'apprendimento, il riconoscimento delle differenze fra gli studenti degli interessi intellettuali, delle attese, dei ritmi di [apprendimento](#), delle identità culturali e linguistiche e degli stili di vita; l'istituzionalizzazione del pluralismo in forte crescita nelle nostre società come questione di giustizia per cui nessuna cultura che sia in accordo con i principi costituzionali può essere censurata né esclusa dal sistema educativo pubblico. Nel mondo dell'istruzione e della formazione l'eguaglianza delle condizioni è identificata nell'eguaglianza dei risultati. In qualche caso quest'ultima è stata intesa in senso assoluto, nel senso cioè di una scuola senza selezione, anticipazione di una società senza classi. Tuttavia, l'esito disastroso delle utopie nel XX secolo e l'affermarsi nelle società attuali delle tendenze alla individualizzazione e alla differenziazione hanno fatto prevalere sulle proposte radicali quelle dell'eguaglianza relativa delle opportunità e dei risultati. Quest'ultima intesa come eguaglianza basilare dei risultati comprende due aspetti. Il primo consiste in una soglia minima di [conoscenze](#), [abilità](#) e competenze, una specie di zoccolo minimo di cultura che va garantito a tutti. Esso è costituito da un complesso di capacità e di motivazioni per partecipare attivamente e con coscienza critica ai processi sociali. Viene anche chiamato eguaglianza delle competenze fondamentali e diversamente dall'eguaglianza delle opportunità che è finalizzata alla mobilità ascendente, essa è mirata a realizzare il [diritto al lavoro](#) e all'[occupabilità](#) come anche l'esercizio dei diritti di cittadinanza in una democrazia. Siccome le disegualianze che colpiscono gli studenti tendono ad essere cumulative e il sistema educativo risulta sempre più orientato a coprire tutta la durata dell'esistenza, cresce il pericolo che si crei un divario troppo ampio tra la base e il vertice della ripartizione delle competenze e che la soglia minima non sia più in grado di assicurare il raggiungimento degli obiettivi per cui è stata proposta. Diventa perciò necessario affiancarli un altro aspetto, quello di limitare la variazione dei risultati. In questo caso non è pensabile di introdurre come in altri ambiti del sociale un tetto massimo perché porrebbe in opposizione eguaglianza ed eccellenza. Per ovviare a tale problematica si suggerisce l'adozione di due misure: una è l'[educazione](#) della seconda

opportunità che consiste in una formazione compensativa messa a disposizione per tutta la durata dell'esistenza a chi è uscito dalla scuola con un patrimonio di conoscenze, di abilità e di competenze troppo limitato; l'altra è costituita da una doppia soglia minima, una assoluta (il livello auspicabile delle competenze fondamentali) e l'altra espressa in termini relativi (il divario massimo accettabile) che rappresenterebbe un mezzo di controllo statistico periodicamente aggiornato e tale da rilevare l'inadeguatezza della soglia minima e la necessità di aggiornarla. La disamina delle principali posizioni teoriche sul tema dell'equità educativa consente alcune osservazioni *conclusive* di carattere generale. Anzitutto, dall'analisi emerge la presenza di vari criteri che possono essere considerati ragionevoli e imparziali (Benadusi – Giancola, 2022). Al tempo stesso nessuno degli approcci sia quelli presi in considerazione sia quelli qui non menzionati, sembra essere in grado da solo di risolvere le problematiche che caratterizzano la questione generale in tutti i suoi risvolti. La strategia globale da adottare sembra quella della combinazione delle indicazioni di carattere teorico e di quelle di natura pratica in base alle varie situazioni che si devono affrontare. Il sistema educativo è un ambito in cui si impone particolarmente l'esigenza dell'integrazione dei criteri di eguaglianza e della contestualizzazione in riferimento alle molteplici articolazioni in cui tale sistema si scompone. Al fine di lottare contro le disuguaglianze con successo il nodo problematico da sciogliere consiste nel trasformare dall'interno il modello di economia di mercato quale si è andato affermando negli ultimi 40 anni (Zamagni, 2020; Piketty, 2022; Sen, 2010). Si deve riformarlo in modo che riesca non solo a creare ricchezza e a garantire uno [sviluppo sostenibile](#), ma anche che possa contribuire allo sviluppo umano integrale che non comprende solo la dimensione materiale, ma anche quelle socio-relazionale e spirituale. Oggi il mercato contribuisce alla crescita del primo aspetto, ma non degli altri due. Di fatto, al fine di assicurare l'efficienza si è incorso in costi sociali enormi perché si sono sacrificati valori come la democrazia sostanziale, la giustizia distributiva, libertà positiva (di conseguire). Il mercato attuale è certamente rispettoso della giustizia commutativa e riparativa, ma non di quella distributiva, dei diritti politici e civili, ma non di quelli sociali e politici. Venendo sul lato propositivo, se si vuole cambiare dall'interno il mercato, bisogna che diventi una istituzione tendenzialmente inclusiva, tra l'altro, proprio per contrapporsi a una deriva inquietante, quella della notevole crescita degli ambiti dell'esclusione. Se il capitalismo assume diverse forme a seconda dei luoghi e dei tempi, esso non ha nulla di irreversibile e può essere riformato riguardo, per esempio, ai modi in cui la ricchezza viene prodotta e ai criteri in base ai quali è ripartita tra le persone e questo in base a valutazioni che non possono essere solo tecniche. Così non è accettabile il darwinismo sociale della distruzione creatrice che riduce i rapporti economici tra le persone in relazioni tra cose e, soprattutto, tra merci. Sarà, inoltre, necessario che la solidarietà venga coniugata insieme alla fraternità. Infatti, la prima è un principio dell'organizzazione sociale che permette ai diseguali di divenire eguali, mentre l'altra consente agli eguali di essere diversi, cioè permette a persone di pari dignità e titolari di pari

diritti fondamentali, di ispirare la propria esistenza a progetti di vita diversi. Passando alle politiche educative il conseguimento della meta dell'[equità](#) e dell'[inclusione](#) esige che si proceda a eliminare tutti gli ostacoli che si frappongono alla loro piena realizzazione: in particolare, bisognerà rimuovere ogni forma di esclusione, di marginalizzazione, di disuguaglianza nell'accesso, nella frequenza e nei risultati. Al riguardo non si può non rilevare l'impegno solenne, contenuto nella Dichiarazione di Incheon (UNESCO et al., 2015), che non si potrà considerare gli obiettivi richiamati sopra conseguiti finché ci sarà anche una sola persona che non li avrà raggiunti. Scendendo più nei particolari, non si può cominciare se non menzionando le *politiche* compensative che sono tra quelle a cui si fa più ricorso e da più tempo (Malizia, 2019; Benadusi e Giancola, 2022). L'assunto che è alla base di tali strategie può essere sintetizzato nella formula "discriminazione positiva" che significa prevedere interventi più ampi e migliori a favore degli allievi svantaggiati che hanno ricevuto di meno nella socializzazione familiare e nelle scuole di base poco efficaci da essi frequentate. La formula più frequentemente utilizzata consiste nella redistribuzione delle risorse economiche e professionali a favore dei contesti più svantaggiati. Nei Paesi europei l'assegnazione è stata effettuata ad aree problematiche o a scuole in difficoltà o sono stati utilizzati contemporaneamente i due criteri. La letteratura scientifica che studia le tematiche in esame conviene nel considerare determinanti nelle politiche compensative le pratiche didattiche e i docenti. In proposito va evidenziato che riguardo agli insegnanti le scuole in cui si addensano le difficoltà connesse con lo svantaggio socio-economico e culturale si trovano spesso coinvolte in un circolo vizioso nel senso che riescono a reperire unicamente docenti giovani, senza [esperienza](#) e senza preparazione professionale specifica i quali, però, quando hanno acquisito competenze adeguate tendono a trasferirsi in istituti prestigiosi per cui le strutture in difficoltà si ritrovano alla situazione iniziale. Per cercare di mettere fine a questa situazione, bisognerebbe prevedere un fondo speciale a cui le scuole possono attingere per consentire agli insegnanti di comprare o di affittare una casa vicino alla scuola o per assegnare loro altri incentivi economici; inoltre, sarebbe necessario anche stabilire che la permanenza nelle scuole problematiche sia presa in adeguata considerazione ai fini della carriera. Sulla stessa linea si situano le politiche del diritto allo studio che cercano di sopperire in tutto o in parte ai costi diretti e indiretti che gravano sugli allievi con un background familiare basso. Le strategie sono varie: borse di studio, servizi di welfare gratuiti per gli allievi, esoneri parziali o totali dalle tasse, buoni scuola, prestiti di onore a tassi agevolati, facilitazioni per le famiglie. Questi provvedimenti dovrebbero essere strutturati in maniera realmente redistributiva, evitando di assegnarli a pioggia o unicamente con criteri meritocratici. Un'altra strategia importante di carattere generale è l'[orientamento](#) perché costituisce un processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e a far utilizzare dalla persona le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per rispondere adeguatamente alle scelte che continuamente è chiamata ad operare, e questo indipendentemente dalla condizione socioeconomica e culturale. Segnalo

inoltre due progressi nella sua concezione che sono stati effettuati negli ultimi anni a motivo della loro rilevanza per le tematiche di questa voce. Anzitutto, esso non va considerato come un processo limitato a un livello scolastico, la secondaria cioè, anche se questa è un momento forte dell'applicazione, ma che riguarda tutte le fasi del percorso educativo. Inoltre, si è passati da una concezione dell'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare le scelte formative e professionali dell'individuo, a una in cui è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come attivo protagonista delle sue decisioni e nel quale assume un ruolo centrale l'insegnamento delle materie e la relativa didattica. Un consenso generale si riscontra circa le strategie educative di cura della prima infanzia perché esse sono il presupposto essenziale di ogni politica educativa e costituiscono uno degli obiettivi prioritari per i sistemi formativi all'inizio del secolo XXI. In proposito le ragioni sono molteplici, ma io mi limiterò a citare quelle che sono attinenti al tema di questo articolo. L'infanzia è decisiva per lo sviluppo integrale della persona in quanto è la fase della vita in cui la persona è più plasmabile e le differenze tra gli individui sono minori; inoltre, la frequenza dell'educazione per la prima infanzia rende i bambini meglio disposti verso la scuola, per cui tra l'altro sono meno esposti al pericolo di abbandonarla prematuramente, ed essa aiuta a superare con più facilità gli ostacoli socioeconomici e culturali derivanti da un'origine familiare svantaggiata. Nel contesto attuale, la prima infanzia (pre-scolarità) è la fase che maggiormente necessita la realizzazione di strategie adeguate perché nonostante la sua potenzialità sul piano educativo costituisce il periodo in cui i servizi sono minori, specialmente nel nostro Paese dove solo il 22,8% del gruppo di età corrispondente è coperto; parecchie delle strutture operanti in questo ambito sono carenti sul piano qualitativo, limitandosi a svolgere funzioni di custodia e non educative; i bambini con un background familiare modesto e quelli che vivono nelle aree più svantaggiate del Paese dispongono di minori possibilità di frequentare i servizi in questione, mentre sarebbero proprio loro che dovrebbero essere maggiormente coinvolti in modo da ovviare alle carenze di una socializzazione familiare poco efficace. Uno snodo critico è costituito dal raccordo della secondaria con la primaria, in proposito, per realizzare l'eguaglianza delle opportunità tra studenti di gruppi sociali diversi, i Paesi ricorrono a tre tipi di strategie: in alcuni prevale il modello comprensivo per cui il 1° ciclo della secondaria è completamente unitario e il 2° prevede solo un minimo di differenze, ma questa soluzione non sembra troppo attenta alla molteplicità dei bisogni formativi dei giovani; in altri predomina il modello differenziato per cui la diversificazione nei vari tipi di scuole inizia già nel 1° ciclo della secondaria in una età, quindi, che a molti sembra troppo precoce per una decisione di tale importanza; in altre nazioni, come l'Italia, 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 e questa soluzione sembra la più adeguata ad assicurare un corretto equilibrio fra tutte le istanze in

gioco. Un contributo rilevante può essere dato dalla [Formazione Professionale](#) che non è qualcosa di marginale o di terminale, ma 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. Questo, tuttavia, non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere. Ai fini della tematica di questa voce va sottolineato che la Formazione Professionale permette di non discriminare i giovani di status socioeconomico basso che altrimenti non avrebbero alcun canale per rimanere nel sistema educativo, acquisire una formazione che consente loro di svolgere un lavoro dignitoso o di continuare gli studi e attraverso [l'educazione permanente](#) rimanere in gioco per raggiungere i più alti livelli dell'istruzione. Un altro snodo critico è il passaggio dalla secondaria di II grado all'*istruzione superiore*. L'iscrizione a quest'ultima deve dipendere solo dalle competenze di chi fa domanda. Inoltre, potrà essere effettuata a ogni età e si dovrà tenere conto delle [capacità](#) acquisite anche al di fuori del sistema formale di educazione. Una strategia fondamentale per realizzare l'eguaglianza consiste nella diversificazione dei modi e dei criteri per l'iscrizione, dei tipi di strutture e dell'offerta di educazione e di formazione. In ogni caso dovrà essere facilitato l'accesso dei membri dei gruppi marginali come le popolazioni autoctone, le minoranze culturali e linguistiche, i gruppi svantaggiati, i popoli che subiscono un'occupazione e i disabili. L'offerta di educazione non si ferma più all'istruzione superiore, ma [l'apprendimento](#) deve continuare per tutta la vita. Per affrontare i problemi dell'eguaglianza, il contributo dell'[educazione degli adulti](#), che è un livello essenziale del sistema educativo, consiste soprattutto nel consentire a quanti inseriti nel mondo del lavoro intendono migliorare la propria formazione di poterlo fare, anche elevando il proprio status socioeconomico e culturale. Sulla base delle evidenze empiriche si può affermare che l'*autonomia organizzativa e educativa* delle scuole può dare un contributo positivo alla realizzazione dell'eguaglianza. Il motivo principale a favore va identificato nell'opportunità che essa offre di adeguare il [progetto educativo](#) alle esigenze degli allievi, delle loro famiglie e delle comunità di riferimento. I valori e le ragioni della libertà effettiva di educazione e di istruzione la cui assenza comporta una grave discriminazione a carico delle famiglie, non si collocano in una sola area di significati, ma si distribuiscono intorno a varie dimensioni. Qui mi limito ad affermare che essa si basa sul diritto di ogni persona a educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori, mentre rimando alla relativa voce per gli approfondimenti.

Bibliografia

BENADUSI L. – O. GIANCOLA, *Equità e merito nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2022.
GIOVANOLA B., *Giustizia sociale*, Bologna, Il Mulino, 2018.

- MALIZIA G., *I sistemi educativi tra eguaglianza e merito*, in “Rassegna CNOS”, 39 n. 3, 2003, pp. 79-93.
- MALIZIA G. – G. LO GRANDE, *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Un'introduzione*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- PIKETTY T., *Capitale e ideologia*, Milano, La Nave di Teseo Editrice, 2022.
- RICOLFI L., *La rivoluzione del merito*, Milano, Rizzoli, 2023.
- SANDEL M., *La tirannia del merito*, Milano, Feltrinelli, 2022.
- SEN A., *L'idea di giustizia*, Milano, Mondadori, 2010.
- UNESCO et al., *Education 2030*, Incheon (Korea), 2015.
- ZAMAGNI S., *Diseguali*, Sansepolcro, Aboca, 2020.

EQUIVALENZA FORMATIVA (MAURO FRISANCO¹³¹)

L'equivalenza formativa non va confusa con l'equipollenza dei titoli benché siano due concetti correlati. L'equivalenza formativa si riferisce al riconoscimento delle competenze, delle [abilità](#) e delle conoscenze acquisite attraverso un determinato [percorso formativo](#) come equivalenti a quelle acquisite attraverso un altro percorso. Questo riconoscimento avviene quando i [risultati di apprendimento](#) raggiunti da un individuo possono essere valutati e considerati equivalenti a quelle connotative un altro percorso (ad esempio, un individuo che ha completato con successo un corso di [Formazione Professionale](#) può richiedere l'equivalenza formativa per ottenere il riconoscimento delle proprie competenze e qualifiche in un contesto diverso, come l'accesso a ulteriori opportunità di studio o di [lavoro](#)). L'equipollenza dei titoli si riferisce, invece, al riconoscimento di un titolo di studio ottenuto in una determinata istituzione o Paese come equivalente a un titolo di studio simile ottenuto in un'altra istituzione o Paese. Questo riconoscimento avviene quando i titoli di studio ottenuti in diverse istituzioni o Paesi sono considerati equivalenti in termini di contenuto, livello e qualità dell'istruzione ricevuta (ad esempio, se un individuo ha conseguito una laurea in un Paese straniero, può richiedere l'equipollenza del suo titolo di studio per ottenere il riconoscimento del valore del suo diploma nel proprio Paese di residenza o in altri Paesi in cui potrebbe desiderare di lavorare o continuare gli studi). In sintesi, mentre l'equivalenza formativa riguarda il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti attraverso un percorso educativo o formativo, l'equipollenza dei titoli riguarda il riconoscimento di titoli di studio ottenuti in diverse istituzioni o Paesi come equivalenti in termini di contenuto, livello e qualità dell'istruzione ricevuta. Entrambi i concetti sono importanti per facilitare la mobilità e il riconoscimento di qua-

¹³¹ MAURO FRISANCO Economista del lavoro; Tecnologo esperto nei campi dell'istruzione e della formazione, opera, in qualità di rappresentante istituzionale e titolare dell'assistenza tecnica fornita al Coordinamento delle Regioni e PA, negli ambiti dello sviluppo del sistema nazionale di certificazione delle competenze e della gestione dei processi di sviluppo degli aspetti ordinamentali dei sistemi formativi a titolarità regionale; da anni impegnato in tutte le fasi di innovazione del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Trento, è attualmente Responsabile scientifico-metodologico dello sviluppo del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Bolzano e della Regione Valle d'Aosta.

lificazioni e competenze degli individui. In termini più specifici, l'equivalenza formativa può essere anche definita come un processo finalizzato a garantire che le competenze acquisite siano riconosciute in modo equo e paritario per poter avere dei crediti formativi e poter ottenere una personalizzazione del proprio percorso formativo. Nel processo di equivalenza entrano in gioco vari meccanismi, tra cui attività di identificazione e narrazione dell'[esperienza](#), procedure di valutazione e riconoscimento delle competenze, prove ed esami di certificazione, analisi comparativa dei curricula e dei programmi formativi, valorizzazione di accordi tra sistemi formativi, istituzioni pubbliche, istituzioni di istruzione e formazione, organizzazioni, imprese. Negli anni recenti, con la crescente diffusione di modelli di apprendimento sempre più *blended* (scuola e [impresa](#)) e basati sull'“Apprendimento Basato sul Lavoro (WBL)”, dunque sull'integrazione dell'apprendimento pratico sul posto di lavoro con l'istruzione formale in classe e/o in [laboratorio](#), il concetto di equivalenza formativa ha assunto anche il significato di riconoscimento della parità di valore delle competenze, conoscenze e capacità acquisite in contesti formativi diversi, nello specifico nel contesto lavorativo. Tale condizione di “valore” è emersa soprattutto nei contesti di apprendistato duale e nelle esperienze di alternanza formativa e/o scuola-lavoro data la necessità di considerare l'esperienza vissuta nel lavoro come effettiva opportunità di sviluppo e di valutazione delle competenze di varia tipologia (base, tecnico-professionali, personali e sociali) oltre che come momento di “osservazione e consapevolezza” dei contesti professionali e delle loro dinamiche e implicazioni. Da un punto di vista più generale, l'equivalenza formativa associata all'integrazione tra diversi contesti di apprendimento può anche riferirsi al processo di generazione e riconoscimento di crediti formativi per le attività svolte “nell'ambito non formale” con [accreditamento](#) dell'apprendimento sul lavoro come parte integrante del processo di formazione personale e professionale e di pari valore, rispetto al contesto formale, per ottenere certificazioni o qualificazioni professionali.

Bibliografia

- BARBIERI M.G., *Equivalenza formativa e valorizzazione dell'esperienza professionale: un contributo alla ricerca di un modello di accreditamento delle competenze*, FrancoAngeli, 2008.
- CAPPELLI L. – F. CAMPAGNI, *Equivalenza formativa e riconoscimento delle competenze professionali*, Edizioni Erickson, 2013.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Riconoscimento e convalida dell'apprendimento non formale e informale*, 2017.
- DE ANGELIS S. – G. BARZANO, *Equivalenza formativa e accreditamento delle esperienze*, Edizioni Centro Studi Erickson, 2015.
- RICCI A., *Equivalenza formativa e accesso ai servizi educativi e formativi*, FrancoAngeli, 2011.
- ROSSI A., *Equivalenza formativa e sistema educativo italiano: prospettive di sviluppo e sfide future*, Edizioni Centro Studi Erickson, 2017.

ESPERIENZA (LILIANA SILVA¹³²)

L'esperienza viene definita nel campo filosofico – cui principalmente appartiene – come la forma di conoscenza diretta, personalmente acquisita con l'osservazione, l'uso e la pratica, di una determinata sfera della realtà. In questo senso si definisce comunemente esperto colui che ha acquisito particolari competenze in campo pratico sulla base di precedenti e ripetute acquisizioni. Per approfondire questo concetto, ci rifacciamo a due differenti paradigmi: quello pragmatista e quello personalista. Secondo il paradigma pragmatista (come - ad esempio - quello di John Dewey), il concetto di esperienza è interpretato come rapporto dell'essere vivente all'ambiente naturale e sociale, che si presenta come mondo oggettivo che entra a far parte delle azioni e passioni umane subendo modificazioni a seguito delle loro risposte, secondo una prospettiva futura che si realizza non in contrapposizione al pensiero, ma come inferenza di esso. Quando un'attività è continuata in un sottostare alle conseguenze, quando il cambiamento fatto dall'azione è riflesso in un cambiamento fatto in noi, il mero flusso viene investito di significato e noi impariamo qualcosa. L'esperienza diviene così guida della scienza e della vita morale attraverso il suo essere il soggettivo e oggettivo mondo dell'uomo e allo stesso tempo metodo che lo conduce. L'esperienza non è pertanto lasciata fine a sé stessa, ma orientata all'azione dell'uomo che nasce dal discernimento della relazione tra ciò che si fa e ciò che ne consegue come sviluppo cumulativo atto al controllo della futura attività. I caratteri di questa categoria sono quindi quello proiettivo, cognitivo e cumulativo, che non disgiunge mai il fare dal pensare. Nella visione personalista, invece, (come ad esempio quella di Jacques Maritain) il significato dell'esperienza dev'essere necessariamente letto alla luce della gerarchia dei saperi: pur evidenziando l'importanza del piano temporale, questo deve sempre essere preceduto e procedere da quello spirituale. Tuttavia, come legame tra i due piani è individuato un terzo piano, quello dell'operato nelle cose politiche, il quale lega fortemente la dimensione dell'azione a quella trascendentale. Occorre pertanto che il soggetto sia abile nella conoscenza e nel discernimento dei mezzi per assicurare il bene della città terrena, reale anticamera di quella eterna, e che in essa operi secondo i principi della partecipazione al lavoro politico e sociale. Il laico opera quindi nel contingente, l'evento singolo che assume importanza solo se riferito a quello universale, così come già san Tommaso d'Aquino aveva messo in luce, riprendendo Aristotele: l'intelligenza può conoscere le ragioni universali e necessarie delle cose contingenti. Il contingente e l'esperienza che matura da esso è quindi importante alla luce di ciò che di più universale lo contiene. La [vocazione](#) del cristiano, tuttavia, non può che realizzarsi nel mondo, per cui la secolarità matura dall'esperienza dello stesso mondo e dalla capacità di saper donare un significato universale all'esperienza della singola

¹³² LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

contingenza. L'uomo è chiamato per sua natura a operare nel mondo ed è quindi attraverso la sua azione terrena che può realizzare il suo progetto di santità, caro al personalismo maritainiano. L'esperienza che l'uomo fa del mondo deve quindi essere sempre orientata da un principio universale che gli dona senso e che gli permette di sviluppare, nel corso della storia, quella saggezza che può realmente donare un valore aggiunto alle successive deliberazioni. Le prospettive pragmatista e personalista, pur assumendo un differente orientamento, ci permettono di analizzare la prospettiva di chi opera l'esperienza con saggezza nel mondo contemporaneo. Questo, infatti, assume un [atteggiamento](#) critico nei confronti della realtà che lo circonda, della quale fa esperienza, ma pur sempre in maniera orientata: in questo modo esso gli permette di integrare il significato di ciò che accade attorno a lui e in relazione con lui, in una prospettiva realmente interattiva e comunicativa con l'ambiente che lo circonda. Non esperisce il mondo, ma trae dall'esperienza di esso gli strumenti per deliberare le sue scelte, che gli permetteranno d'intervenire sul mondo e nel mondo, sia esso inteso in senso naturale che in senso sociale. Questo suo scegliere, tuttavia, resta orientato dai principi relativi alla natura umana, alla quale riconosce la propria appartenenza. Questa prospettiva sarà determinante per analizzare l'operato politico del cittadino contemporaneo all'interno di una prospettiva democratica e globale. Nell'ambito della [Formazione Professionale](#), possiamo parlare di esperienza unendo queste due prospettive: il fine ultimo del [lavoro](#) letto alla luce dell'operato contingente da esso richiesto. Lavorare sull'esperienza nella Formazione Professionale significa quindi rendere i formati protagonisti di un processo che fornisca le competenze pratiche e manuali per lo svolgimento del lavoro e dall'altro restituisca il senso di quanto svolto e realizzato.

Bibliografia:

DEWEY J., *Democrazia e educazione*, *La Nuova Italia*, Scandicci, 1992.

MARITAIN J., *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, Morcelliana, Brescia, 1974, pp. 49-51.

ETICA PROFESSIONALE (SERGIO CICATELLI¹³³)

Di etica professionale si può parlare in almeno due modi: in senso stretto essa riguarda la dimensione morale legata all'esercizio delle professioni liberali; in senso lato si può applicare a ogni contesto di lavoro, facendo equivalere l'etica professionale all'etica del [lavoro](#). In entrambi i casi emerge la portata etica del lavoro come situazione di vita in cui si entra in relazione con altri e che quindi, proprio per la sua natura relazionale, impone una considerazione di carattere morale. Nello specifico ambito lavorativo, e soprattutto professionale, inoltre, si avverte l'esigenza di una deontologia come insieme di principi etici che identificano una certa [professione](#) o un settore lavorativo. Ogni attività

¹³³ SERGIO CICATELLI Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

umana comporta una serie di regole per l'esercizio di diritti e doveri nelle diverse relazioni che si vengono a stabilire. In questa sede ci possono interessare soprattutto i doveri, ma non si deve dimenticare che il lavoro umano, per essere veramente umano e non una forma di sfruttamento, comporta il rispetto di alcuni basilari diritti del lavoratore, oggi riconosciuti dalla legislazione sociale: libertà personale, sicurezza, giusta retribuzione, riposo necessario, tutele sanitarie e previdenziali, ecc. Più numerosi e diversificati sono invece gli obblighi, legati in molti casi alla specificità del lavoro e in genere definiti dai contratti di settore (per i lavoratori dipendenti) o dalle organizzazioni di categoria (per artigiani e liberi professionisti). Rientrano fra i doveri alcuni elementari principi di correttezza: rispetto degli accordi e delle persone, responsabilità, puntualità, qualità della prestazione, ecc. Sulla portata etica del lavoro è intervenuto più volte anche il magistero della Chiesa. Valga per tutti quanto Giovanni Paolo II affermava nella sua enciclica *Labororem exercens* (1981, n. 6): «Il primo fondamento del valore del lavoro è l'uomo stesso, il suo soggetto. A ciò si collega subito una conclusione molto importante di natura etica: per quanto sia una verità che l'uomo è destinato ed è chiamato al lavoro, però prima di tutto il lavoro è “per l'uomo”, e non l'uomo “per il lavoro”». Se il lavoro è per l'uomo, dalla struttura della persona e dalla sua intrinseca moralità dovrà derivare una dottrina etica che regoli le modalità di ciascuna attività lavorativa. Presupposto di un'etica professionale, come di qualsiasi etica, è la libertà del soggetto: quanto più il lavoratore ha margini di discrezionalità nell'esercizio del suo lavoro, tanto più aumenta la sua responsabilità e quindi la portata etica del suo agire. Un lavoro esecutivo, in cui si devono solo applicare procedure o istruzioni decise da altri, non comporta quasi nessuna responsabilità (salvo il rispetto degli ordini ricevuti). Un'attività che invece chiede di assumere continuamente decisioni circa la qualità del servizio da offrire ha una più rilevante portata etica e viene generalmente definita una [professione](#). Oggi il numero delle professioni si va moltiplicando con l'emergere di sempre nuove figure professionali dovute alla crescente complessità della nostra società e delle nostre relazioni. L'etica professionale acquista perciò sempre maggiore importanza, andandosi a modellare in ogni campo sull'esempio delle libere professioni. Si può ricordare in proposito il paradigma del “professionista riflessivo”, elaborato nel 1983 da Donald A. Schön e consistente nella figura del professionista chiamato a decidere non prima di operare ma nel corso della sua azione professionale, con una capacità di giudizio che ne definisce l'effettiva [competenza](#). Sempre più spesso, infatti, è richiesta una responsabilità decisionale non solo nel caso delle tipiche professioni liberali (medico, psicologo, avvocato, consulente di vario genere) ma anche in attività un tempo considerate (ingiustamente) meno impegnative. È il caso, per esempio, delle professioni educative, in cui si devono decidere quotidianamente soluzioni nuove per le situazioni che di volta in volta si vengono a presentare. In base alle scelte compiute infatti si può conservare, accrescere o deteriorare, il rapporto di fiducia che il lavoratore (in particolare il professionista) ha con i destinatari della sua opera: se viene meno la fiducia può cessare (o comunque modificarsi) lo stesso rapporto di lavoro. In altre parole, un'etica professionale basata su questi principi tende a focalizzare l'attenzione sulla persona del lavoratore, sulla sua capacità di fare uso della propria libertà e

sulle conseguenti responsabilità che è in grado di assumere. In un contesto del genere diventa necessaria una deontologia professionale, in cui si riassumono le regole essenziali per guidare le scelte del professionista. Una deontologia non è un semplice codice di comportamento, che potrebbe essere rispettato semplicemente per paura di eventuali sanzioni o conseguenze negative, ma di uno stile personale che ci si aspetta di trovare nel professionista al quale ci si affida. L'esempio più antico di codice deontologico è il Giuramento di Ippocrate (IV sec. a.C.), considerato ancora oggi un modello di deontologia medica. Ogni professione ha il suo codice deontologico, di solito redatto dal corrispondente ordine professionale. In generale, tra le regole di qualsiasi deontologia ci sono: la ricerca del bene di coloro che si affidano alla relativa competenza, l'onestà (con il rifiuto di ogni forma di corruzione), la giustizia (soprattutto come assenza di discriminazioni), la riservatezza (spesso denominata segreto professionale), una precisa e aggiornata conoscenza del settore in cui si opera, ecc. Per le professioni educative, nel mondo della scuola e della formazione, non esiste in Italia un formale codice deontologico ma possono valere alcuni principi generali, sintetizzabili nella molteplice responsabilità che ogni operatore assume nei confronti dei propri allievi (e delle loro famiglie), dell'istituzione scolastico/formativa in cui lavora, della disciplina insegnata e della propria categoria professionale, oltre che, più in generale, nei confronti della società.

Bibliografia

- BIASIN C., *L'educatore. Identità, etica e deontologia*, Cleup, Padova, 2005.
- CICATELLI S., *Tre principi di deontologia docente*, in "Orientamenti pedagogici", 317, 2006, pp. 867-886.
- DAMIANO E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi, 2007.
- FONTANA S. – TACCONI G. – VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, CNOS-FAP, Roma, 2003.
- LORO D., *Formazione ed etica delle professioni. Il formatore e la sua esperienza morale*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- MANZONE G., *Il volto umano delle professioni. Sfide e prospettive dell'etica professionale*, Carrocci, Roma, 2011.
- MENEGONI F. - N.A. DE CARLO (a cura di), *Etica e mondo del lavoro. Razionalità, modelli, buone prassi*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- MENEGONI F. - DE CARLO N.A. - DAL CORSO L. (a cura di), *Etica e mondo del lavoro. Organizzazioni positive, azioni, responsabilità*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (orig. 1983), Dedalo, Bari, 1993.
- SPAEMANN R., *Nozioni elementari di morale*, Cantagalli, Siena, 2022.

EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK – EQF vedi **QUADRO EUROPEO DELLE QUALIFICHE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (EQF)**

EVIDENZE DELLE VALUTAZIONI vedi **VALUTAZIONE**

L'espressione famiglia professionale, sinonimo di comunità professionale, ed assimilabile a quello di comunità di pratiche, indica un aggregato di figure professionali che condividono un insieme omogeneo (e dinamico in relazione al tempo) di fattori quali la cultura, i processi di [lavoro](#) ed i compiti che vi si svolgono, il contesto organizzativo, infine un itinerario di formazione coerente e progressivo che si svolge a partire dal percorso degli studi necessario all'acquisizione del titolo di studi corrispondente (qualifica, diploma, diploma tecnico superiore, laurea) e comprendente ulteriori percorsi formali (abilitazioni, specializzazioni, master) o non formali (aggiornamenti). 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, la rilevanza crescente delle competenze e delle [soft skill](#), infine il processo di professionalizzazione che ha investito buona parte delle attività di lavoro *qualificante*. Tramite questa classificazione, è possibile ricondurre l'insieme delle figure professionali (sono ben 800 quelle presenti nella classificazione ISTAT) a sole 12 famiglie professionali definite sulla base del valore che apportano alla società e della propria struttura: cura della natura, cura del cibo e delle bevande, cura dell'abitare, cura della persona, cura del sapere, gestione delle risorse finanziarie, gestione dell'energia e dell'acqua, gestione dei sistemi tecnologici, gestione dei trasporti, gestione del commercio, cura del turismo, artigianato artistico. Rispetto alle tradizionali distinzioni delle occupazioni per settori e gruppi professionali, il concetto di famiglia professionale individua un aggregato a forte valenza culturale che disegna un campo d'azione nel quale le persone che vi appartengono, accomunate da fattori distintivi (attitudini, valori, doti e vocazioni), sono in grado di apportare, nello specifico ambito in cui si svolge la loro opera, dei benefici ai destinatari cui si rivolgono ed al territorio in cui agiscono. Ciò rende questa classificazione maggiormente fruibile:

- dal punto di vista *formativo* – consente di costruire curricula che rifuggono sia dall'eccessivo specialismo sia dalla genericità, puntando su una formazione fondata sugli aspetti stabili della cultura professionale evitando di cadere in una

¹³⁴ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

prospettiva funzionalistica che considera la formazione come un processo di adattamento della persona alle esigenze del mondo economico e dell'[impresa](#) in particolare;

- dal punto di vista *orientativo* – favorisce una presa di decisione consapevole e personale, poiché ricerca la corrispondenza tra il mondo dell'individuo e la realtà sociale, essendo ancorata su un'alleanza costituita dal valore, inteso come beneficio, di ciò che il soggetto può apportare agli altri ed alla società.

In questo senso, si evita che gli «[...] individui diventino 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).

La prospettiva della famiglia professionale consente pertanto di disegnare in modo nuovo il rapporto tra persona, aggregazione professionale ed organizzazione, individuando una 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 uno specifico contesto che ne realizzi 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 sé stesso ed alla corrispondenza tra i valori e le pratiche che riscontra nelle figure professionali della specifica famiglia professionale cui fa riferimento. Le scelte professionali che disegnano la carriera della persona vengono elaborate lungo un processo evolutivo mosso dal desiderio di realizzare le proprie potenzialità a favore degli altri e della società, in una sequenza di esperienze che gradualmente tessono la trama del suo cammino di perfezionamento.

Bibliografia:

GRISOLIA A. – L. MANZOLINI, *Dalle competenze alle professioni aziendali*, in BOLDIZZONI D. - L. MANZOLINI (cur.), *Creare valore con le risorse umane*, Guerini & Associati, Milano, 2000. pp. 35-38.

MORGAN G., *Images: le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1999.

REYNERI E., *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 2017.

TRENTIN G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruoli, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

WENGER E., *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge MA, 1998.

FEEDBACK vedi VALUTAZIONE

FIGURA NAZIONALE DI RIFERIMENTO vedi REPERTORIO NAZIONALE DELL'OFFERTA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

FILIERA PROFESSIONALIZZANTE (GIULIO MARIA SALERNO¹³⁵)

La “filiera professionalizzante”, anche in ragione dell’assenza di una definizione prescritta da norme giuridiche vincolanti, può essere intesa in modi assai diversi. In questa sede se ne offrono le opzioni interpretative che risultano di particolare interesse per la IeFP. In via generale, si può definire “filiera professionalizzante” quella complessiva porzione del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione – in cui le competenze sono ripartite tra lo Stato (e, all’interno di questo, tra il Ministero dell’Istruzione e del Merito, e il Ministero dell’Università e della Ricerca) e le Regioni (e Province Autonome di Trento e Bolzano) – ove sono presenti percorsi formativi tra loro coordinati in modo sequenziale o comunque oggettivamente ricostruibili “in filiera”, che sono rivolti a rilasciare titoli di vario tipo (ad esempio, qualifiche, diplomi o certificati) collegati in modo più o meno diretto a favorire l’esercizio di specifiche professioni e dunque l’inserimento – o il re-inserimento – nel mondo del [lavoro](#). Non possono ricomprendersi in questo concetto di filiera, dunque, quei percorsi formativi che sono estranei al sistema educativo di istruzione e formazione e che pure hanno un connotato fortemente professionalizzante, ovvero i percorsi che sono erogati nel sistema della [formazione professionale regionale](#) (per il conseguimento delle “qualificazioni” professionali), così come i percorsi inerenti alla Formazione Continua dei lavoratori o, ancora, l’offerta di [apprendimento](#) non formale. Va subito precisato che, in questo senso generale, la “filiera professionalizzante” non si presenta come un processo costituito da percorsi tassativamente predeterminati in senso unidirezionale ed esclusivo verso l’acquisizione delle competenze abilitanti per l’esercizio di specifiche attività professionali nei relativi settori economici e produttivi. Piuttosto, può soltanto parlarsi di una sommatoria di percorsi di istruzione in cui sono presenti specifici e rilevanti connotati formativi con finalità professionalizzante, e che sono tra di loro, seppure in vario modo, interrelati, se non addirittura affiancati e sovrapposti, in una sorta di *puzzle* ove i destinatari della complessiva offerta formativa sono chiamati ad orientarsi con non poche difficoltà di ordine conoscitivo, data la molteplicità e l’eterogeneità delle fonti informative che sono predisposte da ciascun livello di governo che regola le singole parti dell’offerta. In via sintetica, anche considerando quando risulta dall’utile ricostruzione che è fornita dal secondo “*Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF – Aggiornamento 2022 – Manutenzione 2022*”, nel sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, ov-

¹³⁵ GIULIO MARIA SALERNO Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell’Università di Macerata.

viamente a partire dal secondo ciclo, sono presenti i seguenti percorsi di istruzione aventi finalità formative con connotato spiccatamente professionalizzante: i percorsi quinquennali (o quadriennali sperimentali, in specie se sarà approvato il disegno di legge proposto dal Ministro Valditara sulla “*Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale*”) erogati, nell’ambito della competenza statale, dagli Istituti tecnici e dagli Istituti professionali per il conseguimento del diploma di istruzione secondaria di secondo grado a seguito dell’Esame di Stato; i percorsi triennali e quadriennali della IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) che sono erogati, nell’ambito della competenza regionale, dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni (e Province Autonome) – e dagli Istituti professionali in regime di cd. “sussidiarietà” – per il conseguimento, rispettivamente, della qualifica professionale e del diploma professionale, ai percorsi ai quali si aggiunge l’apposito percorso annuale per accedere all’Esame di Stato e conseguire, a partire dal diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore; il percorso annuale che è erogato nell’ambito dell’Istruzione e Formazione Tecnica superiore (IFTS) per il conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore di livello post-secondario; i percorsi biennali e triennali di formazione tecnica superiore che sono erogati dagli [Istituti Tecnici superiori](#) (ITS [Academy](#)) per il conseguimento, rispettivamente, del diploma di specializzazione per le tecnologie applicate e del diploma di specializzazione superiore per le tecnologie applicate, e ai quali si accede o con il diploma di istruzione secondaria di secondo grado o con il certificato di specializzazione tecnica superiore di livello post-secondario dell’ambito della IFTS, che sia stato conseguito da coloro che hanno il diploma professionale della IeFP. Ai predetti percorsi possono aggiungersi, proprio per la specifica connotazione professionalizzante, quei percorsi triennali erogati dalle Università per il conseguimento delle cosiddette “lauree professionalizzanti” che, anche a seguito di un apposito [tirocinio](#), permettono di sostenere un apposito Esame di Stato per l’abilitazione all’esercizio delle professioni abbinata a ciascuna delle classi di laurea professionalizzanti (per le professioni tecniche per l’edilizia e il territorio, agrarie, alimentari e forestali, industriali e dell’informazione). Ancora, vanno considerati i percorsi universitari di “alta formazione permanente” (almeno annuali) per il conseguimento dei Master di primo e di secondo livello, a cui si accede, rispettivamente, con la laurea o con la laurea specialistica (anche detta magistrale). Infine, possono ricordarsi i percorsi dell’Alta formazione artistica, musicale e coreutica, che hanno, anch’essi, un significativo carattere professionalizzante, e che consentono il conseguimento del diploma accademico di primo livello (al termine dei percorsi triennali), del diploma accademico di secondo livello (al termine dei successivi percorsi biennali), e dei relativi Master. All’interno della predetta filiera professionalizzante per così dire complessiva, generale e ad ampio raggio, poi, è assai diffusa l’individuazione della filiera professionalizzante per così dire in senso stretto, quella filiera, cioè, che, facendo perno sulla competenza assegnata dalla riforma costituzionale del 2001 alle Regioni in tema di “Istruzione e Formazione Professionale” (vedi l’art. 117, comma

3, Cost.), si sviluppa a partire dai percorsi della cosiddetta IeFP iniziale, ovvero quelli inerenti all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione. In questa prospettiva, la filiera professionalizzante in senso stretto può essere considerata come uno dei due "sotto-sistemi" del sistema nazionale di istruzione e formazione, ove quindi, affianco al sotto-sistema costituito dall'offerta dei percorsi scolastici, universitari e dell'AFAM (di competenza statale), vi è il sotto-sistema costituito dalla cosiddetta "*filiera lunga dell'offerta tecnico-professionale*" (di competenza regionale), e cioè i percorsi della IeFP, della IFTS e degli ITS Academy (in questo senso si veda anche la prospettiva accolta da INAPP). Va ricordato, tuttavia, che rispetto a questa impostazione – di cui va comunque sottolineata la linearità anche dal punto di vista dell'assetto istituzionale – vi sono due elementi di non poco conto da considerare: da un lato, l'innovazione che sarà probabilmente introdotta mediante il disegno di legge "Valditara" che intende costituire, a partire da un'apposita sperimentazione, una specifica "filiera formativa tecnologico-professionale" al cui interno sono previsti, oltre ai percorsi della IeFP, della IeFT e degli ITS Academy, anche i percorsi quadriennali sperimentali del secondo ciclo di istruzione scolastica; dall'altro lato, il fatto che sia i percorsi di IFTS che quelli degli ITS Academy, per quanto rimessi essenzialmente alla programmazione regionale, sono nello stesso tempo sottoposti a modalità di regolazione, di indirizzo e di finanziamento che vedono in prima linea anche le istituzioni statali. In altre parole, non può negarsi che la filiera professionalizzante in senso stretto tende già a connotarsi – e ancor di più lo sarà dopo l'approvazione del "Ddl Valditara" – secondo una formula che è caratterizzata da una strutturale e intrinseca interrelazione istituzionale tra Stato e Regioni, e dunque dalla compresenza di soggetti formativi che rispondono a logiche differenziate e, quindi, a ben diverse modalità di organizzazione e funzionamento. Ed è su questo piano, dunque, che vanno inevitabilmente analizzati i tanti problemi – e auspicabilmente ritrovate le possibili soluzioni – che affliggono in concreto l'attuale condizione di siffatta "filiera lunga" della [VET](#) italiana. Come già si è avuto modo di osservare, infatti, mancano diffusamente quei caratteri di indispensabile continuità che dovrebbero consentire alla filiera professionalizzante, composta dalla IeFP, dalla IFTS e dagli ITS Academy, di offrire un'effettiva progressione formativa in senso verticale per i giovani che decidono di esercitare nella IeFP il diritto-dovere all'istruzione e formazione. Nella prassi ciò avviene soltanto in pochissimi casi, in quanto è assai rarefatta la vera consequenzialità – e dunque la sostanziale coerenza – dei contenuti formativi e dei risultati di apprendimento tra le componenti della filiera. In particolare, la forte diversità degli approcci utilizzati dalle istituzioni regionali nella programmazione dell'offerta, così come la deprecabile instabilità di quest'ultima, rendono davvero ardua un'effettiva progressione verticale – e quindi sequenziale – tra i segmenti formativi della filiera. Molto deve quindi farsi, a partire dalla rivisitazione dei perimetri di pertinenza dei percorsi rispetto ai settori economico-professionali cui si riferiscono la IeFP, la IFTS e gli ITS. Se ciò avvenisse, si realizzerebbe in modo diffuso nel Paese quella continuità interna alla filiera tra

IeFP-IFTS-ITS che assicurerebbe non solo la fruttuosa ed efficiente concatenazione dei rispettivi obiettivi formativi, ma anche la più adeguata corrispondenza rispetto alla domanda di competenze che proviene dal mondo del lavoro e delle imprese.

Bibliografia

- FRANCESCHETTI M. - GIOVANNINI F.- SANTANICCHIA M., *Continuità formativa e rispondenza ai fabbisogni di competenze nella filiera lunga IeFP-IFTS-ITS*, Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP), Working Paper n. 91, Roma, 2022.
- FRISANCO M., *La IeFP guarda al futuro. Verso una filiera educativa e formativa professionalizzante di qualità*, CNOS-FAP, Roma, 2021.
- Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF – Aggiornamento 2022 – Manutenzione 2022.*
- SALERNO G.M., *La legislazione delle istituzioni territoriali sulla IeFP, approcci e modelli*, in *Rassegna CNOS*, n.1, 2022, pp. 145-155.
- SALERNO G.M., *Dalla IeFP agli ITS: per una filiera permeabile e verticale nella formazione professionalizzante*, in *Professionalità*, n.8, nov-dic., 2020, pp. 29 ss.
- SALERNO G.M., *L'istituzione e la sperimentazione della filiera tecnologico-professionale: analisi e prospettive degli aspetti di sistema*, in *Rassegna CNOS*, n.1, 2024, pp. 135-148.

FINANZIAMENTI PER LA FP (GIACOMO ZAGARDO¹³⁶)

L'esame dei finanziamenti per la [Formazione Professionale](#) (FP) richiede una preventiva definizione di quali attività vengano ricomprese nel sistema formativo, il cui ambito dovrebbe riguardare un [apprendimento](#) generalmente formale che conduce a certificazioni e avviene in un contesto organizzato e strutturato. Tale formazione corrisponde, in Italia, a un *corpus* frammentato e diviso essenzialmente in due sottosistemi, Formazione iniziale e Formazione Continua. Per semplicità si possono individuare 6 segmenti finanziati di questo sistema:

1. Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) degli Enti accreditati;
2. Istruzione professionale a qualifica (IP e d'Arte);
3. Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS);
4. [Istituti Tecnici Superiori](#) (ITS [Academy](#));
5. Formazione Continua e per gli adulti;
6. Mercato privato della formazione.

Sono note le difficoltà di descrizione dell'architettura istituzionale in riferimento ai sotto-sistemi e alla loro articolazione. Nella voce si adotta una definizione di Formazione iniziale che, oltre alle attività regionali, comprende anche la formazione scolastica professionalizzante con riferimento agli Istituti professionali e d'Arte coinvolti nel processo di costruzione della IeFP. Nella Formazione Continua,

¹³⁶ GIACOMO ZAGARDO Esperto di Sistemi formativi e consulente del Presidente della Commissione Cultura e Istruzione della Camera nella XVI legislatura.

invece, si considerano, accanto alle attività regionali, gli interventi realizzati dalle aziende e le attività di formazione individuale. In relazione alla Formazione, sia iniziale che continua, il principale motore amministrativo è costituito dalle Regioni, che gestiscono i fondi propri, dello Stato e la quota di fondi europei loro attribuita. Le decisioni di spesa vengono prese sulla base di piani formativi pluriennali e annuali. Nella formazione iniziale, accanto all'intervento regionale viene considerato quello facente capo al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) e al Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM). Quest'ultimo amministra la formazione professionalizzante che si svolge nel sistema scolastico e nelle sue strutture. Inoltre, nella Regione Autonoma della Valle d'Aosta e nelle Province Autonome di Trento e Bolzano l'istruzione professionale non fa capo al MIM ma è di competenza delle Amministrazioni locali (rispettivamente Regione e Province Autonome). Per quanto attiene alla formazione Continua, il sistema ha subito un profondo processo di riforma con ripercussioni sul livello e sulle modalità di finanziamento. Proprio questi hanno mostrato nel corso del tempo caratteristiche e strumenti mutevoli e transitori, che obbligano a presentare di questo settore uno spaccato legato al momento presente e in continua evoluzione. I paragrafi successivi offrono uno sguardo sui sottosistemi della Formazione Professionale iniziale e della Formazione Continua, con l'obiettivo di illustrare gli attuali meccanismi di finanziamento delle attività di formazione.

I percorsi formativi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), di durata triennale e quadriennale (almeno 990 ore all'anno), sono stati avviati con una sperimentazione nell'anno formativo 2002/03 e sono passati a regime nel 2011. Contano circa 230mila allievi (a.f. 2021/22), due terzi dei quali si formano nelle Istituzioni formative accreditate non statali. La rimanente quota di allievi che frequenta le Istituzioni scolastiche per ottenere le stesse qualifiche e diplomi di IeFP (D.lgs n. 61 del 13 aprile 2017) viene sovvenzionata dal MIM e, solo in parte residuale, dalle Regioni, generalmente attraverso azioni di sistema. Invece, le Istituzioni formative accreditate non statali sono finanziate, in ordine di entità di stanziamenti, dalle Regioni, dal MLPS e dal FSE, ma con costi per la collettività inferiori a quelli delle Istituzioni scolastiche a qualifica/diploma. L'obiettivo dei finanziamenti pubblici è quello di coprire la domanda di Istruzione e Formazione Professionale, creando un'offerta adeguata alle esigenze della popolazione di riferimento. La IeFP, infatti, concorre all'assolvimento dell'[obbligo di istruzione](#) fino al sedicesimo anno di età (art 1 della Legge n. 296/2006) ma attua anche il diritto-dovere di istruzione e formazione fino al diciottesimo anno (D.lgs n. 76 e 226 del 2005). Pertanto, è necessario che questa formazione sia sostenuta dallo Stato al fine di assicurare l'erogazione di quei [Livelli essenziali delle prestazioni](#) (LEP) di cui, secondo la norma, esso è garante. Infatti, il capo III del D.lgs. n. 226/05, nel disegnare i percorsi dell'IeFP, individua i LEP che, a regime, devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale dallo Stato, anche in relazione alle indicazioni dell'Unione europea. Nell'ultimo monitoraggio INAPP (2023, riferito all'a.f. 2020/21) si evidenzia che le fonti di finanziamento per la IeFP ordinamentale e duale, al netto degli stanziamenti or-

dinari del MIM per la IeFP in ambito scolastico (il cui costo medio studente 2020 è di 6.694 euro secondo la circolare n. 6457 del 27 aprile 2020), sono state: a) regionali/provinciali, con il 41% di risorse impegnate e il 45% di risorse erogate; b) nazionali, attraverso il MLPS, con il 34% di risorse impegnate e il 33% di risorse erogate; c) comunitarie, con il 25% delle risorse impegnate e il 22% di risorse erogate. Dalla stessa fonte risulta che nell'anno 2020, a livello nazionale, sono stati impegnati per la IeFP 629 mln di euro, di cui 183 mln per il [Sistema Duale](#). Utilizzando la fonte dei bandi, si stima che il costo pro capite dei soli percorsi degli Enti accreditati nell'a.f. 2020/21 sia di poco inferiore a 5.000 euro. Con più recente riferimento all'annualità 2022, nel Dd. n. 44 del 7 aprile 2023 viene previsto uno stanziamento nazionale di risorse, a carico del Fondo sociale per occupazione e formazione, per 189 mln di euro destinati alle Regioni e alle Province Autonome di Trento e Bolzano per il finanziamento dei percorsi di IeFP ordinari finalizzati all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (articolo 1 comma 110, lettera a). Tale importo viene ripartito tra le amministrazioni regionali/provinciali per il 75% sulla base degli iscritti ai percorsi di IeFP realizzati dalle Istituzioni formative accreditate ai sensi del Decreto legislativo del 17 ottobre 2005, n. 226; per il 25% sulla base del numero complessivo di studenti qualificati e diplomati in esito ai percorsi di IeFP realizzati ai sensi del medesimo decreto. Inoltre, il Dd. n. 52 del 30 marzo 2023 prevede, ancora per l'annualità 2022, 175 mln di euro anche per il finanziamento dei percorsi di IeFP rivolti all'[alternanza scuola-lavoro](#). Le risorse a disposizione per i percorsi duali sono state integrate nel periodo 2021-2025 dal [Piano nazionale di ripresa e resilienza](#) – PNRR (missione 5 - componente 1 – investimento 1.4 «Sistema Duale») con ulteriori 600 mln di euro. Il programma, pensato per giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni, prevede entro il dicembre 2025 la realizzazione di 135 mila percorsi individuali di IeFP in modalità duale, aggiuntivi rispetto alla base iniziale di 39mila percorsi ordinari (per un totale complessivo di 174mila percorsi). Sempre per l'annualità 2022, sono attuati gli accordi di collaborazione con tutte le amministrazioni regionali promotrici degli interventi del “Sistema Duale” e sono state assegnate alle stesse una quota del 40%, pari a euro 240 mln con Dd. n. 120 del 13 luglio 2023 (nel 2021, primo anno del programma, gli stanziamenti ammontavano a 120 mln di euro con Dd. n. 54 del 22 luglio 2022). I 600 mln di euro del “Sistema Duale” sono impiegati in complementarietà con le risorse nazionali per la IeFP duale, il PON e il POR FSE Plus. Rispetto al segmento della FP iniziale, una voce di spesa importante è quella relativa al finanziamento dei percorsi di Istruzione secondaria a carattere professionalizzante: essenzialmente Istituti professionali e d'arte. In Italia, il finanziamento degli *Istituti professionali e d'arte* non paritari (questi ultimi finanziati con le rette degli studenti) dipende essenzialmente dallo Stato e in parte dagli enti locali (art. 14 della Legge n. 142/90 e art. 3 della Legge n. 23/96). In alcuni casi, tali istituti possono beneficiare di finanziamenti provenienti dall'Unione europea, ad esempio attraverso programmi specifici dedicati all'istruzione e alla formazione. Gli studenti possono contribuire in modo residuale al finanziamento attraverso tasse scolastiche o altre forme di partecipazione finanziaria. I fondi vengono allocati per garantire il funzionamento delle scuole e co-

prire vari aspetti, tra cui stipendi del personale, manutenzione degli edifici, acquisto di attrezzature e materiali didattici. Con il Decreto legislativo n. 61 del 13 aprile 2017, per venire incontro alle esigenze e specificità territoriali, le Istituzioni scolastiche che offrono percorsi di Istruzione professionale, in via sussidiaria e previo [accreditamento](#) regionale, possono attivare percorsi di IeFP per il rilascio della qualifica e del diploma professionale quadriennale, nel rispetto degli standard formativi definiti da ciascuna Regione. Le risorse destinate a questa tipologia di istituti provengono dal bilancio dello Stato e sono gestite dal MIM. La sua Direzione generale per gli ordinamenti scolastici pubblica ogni anno i valori relativi al Costo medio studente (CSM) relativi alla spesa annuale per studente. Per l'a.s. 2022/23, la Nota n. 2968 del 30 gennaio 2023 rileva nelle Istituzioni scolastiche della secondaria di II grado una spesa pubblica cumulata per studente di € 7.129,81. La Formazione superiore è costituita da percorsi per la formazione di figure gestionali capaci di accompagnare le imprese nei processi di innovazione. Tali percorsi sono realizzati dagli [Istituti Tecnici Superiori Academy](#) e dall'Istruzione e formazione tecnica superiore. La formazione terziaria professionalizzante è realizzata soprattutto dagli Istituti Tecnici Superiori – ora denominati *ITS Academy*. Secondo il monitoraggio INDIRE sui percorsi conclusi nel 2020, risultano 6.874 iscritti distribuiti su 260 corsi, realizzati da 89 ITS Academy. Tali percorsi, di durata biennale o triennale si configurano come “Fondazioni di partecipazione” di gestione pubblico-privata (Legge istitutiva n. 99 del 15 luglio 2022). Il valore massimo del contributo pubblico riconoscibile è pari al 75% del costo complessivo. Il valore minimo della quota di cofinanziamento privato è pari al 25%. Tale quota rappresenta la soglia massima entro cui le ITS Academy possono ricevere rette o erogazioni liberali per il singolo percorso, oltre la quale il contributo pubblico viene riparametrato. Il Fondo per l'Istruzione tecnologica superiore è istituito nello stato di previsione del MIM. Le risorse sono utilizzate nell'ambito di un programma triennale definito con decreto del Ministro dell'Istruzione. Per l'anno formativo 2023/24, le risorse del Fondo, pari a 48 mln di euro, sono ripartite direttamente tra le Regioni, ai sensi dell'articolo 14, comma 5, della Legge n. 99/2022 e smi. Resta fermo per le Regioni l'obbligo di cofinanziamento dei piani triennali degli ITS Academy per almeno il 30% delle risorse statali stanziare. Il finanziamento nazionale destinato ai percorsi è ripartito, secondo gli accordi in Conferenza unificata del 4 agosto 2014. Una premialità in relazione ai corsi conclusi da almeno 12 mesi si attua in base ai diplomati, agli occupati e a indicatori come partecipazione attiva, reti interregionali e attrattività, professionalizzazione in [impresa](#). Secondo INDIRE, i percorsi più performanti che hanno avuto diritto al 30% del contributo nazionale a titolo di premialità sono stati nel 2021 il 67,3% del totale. La quota di finanziamento che costituisce premialità, può essere destinata anche a laboratori e infrastrutture avanzate. Inoltre, con ricadute nell'a.f. 2023/24, il Decreto ministeriale n. 310 del 29 novembre 2022 ripartisce ulteriori risorse pari a 450 mln di euro per la realizzazione di laboratori formativi con attrezzature e arredi innovativi per gli ITS. In attuazione della decisione del Consiglio Ue – CID che prevede “un aumento del numero di studenti iscritti a percorsi ITS e dei diplomati”, il Decreto del MIM del 26 maggio 2023, n. 96,

ripartisce ulteriori 700 mln di euro in 3 anni accademici per il potenziamento dell'offerta degli ITS Academy nell'ambito della Missione 4 del PNRR. Tutte le attività sono avviate dall'a.f. 2023/24 e saranno concluse dalle Fondazioni entro il 30 giugno 2026. Con D.M. n. 84 del 10 maggio 2023 (per l'a.f. 2023/24), il Ministro dell'istruzione provvede al riparto di altri 27 mln di euro per il potenziamento dei laboratori tra le Fondazioni ITS di nuova costituzione, che abbiano attivato almeno un [percorso formativo](#) e che non siano state inserite nel precedente decreto di riparto.

L'*Istruzione e formazione tecnica superiore* (IFTS) viene indicata come “formazione terziaria professionalizzante”. È un'offerta formativa di livello post secondario, non accademico, il cui obiettivo è la formazione di tecnici con competenze specialistiche. I corsi sono previsti per giovani e adulti fino ai 35 anni di età, occupati e non occupati, di norma, possessori di un diploma di istruzione secondaria superiore o che abbiano maturato in altri percorsi formativi competenze coerenti. Hanno una durata di 800/1000 ore e costituiscono un sistema articolato e condiviso d'integrazione fra i sistemi dell'Istruzione scolastica e universitaria, della Formazione Professionale e del lavoro. Sono progettati e realizzati da Istituti di istruzione secondaria superiore, [Enti di Formazione Professionale](#) accreditati, Università e Imprese. Il finanziamento proviene da diverse fonti, tra cui: a) *Fondi pubblici* – possono ricevere finanziamenti diretti da enti pubblici a livello locale e regionale o nazionale; b) *Fondi europei* – possono beneficiare di finanziamenti provenienti dai programmi dell'Unione Europea, in particolare, risorse FSE+ 2021-2027. Questi fondi possono essere destinati a progetti di formazione e istruzione per migliorare la competitività e l'[occupabilità](#) sul [mercato del lavoro](#); c) *Partecipazione delle imprese* – le imprese dei settori specifici per i quali sono svolti i corsi IFTS possono contribuire finanziariamente o forniscono risorse in natura per sostenere l'implementazione di tali corsi. Questa partecipazione è finalizzata a garantire che la formazione sia in linea con le competenze richieste e direttamente applicabili sul campo. I corsi sono generalmente gratuiti per gli studenti. Secondo INAPP, per lo svolgimento dei percorsi del Sistema Duale in Italia, è stato impegnato nel 2020 un importo complessivo di 183 mln di euro, in massima parte finanziata dal MLPS. Il 6,3% di queste risorse sono state impegnate per gli IFTS. Secondo la stessa fonte, nel 2022, a realizzare i circa 200 corsi IFTS sono state un gruppo di Regioni, che hanno finanziato le attività con le seguenti risorse: Liguria (FSE e cofinanziamento), Lombardia (FSE e cofinanziamento), P. A. Trento e Friuli (Finanziamento provinciale), Venezia Giulia (FSE e cofinanziamento), Emilia-Romagna (FSE e cofinanziamento), Toscana (FSE, cofinanziamento, fondi privati), Marche (FSE, cofinanziamento e fondi nazionali), Campania (FSE e cofinanziamento). Non sono incluse in questo elenco le specializzazioni IFTS conseguite in regime di [apprendistato](#).

La *Formazione continua* tende a configurarsi sempre più come un diritto soggettivo all'incremento permanente delle [conoscenze](#) e delle competenze, anche alla luce della “Nuova Agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021-2030”, che sollecita gli Stati membri a finanziamenti continui e regolari, connessi e non sovrapposti agli strumenti messi in gioco dell'UE (Erasmus+, Fondo sociale europeo Plus ecc.). Il

richiamo viene dal fatto che la Formazione Continua è sovvenzionata da una molteplicità di soggetti, pubblici e privati, che offrono un multiforme intreccio di fonti di finanziamento. In Italia, ad esempio, il costo finanziario dei piani formativi può essere sostenuto da più attori: l'[impresa](#), i fondi interprofessionali, le Regioni, attraverso fondi propri o del FSE, i privati. A una complessa visione unitaria di sistema, si aggiunge la frammentarietà degli interventi normativi per assicurare risorse e la difficoltà a fornire un quadro sincrono e non rapsodico dei finanziamenti. Ciononostante, al momento presente, le principali fonti di finanziamento possono essere individuate: a) nella programmazione del [Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza](#) – PNRR (decisione del consiglio europeo, n. 10160/21 del 6 luglio 2021) e dei suoi dispositivi: in particolare, il Piano nuove competenze – PNC (D.M. 14 dicembre 2021) e, al suo interno, Garanzia occupazione per il lavoro – GOL (D.M. 5 novembre 2021), il Sistema Duale (D.M. n. 139 del 2 agosto 2022), il Fondo nuove competenze – FNC (D.L. n. 34 del 19 maggio 2020) e il Piano nazionale di attuazione della raccomandazione [VET](#) (accordo rep. atti n. 24/cu del 2 marzo 2023); b) nella nuova programmazione europea, con particolare riferimento al FSE Plus (regolamento Ue 2021/1057 del 24 giugno 2021) e alle risorse anticrisi di React EU (regolamento Ue 2020/2221 del 23 dicembre 2020); c) nella programmazione di Enti Pubblici (Ministeri, Regioni e Province Autonome) che attingono ai Fondi strutturali attraverso gli strumenti dei Piani nazionali e regionali; d) nei [Fondi paritetici interprofessionali nazionali per la Formazione Continua](#) – FPI (art. 118 della Legge n. 388/2000 e smi). Secondo INAPP, il 60% delle strutture accreditate per la formazione presso le amministrazioni regionali ha operato con finanziamenti pubblici derivanti da fondi europei, nazionali e regionali. Il 40% delle strutture hanno avviato corsi finanziati da fondi interprofessionali o contrattuali/settoriali (come, ad esempio, la Cassa edile).

La modalità di finanziamento pubblico più utilizzata è quella dei *Fondi paritetici interprofessionali (FPI)*, chiamati sempre più a partecipare alle politiche attive dei territori. Sono gestiti dalle [Parti sociali](#) e finanziati attraverso lo 0,30% del contributo integrativo per l'assicurazione obbligatoria contro la disoccupazione involontaria versato dai datori di lavoro all'INPS, dedotti i costi amministrativi. I FPI offrono un'opportunità formativa che contribuisce ad aumentare la competitività dell'[impresa](#) e la professionalità dei suoi dipendenti. Sono diretti a impiegati (direttivi, amministrativi e tecnici), operai (generici e qualificati) e imprenditori e possono finanziare diverse tipologie di azioni: a) individuali, con finanziamenti per la formazione del singolo dipendente; b) aziendali, con piani singoli per aree di attività finalizzati a coprire i fabbisogni di competenze dei singoli lavoratori; c) interaziendali, realizzati in forma associata per aree di attività comuni e pensati per soddisfare la domanda di professionalità delle singole aziende; d) settoriali/territoriali, con progetti tematici condivisi e rivolti a dipendenti delle imprese del territorio. Le imprese aderenti ai Fondi sono oggi oltre 750mila, con una forza lavoro di circa 10 mln di dipendenti. Per promuovere la Formazione Continua, tra il 2018 e il 2022 i Fondi hanno pubblicato circa 71 avvisi all'anno con un impegno di circa 2.000 mln di euro

(escludendo gli strumenti che consentono alle aziende un accesso in forma diretta al finanziamento) pari a oltre 400 mln di euro all'anno. Vi è un forte squilibrio territoriale che rimane una costante nell'erogazione di risorse, con una concentrazione al Nord delle attività finanziate, in modo particolare a vantaggio delle grandi imprese.

Il Programma di riforma *Garanzia per l'occupabilità dei lavoratori* – GOL si sviluppa nell'ambito del Piano nuove competenze, che mira a riorganizzare nella Ue la formazione dei lavoratori in transizione e dei disoccupati, mediante il rafforzamento del sistema della [formazione professionale](#). GOL opera nel quinquennio 2021-2025 offrendo percorsi personalizzati di ingresso o reingresso al lavoro e innalzando le competenze attraverso riqualificazione o aggiornamento professionale. È diretto soprattutto a donne, disoccupati di lunga durata, persone con [disabilità](#), giovani under 30, lavoratori over 55 e lavoratori in condizioni di precarietà (al 2023 il 56% dei presi in carico sono donne, il 26% giovani, il 18% over 55 e il 15% stranieri). Per realizzare gli interventi previsti da GOL, 19 Regioni e Province Autonome hanno stanziato nel 2022 circa 850 mln di euro per oltre 700mila partecipanti al programma. Per ciò che riguarda la distribuzione delle risorse tra i vari percorsi GOL, si osserva un maggior peso finanziario del percorso “lavoro e [inclusione](#)”, con 311 mln di euro. Seguono i percorsi “reskilling” (266 mln di euro), “upskilling” (204 mln di euro). Due terzi degli avvisi hanno riguardato la formazione. Nel primo anno di finanziamento assegnato alle regioni dal Decreto GOL del 5 novembre 2021, l'importo messo a bando è pari a circa 705 mln di euro, con una percentuale di utilizzo dei fondi previsti di circa l'80%.

Il *Fondo nuove competenze (FNC)*, di cui all'articolo 88 del Decreto-legge n. 34 del 19 maggio 2020, facilita l'adeguamento delle competenze rimborsando alle imprese il costo delle ore non lavorate dai dipendenti (comprensivo dei contributi previdenziali e assistenziali) e destinate alla frequenza dei percorsi di formazione. Per l'annualità 2022, ma con progetti che si realizzano anche nel corso dell'annualità 2023, il Fondo è finanziato per 1 miliardo di euro a valere sulle risorse dell'iniziativa React-EU affluite al Programma operativo nazionale Sistemi di politiche attive per l'occupazione - PON SPAO (avviso pubblico 2022 in Decreto interministeriale 22 settembre 2022). Amministrazioni nazionali o regionali titolari di Programmi operativi a valere sul FSE+ possono assegnare eventuali conferimenti di risorse. Con decisione ANPAL n. 31 del 24 febbraio 2023 si è approvato il rifinanziamento dell'avviso 2022 per ulteriori di 180 milioni di euro. Nel 2021, il Fondo aveva riguardato quasi 400mila lavoratori, per un monte ore di circa 47 mln di ore di formazione finanziate. Ridotta rimane ancora la partecipazione nelle Regioni del Mezzogiorno e delle piccole imprese. Alcuni dei fondi interprofessionali cofinanziano la parte formativa del Fondo nuove competenze.

Il Programma “*Sistema Duale*” è stato già menzionato nel paragrafo sulla IeFP, tuttavia, anche se in misura residuale, esso investe la Formazione Continua con il finanziamento di percorsi sperimentali sulla imprenditorialità e la [transizione digitale](#) e sulla mobilità transnazionale per l'apprendimento in contesto di lavoro.

Nel novembre 2022 l'Italia ha ricevuto risorse nell'ambito dell'iniziativa

React-EU che integra le risorse ricevute nell'ambito del PNRR. In particolare, quasi 280mila euro, provenienti dal Fondo nuove competenze, contribuiscono alla formazione nel campo delle competenze verdi e digitali. Compensano, infatti, le imprese (se ne stimano 5700) per le ore perdute dal personale che partecipa a corsi di formazione per acquisire nuove competenze verdi e digitali.

In seguito all'approvazione del Quadro finanziario pluriennale 2021-2027 da parte del Parlamento europeo, il 30 giugno 2021 la Commissione europea ha pubblicato i nuovi regolamenti relativi ai fondi per la politica di coesione. Il regolamento 2021/1057 del Parlamento europeo e del Consiglio del 24 giugno 2021 istituisce il *Fondo sociale europeo Plus (Fse+)*. L'Italia beneficia dei suoi finanziamenti che cofinanzia con risorse poste a carico del Fondo di rotazione per l'attuazione delle politiche comunitarie. Questi finanziamenti possono essere destinati a progetti di formazione e riqualificazione professionale gestiti dalle Regioni, oltre a sostenere programmi formativi per le imprese e aiutare le persone in difficoltà. Le attività specifiche finanziate dal FSE+ per la Formazione Continua possono includere: finanziamento di programmi di formazione per migliorare le competenze richieste nel [mercato del lavoro](#), sostegno a programmi che combinano formazione in aula e sul campo, riconoscimento delle competenze acquisite, [orientamento](#) professionale, adattamento alle nuove tecnologie, sostegno per la riqualificazione di lavoratori che cambiano settore o ruolo a causa di cambiamenti strutturali nell'economia. Alcune Regioni utilizzano i fondi del *Fondo europeo per lo sviluppo regionale (FESR)* per sostenere, direttamente o indirettamente, progetti di Formazione Continua al fine di migliorare le competenze della forza lavoro, favorire l'occupazione e stimolare lo sviluppo economico. I progetti finanziati dal FESR nel contesto della Formazione Continua possono includere, ad esempio, iniziative per la creazione di programmi di formazione e messa a punto di nuove tecnologie.

I *piani nazionali (PN)* definiscono per il periodo 2021-2027 le azioni supportate dal FSE+ 2021-2027 e le risorse assegnate dal PNRR. Tra essi, il "Piano nazionale di attuazione della raccomandazione [VET](#)" (accordo rep. atti n. 24/CU del 2 marzo 2023) promuove, potenzia e amplia le filiere professionalizzanti avendo come principali obiettivi i diplomati occupati (20 -34 anni) e i neodiplomati che beneficino dell'apprendimento basato sul lavoro. Il "Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta" (accordo rep. atti n.79/CU dell'8 luglio 2021) è una proposta di interventi operativi pluriennali che intervengono su una parte consistente della popolazione adulta per colmare i deficit di competenze di base e di basse qualificazioni. Il "Piano nazionale giovani, donne e lavoro" ha tra le sue prime 3 priorità: facilitare l'ingresso al lavoro dei giovani (2.800 mln di euro), favorire il lavoro delle donne e delle persone in condizioni di vulnerabilità (850 mln di euro) e formare nuove competenze di lavoratori nel digitale e nelle transizioni ecologiche (800 mln di euro). Si tratta in totale di 4.450 mln di euro, di cui, poco meno della metà a contributo nazionale. Il "Piano nazionale scuola e competenze", alla priorità 1, obiettivo specifico ESO4.7, promuove l'ap-

prendimento permanente tenendo conto delle competenze imprenditoriali e digitali, anticipando meglio il cambiamento e le nuove competenze richieste sulla base delle esigenze del mercato del lavoro, facilitando il riorientamento professionale e promuovendone la mobilità. Per il ciclo 2021-2027 il suo valore è di 5.089 mln di euro (2.683 mln di euro FSE+ e 2.406 mln di euro a cofinanziamento nazionale).

Al secondo posto, per volume di risorse finanziarie allocate nella Formazione Continua vi sono i *Piani di Regioni e Province Autonome*, che gestiscono la programmazione nei loro territori con risorse FSE. Spesso offrono finanziamenti per la Formazione Continua attraverso programmi specifici, anche associati a programmi comunitari. Secondo INAPP, nel periodo 2018-2022, Regioni e Province Autonome hanno pubblicato 132 avvisi (circa 26 l'anno), con un impegno di 127 mln di euro all'anno. Molti di questi provvedimenti promuovono azioni anticrisi nelle aree territoriali più a rischio. Sono state finanziate le imprese e le transizioni dei singoli lavoratori. In alcuni casi, convergono misure attive e passive per occupati sospesi e percettori di ammortizzatori sociali. Possono beneficiare di questa programmazione anche disoccupati e inoccupati. Altri interventi finanziano la formazione di lavoratori autonomi, liberi professionisti, artigiani e apprendisti. I Piani di azione regionali (PAR) concentrano molte risorse disponibili per le [Politiche attive del lavoro](#) all'interno dello schema GOL. Al 30 giugno 2023, secondo ANPAL, le risorse programmate nei PAR ammontano a poco più di un miliardo di euro, ripartite tra finanziamento PNRR (87%) e altre fonti (13%). Oltre alle risorse del PNRR, alcune Regioni hanno allocato nei bandi ulteriori fondi a valere su altre fonti, quali il FSE+, il Fondo per il potenziamento delle competenze e altri fondi regionali ordinari, per un ammontare di 44 mln di euro. Tra gli interventi mirati a una formazione competitiva, il *credito d'imposta* per la formazione è stato una via alternativa per il sostegno alla formazione. Nato nel 2021, non è, tuttavia, stato confermato per il 2023 (Legge di bilancio n. 197/2022). Prevedeva che ogni azienda che investisse in formazione di alto livello potesse ricevere un credito d'imposta fino a 300.000 euro. Il canale aziendale è il principale strumento di erogazione dei finanziamenti pubblici per la formazione degli occupati, ma non raggiungono ancora la maggior parte delle imprese. Queste, pertanto, utilizzano ancora finanziamenti propri per sostenere la formazione interna, prevalentemente di breve durata e non indirizzata alle categorie più vulnerabili. Gli interventi possono configurarsi anche come apprendimenti in attività pianificate ma non esplicitamente progettate come, ad esempio, una giornata di approfondimento su un problema lavorativo. Altre attività di formazione sono offerte nel *mercato privato* e sono finanziate dalle aziende o dalle quote di partecipazione degli stessi allievi.

Bibliografia

- ANPAL, Collana Focus ANPAL n. 158, *Programma Gol, Garanzia di occupabilità dei lavoratori*, 10 luglio 2023.
- ANGOTTI R. - G. OCCHIOCUPO, *L'offerta di formazione professionale in Italia. Evidenze e prospettive*, Nuova Professionalità IV/3, 2023.
- CAMERA DEI DEPUTATI, *Atti parlamentari. Atti di controllo e di indirizzo*. XIX legislatura – allegato b) ai resoconti – seduta del 13 novembre 2023.
- INAPP – MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *XIX Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in duale nella IeFP a.f. 2019-2020*, Roma, 2022.
- INAPP – MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI *XX Rapporto di monitoraggio del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei Percorsi in Duale nella IeFP. a.f. 2020-21*, Roma, febbraio 2023.
- INDIRE – SISTEMA TERZIARIO DI ISTRUZIONE TECNOLOGICA SUPERIORE, *Osservatorio sulla professionalizzazione degli ITS Academy, Istituti tecnologici superiori Monitoraggio nazionale 2023, Percorsi monitorati a un anno dal diploma*, 2021.
- INDIRE, *Istituti Tecnologici Superiori. Monitoraggio nazionale 2023, I risultati chiave*, Firenze, maggio 2023.
- ISTAT, *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*, 2023.
- MIM, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4: Istruzione e ricerca, Potenziamento dell'offerta formativa degli ITS Academy*, Istruzioni operative. Reg.uff. U.0129879 08-11-2023.
- ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Alla ricerca di una identità comune*, Cnos-Fap/Mlps, Tip. Pio XI, 12/2023.

FLIPPED CLASSROOM vedi (CLASSE CAPOVOLTA) DIDATTICA

FONDI PARITETICI INTERPROFESSIONALI PER LA FORMAZIONE CONTINUA (EUGENIO GOTTI¹³⁷)

I Fondi interprofessionali bilaterali per la Formazione Continua sono una espressione della bilateralità, una prassi di origine sindacale che si riferisce a un modello di dialogo e negoziazione tra rappresentanti dei lavoratori e dei datori di [lavoro](#), con l'intento di gestire collettivamente diversi aspetti della vita lavorativa e delle condizioni di lavoro. Questo modello si basa sulla cooperazione e sull'equilibrio di potere tra le [parti sociali](#), che operano su un piede di parità per raggiungere accordi reciprocamente vantaggiosi. La bilateralità può manifestarsi in diverse aree, dalla Contrattazione Collettiva alle Commissioni Paritetiche, dagli Organismi di Consultazione alla gestione delle Crisi aziendali. I Fondi paritetici interprofessionali sono quindi una delle espressioni della bilateralità, sono costituiti come organismi

¹³⁷ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

di natura privatistica attraverso accordi stipulati dalle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori. L'articolo 118 della Legge 23 dicembre 2000, n. 388 ha dato la possibilità alle parti sociali di costituire Fondi Paritetici Interprofessionali per la Formazione Continua dei lavoratori. Al momento sono operativi 19 Fondi interprofessionali, costituiti da diverse sigle di rappresentanza dei datori di lavoro e/o dei lavoratori. L'elenco è tenuto dal Ministero del Lavoro¹³⁸. Le singole aziende aderiscono liberamente ad uno dei Fondi interprofessionali ed in tal modo il Fondo scelto riceve la quota dello 0,30% del costo del lavoro quale contributo integrativo per l'assicurazione obbligatoria contro la disoccupazione involontaria che ogni azienda è tenuta a versare all'INPS. In tal senso i Fondi interprofessionali gestiscono una mole significativa di risorse versate dalle imprese (circa 600 milioni di euro l'anno) per finanziare la Formazione Continua dei lavoratori delle imprese aderenti. I fondi promuovono lo sviluppo della Formazione Permanente dei lavoratori attraverso il finanziamento di Piani formativi aziendali, settoriali, territoriali e individuali, concordati fra le parti sociali. Esistono due forme principali di finanziamento: il Conto Individuale Aziendale, che raccoglie le risorse accantonate dall'[impresa](#) titolare per la presentazione di Piani formativi, e il Conto Collettivo, costituito dalle risorse comuni a tutte le imprese aderenti. Le modalità di accesso al finanziamento variano a seconda del Fondo e possono includere Avvisi pubblici, Conti Formazione Aziendali, Conti Collettivi e altre forme di finanziamento solidaristico. Gli organismi attuatori dei piani formativi possono essere enti di formazione accreditati, agenzie formative, associazioni, società, [enti bilaterali](#)/organismi paritetici e, in alcuni casi, le stesse imprese aderenti. I destinatari finali delle attività formative sono i lavoratori delle imprese aderenti, che possono includere operai, impiegati, quadri, apprendisti e altre categorie di lavoratori specificate nei singoli Avvisi. È il Ministero del Lavoro ad operare il riconoscimento ed il controllo dei Fondi interprofessionali. Con il Decreto Legislativo 14 settembre 2015, n. 150, i Fondi Interprofessionali vengono individuati come parte integrante della rete nazionale dei servizi per le [Politiche attive del lavoro](#) e, pertanto, sono chiamati a promuovere "l'effettività dei diritti al lavoro, alla formazione ed all'elevazione professionale previsti dagli art. 1, 4, 35 e 37 della Costituzione". È sempre il Ministero del Lavoro che vigila sulla gestione dei Fondi. Pur essendo organismi privati, i Fondi sono considerati organismi di diritto pubblico e conseguentemente sono soggetti al rispetto di diverse norme di disciplina pubblicistica. È in particolare la Circolare 1/2018 di ANPAL che ha disciplinato le Linee Guida sulla gestione delle risorse finanziarie attribuite ai fondi paritetici interprofessionali in termini di:

- governance, come necessità di dotarsi di un [modello organizzativo](#) coerente con la gestione di risorse pubbliche;
- applicazione delle norme che regolano le procedure di concessione di contributi (Legge n. 241/1990), con la necessità di bandire Avvisi Pubblici per la selezione

¹³⁸ https://www.anpal.gov.it/fondi-interprofessionali-bilaterali#faq-0ncaf_

dei Piani Formativi, procedure di evidenza per la scelta, elementi minimi degli Avvisi da inserire nel regolamento di gestione e organizzazione del Fondo;

- rispetto delle norme in materia di Aiuti di Stato;
- necessità di dotarsi di un sistema di gestione e controllo che definisca anche le modalità di rendicontazione dell'utilizzo delle risorse destinate al Fondo;
- rispetto delle norme in materia di trasparenza e prevenzione della corruzione.

Oltre ai fondi paritetici interprofessionali per la Formazione Continua vi è un Fondo bilaterale specifico che gestisce le risorse versate dai soggetti autorizzati ad erogare il lavoro in somministrazione. I soggetti autorizzati alla somministrazione versano ai Fondi il contributo pari al 4% delle retribuzioni lorde corrisposte ai lavoratori somministrati. La formazione è realizzata quasi interamente su iniziativa delle agenzie di somministrazione e risponde ai fabbisogni formativi del settore con percorsi di qualificazione e riqualificazione professionale.

Formazione Continua e certificazione delle competenze

Si evidenzia come problematica la questione dello status della Formazione Continua finanziata dai fondi interprofessionali ed il suo rapporto con la certificazione delle competenze ai sensi del D.lgs. n. 13/2013. Sono ormai diversi anni che la Formazione Continua dei lavoratori viene finanziata in larga parte dai fondi interprofessionali. Se il valore complessivo della formazione finanziata dai fondi interprofessionali oscilla intorno ai 600 milioni di euro l'anno, le Regioni complessivamente, nella loro programmazione operativa, contribuiscono per solo un ulteriore 10% circa. Ciò significa che larga parte delle risorse pubbliche per la Formazione Continua dei lavoratori sono gestite dai fondi interprofessionali. Tuttavia, i fondi interprofessionali non sono qualificati come "soggetti titolari" dal Decreto legislativo n. 13/2013, quindi non possono disciplinare il servizio di individuazione, validazione e certificazione delle competenze. Infatti, "soggetti titolari" sono solo il Ministero dell'Istruzione per i titoli di studio del sistema scolastico e universitario; le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano per le qualificazioni rilasciate nell'ambito delle rispettive competenze; il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per le qualificazioni delle professioni non organizzate in ordini o collegi ed il Ministero dello sviluppo economico e le altre autorità competenti ai sensi dell'articolo 5 del D.lgs n. 206/2007, per le qualificazioni delle professioni regolamentate. Conseguentemente, i "soggetti titolari", cioè di fatto gli enti di formazione accreditati che erogano l'attività formativa e che sono chiamati ad erogare il servizio di certificazione delle competenze in relazione agli ambiti disciplinati dai rispettivi "enti titolari", non hanno la possibilità di certificare sulla base di una disciplina specifica dei fondi interprofessionali. A tutt'oggi, quindi, la Formazione Continua finanziata dai fondi interprofessionali, in quanto tale, non rientra nell'ambito del D.lgs. n. 13/2013 e quindi non può rilasciare una certificazione delle competenze con valore pubblico. Può sembrare paradossale, ma dopo aver portato i fondi interprofessionali nell'alveo degli "organismi di diritto pubblico" in quanto gestori di risorse pub-

bliche, non si riconosce loro lo status di “enti titolari” per il servizio di certificazione delle competenze, con la conseguenza di lasciare la gran parte di un segmento importante di [Formazione Professionale](#), quella della Formazione Continua dei lavoratori, al di fuori del perimetro della formazione formale e dalla possibilità di rilasciare una certificazione delle competenze ai sensi del D.lgs. n. 13/2013. Quindi, gli enti di formazione che erogano le attività formative finanziate dai fondi interprofessionali dovrebbero fare riferimento alla disciplina di certificazione di ciascuna Regione per rilasciare poi la certificazione stessa a titolarità della Regione di riferimento. È questo un processo evidentemente farraginoso e pertanto attivato solo da alcuni fondi in necessario accordo con alcune Regioni. Una via di risoluzione parecchio tortuosa per ovviare ad una situazione che appare francamente irragionevole. La soluzione più semplice e lineare sarebbe, infatti, quella di riconoscere anche i fondi interprofessionali quali soggetti titolari a disciplinare la certificazione delle competenze nell’ambito della formazione da loro finanziata.

Bibliografia

INAPP, *Rapporto Inapp 2023*.

ANPAL, *XX/XXI Rapporto Formazione Continua 2018-2019-2020*.

GOTTI E., *Formazione continua, Atlante del lavoro e certificazione delle competenze*, in Nuova Professionalità, III/5, 2022.

FONDI STRUTTURALI EUROPEI vedi FINANZIAMENTI PER LA FP

FONDO SOCIALE EUROPEO vedi FINANZIAMENTI PER LA FP

FORMATORE vedi PROFILO PROFESSIONALE

FORMAZIONE (DARIO EUGENIO NICOLI¹³⁹)

Per formazione si intende il processo posto concretamente in atto affinché la persona, acquisendo saperi, competenze e stili di vita, possa prendere consapevolezza di sé e *dare forma* compiuta alla sua presenza nel mondo, per perfezionarla lungo tutto il corso della sua vita in riferimento al lavoro svolto, alla vita civica, al perseguimento dei propri interessi. Nella prima stagione in cui si è manifestata, la “questione della formazione” ha alimentato per diversi decenni un confronto piuttosto acceso sia a livello accademico sia tra le figure impegnate concretamente nel progettare, gestire e valutare attività formative. Gli esponenti della *concezione scientifica* della formazione muovevano da una critica nei confronti del termine

¹³⁹ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell’organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

educazione così com'era proposto dalle teorie pedagogiche tradizionali in quanto era considerato troppo generico, impregnato di teorie spiritualiste superate, appesantito da un intento moralistico, fondato su una prospettiva scuola-centrica e quindi riferito esclusivamente al bambino e al fanciullo, infine poco rigoroso dal punto di vista metodologico. Essi proponevano una concezione razionale e neutrale del fare formazione centrata sulla nozione di apprendimento, sulla varietà degli ambiti della sua applicazione, ma con preferenza per la figura dell'adulto (da cui ha tratto origine il grande filone della Formazione Permanente), sulla padronanza da parte del formatore delle quattro fasi che costituiscono il processo formativo (lettura e analisi dei fabbisogni, progettazione, didattica, valutazione), con dispositivi rigorosi di formalizzazione e controllo sia dei processi di apprendimento sia del dispositivo formativo inteso come insieme di fattori cognitivi, umani, organizzativi, strumentali, finanziari che l'organismo formativo mette in campo nel perseguimento dei propri scopi. Di conseguenza, la gran parte del campo dell'azione formativa era rappresentato dalle organizzazioni di lavoro in risposta alle esigenze di aggiornamento e di riqualificazione conseguenti ai continui cambiamenti tecnologici ed organizzativi, al fine di dotare i propri collaboratori di abilità specifiche e della capacità di adattamento ai diversi contesti in cui si trasformava l'organizzazione nel continuo sforzo di adattamento all'ambiente di riferimento. Le attività erano svolte dalla nuova famiglia professionale dei formatori, mentre la pedagogia veniva esclusa da questa scena, preferendo ricorrere alle teorie psicologiche dell'apprendimento ed a quelle sociologiche dell'organizzazione e della gestione delle risorse umane. Successivamente a questa stagione basata sull'opposizione tra i due termini, si è entrati in una seconda fase, motivata dalla necessità di correggere alcuni effetti problematici dell'approccio formativo "scientifico", soprattutto quelli connessi all'adozione del concetto di *forma* come conformazione dell'individuo alle esigenze provenienti dal contesto sociale, un «[...] involucro esteriore da sovrapporre come un calco alla materia originaria» che non tiene conto dei dinamismi interiori delle persone (Mariani, 2017, 26-27). Il nuovo approccio si regge sul concetto di *Bildung*, un termine tedesco il cui significato può essere reso con i termini "creare" e "comporre", in questa nuova accezione, con la quale si è voluto correggere il precedente limite funzionalistico, la formazione è intesa come atto del dare forma non nel modo dell'adattamento ad un imperativo esterno, bensì in quello della costruzione di un'opera dotata di un orizzonte di senso compiuto, così come accade al musicista ed al pittore. In questa nuova concezione, la formazione non è più posta come alternativa all'educazione, ma entra in uno stretto dialogo con essa, specie quando si afferma che il suo scopo consiste nel realizzare pienamente il senso peculiare del soggetto. In tal modo, essa non è più identificabile con l'addestramento, anche perché l'aggettivo "professionale" con cui spesso si accompagna non concepisce più il lavoro come una mera pratica in cui l'individuo, reso flessibile, muta la propria forma in base alle mutevoli esigenze della produzione, bensì come un' esperienza di svelamento di sé, di attualizzazione delle proprie potenzialità in competenze e di inserimento si-

gnificativo nel reale, in accordo con le scuole di pensiero che concepiscono il lavoro come espressione dell'io entro la storia, lungo un cammino tendente al suo compimento operoso. Questo dibattito si è svolto in concomitanza ad uno sviluppo straordinario delle offerte formative sia nell'ambito aziendale e del lavoro sia in quello del volontariato e della vita civica sia infine a quello rivolto ai singoli individui, soprattutto in risposta alle esigenze di apprendimento delle tecnologie informatiche che stavano invadendo la vita di ciascuno, ma pure ai bisogni connessi alla salute, all'ecologia, al bricolage, all'equilibrio psichico e spirituale. L'ampliamento dell'offerta formativa si è accompagnata ad una incorporazione di qualsiasi forma culturale fosse ritenuta utile a fornire ai partecipanti l'evocazione di uno dei tanti desideri dell'io inquieto del nostro tempo: il "successo" (si veda la quantità di corsi del tipo "Sviluppare una mente vincente", "Vendere di più online" "Diventare freelancer in 30 giorni, e guadagnare bene"), il benessere fisico (alimentazione, attività fisica, posturologia...), ("l'equilibrio psichico" – "Stress e benessere mentale"), la ricerca spirituale ("Mindfulness Meditation", "Camminate dello stupore", "Mente, corpo e anima"), in aggiunta alle culture dell'economia, del lavoro e dell'organizzazione che costituiscono il core della formazione rivolta agli adulti. Non c'è campo della vita in cui non si svolga un'attività di formazione; questo ha generato una sorta di bazar fatto di corsi, incontri ed esperienze aventi come intento la trasformazione del sistema delle competenze e dei criteri di comportamento delle persone. Ovviamente, non sono i corsi che producono il bisogno, ma semmai è vero il contrario; non è estraneo a questa enorme ed imprevedibile espansione formativa la condizione di isolamento che vive l'individuo del nostro tempo ed il conseguente impulso di modellare se stesso al fine di ottenere risultati significativi, così da ottenere la considerazione e il riconoscimento degli altri; ma è anche forte il bisogno di appartenenza ad una comunità, dette anche *tribù della modernità*, in cui condividere il medesimo modo di vita, sottraendosi dallo stordimento e dalla nullificazione provocati dal caos assordante di opinioni e di comportamenti. Queste aggregazioni sono spesso basate su un credo di carattere identitario, che richiede ai suoi adepti una costante formazione così da accrescere la convinzione circa la verità di quanto viene sostenuto. Non potevano mancare, in questo vastissimo mercato, corsi che possiamo definire *meta-formativi*, che forniscono ai singoli individui criteri e suggerimenti per scegliere i programmi formativi più adatti alla propria personale condizione. È però decisamente improbabile una selezione basata sugli assunti teorici e sul rigore metodologico, in quanto gran parte dell'offerta formativa è legata alla biografia di personaggi dotati di ascendente ed affabulazione, oltre che al movente commerciale. Di fronte alla proliferazione di corsi, è necessario che ogni singolo cittadino possieda una sia pur basilare conoscenza delle metodologie formative, sapendo distinguere, anche a grandi linee, le tre correnti principali: behavioriste, cognitiviste e costruttiviste. Queste non si presentano, se non in pochi casi, allo stato puro in quanto nei contesti formativi vengono spesso utilizzate "in tutte le direzioni", ma è possibile rilevarne le tracce nei differenti metodi, spesso classificati nel modo seguente:

- *per progetto* – è un metodo che tende a tradurre il cambiamento atteso degli individui in un dispositivo di natura tecnica e culturale scandito nelle quattro fasi di vita del progetto: concezione/avvio, pianificazione, esecuzione/implementazione e chiusura. Ciò permette di tenere sotto controllo gli avanzamenti del percorso, di effettuare interventi correttivi quando necessari, di svolgere una verifica di efficacia ed efficienza;
- *per obiettivi* – questo metodo è stato introdotto da Benjamin Bloom nella veste della “pedagogia della padronanza”, un approccio che intendeva superare la pratica dei programmi composti da una sequenza di argomenti, elaborati in anticipo ed applicati mediante un numero dato di unità didattiche; secondo l’Autore, invece, il sapere deve essere scomposto in base a gerarchie di propedeuticità dove il passaggio al modulo successivo deve essere compiuto quando i singoli discenti hanno appreso e padroneggiato efficacemente quello precedente. Da qui l’importanza delle tecniche di insegnamento e di rilevazione della padronanza nonché dell’osservazione e del feedback. Il *Mastery Learning*, il metodo ancora maggiormente diffuso nella scuola primaria italiana, è ispirato all’opera di questo Autore;
- *individualizzati* – questi nascono dalla critica dell’“insegnamento standard” e della concezione unidimensionale e gerarchica dell’intelligenza umana. Lo sviluppo delle ricerche sulla personalità e all’accesso al sapere ha portato progressivamente a scoprire la complessità dell’atto dell’apprendimento e la diversità con cui gli individui si pongono dentro questo processo. Allo stesso tempo, la comparsa della cultura dell’io autocentrato ha posto sotto gli occhi di educatori e formatori il fenomeno dell’incremento di eterogeneità nei gruppi classe, tanto da motivare la ricerca di soluzioni differenti da quelle basate su una formazione uniforme. Per questo motivo, la didattica differenziata è uno dei campi più prolifici dal punto di vista metodologico, poiché è sempre alla ricerca di pratiche didattiche, modalità di lavoro, costruzione di contesti ed elaborazione di supporti che sappiano meglio rispettare la singolarità di ciascuno, facendo sì che sia esso stesso soggetto del proprio [percorso formativo](#).

Nell’ultimo mezzo secolo sono emerse, specie da parte della psicologia cognitiva, alcune pratiche con l’intento di introdurre nei processi formativi reali un’effettiva attenzione all’allievo come soggetto di un impulso interiore orientato alla conoscenza, e non solo come destinatario delle intenzioni e degli sforzi altrui:

- la prima è associata alla nozione di *rappresentazione*. Essa tiene conto del fatto che ogni persona è dotata di una immaginazione di base e di una dotazione concettuale in base alle quali elabora la propria conoscenza; i formatori sono tenuti a cogliere questa rappresentazione allo scopo di sviluppare un percorso significativo ed efficace;
- la seconda viene denominata *awareness* o consapevolezza. Una capacità che «[...] serve per mantenerci costantemente aggiornati su noi stessi. È un processo continuo, accessibile in qualsiasi momento, e non un’illuminazione esclusiva o sporadica che – come l’insight – può essere raggiunta soltanto in momenti o in condizioni particolari» (Polster e Polster, 1986, 205);

- la terza è connessa al *contratto formativo*. Uno strumento con il quale si persegue un'intesa iniziale con gli allievi del corso, che indica la situazione, i bisogni e quindi il modo in cui si svilupperanno le loro relazioni con i formatori, entro la classe e con il sapere oggetto del corso. Il contratto impegna tutti i soggetti a conservare i ruoli così come descritti, e legittima ogni partecipante a richiedere il loro rispetto;
- la quarta viene associata al *conflitto*. È cresciuta nel corso del tempo la consapevolezza che la normalità della vita sociale non è data dall'equilibrio, ma che ogni ambito è connotato da tensioni entro cui si manifestano dei conflitti di varia natura: relazionali, connessi alle affermazioni veritative, intellettuali, politici... Questi non sono più considerati come incidenti che disturbano la naturale quiete dell'organizzazione, ma come una risorsa formativa preziosa se gestiti in modo aperto e con spirito costruttivo da tutti i partecipanti. Ciò spiega il motivo per cui la capacità di stare nei conflitti è una voce riscontrabile in molti programmi di formazione.

Bibliografia:

- ARDUINI S., *Scuola. Occorre tornare alla "Bildung" e alla "paideia"*, Il Sussidiario, 29 agosto 2019.
- BLOOM B.S., *Taxonomy of educational objectives*, New York, McKay, 1956.
- GUARGUAGLINI A. - CINI S. - CORTI F.P. - LAMBRUSCHINI L., *Gestire gruppi in formazione. Teorie e strumenti*, Erickson, Trento, 1998.
- GUASTI L., *Modelli di insegnamento*, De Agostini, Novara, 1998.
- LIPARI D., *Dentro la formazione. Etnografia, pratiche, apprendimento*, Guerini Next, Milano, 2017.
- MARGIOTTA U., *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Carocci, Roma, 2015.
- MARIANI A.M. (cur.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, La Scuola, Brescia, 2017.
- KNOWLES M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- PERRIAULT J., *L'Accès au Savoir en ligne*, Odil Jacob, Paris, 2002.
- POLSTER E. – M. POLSTER, *Terapia della Gestalt integrata. Profili di teoria e pratica*, Giuffrè, Milano, 1986.
- SPINELLI A. (cur.), *La formazione nel volontariato tra realtà e possibilità*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

La formazione è un processo essenziale per lo sviluppo individuale e sociale che si è evoluto nel corso del tempo attraverso l'integrazione di approcci tradizionali e innovativi. Si tratta di un processo dinamico e multi-faccettato che si propone di promuovere lo sviluppo di [competenze](#), [conoscenze](#) e [capacità](#) sia individuali che collettive. Nel corso dei secoli, la formazione ha assunto forme diverse, adattandosi ai bisogni culturali, sociali ed economici delle società. L'avvento delle tecnologie digitali e dei nuovi paradigmi educativi ha portato a una rivoluzione nel modo in cui concepiamo e pratichiamo la formazione. Tuttavia, nonostante questi sviluppi, le pratiche tradizionali continuano a fornire una solida base per l'[apprendimento](#) umano. Le pratiche tradizionali di formazione hanno radici profonde nella storia dell'umanità e si sono evolute nel tempo attraverso le istituzioni educative e i rituali sociali. Tra le principali pratiche tradizionali di formazione si annoverano le seguenti.

L'educazione formale. L'[educazione](#) formale è il sistema strutturato di istruzione impartito nelle scuole, università e altre istituzioni accademiche. Questo approccio prevede un curriculum definito, insegnanti qualificati e standard di valutazione. L'obiettivo è quello di fornire una base di conoscenze e competenze che preparino gli individui per il mondo del [lavoro](#) e la partecipazione civica.

L'apprendimento informale. L'apprendimento informale si verifica al di fuori dei contesti educativi formali ed è spesso auto-diretto e spontaneo. Può includere attività come la lettura di libri, la partecipazione a conversazioni con colleghi o l'osservazione delle pratiche degli altri. L'Apprendimento informale è essenziale per l'acquisizione di competenze pratiche e conoscenze applicate.

L'apprendimento esperienziale. L'apprendimento esperienziale si basa sull'[e-sperienza](#) diretta e sull'applicazione pratica delle conoscenze acquisite. Attraverso attività come il [tirocinio](#), i progetti di gruppo e le simulazioni, gli individui hanno l'opportunità di mettere in pratica ciò che hanno imparato e di sviluppare competenze reali nel contesto lavorativo o sociale.

Negli ultimi decenni, le nuove tecnologie e i cambiamenti culturali hanno portato a una serie di tendenze emergenti nel campo della formazione. Queste tendenze riflettono l'evoluzione delle esigenze e delle aspettative degli apprendenti nel contesto di una società sempre più globalizzata e tecnologicamente avanzata. Alcune delle tendenze più significative includono:

- l'e-learning e la formazione online. La diffusione di Internet e delle piattaforme digitali ha reso possibile l'accesso a corsi e materiali di formazione da qualsiasi luogo e in qualsiasi momento. Le piattaforme di e-learning offrono una vasta gamma di corsi online su argomenti che vanno dalle competenze tecniche alle discipline accademiche;

¹⁴⁰ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

- l'apprendimento basato sui giochi (Game-Based Learning). I giochi educativi offrono un modo divertente e coinvolgente per apprendere nuove conoscenze e competenze. Utilizzando elementi di gamification, come punteggi, classifiche e premi, il game-based learning rende l'apprendimento più motivante e stimolante;
- l'apprendimento personalizzato. L'apprendimento personalizzato si basa sull'adattamento dei materiali didattici e delle attività di apprendimento alle esigenze e ai ritmi individuali degli apprendenti. Attraverso l'uso di tecnologie avanzate, come l'[intelligenza artificiale](#) e l'analisi dei dati, è possibile creare percorsi di apprendimento su misura per ciascun individuo.

Per massimizzare l'efficacia della formazione, è necessario adottare un approccio integrato che combini le pratiche tradizionali consolidate con le nuove tendenze emergenti. Un approccio integrato potrebbe essere uno dei seguenti.

Blended learning. Il blended learning, o apprendimento misto, è un approccio educativo che combina l'insegnamento tradizionale in aula con l'apprendimento online. Questo metodo è diventato sempre più popolare negli ultimi anni grazie ai suoi numerosi vantaggi, tra cui una maggiore flessibilità, personalizzazione dell'apprendimento e un uso più efficiente delle risorse tecnologiche. Il blended learning non è semplicemente l'aggiunta di tecnologie digitali all'insegnamento tradizionale, ma un'integrazione strategica di vari metodi didattici per migliorare l'esperienza di apprendimento. Le componenti principali includono:

- insegnamento in aula: le lezioni frontali rimangono una parte fondamentale, offrendo interazioni faccia a faccia tra studenti e insegnanti. Questo permette la discussione, il dibattito e la collaborazione in tempo reale;
- apprendimento online: le piattaforme digitali e i contenuti online permettono agli studenti di accedere a materiali didattici, partecipare a forum di discussione e completare esercizi e quiz (talvolta attraverso approcci didattici gamificati). Questo metodo offre flessibilità, consentendo agli studenti di apprendere a proprio ritmo e secondo i propri orari;
- attività autonome: oltre alle lezioni in aula e online, il blended learning include attività che gli studenti possono svolgere autonomamente, come la lettura di materiali, la ricerca e la preparazione di progetti.

Il blended learning offre numerosi vantaggi rispetto ai metodi tradizionali di insegnamento. Tra questi:

- la flessibilità – gli studenti possono accedere ai materiali didattici in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo, il che è particolarmente utile per coloro che hanno impegni lavorativi o familiari;
- la personalizzazione – gli strumenti online possono adattarsi ai diversi stili di apprendimento degli studenti, offrendo percorsi personalizzati e contenuti su misura;
- l'accesso a risorse globali – le piattaforme online permettono agli studenti di accedere a una vasta gamma di risorse, inclusi video, articoli, e corsi di esperti di tutto il mondo;

- la collaborazione e l'interazione – gli strumenti digitali facilitano la collaborazione tra studenti, attraverso forum di discussione, lavori di gruppo online e feedback immediato da parte degli insegnanti;
- il monitoraggio e la valutazione – le tecnologie digitali permettono un monitoraggio più preciso del progresso degli studenti e una valutazione continua delle loro prestazioni, attraverso la restituzione di feedback.

Nonostante i numerosi vantaggi, il blended learning presenta anche alcune sfide che devono essere affrontate per garantire il suo successo: l'accesso alla tecnologia, in quanto non tutti gli studenti hanno accesso a dispositivi tecnologici o a una connessione internet stabile, il che può creare disuguaglianze; la formazione dei formatori: essi devono essere adeguatamente preparati per utilizzare le tecnologie digitali in modo efficace e integrarle nel loro metodo di insegnamento; la gestione del tempo: gli studenti devono sviluppare buone capacità di gestione del tempo per bilanciare le attività online e quelle in aula; la motivazione: l'apprendimento autonomo richiede un alto grado di motivazione e disciplina da parte degli studenti, che potrebbero sentirsi isolati senza il supporto diretto dei loro insegnanti e compagni. Molte istituzioni formative in tutto il mondo hanno adottato il blended learning con successo. Ad esempio, molti formatori utilizzano piattaforme come Moodle o Blackboard per offrire corsi online e materiali didattici complementari alle lezioni in aula. Nelle scuole secondarie, gli studenti possono partecipare a lezioni virtuali e utilizzare strumenti di apprendimento online per integrare le lezioni tradizionali. Il blended learning, quindi, rappresenta un'evoluzione significativa nel campo della formazione, offrendo una combinazione equilibrata di metodi tradizionali e innovativi. Sebbene presenti alcune sfide, i suoi vantaggi in termini di flessibilità, personalizzazione e accesso alle risorse lo rendono una scelta sempre più attraente per istituzioni educative e studenti di tutto il mondo. Per realizzare appieno il potenziale del blended learning, è essenziale investire nelle infrastrutture tecnologiche, nella formazione degli insegnanti e nel supporto agli studenti, garantendo così un'esperienza di apprendimento arricchente e inclusiva.

Flipped classroom. I corsisti accedono ai materiali didattici online prima della lezione in classe e utilizzano il tempo in aula per attività pratiche, discussioni e approfondimenti. Questo approccio consente ai formatori di concentrarsi sull'applicazione pratica delle conoscenze e di personalizzare l'apprendimento in base alle esigenze dei corsisti. La flipped classroom, o classe capovolta, è un modello educativo innovativo che sta trasformando il modo in cui si apprende. Secondo questo approccio, la formazione tradizionale viene “capovolta”: le lezioni teoriche vengono studiate attraverso video e materiali online in asincrono, mentre il tempo in aula è dedicato a esercizi pratici, discussioni e attività collaborative. Questo metodo promuove un apprendimento più attivo e personalizzato, migliorando l'engagement e la comprensione degli studenti. Nella flipped classroom, il ruolo del formatore cambia da semplice trasmettitore di informazioni a guida e facilitatore del processo di apprendimento. La struttura tipica di una flipped classroom include:

- la preparazione individuale – gli studenti studiano i contenuti teorici a casa, utilizzando video lezioni, articoli, podcast e altri materiali multimediali forniti dall'insegnante. Questo permette ai corsisti di apprendere secondo il proprio ritmo, potendo rivedere i materiali quante volte necessario;
- le attività in aula – il tempo in aula è dedicato all'applicazione pratica delle conoscenze acquisite. Gli studenti partecipano a discussioni, lavori di gruppo, esperimenti e risoluzione di problemi sotto la supervisione dell'insegnante, che offre supporto e chiarimenti in tempo reale;
- l'utilizzo di feedback e valutazione continua – i formatori possono monitorare il progresso dei corsisti attraverso quiz online, discussioni in aula e valutazioni formative, offrendo feedback immediato per migliorare l'apprendimento.

La flipped classroom offre numerosi vantaggi rispetto ai metodi tradizionali di insegnamento:

- si tratta di un apprendimento attivo, dove i corsisti sono coinvolti in modo partecipativo nel processo di apprendimento, prendendo parte a discussioni e attività pratiche che favoriscono una comprensione più profonda dei concetti;
- è una formazione personalizzata nella quale i corsisti possono apprendere a proprio ritmo, dedicando più tempo ai concetti difficili e accelerando su quelli che già conoscono;
- l'interazione migliora poiché il tempo in aula è utilizzato per interazioni significative tra studenti e insegnanti, migliorando il coinvolgimento e la collaborazione;
- favorisce lo sviluppo delle competenze trasversali. La flipped classroom stimola lo sviluppo di competenze critiche come il problem solving, il pensiero critico, la [comunicazione](#) e la collaborazione;
- promuove l'accesso facilitato alle risorse. I corsisti hanno accesso continuo ai materiali didattici online, che possono essere rivisti e studiati in qualsiasi momento e luogo.

Nonostante i numerosi vantaggi, la flipped classroom presenta anche alcune necessità che devono essere affrontate per garantire il suo successo: è fondamentale che tutti gli studenti abbiano accesso a dispositivi tecnologici e a una connessione internet stabile per poter usufruire dei materiali online (soprattutto quando collegati in contemporanea nello stesso ambiente); i corsisti devono essere motivati allo studio individuale, richiedendo un alto grado di autodisciplina e responsabilità; devono essere continuamente aggiornati sulle modalità più recenti dal punto di vista tecnologico e sempre più innovative dal punto di vista didattico; la gestione del tempo in aula: i formatori devono essere in grado di pianificare e gestire le attività in aula in modo efficiente, garantendo che tutti abbiano l'opportunità di partecipare attivamente. Molte istituzioni educative in tutto il mondo hanno adottato il modello della flipped classroom con successo. Ad esempio, molti Centri di formazione utilizzano questi modelli per fornire lezioni video che gli studenti possono guardare a casa, dedicando poi il tempo in aula a laboratori e discussioni. Nelle scuole superiori, gli insegnanti creano video lezioni su YouTube o utilizzano risorse educative

come Khan Academy per fornire contenuti teorici, concentrandosi poi su attività pratiche durante le lezioni. La flipped classroom rappresenta una trasformazione significativa nel campo dell'educazione, offrendo un approccio più dinamico e coinvolgente all'apprendimento. Sebbene presenti alcune sfide, i suoi vantaggi in termini di apprendimento attivo, personalizzazione e interazione migliorata la rendono una scelta sempre più attraente per educatori e studenti di tutto il mondo. Investire nella formazione degli insegnanti, garantire l'accesso alla tecnologia e supportare gli studenti nella gestione del loro apprendimento autonomo sono passi fondamentali per realizzare appieno il potenziale della flipped classroom, creando un [ambiente di apprendimento](#) ricco e inclusivo.

Sperimentazione e feedback. L'apprendimento è un processo continuo che richiede sperimentazione, errore e feedback. Incorporare attività pratiche e opportunità di ricevere feedback costante è essenziale per favorire lo sviluppo di competenze e [abilità](#). Nel panorama educativo moderno, la formazione basata su sperimentazione e feedback sta emergendo come un approccio potente per migliorare l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze. Questo metodo si basa sull'idea che chi è formato apprenda meglio attraverso l'esperienza diretta e il feedback costante, piuttosto che attraverso la semplice trasmissione di informazioni. Coinvolge i corsisti in attività pratiche e iterative, dove l'apprendimento è guidato dall'esperienza diretta e dai miglioramenti successivi basati su feedback continuo. Le componenti principali includono:

- attività pratiche e sperimentali – i corsisti sono coinvolti in esercizi, progetti e simulazioni che richiedono l'applicazione delle conoscenze teoriche. Queste attività permettono agli studenti di esplorare, provare nuove idee e imparare attraverso il “fare” (learning by doing);
- feedback immediato e continuo – durante e dopo le attività pratiche, ricevono feedback dettagliati dagli insegnanti o dai loro pari. Questo feedback è cruciale per aiutare a identificare errori, comprendere le aree di miglioramento e perfezionare le loro competenze;
- iterazione e miglioramento – si tratta di un processo ciclico, dove i formati utilizzano il feedback ricevuto per migliorare e rifare le attività, affinando progressivamente le loro abilità e conoscenze.

Questo approccio offre numerosi vantaggi che possono rendere l'apprendimento più efficace e coinvolgente:

- l'apprendimento attivo – gli studenti sono partecipanti attivi nel processo di apprendimento, il che aumenta il loro coinvolgimento e motivazione;
- lo sviluppo di competenze pratiche – attraverso attività pratiche, gli studenti sviluppano competenze reali e applicabili, che possono trasferire direttamente nel mondo del lavoro;
- la personalizzazione dell'apprendimento – il feedback continuo permette di personalizzare l'apprendimento in base alle esigenze e ai progressi individuali degli studenti;

- pensiero critico e problem solving – la sperimentazione diretta incoraggia gli studenti a pensare criticamente e a risolvere problemi in modo creativo;
- [resilienza](#) e adattabilità – il processo iterativo aiuta gli studenti a sviluppare resilienza e adattabilità, insegnando loro a vedere gli errori come opportunità di apprendimento piuttosto che fallimenti.

Nonostante i suoi numerosi vantaggi, l'approccio basato su sperimentazione e feedback presenta alcune questioni che richiedono di essere affrontate, ovvero:

- la richiesta di risorse – questo metodo può richiedere più tempo e risorse rispetto alla formazione tradizionale, poiché richiede attività pratiche e un feedback dettagliato;
- la formazione dei formatori – i formatori devono essere adeguatamente formati per fornire feedback costruttivi e per progettare attività sperimentali efficaci;
- la gestione del feedback – fornire feedback tempestivo e significativo a tutti i corsisti può essere impegnativo, soprattutto in contesti numerosi;
- motivazione dei corsisti – i corsisti devono essere motivati e aperti a ricevere e utilizzare il feedback per migliorare, il che richiede un alto grado di impegno personale.

Questo approccio viene applicato con successo in vari contesti educativi e professionali, come ad esempio nei corsi di [Formazione Professionale](#), come quelli dove gli studenti apprendono attraverso simulazioni realistiche e [stage](#) pratici, con valutazioni continue per migliorare le loro competenze.

Anche nelle aziende, la formazione sul posto di lavoro spesso utilizza la sperimentazione e il feedback. I dipendenti possono partecipare a workshop pratici, progetti in team e sessioni di feedback per migliorare le loro competenze e performance. La formazione basata su sperimentazione e feedback rappresenta una significativa innovazione nell'educazione, offrendo un approccio più dinamico e coinvolgente all'apprendimento. Sebbene presenti delle sfide, i suoi vantaggi in termini di apprendimento attivo, sviluppo di competenze pratiche e personalizzazione lo rendono un metodo efficace per preparare gli studenti e i professionisti alle sfide del mondo reale. Investire nelle risorse necessarie, nella formazione degli insegnanti e nel supporto agli studenti è essenziale per realizzare appieno il potenziale di questo approccio, creando un [ambiente di apprendimento](#) stimolante e produttivo.

Il cooperative learning. Il cooperative learning, o apprendimento cooperativo, è un approccio pedagogico che enfatizza il lavoro di gruppo per raggiungere obiettivi comuni, promuovendo al contempo lo sviluppo di competenze individuali e sociali. Questa metodologia si basa sull'idea che l'interazione tra corsisti, attraverso la cooperazione e il confronto, migliori l'apprendimento e favorisca una comprensione più profonda dei contenuti. Il cooperative learning si distingue per alcune caratteristiche fondamentali:

- interdipendenza positiva – gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi e il successo del gruppo dipende dal contributo di ciascun membro. Questo crea una responsabilità condivisa e incentiva la collaborazione;

- interazione in presenza – i corsisti si confrontano direttamente, discutono le idee e si aiutano reciprocamente per comprendere meglio i contenuti;
- responsabilità individuale e di gruppo – ogni membro del gruppo è responsabile del proprio apprendimento e contribuisce al successo complessivo del gruppo;
- abilità interpersonali e di gruppo – i membri sviluppano competenze sociali come la comunicazione, la risoluzione dei conflitti e la leadership;
- valutazione di gruppo – il progresso del gruppo è valutato collettivamente, considerando anche il contributo individuale.

Il cooperative learning offre numerosi vantaggi che migliorano sia l'apprendimento accademico che lo sviluppo personale dei formandi:

- il miglioramento dell'apprendimento – gli studenti imparano meglio quando possono discutere e spiegare i concetti ai compagni, poiché l'insegnamento reciproco rafforza la comprensione;
- lo sviluppo delle competenze sociali – la collaborazione in gruppo aiuta gli studenti a sviluppare competenze essenziali come la comunicazione, la gestione del tempo, la collaborazione e la risoluzione dei conflitti;
- l'aumento della motivazione – lavorare in gruppo può aumentare la motivazione e l'engagement, poiché si sentono parte di una comunità di apprendimento;
- l'[inclusione](#) e la diversità – il cooperative learning promuove l'inclusione, consentendo ai corsisti con diverse abilità e background di contribuire e apprendere gli uni dagli altri;
- la preparazione per il mondo del lavoro – le competenze sociali e collaborative sviluppate attraverso il cooperative learning sono altamente valorizzate nel mondo del lavoro, preparando gli studenti per future esperienze professionali.

Nonostante i numerosi vantaggi, il cooperative learning presenta anche alcune sfide che devono essere affrontate per garantirne l'efficacia:

- gestione del gruppo – la formazione di gruppi efficaci richiede una gestione attenta, per garantire che tutti i membri partecipino attivamente e contribuiscano in modo equo;
- la valutazione equa – valutare il contributo individuale all'interno di un gruppo può essere difficile, e c'è il rischio che alcuni studenti beneficino del lavoro degli altri senza contribuire in modo significativo;
- i conflitti interpersonali – la collaborazione può generare conflitti tra i membri del gruppo, che devono essere gestiti in modo costruttivo;
- la dipendenza dal gruppo – alcuni corsisti potrebbero diventare eccessivamente dipendenti dal gruppo per l'apprendimento, riducendo la loro autonomia e capacità di lavorare individualmente.

Il cooperative learning è applicabile a vari livelli e contesti formativi, come ad esempio per la realizzazione di progetti di lavoro dove ciascuno raggiunge il miglioramento dei propri apprendimenti, pur non raggiungendo risultati uguali. Il cooperative learning rappresenta quindi una metodologia efficace per migliorare l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze sociali. Sebbene presenti alcune sfide, i suoi

vantaggi in termini di miglioramento dell'apprendimento, sviluppo delle competenze sociali e preparazione per il mondo del lavoro lo rendono una scelta preziosa per i formatori. Per realizzare appieno il potenziale del cooperative learning è essenziale una pianificazione attenta, una gestione efficace dei gruppi e una valutazione equa, creando un ambiente di apprendimento collaborativo e inclusivo che prepari gli studenti per il successo accademico e professionale. La formazione, per concludere, è un processo dinamico che continua a evolversi in risposta alle esigenze mutevoli della società. Integrando pratiche tradizionali consolidate con nuove tendenze emergenti, possiamo creare esperienze di apprendimento più efficaci e significative. Un approccio integrato alla formazione ci permette di sfruttare al meglio le risorse disponibili e di soddisfare le esigenze eterogenee degli apprendenti, preparandoli per affrontare sfide e opportunità nel mondo in continua evoluzione. La continua ricerca e innovazione nel campo della formazione sono fondamentali per garantire un apprendimento di qualità e una crescita personale e professionale duratura.

Bibliografia:

- BILLETT S., *Learning Through Practice: Models, Traditions, Orientations and Approaches*, Springer, 2010.
- CEDEFOP, *Vocational Education and Training in Europe: 1995-2035*, Publications Office of the European Union, 2015.
- ILLERIS K., *The Fundamentals of Workplace Learning: Understanding How People Learn in Working Life*, Routledge, 2011.
- LAVE J. – E. WENGER, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, 1991.
- RAELIN J.A., *Work-Based Learning: Bridging Knowledge and Action in the Workplace*, Jossey-Bass, 2008.

FORMAZIONE A DISTANZA vedi DIDATTICA

FORMAZIONE ASINCRONA vedi DIDATTICA

FORMAZIONE CONTINUA vedi FORMAZIONE

FORMAZIONE DEI FORMATORI vedi FORMAZIONE

FORMAZIONE IN ALTERNANZA vedi FORMAZIONE

FORMAZIONE IN INGRESSO vedi FORMAZIONE

FORMAZIONE IN PRESENZA vedi FORMAZIONE

FORMAZIONE IN SERVIZIO vedi FORMAZIONE

FORMAZIONE INCENTRATA SU CHI APPRENDE vedi FORMAZIONE

FORMAZIONE PERMANENTE vedi FORMAZIONE

FORMAZIONE PROFESSIONALE – FP (MARIO TONINI¹⁴¹)

In linea generale si descrive la Formazione Professionale – FP come un processo attraverso il quale una persona può apprendere, consolidare, aggiornare o migliorare le proprie capacità mediante l’acquisizione di [conoscenze](#), [abilità](#) e [competenze](#) per un esercizio più produttivo e responsabile di un’attività professionale.

Principali significati di FP

L’espressione Formazione Professionale ha assunto nel tempo – e conserva ancora oggi – vari significati, riconducibili, in estrema sintesi, a due accezioni essenziali. In alcuni casi l’espressione allude all’intervento formativo rivolto a giovani o adulti, occupati e non occupati, per avviarli velocemente al [lavoro](#), attraverso un breve addestramento. In altri casi, invece, per Formazione Professionale si intende l’acquisizione di conoscenze, abilità e competenze – o competenze chiave intese come “combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti” descritte nella Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea del 22 maggio 2018 – finalizzate all’esercizio di una [professione](#), indipendentemente dall’età dei destinatari. Molta letteratura, inoltre, distingue anche tra prima, seconda, terza formazione, 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 (Formazione Professionale iniziale), 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 (Formazione Professionale Superiore e Continua), in una prospettiva ormai consolidata di formazione o [educazione permanente](#). Questa diversità di accentuazioni è presente anche in vari testi 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., l’art. 17 della Legge n. 196/97; cfr. anche la Formazione Professionale Continua o la legge che istituisce i fondi interprofessionali che rappresentano la principale fonte di finanziamento per la formazione delle persone delle imprese italiane, ecc.). Altra legislazione è più vicina all’idea di formazione globale della persona (Legge quadro 845/78, Legge n. 144/99, Legge n.

¹⁴¹ MARIO TONINI Responsabile del Settore Studi e Progetti della Fondazione CNOS-FAP ETS che ha diretto negli anni con vari incarichi, tra i quali quello di Presidente e Direttore Amministrativo nazionale. Coordina la Collana Studi Progetti Esperienze per una nuova Formazione Professionale ed è membro del Comitato Scientifico della Rivista “Rassegna CNOS”.

53/03). Quest'ultima, in particolare, superando la tradizionale distinzione tra "scuola" e "istruzione artigiana e professionale" propria della vecchia Costituzione e in ossequio alla Costituzione riformata dalla Legge nr. 3 del 18 ottobre 2001, introduce la distinzione tra l'istruzione che corrisponde all'istruzione inferiore obbligatoria e alla componente non professionalizzante dell'istruzione superiore, contraddistinta da una visione culturale generale, e l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) dotata di pari dignità ma caratterizzata da una visione professionalizzante che facilita l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro.

Formazione Professionale e mondo del lavoro

Ad influire sulla varietà dei significati della Formazione Professionale 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 di questo legame si affermò, tuttavia, solo nel XX secolo, particolarmente nel mondo tedesco, dove si prese a criticare una Formazione Professionale troppo legata alla sola acquisizione di capacità manuali e venne suggerito di collegare la competenza operativa ad una buona sensibilità civica, dando vita ad una sorta di "scuola del lavoro", una scuola che avrebbe dovuto comprendere contemporaneamente una formazione di base per preparare all'inserimento immediato nel mondo produttivo e una formazione più generale maggiormente aperta a valori e interessi più ampi, anche in vista di un completamento della formazione in momenti successivi. Lungo il secolo scorso, inoltre, ha preso sempre più spazio l'attenzione al ruolo (ruolo professionale) e alla persona e sempre meno al mestiere e al posto di lavoro. Facendo riferimento all'Italia, il rapporto della Formazione Professionale con il mondo del lavoro è stato normato già a partire dagli anni Settanta del secolo scorso. La ormai lontana Legge n. 845/78 prevedeva, infatti, la possibilità di: «[...] *stipulare convenzioni con le imprese per la effettuazione presso di esse di periodi di [tirocinio](#) pratico e di [esperienza](#) in particolari impianti e macchinari o in specifici processi di produzione oppure per applicare sistemi di alternanza tra studio ed esperienza di lavoro (art. 15)*». In tempi più vicini a noi sia il sistema scolastico che quello formativo hanno potenziato il rapporto con il mondo del lavoro con vari interventi normativi. Si sono disciplinate, via via, forme di [Alternanza scuola lavoro](#) (ASL), [Stage](#), Tirocini curriculari ed extracurriculari, [Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento \(PCT\)](#), Alternanza rafforzata nel [Sistema Duale](#) italiano, e, con l'intervento più recente da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), l'istituzione di una vera e propria filiera formativa tecnologico – professionale, dove il rapporto con il mondo del lavoro viene definito strutturalmente.

Articolazione della FP

È ormai condivisa l'articolazione della Formazione Professionale in Formazione Professionale Iniziale o Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), Formazione Professionale Superiore e Formazione Professionale Continua nel quadro del-

l'[educazione permanente](#) o *Lifelong learning*. Qualche nota esplicativa sull'articolazione proposta ci pare necessaria.

La Formazione Professionale Iniziale (FPI) o l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)

Il modello italiano del percorso di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) è molto complesso e anche anomalo rispetto al corrispondente [VET](#) (*Vocational Education and Training*) che in Europa ingloba competenze specifiche sia di tipo professionale e sia tecnico, modello al quale anche l'Italia ormai si ispira.

a. La Formazione Professionale Iniziale prima della Legge costituzionale 3/2001

La Formazione Professionale Iniziale, in base alla Costituzione, è sotto la competenza legislativa e amministrativa delle Regioni. Con l'emanazione della Legge 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 [Formazione Professionale](#), finalizzato principalmente alla formazione del lavoratore, in stretto collegamento con la domanda del mondo del lavoro. Pertanto, le politiche delle Regioni, incentivate anche dagli indirizzi del FSE, che ancora oggi fornisce la maggior parte delle risorse finanziarie del sistema, si erano indirizzate negli anni successivi verso la programmazione di una Formazione Professionale Iniziale a carattere breve, modulare, molto flessibile, rivolta esclusivamente alla professionalizzazione. Con l'emanazione della Legge n. 144/99 (art. 68), il ruolo della Formazione Professionale Iniziale viene riconsiderato, tanto che la Formazione Professionale Iniziale 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 Formazione Professionale Iniziale, stabilendo per i percorsi formativi una durata minima di 2 anni, il [tirocinio](#), esperienza peraltro già prevista dalla Legge Quadro 845/78, misure di accompagnamento per l'inserimento professionale dei giovani e sistemi di [valutazione](#) della qualità dell'offerta erogata.

b. La Formazione Professionale Iniziale dopo la Legge n. 53/03

La Legge n. 53/03 valorizza e potenzia ulteriormente il ruolo della Formazione Professionale Iniziale, rinominata in "*Istruzione e Formazione Professionale*" (IeFP), 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, che di proseguire in un ulteriore anno, acquisendo un diploma professionale, e successivamente poter continuare verso la Formazione Professionale superiore o verso l'istruzione universitaria. Da [percorso formativo](#) "extrascolastico", quello normato dalla Legge n. 53/03 diviene appartenente al "Si-

stema educativo di Istruzione e di Formazione” (art. 2 della Legge n. 53/03), come una articolazione del secondo ciclo: «*Il sistema educativo di Istruzione e di formazione si articola [...] in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale*» (cfr. art. 2, lettera d) della Legge n. 53/03). Pertanto, viene riconosciuto che obiettivo della IeFP non è solo la formazione del lavoratore, ma anche quello della persona, nei suoi aspetti, culturali, civili, sociali, spirituali e morali. Sulla base di quanto stabilito dalla Legge n. 53/03, possono accedere alla IeFP i giovani che hanno superato l'Esame di Stato previsto al termine del primo ciclo. I corsi assumono una durata di tre anni formativi e si concludono con il rilascio, da parte delle Regioni, di una qualifica professionale (III livello EQF); il possesso della qualifica professionale consente ai giovani di inserirsi nel mondo del lavoro oppure di proseguire in un successivo percorso formativo, un quarto anno, attraverso il quale si consegue il diploma professionale (IV livello EQF). Il percorso è arricchito da misure di [accoglienza](#), personalizzazione, [stage](#) e tirocini. Infine, si fa strada progressivamente l'idea del superamento del principio della programmazione annuale delle attività formative a favore di una programmazione più stabile dell'offerta formativa.

c. IeFP e diritto-dovere

La Legge n. 53/03 interviene anche sull'istruzione obbligatoria. L'[obbligo di istruzione](#), sancito all'art. 34 della Costituzione e portato per legge dai 14 ai 16 anni e l'obbligo di frequenza di attività formative, introdotto con la Legge n. 144/1999 (art. 68) sono stati unificati dalla Legge 53/03 e dai successivi Decreti attuativi nel diritto – dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque sino al conseguimento di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. La novità della Legge n. 53/03 sta nel fatto che anche l'obbligo di istruzione (fino a 16 anni) e il diritto – dovere (fino a 18 anni) possono essere assolti, oltre che nel sistema scolastico, anche nel sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale presso istituzioni formative accreditate dalle Regioni.

d. IeFP e offerta sussidiaria dell'Istruzione Professionale di Stato

Il D.lgs. n. 61 del 13 aprile 2017 prevede che gli Istituti professionali statali (e quindi di competenza statale, rispetto al sistema formativo che è di competenza delle Regioni) offrano percorsi di durata quinquennale con il conseguimento del diploma di istruzione secondaria di secondo grado. Inoltre, in via sussidiaria, previo [accreditamento](#) delle Regioni e nel rispetto degli standard formativi definiti da ciascuna Regione, gli Istituti Professionali statali possono attivare anche percorsi di Istruzione e Formazione Professionale per il rilascio della qualifica e del diploma professionale. Accordi interistituzionali disciplinano gli eventuali passaggi degli allievi da una istituzione formativa all'altra. Ulteriori interventi di innovazione degli Istituti Professionali e Tecnici sono stati programmati dal [Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza](#) soprattutto nei curricula per rispondere alla domanda di competenze del mondo produttivo.

La Formazione Professionale Superiore

In Italia il concetto di Formazione Professionale Superiore era tradizionalmente assimilato a quello della formazione 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 scelta possibile erano i cosiddetti corsi di secondo livello, ovvero corsi brevi, della durata di 600/800 ore, programmati dalle Regioni e destinati ai giovani in possesso di una 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 a dare vita, anche in Italia, dagli anni Duemila di questo secolo, ad un percorso professionalizzante che terminasse nella Formazione Professionale Superiore non accademica. A normativa vigente il sistema della formazione professionale superiore è un canale formativo di specializzazione mirato a facilitare l'accesso dei giovani nel mondo del lavoro e la riqualificazione di adulti occupati e non occupati, trasferendo competenze di tipo tecnico-professionale di medio e alto livello riferite a specifiche aree economiche professionali.

Questo sistema formativo si articola essenzialmente in due offerte formative denominate, rispettivamente:

- Percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)
- Percorsi di Istruzione Tecnologica Superiore di cui sono parte integrante gli [Istituti Tecnici Superiori](#) (ITS) che assumono ora la denominazione di Istituti Tecnologici Superiori (ITS [Academy](#)).

I percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)

I percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) sono stati introdotti dalla Legge 17 maggio 1999, n. 144 (art. 69). Sono corsi che contribuiscono a costruire professionalità solide e innovative che rispondono alla richiesta proveniente dal [mercato del lavoro](#) di figure professionali in possesso di una formazione tecnica e professionale approfondita e mirata. I corsi IFTS sono programmati dalle Regioni e progettati e realizzati in forma integrata da istituzioni formative accreditate dalla Regione, istituti di istruzione secondaria superiore, università o dipartimenti universitari, imprese o associazioni di imprese. I percorsi IFTS fanno riferimento ad un elenco di 20 specializzazioni tecniche superiori definite a livello nazionale e descritte in termini di competenze comuni e competenze tecnico-professionali specifiche. Tali specializzazioni possono ulteriormente articolarsi ad un livello regionale, rispetto a specificità territoriali del mercato del lavoro. Le aree che sono alla base della specializzazione sono: Manifattura e artigianato, Meccanica, Impianti e Costruzioni, Cultura, Informazione e Tecnologie informatiche, Servizi commerciali, Turismo e sport.

Per poter accedere ad un corso IFTS è necessario essere in possesso di uno dei seguenti titoli: diploma di istruzione secondaria superiore o diploma professionale di Tec-

nico (IV anno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale), tenendo conto della correlazione tra il diploma stesso e la specializzazione IFTS scelta. L'accesso è consentito anche a coloro che sono in possesso dell'ammissione al V anno dei percorsi liceali, nonché a coloro che non sono in possesso del diploma di istruzione secondaria superiore, previo [accreditamento](#) delle competenze acquisite in precedenti percorsi di istruzione, formazione e lavoro successivi all'assolvimento dell'[obbligo di istruzione](#).

I corsi si articolano, di norma, in due semestri (per un totale di 800/1000 ore). Almeno il 40% del monte ore complessivo è dedicato ad esperienze di alternanza ([tirocinio](#), laboratori in [impresa](#), etc.).

Al fine di garantire la coerenza del percorso con le esigenze del sistema produttivo, almeno il 50% dei docenti proviene dal mondo del lavoro (in alternativa, almeno il 50% delle ore di docenza è realizzato da esperti provenienti dal mondo del lavoro). I corsi si concludono con verifiche finali, condotte da commissioni d'esame costituite da rappresentanti della scuola, dell'università, della Formazione Professionale ed esperti del mondo del lavoro. Al termine del percorso viene rilasciato un certificato di "Specializzazione Tecnica Superiore" corrispondente al IV livello EQF, titolo spendibile in ambito nazionale e comunitario. I crediti acquisiti nei percorsi IFTS possono essere riconosciuti nel sistema accademico e per l'accesso alle professioni di Agrotecnico, Geometra, Perito agrario e Perito industriale. È possibile conseguire il titolo rilasciato dai percorsi IFTS anche attraverso l'[Apprendistato, contratto](#) di lavoro finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani. La caratteristica principale di questa particolare forma contrattuale è proprio il suo aspetto formativo che consente di raggiungere competenze pratiche e tecnico professionali presso l'azienda del datore di lavoro contestualmente a quelle che devono essere acquisite in ambito scolastico o universitario.

La normativa vigente in materia di Apprendistato prevede una particolare tipologia di contratto (cosiddetta "apprendistato di primo livello") che permette a giovani fino ai 25 anni di età, di lavorare in qualsiasi settore di attività e allo stesso tempo frequentare anche un corso IFTS per il conseguimento del certificato di "Specializzazione Tecnica Superiore". La durata del contratto di apprendistato di primo livello non può essere inferiore a 6 mesi ed è pari, al massimo, alla durata del percorso IFTS intrapreso, vale a dire 12 mesi. Da ultimo, va segnalato che, con il D.M. n. 139 del 2 agosto 2022, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha adottato le "*Linee Guida per la programmazione e attuazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) in modalità duale*", in recepimento dell'Accordo in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra Stato, Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano del 27 luglio 2022.

Gli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy)

La formazione terziaria professionalizzante è realizzata dagli ITS – Istituti Tecnici Superiori – ora denominati in Istituti tecnologici superiori (*ITS Academy*) dalla Legge n. 99 del 15 luglio 2022. Il Sistema di istruzione tecnologica superiore istituito

dalla nuova legge pone le basi per ampliare la formazione professionalizzante di tecnici con elevate competenze tecnologiche e tecniche professionali, allo scopo di contribuire in modo sistematico a sostenere le misure per lo sviluppo economico e la competitività del sistema produttivo, colmando progressivamente la mancata corrispondenza tra la domanda e l'offerta di lavoro, che condiziona lo sviluppo delle imprese, soprattutto piccole e medie, e di assicurare, con continuità, l'offerta di tecnici superiori a livello post-secondario in relazione alle aree tecnologiche considerate strategiche nell'ambito delle politiche di sviluppo industriale e tecnologico e di riconversione ecologica. Gli *ITS Academy* si configurano come "Fondazioni di partecipazione" quale standard nazionale della struttura, con il modello di gestione pubblico-privato di attività *no-profit*. La costituzione degli *ITS Academy* rientra nell'ambito dei piani territoriali triennali di programmazione dell'offerta formativa di competenza delle Regioni. Le linee generali di indirizzo dei piani triennali sono proposte dal Comitato Nazionale *ITS Academy*, previsto dalla Legge n. 99 e costituito presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito. Lo standard minimo organizzativo della governance delle Fondazioni *ITS Academy* prevede almeno un istituto di scuola secondaria superiore statale o paritario, ubicato nella provincia ove ha sede la fondazione, la cui offerta formativa sia coerente con l'area tecnologica di riferimento dell'*ITS Academy*; una struttura formativa accreditata dalla Regione; una o più imprese, gruppi, consorzi e reti di imprese del settore produttivo che utilizzano in modo prevalente le tecnologie che caratterizzano l'*ITS Academy*; una università, o un'istituzione dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, o un dipartimento universitario o un altro organismo appartenente al sistema universitario della ricerca scientifica e tecnologica ovvero un ente di ricerca, pubblico o privato, o un istituto di ricovero e cura a carattere scientifico o un ente pubblico di ricerca operanti nell'area tecnologica di riferimento dell'*ITS Academy*. Sulla base della normativa (Legge n. 99/2022 e Decreto Legislativo attuativo), le aree tecnologiche e le figure professionali di riferimento degli *ITS Academy* per la realizzazione dei percorsi formativi che erano: Efficienza energetica, Mobilità sostenibile; Nuove tecnologie della vita; Nuove tecnologie per il Made in Italy (articolata in cinque ambiti: Sistema agroalimentare, Sistema casa, Sistema meccanica, Sistema moda, Servizi alle imprese); Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali/Turismo; Tecnologie della informazione e della [comunicazione](#)", ora sono: Area n. 1 – Energia; Area n. 2 – Mobilità Sostenibile e logistica; Area n. 3 - Chimica e nuove tecnologie della vita; Area n. 4 – Sistema Agroalimentare; Area n. 5 - Sistema Casa e ambiente costruito; Area n. 6 – Meccatronica; Area n. 7 - Sistema Moda; Area n. 8 – Servizi alle imprese e agli enti senza fini di lucro; Area n. 9 – Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo; Area n.10 – Tecnologia dell'informazione, della comunicazione e dei dati. I bandi per l'iscrizione ai corsi sono pubblicati annualmente dagli *ITS Academy*: accedono ai corsi, a seguito della selezione programmata dalle stesse Fondazioni, i giovani e gli adulti anche occupati in possesso di diploma di istruzione secondaria superiore e coloro che sono in possesso di un diploma quadriennale di Istruzione e Formazione Professionale unitamente ad un certifi-

cato di specializzazione tecnica superiore conseguito all'esito di un corso IFTS della durata di almeno 800 ore. I corsi sono biennali o triennali e sono articolati in semestri:

- i corsi biennali di V livello EQF (V livello del [Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente](#)) hanno la durata di quattro semestri con almeno 1.800 ore di formazione. Al termine del corso e previo superamento delle prove e valutazioni finali viene conseguito il *“diploma di specializzazione per le tecnologie applicate”*;
- i corsi triennali di VI livello EQF (VI livello del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente) hanno la durata di sei semestri con almeno 3.000 ore di formazione. Al termine del corso e previo superamento delle prove e valutazioni finali viene conseguito il *“diploma di specializzazione superiore per le tecnologie applicate”*.

Entrambi i diplomi sono rilasciati dal Ministero dell'Istruzione e del Merito insieme all'*“Europass diploma supplement”*, hanno validità su tutto il territorio nazionale e costituiscono titolo valido per l'accesso ai pubblici concorsi. Ogni semestre comprende ore di attività teorica, pratica e di [laboratorio](#). L'attività formativa è svolta per almeno il 60% del monte orario complessivo da docenti provenienti dal mondo del lavoro. Gli [stage](#) aziendali e i tirocini formativi sono obbligatori almeno per il 35% della durata del monte orario complessivo e possono essere svolti anche all'estero. Al termine del corso, gli allievi che vi sono ammessi sostengono le prove di verifica finale delle competenze acquisite. Le prove sono tre: una prova scritta, una prova teorico pratica ed una prova orale e sono correlate all'area tecnologica, ambito e figura professionale di riferimento del [percorso formativo](#). La prova scritta consiste in un set di trenta domande a risposta chiusa a scelta multipla, di cui cinque volte a valutare le competenze di [lingua straniera](#). La prova teorico pratica concerne la trattazione di un problema tecnico scientifico e due quesiti a risposta sintetica. La prova orale prevede la discussione di un progetto di lavoro – [project work](#) – sviluppato durante il [tirocinio](#) formativo e lo [stage](#) aziendale svolti all'interno dell'[impresa](#). Per il superamento delle prove di verifica finale è necessario conseguire almeno il punteggio minimo in ciascuna di esse.

La Formazione Professionale Continua

La Formazione Professionale Continua mira ad erogare attività formative destinate alla popolazione attiva con l'obiettivo di assicurare che le conoscenze e le competenze professionali siano continuamente aggiornate e riquelificate in connessione con l'innovazione tecnologica e organizzativa del processo produttivo.

Elementi di sistema della Formazione Professionale Continua (FPC)

In Italia, un vero e proprio sistema di Formazione Professionale Continua ha cominciato a prendere forma in tempi recenti, in particolare con l'emanazione della Legge n. 236/93. Fino ad allora gli interventi di Formazione Professionale Continua erano finanziati e gestiti direttamente dalle singole aziende, che li destinavano per lo

più all'aggiornamento professionale dei propri quadri, intermedi e superiori. La Legge n. 236/93 ha risposto, invece, all'esigenza di una riqualificazione 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, ha preso corpo, con i finanziamenti del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, un'attività programmata dalle Regioni, che integrava e rafforzava, in una prospettiva di sistema, le iniziative condotte autonomamente dalle imprese. Il dialogo sociale tra il sistema delle imprese e quello sindacale ha avuto un peso rilevante nella nascita di un sistema di Formazione Professionale Continua in Italia. Negli accordi tra le [parti sociali](#) e il Governo del 1993, del 1996 e del 1998, il tema della Formazione Professionale Continua ha assunto un ruolo sempre più centrale. È sulla base di tali accordi che sono state approvate successive leggi che hanno valorizzato il ruolo strategico della Formazione Professionale Continua e delle parti sociali nella [progettazione](#) degli interventi formativi.

La Formazione Professionale Continua oggi

Il principale canale di finanziamento della Formazione Continua in Italia deriva dalle risorse interne delle aziende, fenomeno che ingigantisce le differenze tra la formazione attivata dalle piccole e medie imprese e quelle grandi. Oltre ai finanziamenti propri delle imprese, tuttavia, in Italia sono attivi anche altri finanziamenti. Innanzitutto, ci sono i [Fondi paritetici interprofessionali nazionali](#) che sono, ad oggi, il principale strumento di finanziamento della formazione aziendale in Italia. I Fondi sono associazioni promosse dalle principali Organizzazioni Datoriali e Sindacali e alimentati dal versamento dello 0,30% delle retribuzioni soggette all'obbligo contributivo INPS, quale "assicurazione contro la disoccupazione involontaria". Nel 2022 i Fondi hanno acquisito l'adesione da parte di circa 750 imprese con una forza lavoro pari a oltre 9 milioni 830 mila dipendenti. L'operato dei Fondi Interprofessionali è dettato dal rispetto del principio di trasparenza ed è vigilato, tra gli altri soggetti, dall'Agenzia Nazionale delle [Politiche Attive del Lavoro](#). Ci sono anche i *Fondi di solidarietà* che forniscono strumenti di sostegno al reddito in caso di sospensione o riduzione dell'attività lavorativa dei lavoratori dipendenti di aziende appartenenti a settori non coperti dalla normativa in materia d'integrazione salariale. I decreti ministeriali che istituiscono i Fondi di solidarietà bilaterale definiscono l'ambito di applicazione, le prestazioni assicurate e la contribuzione obbligatoria di finanziamento delle stesse. I Fondi non hanno personalità giuridica, ne gestisce il flusso del contributo economico INPS e il Ministero del Lavoro e Politiche Sociali vigila e monitora l'operato; sono altresì soggetti all'obbligo del bilancio in pareggio. Sono presenti anche altre iniziative per dare risposte a situazioni di crisi quali i Fondi bilaterali alternativi o i fondi facoltativi, denominati di recente fondi di integrazione salariale. Altro canale di finanziamento è il *Fondo Nuove Competenze*, nato dopo la pandemia per permettere a imprese e lavoratori di adattare le proprie competenze al [mercato del lavoro](#). Un ulteriore fonte di stanziamento è rappresen-

tato dalla *programmazione regionale* gestita attraverso le risorse del FSE. Anche le azioni sostenute dal PNRR, infine, pur legato ad una azione temporale, rappresenta una ulteriore opportunità formativa.

Formazione Permanente o [educazione permanente](#)

Con queste espressioni (o con altre usate comunemente nel linguaggio italiano, “Formazione Permanente”, “apprendimento permanente” o “apprendimento continuo”) si intende quel tipo di educazione, continua e intenzionale, che non si limita alla fase “scolare” dell’individuo, ma lo accompagna per tutta la vita. In questa sezione cerchiamo di puntualizzarne gli aspetti essenziali.

Educazione permanente

Un tempo era in voga soprattutto l’espressione *Formazione Continua* per spiegare un fenomeno legato dall’insieme di teorie, strategie, politiche e modelli organizzativi che tendono a interpretare, dirigere e gestire i processi formativi individuali e collettivi lungo tutto il corso dell’esistenza. L’oggetto della Formazione Continua così intesa andava oltre i confini del sistema scolastico e della Formazione Professionale. Esso includeva, infatti, l’insieme dei momenti formativi connessi specificamente al lavoro e all’aggiornamento professionale e altresì quelli rivolti più in generale agli interessi culturali degli adulti. L’espressione era stata introdotta solamente negli ultimi decenni del XX secolo e la sua diffusione in Europa era legata in primo luogo al fatto che l’Unione Europea l’aveva inserita, a partire dal 1994, tra gli obiettivi finanziati dal Fondo Sociale Europeo. Tale adozione, essendo ufficialmente volta ad “*agevolare l’adattamento dei lavoratori e delle lavoratrici ai mutamenti industriali e alle evoluzioni dei sistemi di produzione*”, aveva portato a identificare l’espressione Formazione Continua con la formazione dei lavoratori dipendenti. Nel tempo si sono affermati termini diversi per descrivere situazioni differenti. Accanto alla Formazione Professionale Continua, descritta sopra, si è progressivamente affermato un’altra espressione, più vicina al concetto di *lifelong learning*, o, meglio, di *educazione permanente*.

La Formazione Permanente

Più legata al mondo del lavoro sembra essere preferita l’espressione “Formazione Permanente”.

La Formazione Permanente comprende varie forme di apprendimento che incrementano conoscenze, capacità e competenze per una crescita professionale e personale. Fondamentalmente, si può parlare di tre tipi di apprendimento:

- *formale* in presenza di percorsi di offerta pubblica di istruzione e formazione;
- *non formale* in presenza di percorsi di apprendimento che non danno luogo a qualifiche o diplomi ufficiali;
- *informale* in presenza di ogni forma di apprendimento acquisito nelle situazioni di vita quotidiana, nell’ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero.

L'integrazione delle varie dimensioni dell'apprendimento in un unico sistema integrato è una delle priorità europee cui anche l'Italia partecipa. Questo approccio presuppone la creazione di reti territoriali tra scuole, [Enti di Formazione Professionale](#), università, centri territoriali per l'istruzione degli adulti, servizi per il lavoro, camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, imprese e loro rappresentanze datoriali e sindacali e la definizione di norme generali e standard condivise per validare le competenze e le conoscenze acquisite nei diversi contesti. Un riferimento importante a livello europeo in questo ambito è rappresentato dal [Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente](#) (EQF- European Qualification Framework - Quadro europeo delle qualifiche), uno schema di riferimento per tradurre le qualifiche e i livelli di apprendimento dei diversi Paesi. Gli Stati membri sono chiamati, su base volontaria, a ridefinire i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo da collegare i sistemi nazionali di riferimento e l'EQF. Si applica a tutte le qualifiche, da quelle ottenute in un percorso di istruzione obbligatoria, ai livelli più alti di istruzione e formazione accademica, tecnica o professionale. Per quanto riguarda la costruzione del sistema, l'Italia si è dotata: di un quadro di definizione condiviso sulla materia; di standard minimi di riferimento per validare e certificare le competenze; del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali; di standard degli attestati e dei certificati spendibili a livello europeo; di un sistema di monitoraggio e valutazione (D.lgs. n. 13 del 16 gennaio 2013). Ciò permette di rendere più trasparenti e spendibili le competenze acquisite in tutti i contesti (lavoro, vita quotidiana e tempo libero), facilitando la mobilità geografica e professionale e accrescendo l'integrazione e personalizzazione dei servizi di istruzione, formazione e lavoro. È stata soprattutto la c.d. Legge Fornero, la n. 92 del 2012, ad avviare i lavori per la definizione, a livello nazionale, della disciplina per la costruzione di un [sistema nazionale di certificazione delle competenze](#). A seguire, il D.lgs. n. 13/2013 ha disegnato il sistema pubblico di certificazione delle competenze, mentre il D.M. del 30 giugno 2015 ha definito un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali. In tale contesto, teso ad instaurare un sistema di certificazione delle competenze, l'[Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni \(atlantelavoro.inapp.org\)](#) è divenuto il punto di riferimento istituzionale che da un lato intende descrivere le diverse attività lavorative e dall'altro elenca le diverse qualificazioni dei sistemi formativi regionali e nazionali. Le certificazioni delle competenze riguardano, infatti, tutti e solo i percorsi formativi riconosciuti da un cosiddetto ente titolare del processo di certificazione, cioè Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ministero del Lavoro, Ministero dello sviluppo economico e Regioni. Per un approfondimento sull'Atlante del lavoro e delle certificazioni si rimanda ad una analisi in Rassegna CNOS n. 2/2023.

L'integrazione della Formazione Permanente con l'istruzione.

Uno dei temi ancora molto dibattuti sin dagli anni Duemila del secolo scorso è stato il rapporto tra la Formazione Permanente di competenza regionale e l'istruzione in senso lato. La questione è stata posta in maniera decisiva già all'epoca della c.d. "Riforma Berlinguer" (Legge Quadro 10 febbraio 2000, n. 30), 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 differenti di "integrazione": l'interpretazione di coloro che intendevano "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 Formazione Professionale](#) nei confronti dei medesimi utenti) e quella di coloro che intendevano "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 ha valutato 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 Legge n. 53/03, nel delineare il sistema educativo di istruzione e di formazione, articolato nei sottosistemi di istruzione e in quello dell'istruzione e della Formazione Permanente, ha sancito l'integrazione tra sottosistemi. Tale quadro normativo, nelle sue linee generali è tutt'ora in vigore. Il grafico allegato descrive il [sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano](#) nelle sue linee essenziali.

Bibliografia

- CRISPOLTI E. – A. CARLINI (a cura di), *Il quadro del sistema italiano di Istruzione e Formazione*, in SINAPPSI, Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche, Appendice, Anno X, n. 3/2020.
- DEL GIUDICE F. – P. EMANUELE, *Costituzione esplicita. Spiegata articolo per articolo*, Edizione Simone Giuridico, 2024.
- FEDERIGHI P., *Formazione continua*, in Enciclopedia Italiana - VI Appendice, 2000.
- FIM-CISL NAZIONALE (a cura di), *Guida alla formazione professionale. Con glossario essenziale*, 2022.
- FRISANCO M., *La IeFP guarda al futuro. Verso una filiera educativa e formativa professionalizzante di qualità*, Tipografia Giammarioli, 2021.
- GOTTI E., *Atlante del lavoro e delle qualificazioni*, in Rassegna CNOS, Anno 39 – n. 2/2023.
- MALIZIA G. – NANNI C. – CICATELLI S. – TONINI M., *Il Sistema educativo italiano di Istruzione e di Formazione*, Roma, II ed., LAS, 2022.
- MALONI L. – R. SECCIA, *Istruzione e Formazione in Europa. Politiche scolastiche e professionalità*, Tecnodid editrice, 2023.

- NICOLI D., *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, 2011.
- PACE S., *Elementi di legislazione scolastica. Legislazione e Ordinamenti. Autonomia e Organizzazione. Europa*, V edizione, Tecnodid editrice, 2022.
- PELLEREY M., *Il sistema universitario italiano nel contesto europeo*, LAS, 2011.
- PIERANTOZZI J., *Imparare la legislazione scolastica. Il metodo di Joe Pierantozzi*, Maggioli Editore, 2023.
- SPINOSI M., *Istruzione e Formazione Professionale*, in Repertorio. Dizionario normativo della scuola, Tecnodid Editrice, 2024.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, LAS, 2016.

Rapporti sulla FP

- CARLINI A. – E. CRISPOLTI (a cura di), *Ieri in aula, oggi in azienda. Indagine sugli esiti formativi e occupazionali dei percorsi IeFP e IFTS*, Roma, INAPP, 2023.
- COESIONE ITALIA 21-27 – Cofinanziato dall'Unione europea, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *XXI Rapporto di monitoraggio del Sistema di Istruzione e Formazione professionale e dei Percorsi in Duale nella IeFP*, a.f. 2021 – 22, INAPP, dicembre 2023.
- INDIRE – MIM, *ITS Academy. Monitoraggio nazionale 2024*, 2024.
- UNIONE EUROPEA, PON SPAO, MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *XXIII Rapporto sulla Formazione Continua. Annualità 2021-2022*, INAPP – ANPAL, dicembre 2023.

Sitografia

- Ministero dell'Istruzione e del Merito: <https://www.miur.gov.it/>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali: <https://www.lavoro.gov.it/>
- Tecnostruttura delle Regioni per il Fondo Sociale Europeo: <https://www.tecnostruttura.it>
- Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP): <https://www.inapp.gov.it/>
- Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE): <https://www.INDIRE.it/>

FORMAZIONE PROFESSIONALE CONTINUA

vedi FORMAZIONE PROFESSIONALE

FORMAZIONE PROFESSIONALE INIZIALE o IeFP

vedi FORMAZIONE PROFESSIONALE

FORMAZIONE PROFESSIONALE REGIONALE

vedi FORMAZIONE PROFESSIONALE

FORMAZIONE PROFESSIONALE SUPERIORE

vedi FORMAZIONE PROFESSIONALE

FORMAZIONE REGOLAMENTATA vedi FORMAZIONE PROFESSIONALE

FORMAZIONE SINCRONA vedi DIDATTICA

FORMAZIONE SUL LAVORO vedi FORMAZIONE

FORMAZIONE SUPERIORE INTEGRATA

vedi FORMAZIONE PROFESSIONALE

FUNZIONI ESECUTIVE (MICHELE PELLERÉY¹⁴²)

George McCloskey in vari studi ha messo in evidenza come le capacità di auto-determinazione, cioè di scelta responsabile, e di [autoregolazione](#), cioè di gestione di sé, si fondano già nella prima infanzia su alcune competenze fondamentali, denominate “funzioni esecutive”, cioè funzioni di governo di sé.¹⁴³ Dopo aver esaminato una notevole quantità di studi specialistici nell’ambito della psicologia cognitiva, della neuropsicologia, delle neuroscienze, della psicologia evolutiva e dell’[educazione](#), l’Autore è giunto a proporre un modello multidimensionale. In esso vengono evidenziati i compiti fondamentali di tali funzioni esecutive: sollecitare e dirigere il funzionamento della percezione, delle emozioni, della cognizione, dell’azione nel contesto intrapersonale, interpersonale, ambientale e simbolico. Tali competenze iniziano a svilupparsi ben presto nell’infanzia e la loro crescita continua a evolvere almeno fino alla terza decade dell’esistenza, ma probabilmente lungo tutto l’arco della vita. Dal punto di vista neurologico sono coinvolte varie aree dei lobi frontali.¹⁴⁴ Russel Barkley¹⁴⁵ ha proposto una definizione operativa di funzioni esecutive, che consente non solo di individuarle, ma soprattutto di coglierne lo sviluppo e la funzione. Essa suona così: «[...] l’uso delle azioni auto-dirette come scegliere obiettivi, selezionare, mettere in atto, supportare azioni nel tempo verso tali obiettivi normalmente nel contesto di altri spesso appoggiandosi su mezzi sociali e culturali al fine di massimizzare il proprio benessere quale egli concepisce».¹⁴⁶ Tale definizione consente quindi di individuare successivi livelli di sviluppo attraverso un processo di interiorizzazione. Il primo livello viene definito come uno stadio di preparazione alla capacità di auto-direzione. Esso evolve progressivamente verso la capacità di autoregolarsi in quanto si è consapevoli delle diverse funzioni esecutive più importanti, si riescono

¹⁴² MICHELE PELLERÉY Professore Emerito di Didattica presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana.

¹⁴³ MCCLOSKEY G. - L.A. PERKINS, *Essentials of Executive Functions Assessment*, Wiley, Hoboken (NJ), 2013.

¹⁴⁴ *Ibidem*, pp. 8-9.

¹⁴⁵ BARKLEY R.A., *Executive functions. What they are, how they work, and why they evolved*, New York, The Guilford Press, 2012.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 176.

a gestire validamente i processi di inibizione, quelli relativi alla memoria di lavoro verbale e non verbale, quelli di natura emozionale e motivazionale, la pianificazione e la risoluzione di problemi. Sulla base dell'analisi critica delle ricerche e degli strumenti osservativi disponibili a livello internazionale emergono come essenziali otto funzioni esecutive o competenze elementari di governo di sé.

Controllo dell'impulsività: capacità di inibire risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata. Si manifesta come la capacità di resistere agli impulsi, di considerare le conseguenze prima di agire, di bloccare il proprio comportamento quando è opportuno. I soggetti appaiono capaci di controllare se stessi. Esempio di comportamento problematico: ha bisogno che qualcuno gli dica “no”, “basta questo”.

Controllo dell'attenzione: capacità di gestione dell'attenzione, in particolare di quella selettiva e di quella sostenuta. Per attenzione selettiva si intende la capacità di focalizzare gli stimoli che di volta in volta sono pertinenti rispetto al compito o alla situazione. Per attenzione sostenuta si intende la capacità di mantenere la concentrazione per un tempo prolungato su di un determinato stimolo. Esempio di comportamento problematico: ha bisogno di essere continuamente richiamato al compito da svolgere.

Controllo delle emozioni: loro conoscenza, denominazione, riconoscimento in sé e negli altri, attivazione di comportamenti coerenti. È capace di modulare e di controllare le proprie risposte emozionali. Un debole controllo emozionale si manifesta come l'[abilità](#) emozionale, improvvise esagerate reazioni, esplosioni isteriche di pianto o di risa. Esempio di comportamento problematico: reagisce esageratamente di fronte a piccoli problemi o a qualche osservazione.

Flessibilità: gestione di sé nel riuscire a spostare l'attenzione, il comportamento, l'impegno da un ambito all'altro; capacità di passare da una prospettiva all'altra, da un argomento all'altro; tolleranza del cambiamento e flessibilità nella soluzione di problemi. Segno di debolezza sono rigidità e inflessibilità nelle proprie posizioni, nel rimanere attaccati ai propri stati d'animo, desideri e interessi.

Memoria di lavoro: capacità di conservare le informazioni nella propria memoria, saperle richiamare ed elaborare per completare un compito. Al contrario chi fatica a gestire la memoria di lavoro non sa mantenere le informazioni, seppure in quantità limitate, per il tempo necessario a elaborarle; non ricorda le consegne (cosa deve fare e come farlo); non sa gestire un doppio compito.

Pianificazione: sapersi porre obiettivi e saper pianificare azioni per raggiungerli; [abilità](#) nell'anticipare eventi futuri, nel seguire le indicazioni oppure nel raggiungere uno scopo; abilità nell'iniziare i compiti tempestivamente o di ottenere, prima, gli strumenti idonei o i materiali necessari a completare l'attività. Carenze si manifestano nel procrastinare le cose da fare, nell'aspettare sempre indicazioni o ordini per muoversi.

Organizzazione: saper organizzare un'attività e un'ambiente (riordinare le cose al posto giusto e trovarle); rispondere al *feedback* esperienziale (interno o esterno), correggendo i propri errori; capacità di gestire una molteplicità di attività; di con-

trollare le realizzazioni. I bambini con carenze nell'organizzazione è come se si approcciassero ad un compito in modo casuale o fossero facilmente sopraffatti da grandi quantità di informazioni o di azioni.

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

Significati ed interpretazioni. La globalizzazione si presenta come un fenomeno complesso e multidimensionale che ha radici antiche, ma che ha cambiato e continua ad incidere in forma controversa nella vita dell'umanità. Danilo Zolo (2005) ricorda anzitutto che questo termine ha iniziato a circolare nella letteratura economica e sociologica nell'ultimo decennio del Novecento; esso incrocia diverse dimensioni, economiche, sociali e culturali: un'internazionalizzazione mercantile (di merci), produttiva (investimenti all'estero), finanziaria (movimenti di capitali), tecnologica (trasferimento di tecnologie), culturale (rapporti culturali), e movimenti di persone (migrazioni). Ian Clark (2001) sottolinea che la globalizzazione introduce «[...] mutamenti relativi sia all'intensità che alla dimensione spaziale delle relazioni internazionali». Accanto e in opposizione a una tendenza globalizzante c'è infatti una tendenza alla frammentazione o localizzazione che ha la funzione di contenimento e di equilibrio, instabile sì ma tale da non rendere irreversibile il processo di globalizzazione. Il sociologo Ulrich Beck (1999, 2001) respinge tuttavia una visione apocalittica dei processi di globalizzazione, anche se ritiene la globalizzazione, come un processo irreversibile e depoliticizzante. L'attuale società, infatti, si connota come "società del rischio", dove viene meno la sicurezza sociale ed emergono sentimenti aggressivi. Per questo, occorre avere un [atteggiamento](#) "dialettico" rispetto alla globalizzazione, nel senso di coglierne non solo gli aspetti negativi, ma anche le opportunità che offre la "seconda modernità", fondata sui valori di uguaglianza, libertà e capacità d'informazione. Un altro sociologo, Zygmunt Bauman (2001, 2005, 2014), nega che nel processo di globalizzazione ci sia una progettualità predeterminata da parte di Stati o multinazionali, ma delinea un quadro dei molti problemi esistenziali che l'uomo deve affrontare in questa nuova situazione. In particolare, egli mette in evidenza che la globalizzazione riguarda la vita quotidiana e il destino di milioni di uomini, in quanto essa ha accentuato la condizione di isolamento in cui vive l'uomo nella "società dell'incertezza". Sul piano socioeconomico, la globalizzazione è connessa alla progressiva integrazione tra le diverse aree del mondo (Rossi S., Treccani, 2012). La globalizzazione è infatti il risultato di almeno 4 fattori: il commercio fra nazioni si estende geograficamente e coinvolge una maggior quantità e varietà di prodotti; il risparmio, in tutte le forme in cui può essere detenuto (fondi liquidi, depositi bancari, titoli obbligazionari o azionari ecc.), circola più facilmente e liberamente attraverso le frontiere, alla ricerca di impieghi più redditizi; le persone si spostano anch'esse più facilmente e liberamente da un Paese all'altro, alla ricerca di migliori opportunità di [lavoro](#); le idee si muovono più rapidamente anche a grandi distanze (fisiche e culturali), alla ricerca di più pronte ed

¹⁴⁷ ARDUINO SALATIN Professore Emerito presso lo IUSVE di Venezia.

estese applicazioni pratiche. Rispetto a quella del secolo passato, l'ultima ondata di globalizzazione «[...] si caratterizza determinando un fenomeno del tutto nuovo: il formarsi di catene globali della produzione, che legano insieme numerose imprese, situate in Paesi anche molto distanti fra loro, nella fornitura di componenti di beni o servizi destinati a servire il mercato mondiale. Fattore unico sottostante i diversi aspetti della presente ondata di globalizzazione è l'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione e della [comunicazione](#), con la caduta dei costi di trasmissione delle informazioni che esse consentono» (Rossi, 2012). La globalizzazione è una categoria che rischia però di essere vittima del proprio successo. Secondo Boris Biancheri (Treccani, 2012), essa si è trasformata in una sorta di idea *passepourtout*, usata non solo per descrivere larga parte dei fenomeni sociali del mondo contemporaneo, ma come un vero e proprio paradigma esplicativo a cui tutto può essere in qualche modo ricondotto. Del concetto di globalizzazione esistono, non a caso, innumerevoli definizioni. Nonostante tale polisemia, tutte le varie definizioni evocano, in maniera più o meno diretta, una profonda trasformazione delle coordinate spazio-temporali della vita associata, legata alle innovazioni tecnologiche nel campo dei trasporti e – soprattutto – delle comunicazioni. Quello che queste definizioni mettono in luce è innanzitutto il fatto che «[...] con il termine globalizzazione ci si riferisce non tanto a una condizione statica e dicotomica, per cui ci troviamo in un mondo che è o non è globalizzato, quanto a un 'processo', rispetto al quale è possibile individuare differenti fasi o gradi». La globalizzazione, inoltre, «[...] è generalmente associata a un'evoluzione nei rapporti tra individui su scala globale tale, secondo alcuni, da ridimensionare la rilevanza della geografia – degli 'spazi', dei confini e delle distanze – a favore dei 'flussi' e di una logica 'reticolare'. Quello della globalizzazione sarebbe cioè un mondo al tempo stesso più fluido e più coeso, nel quale si assiste a un mutamento della relazione tra popoli e territori, con inevitabili ricadute sugli stati nazione, che su tale binomio si sono fondati». Essa evoca, infine, una forte connotazione politica, dimensione ritenuta la più controversa e per certi versi quella più difficile da definire e misurare.

Effetti principali. Intorno alle conseguenze sociali ed economiche della globalizzazione si fronteggiano opinioni spesso contrapposte. Alla globalizzazione infatti viene imputato, «[...] nei Paesi in ritardo di sviluppo, danni ecologici, sfruttamento del lavoro e perdita d'identità culturale; nei Paesi avanzati, il rischio che settori produttivi 'tradizionali' (tessile, abbigliamento, arredo) vengano messi in crisi dalla concorrenza di Paesi in cui il costo del lavoro è molto basso. Altri vedono nella globalizzazione, all'opposto, l'occasione per far uscire vaste masse di esseri umani dalla povertà e uno stimolo per i Paesi avanzati a specializzarsi in produzioni più complesse e tecnologiche» (Rossi, 2012). Al di là delle varie opinioni, è indubbio l'impatto devastante che una globalizzazione non governata ha avuto sul [mercato del lavoro](#). Sul piano politico, la globalizzazione produrrebbe – secondo molti – un progressivo svuotamento della centralità dello Stato nazionale, ma anche delle istituzioni internazionali. Infatti, la moltiplicazione e l'accresciuta rapidità dei flussi

economici, commerciali e finanziari – intensificatisi con la rivoluzione informatica – rendono sempre più difficile il loro controllo da parte delle istituzioni pubbliche. A questo si aggiunge la portata di alcune sfide, definite per l'appunto globali (come i cambiamenti climatici, la diffusione di pandemie, la povertà di massa, le minacce del terrorismo o gli effetti di una crisi finanziaria), la cui risoluzione esula dalla portata delle singole politiche nazionali. In tal senso, la stessa crescita di numero e d'importanza delle organizzazioni internazionali segnalerebbe semplicemente la necessità di adattare il livello di governo alla scala dei problemi da affrontare. Infine, come già evidenziato, la globalizzazione si accompagna a un protagonismo inedito di attori non-statali: le multinazionali, le agenzie di *rating*, le organizzazioni non governative internazionali, i nuovi media, i movimenti, le reti terroristiche, la criminalità organizzata, per citarne solo alcuni. Sul piano tecnologico, alla globalizzazione ha corrisposto anche un'enorme diffusione delle reti dell'informazione e dei mezzi di comunicazione, come internet e le reti digitali, che da un lato hanno infranto le vecchie frontiere nazionali, dall'altro hanno accentuato la circolazione e insieme lo scontro tra culture profondamente diverse. Le innovazioni tecnologiche del settore informatico sono state alla base della cosiddetta “[società della conoscenza](#)” in cui i dati e le [conoscenze](#) si trasformano in fattore strategico produttivo e di sviluppo (come si vede chiaramente nel caso dell'avvento dell’“[intelligenza artificiale](#)”). Sul piano culturale, si parla anche di “globalizzazione culturale”; essa si riferisce alla trasmissione di idee, significati, e valori in tutto il mondo, ed è caratterizzato dal consumo comune di informazioni che vengono diffuse da vari canali come Internet, i mass-media, i viaggi e gli scambi culturali. La globalizzazione culturale «[...] implica la formazione di norme e conoscenze condivise con le quali le persone associano le loro identità culturali individuali e collettive. Essa porta una crescente interconnessione tra diverse popolazioni e culture» (cfr. *Globalizzazione*, Wikipedia, 2024). Tali processi non sono immuni naturalmente da molti rischi; da un lato quello dell'omologazione culturale (come nel caso dei processi di “americanizzazione” o di “occidentalizzazione” dei gusti e degli stili di vita, rispetto alle varie tradizioni culturali locali). Dall'altro, quello di uno “scontro di civiltà” che rinvigorisce le differenze rendendole irriducibili (divisione culturale del mondo) e alimentando conflitti e guerre. In conclusione, il fenomeno della globalizzazione generalmente è associato a un processo di progressiva unificazione del mondo. Non è però corretto considerare i processi di globalizzazione come processi necessariamente uniformi e che avvengono alla stessa velocità. Lo sviluppo storico della globalizzazione si è infatti accompagnato, in modo ambiguo o contraddittorio, con processi di frammentazione “regionale” sul piano strategico e politico; essi hanno portato all'attuale “poliarchia” e/o disordine mondiale con le rispettive e contrapposte aree di influenza (a partire dallo scontro USA-Cina). Ciò si è tradotto anche in forti movimenti di opposizione alla globalizzazione, in particolare nelle forme dei gruppi *no-global* motivati dal contrasto alle strategie ultra-liberistiche delle multinazionali e dalla lotta alle disuguaglianze crescenti indotte dai processi di globalizzazione so-

prattutto nel sud del mondo. Anche la Chiesa cattolica ha criticato certe forme di globalizzazione. Durante la messa dell'Epifania del 2008, Papa Benedetto ha sostenuto che «[...] non si può dire che la globalizzazione sia sinonimo di ordine mondiale, – aggiungendo che – i conflitti per la supremazia economica e l'accaparramento delle risorse energetiche, idriche e delle materie prime rendono difficile il lavoro di quanti, ad ogni livello, si sforzano di costruire un mondo giusto e solidale». Nell'enciclica “*Caritas in veritate*” (2019), Benedetto XVI richiama il fatto che «[...] la società sempre più globalizzata ci rende vicini, ma non ci rende fratelli» (*Caritas in veritate*, n.19). Da parte sua, Papa Francesco ha denunciato con forza “le distorsioni del sistema globalizzato” e in particolare il predominio della finanza sull'economia reale, la ricerca del profitto a tutti i costi slegato dall'attività lavorativa, l'aumento della precarietà del lavoro e delle disuguaglianze, la crisi ambientale.

La globalizzazione e l'ambito dell'educazione, istruzione e formazione. Le conseguenze della globalizzazione colpiscono anzitutto, in modo molto più grave, i Paesi più poveri, connotati da forti debiti pubblici, da bassi livelli di istruzione e da apparati amministrativi poco efficienti. Uno degli effetti perversi della globalizzazione è – in particolare – l'influsso che essa può esercitare sull'espletamento dei compiti educativi della famiglia. Infatti, la precarietà del lavoro e l'insicurezza possono provocare nei genitori sentimenti di insignificanza e di impotenza e perciò anche di “delegittimazione educativa”, rendendo più fragile il loro influsso educativo sui figli. Si tratta di tendenze già presenti nell'evoluzione delle società industriali, ma che trovano nei territori più svantaggiati un'ulteriore spinta favorita dalla insicurezza determinata dalla globalizzazione (cfr. Dizionario FSE Unisal, 2010). La globalizzazione riguarda anche gli aspetti educativi non formali, a partire dalle tradizionali forme della convivenza umana che essa tende a mettere sempre più in crisi. Infatti, tali forme sono largamente fondate su un certo localismo e su una socialità di breve raggio, spesso legata al vicinato. Il vicinato generava, nel recente passato, il sentimento della appartenenza a un popolo, dotato di tradizioni, di una lingua e di una sua specifica cultura che entrava a costituire l'identità dei soggetti, creando sicurezza, forme di solidarietà e senso sociale. Tutto questo è stato in qualche modo sommerso dal potere aggregante della *globalizzazione della convivenza*, in quanto l'appartenenza si estende all'intero mondo, ma a prezzo di indebolirsi e/o diluirsi (cfr. Dizionario FSE Unisal, 2010). In particolare, vengono meno per i giovani le forme di trasmissione intergenerazionale e di “[apprendistato](#) alla vita”. L'anonimato sostituisce la forza coesiva del vicinato: il giovane appartiene al mondo, ma in una maniera diluita e impersonale. La globalizzazione inoltre 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. In secondo luogo, la globalizzazione ha un impatto fondamentale nei processi formativi formali. Nel caso della scuola, la riflessione sul rapporto fra scuola e globalizzazione deve portare ad indagare, prima ancora della globalizzazione come fenomeno, quello della scuola nella globalizzazione. La dimensione multiculturale delle istituzioni formative in Italia, soprattutto a partire dagli

anni Novanta, è infatti un fenomeno in costante crescita, che continua a generare dislivelli fra i gradi di preparazione e d'integrazione sociale, richiedendo degli interventi strutturati secondo un'impostazione interculturale. Proprio per questo, l'idea di "scuola nella globalizzazione", non deve tuttavia intendersi come uniformizzazione dei sistemi formativi e dei contenuti d'insegnamento, ma al contrario come apertura alla diversità culturale e al senso di responsabilità. Ciò vale anche per il mondo della [Formazione Professionale](#). In un mondo sempre più interconnesso, infatti, la [formazione](#) delle risorse umane diventa un elemento chiave per garantire non solo le condizioni di [occupabilità](#), preparando le competenze necessarie a fronteggiare i nuovi contesti di competitività economica, ma anche un consapevole esercizio del diritto di [cittadinanza](#) nella "società globale", nonché la tutela della sicurezza sociale. Il [mercato del lavoro](#) globalizzato è diventato infatti sempre più flessibile, alimentando nuovi processi migratori, ma anche nuove fragilità, ad esempio in termini di precarizzazione e sfruttamento dei lavoratori (cfr. Cottini, Lucifora, 2021). Di qui la necessità di acquisire saperi e professionalità spendibili per tutto l'arco della vita, a partire da una nuova formazione iniziale capace di integrare conoscenze culturali e scientifiche, [abilità](#) tecnico-professionali e competenze personali ([soft skill](#)) e di cittadinanza sociale (a partire dal rispetto e dalla convivenza reciproca). Ciò richiede inoltre un investimento lungo tutto l'arco della vita (a livello individuale e sociale) nella Formazione Permanente, in particolare in termini di padronanza dei nuovi saperi e linguaggi (come le materie STEM) e di [sviluppo professionale](#) continuo. In tale prospettiva, la Commissione Europea ha sostenuto lo "Spazio europeo dell'istruzione e della formazione" e l'internazionalizzazione della IFP: la globalizzazione dei mercati e le tendenze demografiche implicano infatti l'adattamento e la modernizzazione dei sistemi e degli istituti di IFP a livello nazionale, regionale e settoriale (Commissione europea, 2022). In terzo luogo, la globalizzazione – intesa in termini di informazione globale veicolate dalle nuove tecnologie digitali – ha fatto emergere l'importanza crescente dell'educazione iniziale dei giovani che, se privi di opportuni strumenti critici, rischiano sia di essere sommersi da un'eccessiva offerta di informazioni non adeguatamente selezionate o di essere esclusi dal loro accesso. Infatti, ricercare le informazioni (*information literacy*), recepirle e diffonderle (*coding*) non basta, se non si impara ad interpretare criticamente i messaggi e il loro significato autentico, anche in termini interculturali, e se non si rispetta la [privacy](#). Inoltre, non va trascurato l'impatto della globalizzazione in termini di globalizzazione dell'offerta formativa, a partire da quella post-obbligatoria e tecnologica. Anche in questo caso, osserviamo un'ambivalenza: nuove opportunità che si aprono, come nel caso della collaborazione transnazionale (come ad esempio il programma *Erasmus* dell'Unione europea o i progetti internazionali di formazione professionale collegati alla cooperazione per lo sviluppo), ma anche l'incombere di rischi di mercatizzazione ed omologazione culturale (come nel caso dei percorsi di formazione a distanza – i cosiddetti *Moocs* – offerti da grandi università americane ai Paesi del sud del mondo e/o dalle grandi multinazionali *big tech* USA). Non è dato ancora sapere verso quale futuro stia muovendosi il mondo globalizzato. In ogni caso, la globalizzazione carica di nuove responsabilità gli operatori dell'educazione e della formazione,

senza dimenticare che essa offre loro anche nuove opportunità educative che a loro volta sollecitano i sistemi e i servizi formativi verso un rinnovamento permanente, in grado di rispondere alla domanda delle persone e della società.

Bibliografia:

- AA.VV., *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, la Scuola, Brescia 2003.
- BAUMAN Z., *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 2001.
- BAUMAN Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- BAUMAN Z., *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2014.
- BECK U., *Che cosa è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma, 1999.
- BECK U., *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, il Mulino, Bologna, 2001.
- BECK U., *La società cosmopolita*, il Mulino, Bologna, 2003.
- CLARK I., *Globalizzazione e frammentazione: le relazioni internazionali nel XX secolo*, il Mulino, Bologna, 2001.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Istruzione e formazione professionale: Competenze per il presente e per il futuro*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, 2022.
- COTTINI E. – C. LUCIFORA, *La globalizzazione del mercato del lavoro* in: AA.VV. *Dizionario di dottrina sociale della Chiesa. Le cose nuove del XXI secolo*, Vita e pensiero, Milano, 2024.
- GIACCARDI C. – M. MAGATTI, *L'Io globale. Dinamiche della società contemporanea*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- MANTOVANI M. – S. THURUTHIYIL (a cura di), *Quale globalizzazione? L'uomo planetario alle soglie della mondialità*, LAS, Roma, 2000.
- MARTINOTTA P., *La globalizzazione a scuola*, in "Nuova Secondaria", n. 10, giugno 2016, pp. 1-12.
- PORTERA A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento, 2006.
- RODRICK D., *La globalizzazione intelligente*, Laterza, Roma, 2011.
- STIGLITZ J.E., *La globalizzazione che funziona*, Einaudi, Torino 2006.
- ZOLO D., *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, Laterza, Bari-Roma, 2005.

Sitografia:

- <https://it.wikipedia.org/wiki/Globalizzazione>; <https://www.treccani.it/enciclopedia/globalizzazione>
- <https://dizionariofse.unisal.it/encyclopedia/globalizzazione-e-educazione/>; <https://www.dizionario-dottrinasociale.it> (area: globalizzazione; voce: COTTINI E. – C. LUCIFORA, *La globalizzazione del mercato del lavoro*, 2021).

Va innanzitutto chiarito, e dunque definito nel suo significato, il tema di questa voce, al fine di precisare, con la maggior accuratezza possibile, l'ambito oggettuale della presente analisi. Precisione tanto più necessaria in quanto i due lemmi di nostro specifico interesse – “governance” e “FP” – sono a loro volta utilizzati in una vasta gamma di significati tra loro anche piuttosto diversificati. Ai nostri fini, dunque, va subito chiarito che il tema sarà qui affrontato con riferimento a quel complesso di principi relativi all'assetto istituzionale e alle modalità organizzative e procedurali che concernono la guida, la direzione e la gestione delle attività di istruzione professionalizzante che sono erogate a favore dei giovani in relazione all'assolvimento del diritto-dovere di istruzione. In estrema sintesi, dunque, si tratta di quell'ambito di attività che possono essere ricondotte alla materia della *“Istruzione e Formazione Professionale”* (qui di seguito IeFP), così come indicata, a partire dal 2001, nell'art. 117, comma 3, della Costituzione. Pertanto, non si prenderanno in considerazione quelle attività formative che, invece, possono essere ricondotte alla materia della *“formazione e aggiornamento dei lavoratori”* così come indicata nell'art. 35, comma 2, della Costituzione, e che dunque rientrano nella “Formazione Continua” e nella “Formazione Permanente”, in quanto trattasi di attività variamente rivolte alla Formazione Professionale, alla qualificazione (o ri-qualificazione) professionale o all'aggiornamento professionale, e quindi destinate a tutti coloro i quali, dopo l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione, intendono perseguire gli obiettivi dell'inserimento nel mondo del [lavoro](#), del reinserimento nel lavoro o del miglioramento o del cambiamento della posizione lavorativa. Per quanto riguarda i principi della *governance*, non vi è dubbio che occorra partire dai principi che sono stabiliti dalla Costituzione. Come sopra già accennato, la IeFP è una materia che è stata introdotta nella Costituzione con la legge di revisione costituzionale n. 3 del 2001. A ciò va adesso aggiunto che tale introduzione è avvenuta in via di sottrazione, vale a dire questa materia è stata enucleata da quella dell'istruzione, e, nello stesso tempo, è stata assegnata alla competenza esclusiva delle Regioni. Da ciò si ricavano i primi due principi della *governance* della IeFP: il decentramento territoriale dell'assetto istituzionale a favore delle Regioni e la distinzione dell'ambito di operatività della IeFP rispetto a quello che rimane proprio dell'istruzione scolastica. Nello stesso tempo, sempre per quanto concerne l'assetto istituzionale della IeFP, va ricordato che le Regioni non si trovano in una condizione di totale autonomia rispetto allo Stato. Infatti, la Costituzione assegna allo Stato importanti competenze in materia di IeFP. Innanzitutto, alla legge dello Stato spetta determinare le *“norme generali sull'istruzione”* (vedi art. 117, comma 2, lettera n); inoltre,

¹⁴⁸ GIULIO MARIA SALERNO Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell'Università di Macerata.

poiché la IeFP, come sopra detto, è rivolta all'assolvimento del diritto all'istruzione e [formazione](#), sempre alla legge dello Stato spetta determinare i "[Livelli essenziali delle prestazioni](#)" (qui di seguito LEP) concernenti questo diritto civile e sociale che deve "essere garantito su tutto il territorio nazionale" (vedi art. 117, comma 2, lettera m). Proprio quest'ultima competenza, sempre per volontà della Costituzione, consente allo Stato anche di intervenire mediante il potere sostitutivo del Governo, in presenza di particolari condizioni di eccezionalità, tra cui spiccano la «*tutela dell'unità giuridica*» e «*la tutela dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali*» (vedi art. 120, comma 2, Cost.). Da quanto appena detto, si trae un ulteriore principio concernente la *governance* della IeFP dal punto di vista istituzionale, ossia la necessaria presenza dello Stato al fine di garantire l'unitarietà complessiva della IeFP sia *a priori* – mediante le leggi che determinano le "*norme generali sull'istruzione*" e i LEP – che *a posteriori*, mediante l'esercizio dei poteri sostitutivi nei confronti delle Regioni. Insomma, nella *governance* della IeFP il decentramento regionale deve vivere e convivere all'interno dell'unitarietà fornita dallo Stato. Le Regioni non possono agire come monadi, ma all'interno dei principi unitari del sistema nazionale della IeFP che sono determinati dallo Stato, il quale, a sua volta, deve stabilire i LEP che vanno garantiti a tutti i cittadini sull'intero territorio nazionale, e in caso di inosservanza di queste garanzie di unitarietà del sistema e di prestazioni sociali da erogare, deve intervenire in via sostitutiva. Anche dal punto di vista delle modalità organizzative e procedurali, dunque, la *governance* della IeFP segue i medesimi principi: allo Stato spetta la determinazione, con legge, delle "*norme generali dell'istruzione*" professionalizzante, con le quali sono definite le linee essenziali degli aspetti organizzativi e procedurali che devono essere osservati in tutte le Regioni; a ciascuna Regione, poi, spetta dettare con proprie leggi la disciplina delle peculiari modalità organizzative e procedurali della IeFP che è erogata nel rispettivo ambito territoriale. Il rapporto tra il principio del decentramento territoriale e quello dell'unitarietà è per sua natura dinamico e flessibile. E, conseguentemente, è inevitabile l'insorgere di contenziosi tra Stato e Regioni nella concreta determinazione della *governance* istituzionale, organizzativa e procedurale della IeFP. Quando queste controversie non sono composte in sede politica (ad esempio, nella Conferenza Stato-Regioni), il contenzioso può essere portato – sia dall'una che dall'altra parte – al giudizio della Corte costituzionale, che in genere è guidata, nelle sue pronunce, dal principio di "*leale collaborazione*". Questo è principio, per così dire, di buona *governance* là dove le competenze dello Stato e delle Regioni siano – proprio come nel caso della IeFP – reciprocamente interferenti. Siffatto principio implica, innanzitutto, che ciascuna delle due parti in gioco – Stato e Regioni – deve agire nell'ambito delle proprie competenze senza invadere arbitrariamente la sfera di altrui spettanza; e che l'intervento dello Stato a fini di unitarietà del sistema della IeFP deve assicurare alle Regioni la possibilità di diretta interazione nel processo decisionale mediante l'apprestamento di appositi meccanismi concertativi – detti, per l'appunto, di "*leale collaborazione*" – nei quali siano com-

presenti la volontà dello Stato e delle Regioni. Ecco perché lo strumento normalmente adoperato per evitare conflitti nella *governance* della IeFP è quello del raggiungimento delle “intese” tra Stato e Regioni nell’apposito organo, la “Conferenza Stato-Regioni”, che decide in via consensuale. Questi sono, in via teorica, i principi costituzionali che costituiscono, per così dire, l’infrastruttura di base della *governance* della IeFP. Tuttavia, ci si interroga se il loro rendimento sia stato adeguato per assicurare alla IeFP una guida, una direzione e una gestione efficaci ed efficienti, considerando, quindi, gli obiettivi da perseguire, i risultati raggiunti e le risorse disponibili e impegnate? E ancora, nell’attuazione di tali principi di *governance* si è stati anche capaci di soddisfare quell’interesse pubblico fundamentalissimo che è alla base di tutto il sistema (nazionale e regionalmente decentrato) della IeFP, quello cioè di apprestare effettivamente quelle attività di istruzione professionalizzante che davvero servono per la crescita formativa dei giovani, e che davvero rispondono ad obiettivi formativi coerenti con le istanze provenienti del mondo del lavoro, delle professioni e delle imprese. A ben vedere, il risultato sinora raggiunto presenta luci e ombre. Se apprezzabili sforzi sono stati fatti per superare le inevitabili resistenze – talora anche di natura strettamente ideologica, e proprio per questo ancor più coriacee – e per consentire la concretizzazione di un dettato costituzionale davvero innovativo rispetto alla precedente “centralità” dell’istruzione scolastica sottoposta al pieno controllo dello Stato, nell’attuazione della *governance* della IeFP non sono mancate lacune, sviste e manchevolezze da entrambe le parti, sia nel comportamento dello Stato che in quello delle Regioni. Lo Stato, ad esempio, ha sì stabilito alcuni LEP relativi alla IeFP, ma con formulazioni alquanto generiche, non sufficientemente cogenti e soprattutto sprovviste di appositi strumenti di monitoraggio e vigilanza; ha rinunciato a costituire (o addirittura ha soppresso) organi e uffici espressamente dedicati alla guida nazionale della IeFP; ha previsto organismi di concertazione decisionale con competenze allargate all’istruzione professionale dello Stato (cioè la [“Rete nazionale delle scuole professionali”](#)), senza però avviarne l’effettivo funzionamento; ha spesso considerato la IeFP come un ambito estraneo al “sistema nazionale di istruzione e formazione”, e dunque non sempre degno di giusta considerazione nell’apprestamento delle politiche nazionali di sostegno alle attività educative; ha tardato a fissare le “norme generali sull’istruzione” professionalizzante, e quando lo ha fatto, non si è particolarmente interessato del loro effettivo impatto sui sistemi regionali di IeFP; per di più, non ha utilizzato i poteri sostitutivi neppure innanzi a quelle Regioni che hanno del tutto trascurato le loro competenze in tema di IeFP. Le Regioni, dal canto loro, hanno tardato ad approvare le relative discipline legislative sulla IeFP, e, in alcuni casi, queste discipline mancano ancora, a distanza di più di vent’anni dalla riforma costituzionale del 2001; hanno seguito talora strade organizzative alquanto diverse, se non addirittura contrastanti, con i principi stabiliti in via unitaria dalle leggi dello Stato; hanno permanenti e notevoli difficoltà nel costituire una visione “regionale” della IeFP, non in un senso improduttivamente contrapposto allo Stato, ma in un senso davvero consapevole

delle potenzialità ancora largamente inesprese e di cui l'autonomia regionale potrebbe largamente usufruire; hanno spesso – fatte salve alcune lodevoli eccezioni – considerato la IeFP come un ambito meramente residuale rispetto ad altri interessi posti al centro delle politiche pubbliche regionali, così destinando alla IeFP un impegno finanziario non adeguato; ancora, non infrequentemente, stentano a considerare le istituzioni formative accreditate come soggetti da valorizzare nella logica della sussidiarietà. L'esito complessivo, in definitiva, è una *governance* della IeFP che appare per non pochi aspetti assai frastagliata e ancora non adeguatamente dotata di idonei strumenti e metodi di azione che consentano di assicurare una guida, una direzione e una gestione all'altezza delle esigenze dei giovani e delle sfide del Paese.

Bibliografia:

- COLASANTO M., *Il governo della rete: un modello di governance*, in BRAMANTI A. – D. ODI-FREDDI (a cura di), *Istruzione, formazione e lavoro: una filiera da ricostruire*, Milano, 2003.
- INAPP, *XX Rapporto di monitoraggio del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei Percorsi in Duale nella IeFP - a.f. 2020-21*, Roma, 2023.
- MASSAGLI E. - SALATIN A. (a cura di), *Verso una nuova formazione professionale. La IeFP come risorsa per far ripartire l'Italia*, ADAPT, 2021.
- NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, CNOS-FAP, Roma, 2009.
- SALERNO G.M., *Per una nuova governance della IeFP*, in *Rassegna CNOS*, 2015.
- SALERNO G.M., *L'istruzione e la formazione professionale tra regionalismo e unitarietà. Una prima analisi*, CNOS-FAP, Rubbettino, 2021.
- SALERNO G.M., *La governance della "Rete nazionale delle scuole professionali": prime riflessioni*, in *Rassegna CNOS*, 2022, n. 2.
- ZAGARDO, G., *La IeFP nelle Regioni. Situazioni e prospettive*, Quaderni CNOS-FAP, 2018, n. 8.
- ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Tra consolidamento e crisi*, Quaderni CNOS-FAP, 2019, n. 9.
- ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni e nelle Province autonome. L'anno del sorpasso*, Quaderni CNOS-FAP, 2022, n.11.

GRUPPO DI LAVORO HANDICAP – GLH vedi **DISABILITÀ**

GRUPPO DI LAVORO OPERATIVO PER L'INCLUSIONE DEGLI ALUNNI DISABILI – GLO vedi **DISABILITÀ**

HANDICAP vedi **DISABILITÀ**

HIGHER VOCATIONAL EDUCATIONAL TRAINING – HVET
vedi **DISABILITÀ**

HIKIKOMORI (KARIN BAGNATO¹⁴⁹)

Fenomeno di autoreclusione giovanile in cui l'unica possibilità di sopravvivenza sembra essere quella di isolarsi dalla società e di ritirarsi completamente nella propria stanza. La parola *hikikomori* è la forma contratta di *shakaiteki hikikomori*, forma sostantivata di due verbi: *hiku* (tirare dentro) e *komoru* (isolarsi, chiudersi, nascondersi). Tale termine è stato coniato agli inizi degli anni Ottanta del secolo scorso dallo psichiatra giapponese Saito Tamaki per indicare un fenomeno socialmente preoccupante emerso in Giappone circa dieci anni prima. Si trattava di una volontaria reclusione di alcuni soggetti che decidevano di chiudersi completamente nella loro stanza per lunghi periodi di tempo, addirittura anni, rifiutando qualsiasi forma di contatto con il mondo esterno. Dal Giappone tale fenomeno ben presto si diffonde poi in Corea e in Cina, e negli ultimi decenni anche negli Stati Uniti, in Australia e in Europa. Gli hikikomori possono essere definiti tali solo nel momento in cui manifestano ritiro sociale da almeno 6 mesi, precedente fobia scolare, talvolta dipendenza da Internet, inversione del ritmo circadiano (ritmo giorno-notte) ed eccessiva timidezza. Accanto a loro, ci sono anche degli hikikomori che vivono un isolamento volontario ibrido, cioè non escono mai di casa, ma parlano con i familiari e trascorrono del tempo fuori dalla propria stanza oppure escono di casa solo se accompagnati dai genitori o se stimolati a farlo, ma mai di propria iniziativa. Indipendentemente dalla forma di reclusione, quando cominciano l'isolamento, tutti gli hikikomori sono accomunati dal desiderio di rompere completamente i rapporti con il mondo esterno, compresi i familiari. Gli studi sull'argomento mettono in evidenza che l'esigenza di autorecludersi è determinata dall'interazione di molteplici variabili contestuali e individuali che agiscono a diversi livelli e in tempi differenti fungendo da veri e propri fattori di rischio, cioè da elementi che anticipano, facilitano e generano un esito indesiderato. Dal punto di vista contestuale, l'hikikomori si configura come un fenomeno prodotto socialmente e derivante da un malfunzionamento del sistema comunicativo tra società, famiglia, scuola e individuo. In particolare, sembrerebbe che i soggetti decidano di autorecludersi perché si sentono incapaci di soddisfare le aspettative provenienti dalla società, dalla famiglia e dalla scuola. In relazione alle variabili individuali, invece, sembrerebbe che alcune peculiarità proprie dell'individuo, nel momento in cui entrano in una spirale negativa e interagi-

¹⁴⁹ KARIN BAGNATO Docente presso il Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche, pedagogiche e degli studi culturali dell'Università di Messina.

scono con specifiche caratteristiche sociali, familiari e scolastiche, potrebbero creare una condizione di vulnerabilità che spingerebbe alcuni soggetti verso comportamenti tendenti all'isolamento. Tra le variabili individuali ritroviamo: pensieri disfunzionali, alti livelli di ansia, bassa autostima, scarso senso di autoefficacia, attribuzioni di causa dei fallimenti tendenzialmente interna e strategie di coping disfunzionali. L'interazione tra variabili individuali e contestuali crea una sorta di circolo vizioso in cui il mantenimento di ciascuna condizione contribuisce al consolidamento di tutte le altre attraverso un meccanismo di retroazione negativa. Da queste brevi considerazioni deriva che l'implementazione di una qualsiasi azione educativa di prevenzione e d'intervento deve tenere conto della necessità di lavorare su più fronti: soggetto, famiglia e scuola. Nei Paesi colpiti dal fenomeno dell'hikikomori, per i più svariati motivi, non esistono specifici protocolli di prevenzione e di intervento da seguire poiché si tratta di una condizione relativamente nuova che si sta cercando di inquadrare e seguire nel miglior modo possibile. Ciò che emerge, però, è che la famiglia e la scuola dovrebbero assumere il ruolo di agenti di cambiamento ed educare i ragazzi ad essere competenti a livello cognitivo, sociale ed emotivo al fine di renderli capaci di instaurare adeguate relazioni con gli altri e con l'ambiente circostante. Ciò perché il clima familiare e quello scolastico, così come le dinamiche che si dipanano al loro interno, giocano un ruolo significativo nel potenziare un [disagio](#) o viceversa nel prevenirlo e ridurlo.

Bibliografia

- BAGNATO K., *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*, Roma, Carocci, 2017.
- CREPALDI M., *Hikikomori. I giovani che non escono di casa*, Roma, Alpes Italia, 2019.
- RICCI C., *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- RICCI C., *La volontaria reclusione. Italia e Giappone: un legame inquietante*, Roma, Aracne, 2014.
- SAGLIOCCO G. (a cura di), *Hikikomori e adolescenza. Fenomenologia dell'autoreclusione*, Milano-Udine, Mimesis, 2011.
- SAITO T., *Hikikomori: adolescence without end*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1998.
- VICARI S. – M. PONTILLO, *Adolescenti che non escono di casa. Non solo hikikomori*, Bologna, Il Mulino, 2022.

HOME-WORKING vedi **LAVORO**

Identità Personale. Una chiarificazione terminologica in relazione ai singoli aspetti dell'identità è necessaria prima di definire, differenziare e approfondire ciascuno dei tre termini rappresentati nel titolo. Con il termine *identità*, intendiamo ciò che un soggetto è, lo rende unico e lo differenzia totalmente da chiunque altro. È la risposta che ognuno di noi dà alla domanda: "Chi sono io?". È un termine onnicomprensivo che in letteratura psicologica è stato da sempre utilizzato per indicare la componente soggettiva con le varie esperienze, valori, passioni e tratti di personalità, ma anche le caratteristiche di genere e quelle sociali. In tempi più recenti si è avvertita la necessità di meglio elaborare e differenziare tale costrutto a motivo della sua complessità e delle sue differenti sfaccettature. Quando si parla di *identità personale*, si intende rappresentare soprattutto la componente psicologica soggettiva con i suoi aspetti cognitivi ed intrapsichici di tipo affettivo ed emotivo. Tale percezione di sé favorisce un senso di coerenza e di continuità spazio-temporale che ne alimenta il senso di unicità e di irripetibilità. L'autore che più di tutti in ambito psicologico ha lavorato sul concetto di *identità* è Erik Erikson (1968), psicoanalista e studioso di età evolutiva, le cui teorie spiegano come l'identità si formi attraverso il processo di esplorazione e integrazione delle esperienze vissute nell'intero arco di vita. La teoria dello sviluppo psicosociale di Erikson sottolinea il ruolo cruciale dell'interazione tra individuo e società nello sviluppo dell'identità personale. Contrariamente alla visione di Sigmund Freud, che attribuiva un'enorme importanza ai fattori psicosessuali, Erikson ha evidenziato l'influenza delle esperienze sociali, culturali e interpersonali. Una importante distinzione va fatta tra il costrutto di personalità e quello di identità. Concordiamo con Caprara (2003) nel definire la personalità come un'organizzazione tendenzialmente stabile di schemi cognitivi, emotivi e sociali che si delinea attraverso l'interazione di componenti biologiche, psicologiche e sociali. Tonolo (1999) quando parla di *identità* la intende, invece, come un processo evolutivo che promuove la consapevolezza della propria struttura, la pianificazione delle proprie tendenze operative e la partecipazione nella definizione di sé stessi nel proprio contesto. Facilmente si può desumere che in tale costrutto è racchiuso un concetto dinamico, molto più di quanto non lo sia il costrutto della personalità individuale, *in progress*, mai del tutto definito una volta per sempre, con una accentuazione temporale che lo sottopone a continui cambiamenti, pur nella stabilità della percezione di sé, dovuti al fluire delle esperienze di vita nell'incontro con i contesti relazionali, sociali e culturali. Tuttavia, è soprattutto in età adolescenziale che si assiste ai processi maggiormente coinvolti nel cambiamento dell'identità personale. Non a caso viene definita l'età della costruzione dell'identità sia per i cambiamenti

¹⁵⁰ MARIO BECCIU Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

somatopsichici, sia per quelli psicosociali con la polarizzazione di nuovi legami di appartenenza al gruppo dei pari, sia per le modifiche a livello cognitivo con i processi di integrazione tra il cervello limbico e quello razionale (Siegel, 2021), sia per l'adesione a nuovi paradigmi valoriali non più condizionati dai processi di identificazione parentale. Il concetto di identità personale non coincide con il "Concetto di sé", ma lo ingloba. Sono strettamente connessi seppur differenti. Mentre il concetto di sé si riferisce soprattutto agli aspetti cognitivi, all'immagine che ognuno ha di sé, il costrutto dell'*identità personale* è molto più ampio poiché annovera al suo interno anche gli aspetti biologici, psicoaffettivi, emozionali, culturali e sociali che rendono ciascuno di noi unici e irripetibili. In letteratura, troviamo anche il costrutto dell'autostima personale. Esso si riferisce, specificatamente, ad una componente valoriale e valutativa di sé stessi. In base alla propria gerarchia di valori, ognuno esprime un giudizio sulle singole caratteristiche di sé e, a seconda del posto che tale caratteristica occupa nella gerarchia valoriale personale, potremmo avere un giudizio di tipo realistico (quando si hanno prove di evidenza provenienti dal mondo esperienziale sulla fondatezza di tale valutazione), non accurato per difetto (quando l'individuo si sottovaluta rispetto a quanto si può evidenziare nella vita reale) o per eccesso (quando il giudizio positivo di sé stessi è realisticamente esagerato e non validato dalla realtà).

Identità professionale. Il concetto di identità professionale, parte centrale del concetto di identità personale soprattutto in età giovanile e adulta, riguarda l'insieme dei processi che contribuiscono a definirci come soggetti impegnati a costruire il nostro progetto formativo, scolastico, professionale. Tale concetto viene a formarsi grazie alle autorappresentazioni che si sviluppano attraverso il processo di socializzazione nel contesto di [lavoro](#) (Polmonari, 1979). L'Identità Professionale andrebbe letta in una prospettiva interazionista che vede il soggetto impegnato in un continuo scambio processuale e dinamico con il contesto sociale. Infatti, tale costrutto è legato, da una parte, alle attitudini, [capacità](#), [conoscenze](#), [abilità](#), competenze e valori professionali dell'individuo, dall'altra, al sistema sociale che valorizza o meno il soggetto tramite l'offerta di percorsi formativi, l'inserimento lavorativo, la crescita professionale, la realizzazione di sé grazie al proprio progetto di vita professionale. Pertanto, l'identità professionale deve tanto alle differenti opportunità di crescita che il mondo del lavoro può offrire a ciascuno. In effetti, nel momento in cui l'individuo si inserisce in uno specifico contesto professionale interiorizza norme e valori che contribuiscono alla [formazione](#) della propria identità professionale. Secondo Pellerey (2021) la formazione dell'identità professionale è conseguente all'insieme di esperienze a valenza positiva e negativa che l'individuo sperimenta lungo il [percorso formativo](#) e di inserimento lavorativo. Secondo l'Autore, il percorso di sviluppo dell'identità professionale avviene grazie alla crescita in sei specifiche dimensioni: percepirsi competenti a livello professionale; saper esplorare scelte sia in rapporto a sé stessi sia al proprio ruolo lavorativo; saper prendere decisioni nel contesto professionale; saper confermare le proprie scelte; saper gestire le

transizioni; saper cambiare le proprie scelte al mutare delle condizioni lavorative. Tali [abilità](#) conferiscono al soggetto stabilità personale e professionale, autodeterminazione e [autoregolazione](#). Un interessante filone di riflessione attuale concerne anche il ruolo che l'identità professionale può ricoprire per il benessere soggettivo e la qualità di vita individuale. Esso influenza, infatti, sia il senso di significato che ognuno dà alla propria esistenza, sia la qualità delle relazioni personali, la felicità personale e il senso di scopo. Secondo alcuni psicologi dell'età evolutiva, il lavoro sta all'adulto come il gioco sta al bambino. Con tale affermazione si intende evidenziare la centralità del ruolo della [professione](#) per gli equilibri psichici del soggetto e per il suo benessere soggettivo.

Identità Sociale. Quando parliamo di identità sociale, parte fondamentale dell'identità professionale, facciamo riferimento alla convinzione che un soggetto ha di appartenere ad un gruppo o ad una determinata categoria sociale. Questa identità è influenzata da vari fattori, tra cui la cultura, la lingua, la religione, la nazionalità e l'appartenenza a gruppi specifici. Tale senso di appartenenza sviluppa nel soggetto comportamenti di rispetto e difesa verso gli altri appartenenti al gruppo sociale grazie ad un processo di interiorizzazione di valori e norme che definiscono il gruppo e i suoi membri come unici e diversi dagli altri. Essa risulta essere influenzata da vari fattori, tra cui la cultura, la lingua, la religione, la nazionalità. In sintesi, possiamo affermare che l'identità sociale è la componente del Concetto di sé relativa a tutto ciò che descrive sé stessi come appartenenti a dei gruppi sociali. Questo avviene sia per processo di categorizzazione (classificare mentalmente sé stessi e gli altri in base a categorie sociali rilevanti), sia per processi di identificazione (tramite l'adozione di norme, valori e comportamenti del gruppo di appartenenza), sia, infine, tramite processi valutativi (attivazione del confronto del proprio gruppo con altri gruppi sociali). Le componenti personali maggiormente coinvolte nella costruzione dell'identità sociale sono di natura cognitiva (come il processo di categorizzazione e di confronto) che di natura emozionale (orgoglio, senso di appartenenza, vergogna).

Bibliografia

- CAPRARA G.V., *Personalità. Determinanti, dinamiche, potenzialità*, Raffaello Cortina, 2002.
- ERIKSON E.H., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, 1968.
- ERIKSON E.H. et al., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, 2018.
- MARRAFFA M. – C. MEINI, *L'identità personale*, Carocci, 2016.
- PELLEREY M., *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*, FrancoAngeli, 2021.
- POLMONARI A., *Identità sociale e identità personale*, in GIOVANNINI D. (a cura di) *Identità personale, teoria e ricerca*, Zanichelli, 1979, pp. 1-11.
- SIEGEL D.J., *La mente relazionale*, Raffaello Cortina, 2021.
- TONOLO G., *Adolescenza e identità*, Il Mulino, 1999.

La parola “immigrazione” indica l’inserirsi, più o meno stabile, di un soggetto o di un gruppo in un Paese diverso da quello di origine. Tale termine deriva dal verbo latino “immigrare” (composto di “in” e “migrare”) che significa “trasferirsi”.

La “migrazione” (dal sostantivo latino “migratio”), intesa quale “trasferimento”, “passaggio”, di persone che si spostano dalla propria terra, è un fenomeno inscritto nella storia umana. Esso accompagna e caratterizza il comportamento dell’essere umano fino da quando, 200.000 anni fa, compare nell’Africa orientale da dove inizia progressivamente a popolare il continente africano. Da qui, circa 100.000 anni fa, comincia a spostarsi popolandone un po’ alla volta l’intero globo terrestre. La “curiosità”, unitamente alla ricerca di cibo e di nuovi territori per la coltivazione e il pascolo, spingono il singolo e le comunità a muoversi dal proprio territorio e a mettersi in cammino, rivelando come proprio tale tratto sia una dimensione antropologica costitutiva dell’essere umano quale “Homo migrans”.

La migrazione, oltre a essere una caratteristica connaturata all’essere umano, riconosciuta come suo diritto soggettivo (Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, art. 13), è un fenomeno a sua volta influenzato da una pluralità di fattori “esterni” che possono favorire o limitarne l’andamento.

Attualmente, sono circa 281 milioni i migranti internazionali stimati nel mondo, secondo il *World Migration Report 2024*, registrando un progressivo aumento dell’incidenza sulla popolazione mondiale pari al 3,6% rispetto al 2,3% nel 1970 e al 2,9% nel 1990.

Nel corso del 2022 e maggiormente nel 2023 e nel 2024, si attesta una ripresa dei flussi migratori che, a seguito della pandemia di Covid-19 e delle relative misure di contenimento alla diffusione del virus, avevano subito una pausa forzata. Una tale ripresa si rileva anche a livello europeo, dove si registra nel 2021 un forte aumento dei permessi di soggiorno per lavoro, passati dal 39% nel 2020 al 45% nel 2021. In generale, secondo il *Dossier Statistico Immigrazione 2024*, a fine 2023, i cittadini stranieri regolarmente residenti nell’Unione Europea sono 41,4 milioni (il 9,2% della popolazione) di cui oltre 27 milioni provenienti da Paesi extra-UE mentre salgono a 8,4 milioni i rifugiati e i richiedenti asilo, pari al 7,2% del totale planetario. In Italia, i cittadini stranieri residenti, sono 5 milioni e 308 mila, con un aumento di 166 mila unità rispetto all’anno precedente (+3,6%) e con una incidenza sulla popolazione italiana che passa al 9%.

A contribuire alla ripresa dei flussi migratori, oltre ai classici fattori di attrazione (motivi di lavoro, ricongiungimento familiare, studio), un peso preponderante assu-

¹⁵¹ MARGHERITA CESTARO Dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche, dell’Educazione e della Formazione presso l’Università di Padova; Docente Aggiunto presso lo IUSVE di Pedagogia interculturale e Storia della Pedagogia; Docente di Discipline pedagogiche presso il Dipartimento FISPPA dell’Università di Padova e presso l’Istituto Superiore di Scienze religiose (ISSR) di Padova e di Treviso.

mono, particolarmente oggi, i fattori di repulsione quali le sempre più frequenti calamità naturali, l'estendersi e il perpetrarsi di scenari di guerra alimentati dal mercato delle armi (dal conflitto Israeliano-Palestinese a quello in Ucraina fino a conflitti diffusi in diversi Paesi africani e del Sud Est Asiatico). Secondo *Il Dossier 2024*, accanto a circa 7,7 milioni di "sfollati climatici" o "migranti ambientali" (che non possono essere definiti "rifugiati" poiché la *Convenzione di Ginevra* del 1951 e il successivo *Protocollo* del 1967, attribuiscono lo status di profugo solo a chi fugge da persecuzioni politiche, etniche e religiose), è in forte aumento anche il numero di *migranti forzati* che passano dai 20 milioni del 2000 ai 117, 3 milioni a fine 2023, di cui 68,3 milioni sono sfollati interni, 31,6 milioni rifugiati, 6,9 milioni richiedenti asilo.

Prospettiva. Considerare le migrazioni dal punto di vista statistico è un approccio analitico-quantitativo che, se da un lato consente di descrivere e di fornire utili previsioni in merito all'andamento e alle caratteristiche dei flussi migratori presenti e futuri, dall'altro richiede la capacità di considerare i dati non in modo parziale ma ponendoli in rapporto tra loro e con la complessità che, ai diversi livelli del vivere sociale, culturale, economico, politico, etico, interconnette il locale e il globale, l'uomo e l'ambiente, secondo la logica sistemica e dell'[ecologia integrale](#).

Porsi in una tale prospettiva sollecita, pertanto, a riconoscere le *migrazioni* come una *questione primariamente umana ed ecologica* che, in quanto tale, è strettamente connessa – e a sua volta determinata – dalla qualità delle relazioni che ciascuno – inteso sia come singolo sia come collettività – intrattiene e costruisce con quella realtà – naturale e umana – che costituisce l'ecosistema nel quale si dispiega la sua esistenza.

Ad essere chiamata in gioco è l'intenzionalità – dunque la volontà e la capacità – di riconoscere come «[...] nella questione migratoria non sono in gioco solo numeri, bensì persone, con la loro storia, le loro culture, i loro sentimenti, le loro aspirazioni» (Messaggio del Santo Padre Francesco in occasione de "II Colloquio Santa Sede-Messico sulla migrazione internazionale" 14 giugno 2018).

Riportare al centro della questione migratoria la dignità della persona umana impone di considerare la migrazione come una questione di co-responsabilità internazionale condivisa che sollecita a riconoscere, tutelare e garantire a ciascuno il diritto soggettivo e la libertà di migrare ma anche il diritto e la libertà di non emigrare, «[...] ossia di vivere in pace e in dignità nella propria terra». Tuttavia, «[...] per fare della migrazione una scelta davvero libera, bisogna sforzarsi di garantire a tutti un'equa partecipazione al bene comune, il rispetto dei diritti fondamentali e l'accesso allo sviluppo umano integrale» (Liberi di Scegliere se migrare o restare. Messaggio di Papa Francesco per la 109ª Giornata Mondiale del Migrante e del rifugiato 2023).

Accettare le sfide umane ed etiche lanciate dalla complessità degli attuali processi migratori, nel sollecitare a un "cambio di mentalità" nei confronti dei migranti, passando da atteggiamenti di indifferenza, di rifiuto e/o di paura, ad atteggiamenti solidali, fondati sul mutuo riconoscimento di condividere una comune appartenenza

alla medesima famiglia umana, sollecita la responsabilità di agire, sul piano politico, sociale, economico, culturale, lungo il sentiero tracciato dai quattro verbi – *accogliere, proteggere, promuovere, integrare* – che consentono di «[...] fare insieme un cammino attraverso queste quattro azioni, per costruire città e Paesi che, pur conservando le rispettive identità culturali e religiose, siano aperti alle differenze e sappiano valorizzarle nel segno della fratellanza umana» (Fratelli tutti, 129).

Guardare alla migrazione nella prospettiva della promozione dello *sviluppo integrale* di ciascuna persona umana sollecita allora il promuovere, nei Paesi di arrivo, processi di *integrazione reciproca* che coinvolgano autoctoni e non-autoctoni nel comune impegno a partecipare alla costruzione di contesti umani nei quali non solo imparare a “vivere insieme” ma anche a sentirsi, pur nel rispetto e nel riconoscimento delle reciproche differenze, parte di una medesima comunità umana e sociale. *Integrare*, ponendo attenzione alla dignità di ciascuno, non è infatti sinonimo né di assimilazione, né di omologazione, bensì è «[...] un processo bidirezionale, che si fonda essenzialmente sul mutuo riconoscimento della ricchezza culturale dell’altro: non è appiattimento di una cultura sull’altra, e nemmeno isolamento reciproco, con il rischio di nefaste quanto pericolose “ghettizzazioni”» (Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti al forum internazionale “migrazioni e pace”, 21 febbraio 2017).

Strategie formative

Nel suo porsi come questione umana ed ecologica, la migrazione si rivela essere anche una questione eminentemente educativa poiché la sfida è quella di promuovere la formazione di una cultura della “cittadinanza umana”, “planetaria” e “terrestre”, fondata sul riconoscimento del principio di [cittadinanza](#) come *statuto ontologico della persona umana* indipendentemente dalla sua situazione anagrafica. Tale riconoscimento implica, sul piano istituzionale, il dovere di adoperarsi per garantire e tutelare il rispetto dei diritti inalienabili costitutivi di ogni persona umana garantendo a ciascuno *uguaglianza di opportunità e parità di trattamento e di accesso* ai servizi (Costituzione italiana, art. 2 e 3; Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, Preambolo).

In Italia, la garanzia del diritto soggettivo all’[educazione](#) e all’istruzione (Cost., art. 33; Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, art. 26) poggia sul riconoscimento del *principio di universalità* (C.M. 24/2006; MIUR, *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, 2014) che stabilisce il dovere di garantire a ciascuno alunno/studente risiedente nel territorio nazionale – indipendentemente dalla sua cittadinanza anagrafica – l’“[obbligo di istruzione](#)”, della durata di 10 anni (Legge 296/2006, art. 1 comma 622), di cui 8 anni nel primo ciclo di istruzione e 2 anni nel secondo ciclo, da svolgersi o nella scuola secondaria di secondo grado o nei percorsi di istruzione e formazione (FP) erogati dai [Centri di Formazione Professionale](#) accreditati dalle Regioni e dagli istituti professionali regionali di sussidiarietà.

Sul piano della prassi scolastica, riconoscere i principi di uguaglianza e di universalità sollecita l'impegno di favorire la predisposizione di contesti formativi capaci di promuovere processi di insegnamento-apprendimento mediante i quali consentire a tutti e a ciascuno di fare [esperienza](#) di "reciproca integrazione", di "[inclusione](#) reciproca", educando alla capacità di partecipare e di collaborare attorno a interessi, obiettivi, compiti, traguardi condivisi.

Agire sul piano formativo lungo tale direzione - umana, educativa ed etica - chiede in particolare di riporre attenzione al promuovere pratiche didattiche volte a favorire:

- processi di apprendimento della lingua italiana (sia di primo che di secondo livello - la lingua dello studio), anche attivando, in orario scolastico, laboratori linguistici aperti a quanti, italiani e non, necessitano di un opportuno supporto soprattutto nella lingua dello studio;
- relazioni mediante le quali scoprire, nella quotidianità della vita scolastica, oltre alle reciproche differenze, le altrettante comunanze umane (interessi, obiettivi, problemi, desideri, sentimenti, bisogni comuni) che diventano il presupposto per la motivazione a partecipare, a collaborare, ad aiutare e a lasciarsi aiutare dall'altro, sperimentando la reciprocità dei diritti-doveri che ci uniscono in quanto persone umane;
- esperienze (in aula come in [laboratorio](#)) nelle quali imparare non solo ad apprendere ma anche a "fare insieme", valorizzando reciprocamente le attitudini e le capacità di ciascuno.

Assumere le migrazioni come questione umana, ecologica, educativa ed etica chiede allora la capacità di adoperarsi sul piano formativo e didattico per promuovere in tutti e in ciascuno quella "cultura dell'incontro" che, nel rendere capaci di «[...] cercare punti di contatto, gettare ponti, progettare qualcosa che coinvolga tutti», costituisce la via maestra per coltivare insieme una cultura della "pace laboriosa» (Fratelli tutti, 216).

Bibliografia

AMBROSINI M., *Sociologia della migrazione*, Bologna, Il Mulino, 2020.

DELORS J. et alii, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando, 1997.

IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2024*.

MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

PORTERA A. - LA MARCA A. - CATARCI M., *Pedagogia interculturale*, Brescia, Morcelliana, 2022.

Nel linguaggio comune, erroneamente, si tendono a considerare impresa e azienda come sinonimi. Giuridicamente, invece, sono termini con significati diversi. Il “Codice civile” non definisce l’impresa, ma l’imprenditore come chi “esercita professionalmente un’attività economica organizzata al fine della produzione o dello scambio di beni o di servizi” (art. 2082). Di conseguenza l’impresa 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*. Nello svolgere la sua attività, l’impresa impiega i fattori produttivi (capitale, mezzi di produzione, materie prime e risorse umane) secondo modalità razionali finalizzate al raggiungimento del suo scopo secondo i criteri di efficacia, economicità e professionalità. Sono fattori costitutivi dell’impresa l’elaborazione di un progetto più o meno dettagliato che indica i passi e le risorse necessari al perseguimento dei propri output, il controllo dei requisiti di qualità e di etica imprenditoriale coerenti con la sensibilità e le norme del contesto, l’assunzione del rischio in quanto una parte del successo è connesso a condizioni imprevedibili, la necessità di produrre un introito superiore all’ammontare delle spese di produzione, il reinvestimento di una quota rilevante del profitto per mantenere ed accrescere la qualità del prodotto-servizio e per il perseguimento continuo dell’innovazione pena la fuoriuscita dal mercato, infine per l’aggiornamento e il perfezionamento continuo dei saperi e delle competenze delle risorse umane coinvolte. Il presidio di questi fattori avviene sotto la responsabilità di un imprenditore. Questa figura, che può essere personale o anonima, individuale e associata, assume in sé i caratteri dell’ideazione, della coesione, del rischio e della decisione. Ciò comporta la distinzione tra il principio della *partecipazione* di tutti i lavoratori alla vita dell’impresa e la *responsabilità* che ricade – compresi i suoi rischi – sulla figura dell’imprenditore o del detentore delle quote di capitale investite nell’impresa stessa. Com’è noto, l’Italia è uno dei Paesi con maggior numero di imprese e quindi di imprenditori. La rilevazione ISTAT del 2021¹⁵³ contava 4.540.634 imprese italiane, la cui componente preponderante, superiore ai 4,3 milioni di unità, è costituita dalle microimprese – quelle inferiori a 10 dipendenti e con un fatturato o bilancio annuo non superiore a 2 milioni di euro – a prevalenza commerciali, mentre le piccole e medie imprese (da 10 a 249 occupati, con fatturato o bilancio annuo non superiore a 43 milioni di euro) ammontano a 221.381 unità. La quota rimanente è costituita dalle grandi imprese. Dopo una lunga fase di espansione, a partire dal 2011 vi è stato un calo di unità econo-

¹⁵² DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell’organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

¹⁵³ http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DICA_ASIAUE1P.

miche, particolarmente accentuato durante la pandemia; a partire dal 2023 questa tendenza ha registrato un rallentamento. I fallimenti sono dovuti specialmente all'aumento dei costi delle materie prime, inflazione ed instabilità economico-politica. Ma sullo sfondo si coglie anche il fattore generazionale: molti piccoli esercizi commerciali e laboratori artigianali faticano a coprire le spese e sono guidati da figure anziane che non vengono sostituite al momento del ritiro dall'attività. Una caratteristica peculiare dell'economia italiana è data dalla rilevanza della famiglia, la cui intraprendenza va oltre la dimensione antropologica divenendo un fattore decisivo dell'intero sistema economico. Questo fattore presenta anche un risvolto critico, visto che circa l'80% delle imprese familiari fallisce prima dell'ingresso della terza generazione. È in continua crescita l'area delle imprese i cui titolari sono di origini straniere¹⁵⁴. Alla fine del 2022 queste erano circa 650mila unità, poco più del 10% dell'intera imprenditoria del Paese. Tre sono le spinte che sostengono questo trend: il dinamismo anagrafico che si contrappone all'età media elevata dei titolari di imprese avviate da persone di origine italiana; inoltre la grande propensione imprenditoriale degli stranieri che per una quota rilevante consentono di garantire la continuità di esercizi commerciali e laboratori i cui titolari intendono ritirarsi dall'attività; infine la possibilità di inserimento entro reti di relazioni di natura etnica che fungono da garanzia rispetto ai rischi cui possono incorrere le attività isolate, ma che nel contempo possono costituire un limite per la libertà di iniziativa. Visto l'importante contributo occupazionale delle imprese, anche sotto l'impulso dei fondi comunitari si sono intensificati negli ultimi anni gli interventi a sostegno della creazione d'impresa: a) interventi di *natura finanziaria*, cfr. in particolare la Legge n. 44/86 e successive modificazioni, la Legge n. 236/93, entrambe gestite dalla Società per l'Imprenditorialità Giovanile (IG) e la Legge n. 215/92 sulla IG; a queste si aggiungono numerosissimi provvedimenti regionali; b) interventi di *formazione*: le Regioni inseriscono nei loro piani di [formazione](#) corsi dedicati all'imprenditorialità; analogamente le Camere di Commercio offrono corsi di preparazione alla creazione d'impresa; nelle scuole superiori sono inseriti programmi di simulazione della creazione d'impresa (come il progetto IG studenti); c) interventi di *assistenza tecnica*, per supportare la nascita della nuova imprenditorialità; d) sostegno alle [start-up](#) di impresa specie tra gli studenti universitari. Per creare una nuova iniziativa economica è necessario produrre un progetto di impresa (*Business Plan*) realistico, sostenibile e – se possibile – innovativo. Si tratta del documento che disegna il cammino di una nuova entità imprenditoriale traducendo l'idea di fondo (*Business Idea*) – che indica il settore, il tipo di prodotto-servizio offerto, le caratteristiche peculiari che la contraddistinguono dai concorrenti – in un piano di realizzazione concreta. Tale progetto richiede: a) uno studio o un'analisi di fattibilità in grado di fornire una serie

¹⁵⁴ Registro delle Imprese delle Camere di Commercio riferiti al periodo 2018-2022 elaborati da Unioncamere-InfoCamere sulla base di Movimprese, l'analisi statistica sull'andamento della demografia delle imprese italiane.

di dati di natura economico-aziendale, sui quali tracciare linee guida per la costituzione dell'attività; b) un piano finanziario che renda possibile la dotazione del capitale di avvio dell'[esperienza](#) di impresa; c) un piano in cui si indicano le tappe del rientro dell'investimento iniziale e il tempo in cui è prevista una gestione economica positiva. È bene che il progetto di impresa preveda tre scenari: ottimistico, intermedio e pessimistico, avendo definito in anticipo le strade da perseguire nei tre casi differenti. Ciò richiede una capacità di lettura della realtà e di revisione del progetto via via che si procede nella sua implementazione. Lungo la vita dell'impresa emerge più volte la necessità di revisione del Business Plan, specie in corrispondenza di varie tipologie di crisi: di leadership, finanziarie, di riconversione, di fusione, di successione, e naturalmente anche di crescita. Il progetto di impresa viene sempre più frequentemente assunto come strategia formativa da parte di scuole, CFP e ITS, secondo tre formule: simulazione, laboratori reali (*Service Learning*), impresa formativa. Per la gestione degli aiuti connessi ai finanziamenti, lo Stato opera attraverso la imprenditorialità giovanile. Questa, che fa capo al Ministero del Tesoro, svolge tutte le funzioni e i compiti necessari per sostenere l'intero processo di creazione d'impresa, 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 imprese. I BIC, promossi dalla Commissione Europea, Direzione Generale Politica Regionale, sono istituiti in molte Regioni con la formula della S.p.A. Sono molte anche le iniziative di assistenza promosse dagli enti locali. In molti Comuni medio-grandi, ad esempio, 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 formazione o da parte di strutture orientative. È attiva anche l'iniziativa "Nuove imprese a tasso zero" con il nuovo incentivo denominato "ON – Oltre Nuove imprese a tasso zero"; essa mira a sostenere su tutto il territorio nazionale la nascita e lo sviluppo di micro e piccole imprese a prevalente o totale partecipazione giovanile o femminile. Ad esse vengono offerti programmi di finanziamento agevolato a tasso zero, a copertura delle spese ammissibili non superiori a 1.500.000 euro entro i tre anni di attività; oltre questa data, e non oltre i 5 anni, tale importo non può superare i 3 milioni di euro. I programmi debbono essere realizzati entro 24 mesi dalla data di stipula del [contratto](#) di finanziamento. È in corso, da parte degli organismi politici nazionali e sovranazionali, una forte spinta affinché le imprese assumano un profilo sempre più accentuato di responsabilità etica, favorendo un cambiamento di identità delle stesse, sempre più lontana da quella liberista sostenuta da Milton Friedman, esponente della cosiddetta "scuola di Chicago" e premio Nobel per l'economia nel 1976. Nel breve saggio apparso sul New York Times Magazine del 13 settembre 1970 con il titolo, divenuto

famoso, *The social responsibility of business is to increase its profits*¹⁵⁵, egli afferma che «[...] esiste una e una sola responsabilità sociale dell'impresa: usare le sue risorse e impegnarsi in attività finalizzate ad aumentare il più possibile i suoi profitti a patto di rispettare le regole del gioco, cioè operando in libera e aperta concorrenza senza inganno né frode», aggiungendo inoltre che scopo degli azionisti consiste nel «[...] fare più soldi possibili nel rispetto delle regole fondamentali della società in cui vivono, sia quelle incorporate nelle sue leggi, sia quelle dettate dai suoi costumi etici» (Debenedetti 2021, pp. 282 e 273). Un ampliamento dello spazio degli interessi delineati da Friedman è quello proposto da Michael Porter il quale ha introdotto a questo proposito il concetto di “catena del valore”. Secondo questo Autore, il valore di un'impresa non è dato esclusivamente dalla cura dei prodotti-servizi, ma dalla *catena* dei fattori che concorrono a renderli valore per i clienti-utenti. Secondo il suo modello, la catena di valore prevede 5 attività primarie: la creazione fisica del prodotto, la commercializzazione, la consegna e l'assistenza post-vendita.

Occorre fare in modo che ognuna di queste attività produca valore che si accumula passo passo fino a rappresentare un beneficio complessivo per i destinatari.

Se, ad esempio, l'impresa non cura in modo adeguato l'assistenza post-vendita e si concentra solo sulla commercializzazione dei prodotti, i clienti-utenti preferiranno passare a concorrenti che offrono un servizio migliore nonostante il prezzo più elevato. L'intento di una catena del valore consiste quindi nel creare un vantaggio competitivo per l'azienda, aumentando la produttività e allo stesso tempo mantenendo i costi ragionevoli. Ogni componente dell'impresa deve partecipare attivamente ad una “catena” più ampia tenendo conto non solo del proprio ambito circoscritto, ma divenendo consapevole del legame che insiste con gli altri. È per questo che si dice “far bene l'impresa richiede di guardare oltre la propria impresa”. Ma a cambiare radicalmente, rispetto ai lontani anni '70, sono proprio i costumi etici indicati da Friedman: da allora si è ampliata l'area della sensibilità etica dei cittadini – con forte accentuazione per i Paesi più sviluppati – secondo una progressione delle cure di cui l'impresa è tenuta a farsi carico oltre quelle previste nell'epoca classica – etica economica, tutela della salute e della sicurezza, rispetto dei diritti dei lavoratori e libertà sindacale. I passi di questa crescita di ambiti di responsabilità dell'impresa sono: la tutela della [privacy](#), il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze dei lavoratori e il rispetto dei loro diritti formativi, l'[inclusione](#) e quindi la non discriminazione dei collaboratori e dei candidati ai ruoli lavorativi, la cura del benessere dei lavoratori tramite il welfare aziendale, la tutela dell'ambiente naturale, la lotta contro l'evasione e l'elusione, la lotta contro la corruzione, la correttezza nelle relazioni con altri Paesi e regioni del mondo, la correttezza nelle pratiche di [comunicazione](#). Si fanno interpreti di questa tendenza Michael Porter e

¹⁵⁵ <https://www.nytimes.com/1970/09/13/archives/a-friedman-doctrine-the-social-responsibility-of-business-is-to.html>. (ultimo accesso: dicembre 2024).

Mark Kramer che nel 2011 hanno affermato che compito dell'impresa è creare "valore condiviso". Riflettendo sulla condizione "sotto assedio" del capitalismo, essi scrivono sulla *Harvard Business Review* che l'impresa deve concorrere al progresso economico nella forma del progresso sociale¹⁵⁶. Il termine bandiera di questa stagione è *purpose*, una parola che Giorgio Donna ha tradotto efficacemente con *buona causa*, riferito ad un'impresa che intende esplicitamente, e costantemente, contribuire a migliorare il mondo, ampliando l'area dei propri stakeholder anche alla comunità più ampia ed all'ecosistema. È tramite l'acronimo ESG (*Environment, Social, Governance*) che viene indicato il profilo di un'attività economica che rispetti il criterio della sostenibilità. L'Unione europea nel 2011 ha definito la responsabilità sociale dell'impresa (RSI) come una "responsabilità delle imprese per il loro impatto sulla società". Il suo presupposto necessario consiste nel rispetto della legislazione e dei contratti collettivi tra le [parti sociali](#); partendo da ciò, per soddisfare pienamente le esigenze insite nel proprio profilo di responsabilità, le imprese «[...] devono avere in atto un processo per integrare le questioni sociali, ambientali, etiche, i diritti umani e le sollecitazioni dei consumatori nelle loro operazioni commerciali e nella loro strategia di base in stretta collaborazione con i rispettivi interlocutori»¹⁵⁷. Ciò richiede che la loro strategia sia integrata tramite due obiettivi chiave:

- agire in vista della creazione di un valore condiviso tra i proprietari/azionisti, gli altri stakeholder interessati agli effetti della sua azione economica ed alla società più ampia;
- avere consapevolezza, prevenire e mitigare i possibili effetti avversi della propria attività.

Tutto questo corrisponde anche alla via intrapresa dalla nuova scuola economica, ben rappresentata dal *Manifesto* sottoscritto da oltre 150 ricercatori delle facoltà economiche¹⁵⁸, che propongono in cinque punti un nuovo modo di pensare il rapporto tra la loro scienza e la realtà, basato su un importante principio etico: perseguire una creazione di valore che rispetti le leggi di natura, in primo luogo l'imperativo categorico della salvaguardia della specie, quello proposto di Hans Jonas, il filosofo tedesco considerato uno dei fondatori del pensiero ecologico.

Il manifesto riconosce la perdita del valore delle teorie economiche che pure hanno portato alle conquiste del passato, in quanto rischiano di diventare ostacoli

¹⁵⁶ Michael Porter, Mark Kramer, *Creating shared value*, Harvard Business Review, 2011, <https://sharedvalue.org.au/wp-content/uploads/2015/12/Harvard-Business-Review-Creating-Shared-Value.pdf> (ultimo accesso dicembre 2024).

¹⁵⁷ Commissione Europea (2011), *Strategia rinnovata dell'UE per il periodo 2011-14 in materia di responsabilità sociale delle imprese*, Bruxelles, 25.10.2011 COM (2011) 681.

¹⁵⁸ *Il manifesto degli economisti. La nuova economia che vogliamo e la salvezza della civiltà. Cinque punti fondamentali per creare una società equa e privilegiare qualità e dignità del lavoro.* <https://old.nexteconomia.org/manifesto-degli-economisti-per-una-nuova-economia/> (ultimo accesso dicembre 2024).

alla comprensione dei problemi e delle opportunità del presente. Esse portano con sé tre errori: l'idea della disponibilità illimitata della "risorsa natura", la concezione dell'impresa come organismo estraneo al contesto e orientato unicamente al profitto, il concetto di ricchezza come possibilità di consumo. Inoltre, non considerano la potenzialità dell'insieme di fattori individuali, collettivi e politici che entrano in gioco nel definire ciò che è davvero "valore" per una comunità inclusiva, giusta ed attenta all'equilibrio ecologico. Il cambio di paradigma riguarda:

- in primo luogo, il superamento della figura dell'*homo oeconomicus* proiettato unicamente al perseguimento dell'utilità materiale e psicologica, a favore della superiorità della razionalità sociale e dell'arte delle relazioni, in quanto siamo cercatori di senso, quell'alimento che fonda la fiducia, ovvero il valore che sta alla base della nostra società e quindi anche dell'impresa e del lavoro;
- al secondo posto troviamo l'abbandono dell'idea secondo cui il termine "impresa" è da attribuire solo a quella realtà che considera suoi interlocutori unicamente i soggetti portatori di interessi (stakeholder), proponendo invece una pluralità di imprenditori e di forme di impresa più ambiziose che guardano all'impatto sociale della propria opera e non solo al profitto;
- si propone poi di andare oltre l'uso del PIL come unico indicatore di benessere per adottare indicatori più "fini" come la soddisfazione e la ricchezza di senso della propria vita;
- al quarto posto troviamo il superamento della concezione secondo cui l'individuo agisce esclusivamente in rapporto alle strutture del mercato, per valorizzare la *sussidiarietà* ovvero il vasto mondo comunitario e sociale nel quale viviamo relazioni di solidarietà: si tratta della [cittadinanza](#) attiva che considera la partecipazione e il [capitale sociale](#) essenziali per la soluzione dei problemi e la sopravvivenza della democrazia;
- infine, si mette sotto accusa l'[atteggiamento](#) di de-responsabilizzazione valoriale che ha caratterizzato il mondo accademico, che si vuole sostituire con l'interdisciplinarietà e la "terza missione", un termine con il quale si sostiene lo stretto legame tra [didattica](#), ricerca e ricadute sociali che da esse derivano. In questo modo la ricerca può assumere un carattere generativo, specie nel campo dell'economia.

Una componente decisiva del cambiamento in atto circa la natura e lo scopo dell'impresa è riferita alla *Economia green*, l'espressione con la quale si indica una svolta radicale dell'indirizzo dell'economia, sulla base del principio della sostenibilità ecologica e della riduzione dell'impronta ambientale dell'attività umana. La Commissione Europea la definisce come «[...] un'economia che genera crescita, crea lavoro e sradica la povertà investendo e salvaguardando le risorse del capitale naturale da cui dipende la sopravvivenza del nostro pianeta»¹⁵⁹. Essa comprende a) il

¹⁵⁹ Comunicazione COM (2011) 363 del 20 giugno 2011.

campo energetico con la riduzione dell'uso del carbone e del petrolio e suoi derivati, e contemporaneamente l'aumento del ricorso alle energie rinnovabili come eolico e solare fotovoltaico, ma comprendendo anche il biogas e altre tecnologie a basse emissioni, incluso il nucleare dove accettabile; b) la progressiva eliminazione dei motori termici negli autoveicoli sostituiti da quelli elettrici; c) l'economia circolare con il riciclo dei rifiuti urbani e speciali ed il riuso degli scarti; d) la biochimica per una maggiore trasformazione dei prodotti con materiali biodegradabili e compostabili; e) la dematerializzazione finalizzata alla progressiva riduzione della componente fisica dei prodotti e degli impianti; f) l'agricoltura biologica e la sana alimentazione; g) la cura del territorio a partire dalla pianificazione e dalla prevenzione degli eventi distruttivi; h) le pratiche di lavoro tramite l'utilizzo più intenso dello smart working; i) la riduzione dei consumi tramite la diminuzione dei voli, l'abbassamento dei limiti di velocità in autostrada e il controllo delle temperature negli edifici; j) infine la ricerca nel campo delle tecnologie CCS di cattura e stoccaggio di CO₂ così da sottrarla alla quota rilasciata in atmosfera. L'insieme di questi ambiti chiarisce come l'economia green non comprende soltanto un cambiamento relativo alle politiche d'impresa ed ai fattori tecnologici, ma anche comportamenti e stili di vita dei singoli e delle varie formazioni sociali di cui essi fanno parte.

Anche la gestione delle risorse umane è soggetta ad una spinta al mutamento che va oltre le tecniche psicosociali e il welfare aziendale. Si stanno infatti moltiplicando i segnali che rendono problematica la gestione delle risorse umane, mettendo in crisi le due modalità più diffuse:

- quello in uso nelle piccole e piccolissime organizzazioni che, per reperire il nuovo personale, preferiscono affidarsi alle reti delle parentele e delle [conoscenze](#) dirette, mentre per la gestione dei collaboratori applicano lo schema della tradizionale “bottega artigiana”, ovvero un misto di spirito di squadra e paternalismo;
- quello in uso nelle medie e grandi organizzazioni il cui metodo per la gestione dei nuovi ingressi consiste, per la prima selezione, nel ricorso alle agenzie di ricerca del personale mentre per i colloqui di assunzione operano tramite il proprio ufficio delle risorse umane; per la gestione del personale in servizio è soprattutto quest'ultimo ad essere impegnato, avvalendosi del supporto di singoli professionisti o di società di consulenza.

Notiamo in primo luogo la crescente difficoltà nella fase di *individuazione dei candidati* che compongono la “rosa” entro cui l'impresa può selezionare le persone più confacenti ai ruoli lavorativi di cui ha necessità. Tra le pratiche di ingresso, colpiscono le *priorità delle condizioni poste dai candidati*, in testa alle quali – naturalmente dopo la retribuzione – troviamo l'importanza crescente del fattore “orario” seguita dalla “distanza dal luogo di residenza”, a segnalare il desiderio di preservare dagli impegni di lavoro il proprio mondo familiare e quello degli interessi individuali. Troviamo poi il fenomeno delle *autodimissioni* da parte di collaboratori competenti e bene inseriti che in parte sono legate ad una migliore offerta da parte di un'altra im-

presa, ma che spesso riguardano persone che non hanno la certezza di un nuovo posto più vantaggioso e che rivelano piuttosto un'insoddisfazione esistenziale che l'impresa non aveva colto, ma spesso neppure monitorato. Colpisce infine la crescente *turbolenza relazionale che ha invaso i luoghi di lavoro*, segno della diffusione nella vita quotidiana delle imprese di problematiche legate alla cultura dell'io. La crisi dei processi usuali di reclutamento basati sul dominio della domanda e il debole senso di appartenenza all'organizzazione di una parte crescente del personale, stanno portando le imprese ad un maggiore impegno riguardo ai fattori sensibili del lavoro: i valori, le relazioni, lo stile di collaborazione, il senso di benessere. Emerge una polarizzazione dei comportamenti: mentre alcune imprese puntano soprattutto sulla retribuzione e sui benefits, altre – avvantaggiate da una leadership carismatica e da una identità distintiva – agiscono soprattutto sul valore sociale ed ecologico dei propri prodotti o servizi, sul sentimento di appartenenza, lo spirito di squadra ed il coinvolgimento dei collaboratori nelle scelte. Soprattutto questo secondo gruppo sta indicando la direzione di un nuovo paradigma organizzativo basato su scopi significativi da perseguire, rapporti più autentici, senso di comunità, il modello dell'auto-organizzazione. Sono imprese che concepiscono se stesse come un luogo di lavoro dotato di un'anima, che punta a mobilitare forze “naturali” capaci di superare la separazione tra i diversi frammenti dell'io ed a recuperare il senso umano del lavorare insieme. Tramite le regole esplicite, le modalità di risoluzione dei conflitti, i processi di lavoro, le modalità di incontro, gli spazi di riflessione, gli ambienti fisici, si sollecita l'espressione delle personalità coinvolte e la pienezza individuale e collettiva e si combatte il turnover. È in atto una sorta di [laboratorio](#) che mira a *reinventare l'organizzazione* partendo non più dai processi formali, ma dalle dinamiche esistenziali delle persone. Nel tentativo di elaborare un nuovo paradigma, si fa strada l'intento di sollecitare uno stadio più profondo di consapevolezza del lavoratore, a partire da quesiti che lo interpellano specie nei momenti di transizione che segnano la sua carriera: se la decisione sembra buona. Sono veramente me stesso se la prendo. È in linea con ciò che voglio realizzare. Con essa posso dire di essere al servizio del mondo.

Bibliografia

- ABELL F.D., *Strategia duale: dominare il presente, anticipare il futuro*, Il sole 24 ore media & impresa, Milano, 1997.
- ASSEFOR, *Il neo-imprenditore: manuale operativo per mettersi in proprio*, Assefor, Rimini, 1991.
- DE BENEDETTIS A. - MINGOLLA G. - SCACCHERI A. (cur.), *Come fare un business plan*, Franco Angeli, Milano, 1993.
- DEBENEDETTI F., *Fare profitti – Etica dell'impresa*, Venezia, Marsilio, 2021.
- ELVY B.H., *Mettersi in proprio senza capitali: 100 nuove idee e opportunità, come valutarle e selezionarle*, Franco Angeli, Milano, 1994.
- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, Tipografia Pio XI, Roma, 2003.
- LALOUX F., *Reinventare le organizzazioni. Come creare organizzazioni ispirate al prossimo stadio della consapevolezza*, Guerini, Milano, 2022.

- MONTEFINALE A. (Ed.), *Creare la propria impresa: guida operativa per il neo-imprenditore*, EN-FAPI - SOGEA, Roma, 1990.
- PORTER M., *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*, NY, Free Press, 1985.
- ROBERTS J., *L'impresa moderna*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- SALANI P.M., *Dall'idea all'impresa: come diventare imprenditore*, Acropoli, Roma, 1991.

IMPRESA FORMATIVA vedi IMPRESA

IMPRESA PARTNER vedi IMPRESA

IMPRESA SIMULATA vedi IMPRESA

INCLUSIONE (ROBERTO FRANCHINI¹⁶⁰)

Il concetto di inclusione ha due accezioni, entrambe molto importanti per i sistemi educativi:

- la prima, riguarda l'area della [disabilità](#), o comunque il più ampio scenario della personalizzazione degli interventi educativi nei contesti di istruzione e [formazione](#);
- la seconda, riguarda il costrutto di *qualità della vita*, e il ruolo che l'inclusione esercita nei confronti del benessere complessivo della persona.

Per quanto riguarda la prima accezione, è bene fare riferimento ad un documento di carattere internazionale, l'*Index for Inclusion*. In esso finalmente il termine inclusione si svincola dal tradizionale significato di integrazione, superandolo in uno scenario educativo decisamente più ricco ed efficace. Infatti, a partire dalla Legge n. 517/77 le tradizionali strategie di presa in carico della persona con disabilità nel sistema scolastico italiano sono riconducibili al concetto di *integrazione*, intesa come inserimento dell'alunno in aula per tutta la durata e per le medesime attività di tutti gli altri membri di pari età del gruppo classe. È innegabile il merito storico che il valore dell'integrazione ha avuto in Italia a partire dagli anni Settanta, facendo cessare una volta per tutte pratiche di segregazione e di disimpegno nei confronti degli alunni con disabilità, tenuti a margine del normale fluire dell'[esperienza](#) scolastica. Tuttavia, l'integrazione scolastica sembra poter essere ricondotta ad una mentalità clinica, assoggettata alla tradizionale dinamica: sei malato (sindrome certificabile), dunque hai diritto a risorse aggiuntive, allo scopo di riuscire a stare dove stanno gli altri, facendo le stesse cose che fanno gli altri. Se è così, l'idea guida dell'integrazione non è in realtà la personalizzazione, intesa come intervento educa-

¹⁶⁰ ROBERTO FRANCHINI Docente presso il Dipartimento di Pedagogia - Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università del Sacro Cuore di Brescia.

tivo pianificato in base alle difficoltà specifiche dell'allievo, ma la standardizzazione, ovvero la riconduzione agli standard. O, perlomeno, se di personalizzazione si tratta, essa assume connotati deboli: occorre progettare itinerari diversi per raggiungere le stesse mete. Il diritto della persona con disabilità, infatti, sarebbe:

- o quello di attingere, seppur per vie e con strumenti diversi, allo stesso patrimonio di saperi e competenze degli altri alunni, mediante la stampella dell'insegnante di sostegno, che è chiamato a farsi protesi verso apprendimenti il più possibile simili a quelli previsti dal curriculum standard;
- oppure di essere dispensato da alcuni apprendimenti, in nome delle sue specifiche difficoltà.

Come afferma l'*Index for Inclusion*, “il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l'idea di integrazione è quello assimilazionista, fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica che è strutturata fondamentalmente in funzione di un allievo per così dire “*standard*”, e nel quale l'integrazione elabora strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri”. In questo orizzonte, la qualità dell'integrazione va valutata in base alla capacità di colmare la distanza che separa il disabile dagli alunni normali. Ora, non solo è improbabile che questa distanza possa essere effettivamente colmata (con il carico di frustrazione che da ciò inevitabilmente deriva), ma soprattutto l'idea stessa che compito della persona con disabilità sia diventare il più possibile simile agli altri a dover essere criticata nei suoi fondamenti e messa in discussione. Diversamente, nell'intento di offrire più ampie opportunità alle persone con disabilità, l'[educazione](#) rischia di produrre una serie di interventi, a volte opportuni a volte insensati, senza però mai mettere effettivamente in discussione il paradigma della standardizzazione, che rischia di rimanere il modello di riferimento implicito e indiscusso. Dietro a questo scenario trapela il modello scolastico frontale, con le consuete dinamiche di universalità, riproduzione e democratizzazione dei saperi, che ben si adattano al costrutto di integrazione. L'*Index for Inclusion* apre uno scenario più ampio: definisce appunto come *inclusione*, l'integrazione. Il documento, infatti, delinea un paradigma di scuola inclusiva, in uno scenario educativo che accetta la differenza come regola e non come eccezione. Ne deriva l'esigenza di una personalizzazione come principio forte, teso a riconoscere e a dare valore ai differenti profili di sviluppo, così come a dare attenzione in modo privilegiato alle difficoltà e ai disturbi di [apprendimento](#), nella logica valoriale così ben espressa da don Lorenzo Milani: «Non è giusto far parti uguali tra disuguali». La scuola inclusiva si definisce dunque come un ambiente estremamente flessibile, con un curriculum altrettanto flessibile, in grado di concepire e gestire percorsi differenti verso mete eterogenee e personalizzate, entro i limiti tracciati dalle competenze chiave di [cittadinanza](#). Una volta fissate le competenze che, a diversi livelli, tutti devono raggiungere, l'educazione fa spazio alla differenza, trovando strategie e metodi per itinerari eterogenei e fornendo la cornice entro la quale tutti i bambini e gli studenti – a prescindere da [abilità](#), genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente

valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità di successo e di crescita personale. È evidente che, come afferma ancora l'*Index for Inclusion*, l'inclusione così intesa non riguarda solo gli alunni tradizionalmente intesi come disabili, ma investe ogni forma di esclusione, che può avere origine da differenze culturali, etniche e socioeconomiche. È evidente che la scuola inclusiva richiede un cambiamento non semplicemente riducibile all'adozione di uno strumento o di un metodo di educazione speciale: occorre semplicemente creare le condizioni perché l'insegnante abbia tempo e opportunità per spendersi nella relazione, potendo così dare di più agli alunni e agli studenti con maggiori difficoltà. Per consentire una trasformazione del ruolo dell'insegnante e del formatore è l'istituzione scolastica nel complesso che deve rivedere la sua "grammatica organizzativa", diminuendo il peso degli standard, aumentando l'istanza metodologica della personalizzazione, passando da aule a spazi educativi, da orari scolastici a tempi di [lavoro](#), da classi a gruppi cooperativi, da risorse riproduttive (come i libri di testo) a materiali blended, ampi e diversificati. In un contesto così caratterizzato l'insegnante si libera in gran parte dall'attività frontale (inadeguata ai fini della personalizzazione), avendo la possibilità di osservare, affiancarsi, sostenere e intensificare, e tutto questo anche in assenza dell'insegnante di sostegno. Per quanto riguarda la seconda accezione, nei modelli di *qualità della vita* l'inclusione significa il possesso di *ruoli* significativi, in rapporto ad età, contesto e condizione sociale. Già il sistema ICIDH dell'Organizzazione Mondiale della Sanità aveva definito l'handicap come una condizione di esclusione e di svantaggio sociale, che limita o impedisce l'adempimento di un ruolo sociale considerato normale in relazione all'età, al sesso, al contesto socioculturale della persona. In positivo, nella letteratura sul costrutto di *qualità della vita* uno dei domini è appunto quello dell'inclusione, elemento importante all'interno del più ampio fattore dell'*appartenenza e della partecipazione sociale*. Il concetto di ruolo sociale, di derivazione sociologica, fa riferimento all'identità della persona, intesa appunto come un "pacchetto di ruoli" (roles-set). La transizione verso la vita adulta, infatti, consiste concretamente nell'acquisizione progressiva di una serie di condizioni esistenziali, che possono andare dal lavoro alla vita affettiva, dal far parte di un'associazione all'esercitare una funzione di volontariato. I ruoli strutturano la partecipazione, aumentando il cosiddetto [capitale sociale](#): lavorare significa far parte di un'organizzazione o comunque contribuire al bene pubblico, mentre instaurare un rapporto affettivo costituisce una delle forme più intense e significative di appartenenza. Così inteso, il concetto di inclusione ha una grande rilevanza per i sistemi di istruzione e formazione, particolarmente per il loro modo di concepire i curricula, che devono essere intesi come un progressivo percorso verso la vita e il lavoro. Un curriculum inclusivo, dunque, non è un programma, inteso come una sommatoria di contenuti disciplinari, ma un insieme di competenze, culturali, professionali e socio-emotive, ritenute significative per una progressiva appartenenza al contesto sociale. Negli ultimi anni le autorità nazionali e internazionali hanno insistentemente sottolineato questo aspetto, con la pubblicazione di alcuni riferimenti per

l'elaborazione dei curricula, come ad esempio il *Learning Compass* dell'OECD o le *Competenze Chiave* dell'Unione Europea.

Bibliografia

- AINSCOW M. – T. BOOTH, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, 2008, <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf> (ultimo accesso dicembre 2024).
- FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare: l'educativa digitale prima, durante e dopo il Corona-virus*, in Rassegna CNOS-FAP, 2/2020.
- OECD, *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*, 2021, https://www.oecd-ilibrary.org/education/adapting-curriculum-to-bridge-equity-gaps_6b49e118-en (ultimo accesso dicembre 2024).
- TYACK, D. – W. TOBIN, *The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* American Educational Research Journal, 31(3), 1994, pp. 453-479.

INDICATORI DI QUALITÀ vedi SISTEMA QUALITÀ

INDIVIDUALIZZAZIONE vedi PERCORSO FORMATIVO

INDUCTION (CRISTIANO CHIUSO¹⁶¹)

L'*Induction* o *Corporate Induction* è il processo di [accoglienza](#) e integrazione del lavoratore in azienda con l'obiettivo di ambientare la "risorsa umana" nel nuovo contesto lavorativo: può essere considerata come una serie di azioni di [orientamento](#) riservate ai neoassunti per far conoscere loro colleghi, luoghi, prassi aziendali, cultura organizzativa, regolamenti. Essa fa parte del processo di socializzazione al [lavoro](#), quel sistema mediante il quale il lavoratore acquisisce atteggiamenti, comportamenti, [conoscenze](#), [abilità](#), valori e motivazioni necessarie per diventare membro efficiente di un'organizzazione. Si parla anche di *Onboarding*, sebbene i due termini non coincidano del tutto: se l'*Induction* è un processo breve dove conta l'impatto comunicativo e relazionale, l'*Onboarding* è un processo lungo che cura gli aspetti tecnici ([contratto](#) di lavoro, retribuzione, tecnologie utilizzabili, [formazione](#), politiche aziendali). L'inserimento del neoassunto, se accompagnato e preso in carico, può portare benefici:

¹⁶¹ CRISTIANO CHIUSO Dottore in Lingue e Letterature Straniere, Master in Consulenza Filosofica, PhD in Pedagogia; Referente per il servizio mobilità internazionale dell'Esu di Venezia; Interprete per il Comune di Venezia; Ricercatore in progetti europei dell'Università Ca' Foscari di Venezia; Ricercatore per ISRE; Counsellor e Formatore per l'Esu e l'Università IUAV di Venezia; Docente di formazione per il Comune di Venezia, per la AGB-CGIL, l'Istituto di Promozione del Lavoro e l'AVIS del Sudtirolo, per l'ULSS 12 Veneziana, per il Salone d'Impresa, per Irecoop Veneto, per l'I.T.T. Algarotti di Venezia, per Dieffe - Accademia delle Professioni a Padova.

- all'azienda, in quanto nel breve periodo riduce il rischio di turnover e motiva maggiormente il collaboratore, facendogli respirare fin da subito la cultura aziendale; nel lungo periodo, aumenta la produttività del neoassunto e riduce i costi del cosiddetto Time to Proficiency, ovvero la quantità di tempo necessaria prima che egli possa diventare completamente autonomo e responsabile;
- al neoassunto, il quale si sente fin da subito valorizzato e quindi coinvolto nel nuovo ecosistema fatto di persone e luoghi, mission, vision e valori aziendali, favorendo e potenziando la sua autoefficacia.

La *Retention*, ovvero la possibilità che il nuovo collaboratore rimanga in azienda, viene così aumentata: la nuova generazione ha drasticamente cambiato i valori di riferimento rispetto alla generazione precedente e il posto fisso non è più il suo obiettivo principale: fenomeni come la *Great Resignation* (dimissioni dopo il Covid) e il *Quite Quitting* (fare il minimo indispensabile) lo dimostrano. Le possibili fasi dell'*Induction* sono le seguenti:

- preparazione – prima dell'arrivo del neoassunto, chi presentare, cosa dire, cosa mostrare, cosa dare;
- ingresso – *Welcome Day*;
- formazione sul lavoro – competenze tecniche e trasversali;
- monitoraggio – dopo l'ingresso del neoassunto, non lasciarlo a sé stesso (*mentoring* o *tutoring*).

La formazione sul lavoro, nel caso specifico dell'*Induction*, viene definita *Induction Training*: questa fase precede l'eventuale ingresso nell'*Academy* aziendale. L'*Induction Training* fa apparire professionale l'azienda agli occhi del neoassunto e lo motiva di più nel “restare a bordo”. In questa fase, il lavoratore scopre che può sbagliare, soprattutto all'inizio della sua collaborazione: la cosiddetta “cultura del fallimento” è fondamentale per colorare il clima di un contesto lavorativo e facilita enormemente l'integrazione nel nuovo contesto professionale. Altresì efficace è uno strumento come lo *storytelling*: raccontare la storia dell'azienda, le crisi superate e le sfide vinte, le persone che ne hanno fatto la storia e la *governance* attuale. L'*Induction Training* non è ancora diffuso in Italia: è una forma di *embedded learning* (*apprendimento incorporato*) che permette un'autentica trasmissione di conoscenza, già proposto da John Dewey come modalità principale di insegnamento del sapere. È una formazione implicita, da cui emergono le *capability* del neoassunto: i luoghi di lavoro hanno in sé un potenziale educativo, in ragione del loro elevato livello di strutturazione e regolazione, che trasforma gli attori organizzativi attraverso la quotidianità delle relazioni e delle azioni. È una formazione informale, in cui si apprende mentre si lavora. Se diventano oggetto di riflessione e analisi critica, il neoassunto ha il potere di trasformare tali apprendimenti da taciti a intenzionalmente acquisiti e, quindi, gestirli in funzione dei propri obiettivi di crescita e sviluppo. Apprendere al lavoro, in sintesi, vuol dire capire le proprie esperienze attraverso un ciclo di apprendimento suddiviso in 4 fasi:

- prima fase – l'ingresso del neoassunto nel nuovo contesto lavorativo è dissonante rispetto alle sue attese, pertanto significativa e rilevante;

- seconda fase – attraverso un’osservazione riflessiva sull’esperienza concreta del nuovo lavoro, il neoassunto trae le prime indicazioni per risolvere i problemi e definire i futuri piani di azione;
- terza fase – il neoassunto sistematizza i pensieri e le idee sul piano teorico e metodologico e definisce ipotetiche linee guida e principi generali per future azioni;
- quarta fase – nell’azione, il neoassunto sperimenta i risultati della sua osservazione in termini di conoscenze acquisite, per testarne la validità.

Il ciclo non finisce, bensì ricomincia daccapo: l’*Induction Training* si trasforma nel *Training on the Job* (formazione nel lavoro), parte decisiva del *Lifelong Learning* (apprendimento permanente).

Bibliografia

- DEWEY J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero e l’educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- INSALATA L.A. - ANDERSON A. - LIVI S., *Onboarding e socializzazione organizzativa. Modelli ed esperienze nel lavoro ibrido*, FrancoAngeli, Milano, 2024.
- KOLB D.A., *Experiential Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984.
- ROSSI B., *L’organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma, 2011.
- TORLONE F., *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*, Firenze University Press, Firenze, 2021.

INDUSTRIA 4.0 (MATTEO ADAMOLI¹⁶²)

Il termine indica uno dei passaggi chiave della trasformazione industriale incentrata sull’emergere di tecnologie digitali che a partire dai primi anni del 2000 hanno modificato radicalmente la fase di produzione e commercializzazione di beni e servizi. Il concetto di Industria 4.0 è fortemente associato alla quarta rivoluzione industriale che è il risultato di una digitalizzazione avanzata combinata a *smart technologies* in grado di attivare processi di produzione flessibili e sempre più connessi tra esseri umani, macchine e prodotti (Lasi H. - Fettke P. - Kemper HG. et al., 2014). I processi fondamentali alla base dell’Industria 4.0 sono:

- la connettività tra oggetti fisici e sistemi informativi digitali attraverso la tecnologia dell’*Internet of Things* (IoT);
- la raccolta, l’analisi e l’interpretazione di grandi quantità di dati in tempo reale (*Big data*);
- la diffusione di sistemi di [Intelligenza Artificiale](#) nella collaborazione uomo-macchina per migliorare l’efficienza, la qualità e la produttività dei processi industriali;

¹⁶² MATTEO ADAMOLI Docente di Pedagogia per la scuola e la formazione professionale; Pedagogia generale; Pedagogia della comunicazione; Digital Storytelling presso lo IUSVE di Venezia.

- la digitalizzazione di attività manuali e analogiche attraverso la robotica avanzata;
- l'integrazione di tecnologie modulari all'interno di piattaforme flessibili (es. l'uso di stampanti 3D);
- l'uso di infrastrutture *cloud* e *edge computing* per l'archiviazione, l'elaborazione e la distribuzione dei dati e delle loro applicazioni industriali.

All'interno di questo cambio di paradigma le discipline ingegneristiche e informatiche hanno fatto da volano a processi di innovazione delle industrie tradizionali attraverso: l'integrazione della produzione fisica con i sistemi informativi; una maggiore efficienza e competitività grazie alla connettività digitale; l'ottimizzazione dei modelli economici all'interno delle dinamiche del mercato.

Il paradigma dell'Industria 4.0, così come attualmente concepito, è considerato insufficiente in un contesto di crisi climatica e di emergenze planetarie essendo allineato con modelli di business e del pensiero economico che sono divenuti concause alle minacce che il pianeta sta affrontando. Tra queste sfide vale la pena sottolineare: gli elevati investimenti in tecnologie e infrastrutture; la necessità di sviluppare competenze specialistiche; l'alto impatto sui lavoratori e la potenziale perdita di posti di [lavoro](#); le preoccupazioni per la sicurezza dei dati e il tema della [privacy](#). Per rispondere a una tale complessità, a livello europeo, è stato proposto un ripensamento del paradigma dell'Industria 4.0 che tiene insieme la dimensione della trasformazione industriale con la dimensione sociale e ambientale (European Commission, 2020). All'interno della filiera di creazione di valore industriale la dimensione sociale richiede di prestare attenzione al benessere dei lavoratori, alla necessità di [inclusione](#) sociale e all'adozione di tecnologie che non sostituiscano, ma piuttosto integrino le capacità umane. La dimensione ambientale riguarda invece la promozione di trasformazioni produttive che eliminino l'uso di combustibili fossili, promuovano l'efficienza energetica, attingano a soluzioni basate sulla natura, ripristinino la biodiversità e creino nuovi percorsi di sviluppo in una rispettosa interdipendenza con i sistemi naturali (Renda A. - Schwaag Serger S. - Tataj D. et al., 2021). Questa nuova visione dell'Industria 4.0 si focalizza su una concezione trasformativa della crescita economica e della produzione industriale incentrate sul benessere umano e del pianeta raggiungibile attraverso la riduzione e lo spostamento dei consumi verso nuove forme di creazione di valore economico che sia sostenibile, circolare e rigenerativo. La trasformazione tecnologica viene quindi collegata all'esigenza di rispondere alle crisi di sistema all'interno di quella che a livello europeo viene definita "twin transition" (la correlazione tra [transizione digitale](#) e quella ambientale). L'orizzonte verso cui tende è la progettazione un sistema industriale che sia intrinsecamente resiliente agli shock e agli stress futuri e che integri al suo interno i principi sociali e ambientali del Green Deal europeo (European Commission, 2020). Questa nuova visione di "Industria 5.0" supera la tradizionale concezione di crescita economica sottolineando un approccio incentrato sull'uomo, sulla sostenibilità ambientale e sulla collaborazione di tutti gli attori interessati come aziende, lavoratori, governi e cittadini. L'Unione Europea sta sostenendo la ricerca e l'innova-

zione nell’“Industria 5.0” attraverso diversi programmi di ricerca e di sviluppo che puntano a:

- garantire un quadro economico che integri competitività e sostenibilità, permettendo all’industria di realizzare il suo potenziale come uno dei pilastri della transizione digitale;
- responsabilizzare i lavoratori attraverso l’uso di dispositivi digitali, sostenendo un approccio alla tecnologia incentrato sull’uomo;
- costruire percorsi di transizione verso usi della tecnologia sostenibili dal punto di vista ambientale e sociale;
- espandere la responsabilità delle imprese all’intera catena della produzione economica;
- progettare un ecosistema industriale resiliente e sostenibile (European Commission, 2022).

Considerando la velocità con cui le tecnologie e i nuovi modelli di business trasformano interi settori economici diventa necessaria l’instaurazione di una governance a tutti i livelli (aziendale, settoriale, regionale, nazionale e sovranazionale) per sostenere la rigenerazione dei territori, delle zone industriali, delle città e delle comunità colpite da tali trasformazioni. Inoltre, le innovazioni basate sull’industria 4.0 hanno messo sempre più in evidenza la carenza di [conoscenze](#) e [abilità](#) dei lavoratori e la necessità di riqualificare e aumentare le competenze digitali avanzate in tutti i settori, in particolare in quello manifatturiero (Di Battista - Grayling - Hasselaar - Leopold - Li - Rayner - Zahidi, 2023). Le competenze digitali avanzate vanno oltre il semplice uso tecnico e comprendono un’ampia gamma di abilità focalizzate all’[occupabilità](#) e alla partecipazione attiva dei cittadini come la ricerca e la valutazione di informazioni, la risoluzione di problemi, lo scambio e lo sviluppo di idee in un contesto post digitale. Nel quadro dell’industria 4.0 si enfatizza quindi l’importanza di promuovere la collaborazione tra l’ambito formativo e il settore industriale per affrontare le esigenze di riqualificazione immediata e a lungo termine degli stakeholders coinvolti.

Bibliografia

- DI BATTISTA A. - GRAYLING S. - HASSELAAR E. - LEOPOLD T. - LI R. - RAYNER M. - ZAHIDI S., Future of jobs report, 2023, in World Economic Forum, Geneva, Switzerland. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023>.
- EUROPEAN COMMISSION, Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: The European Green Deal. COM (2019) 640 final. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52019DC0640> (ultimo accesso dicembre 2024).
- EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Research and Innovation, Industry 5.0 – Human-centric, sustainable and resilient, Publications Office, 2020, <https://data.europa.eu/doi/10.2777/073781> (ultimo accesso dicembre 2024).
- EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Research and Innovation, RENDA A. - SCHWAAG SERGER S. - TATAJ D. et al., Industry 5.0, a transformative vision for Europe – Governing systemic

transformations towards a sustainable industry, Publications Office of the European Union, 2021, <https://data.europa.eu/doi/10.2777/17322>. (ultimo accesso dicembre 2024).

EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Research and Innovation, Industry 5.0 roundtable – Brussels 27 April 2022 – Meeting report, Publications Office of the European Union, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2777/982391> (ultimo accesso dicembre 2024).

LASI H. - FETTKKE P. - KEMPER HG. et al, *Industry 4.0*, Bus Inf Syst Eng, 6, 2014, pp. 239–242. <https://doi.org/10.1007/s12599-014-0334-4> (ultimo accesso dicembre 2024).

INGAGGIO (DARIO EUGENIO NICOLI¹⁶³)

La parola ingaggio deriva dal termine *gaggio* che significa pegno, impegno, promessa. Essa indica l'atto del coinvolgersi del soggetto entro un'azione, assumendo un impegno che prevede un beneficio definito con il termine "pegno". È solitamente usata in campo sportivo ed anche militare, e solo più recentemente in quello lavorativo e educativo. In quest'ultimo contesto significa che l'allievo è impegnato entro un'obbligazione che esige tempo e fatica e che mira ad un accrescimento del suo sapere in termini di conoscenze e competenze e che richiede il giusto riconoscimento nella forma della [valutazione](#) e del rilascio del titolo di studio. La migliore spiegazione letteraria ce la offre Dante nel canto 6 (118-120) del *Paradiso*: "*Ma nel commensurar d'i nostri gaggi col merto è parte di nostra letizia, perché non li vedem minor né maggi*". Secondo il Sommo Poeta, noi proviamo letizia quando vediamo che il premio divino ("gaggio") corrisponde esattamente ("non li vedem minor né maggi") al nostro vero valore ("merto"). Trasposta nel campo dell'[educazione](#), l'ingaggio indica il patto che si stabilisce tra le due parti, una condivisione basata su un'alleanza-promessa e che richiede dal lato degli studenti la disponibilità a mobilitare le proprie risorse e dei propri talenti e dal lato degli insegnanti la preparazione oltre alla virtù della giustizia nell'attribuire ai primi il giusto merito: quando questo non è né minore né maggiore, ne proviamo "letizia". Quello dello studente è un compito che va a proprio beneficio, ma che richiede un affidamento verso gli insegnanti e l'istituzione educativa ed un impegno a dare il meglio di sé stesso nel prendere parte alle diverse esperienze che compongono il [percorso formativo](#). L'esito di quest'opera richiede una valutazione ed anche un'attestazione pubblica, ma è necessario che tale premio sia giusto, ovvero che riconosca i meriti reali della persona. La diffusione del termine ingaggio nel campo educativo deriva dalla insoddisfazione di termini usuali come partecipazione e personalizzazione, in quanto non sembrano più in grado di cogliere in modo chiaro le attuali problematiche della motivazione dell'attenzione mostrate da molti studenti nell'attività formativa.

Partecipazione è un termine ambiguo perché spesso adottato secondo un'accezione riduttiva che si limita alla postura diligente dell'alunno, a cui è richiesto di ascoltare,

¹⁶³ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

studiare e ripetere quanto gli è stato impartito, rispettando le regole della scuola. Questa concezione emerge con chiarezza nelle modalità con cui spesso si definiscono i criteri del voto di condotta e che iniziano con la parola “rispetto” riferita ai tempi, agli spazi ed alle attrezzature, agli impegni, ma anche nelle relazioni con i docenti, il personale scolastico ed i compagni. È evidente da molti segnali che è in declino nel nostro tempo l’etica dello studente intesa solo come dovere nell’adempiere nel modo corretto ai propri compiti, una tendenza presente anche nel lavoro dove si sta diffondendo un concetto di “ruolo” più vicino alla sensibilità soggettiva oggi diffusa tra la popolazione, che include – tra gli obblighi dell’organizzazione – anche il rispetto delle prerogative personali dei lavoratori e che contempra il fine esistenziale della realizzazione di sé.

Personalizzazione, un orientamento metodologico teso a permettere ad ogni persona in [formazione](#) di sviluppare i diversi tipi di intelligenza posseduta, adottando tre soluzioni: la stipula di un [contratto](#) formativo tra chi eroga la formazione e chi ne usufruisce, la diversificazione degli obiettivi dell’attività formativa in base alle specifiche esigenze degli utenti, il coinvolgimento degli stessi nell’indicazione delle priorità circa i saperi da apprendere ed il modo in cui perseguirli. Ma i programmi di personalizzazione prevalenti si espongono a due esiti problematici: il primo consiste nell’applicare ad ogni studente la metodologia dell’individualizzazione tramite piani formativi tratti dalla pratica dell’[inclusione](#) intesa secondo l’approccio della medicalizzazione, mentre il secondo consiste nel carattere paternalistico esplicito ed implicito che porta gli insegnanti a debordare dal loro ruolo, assumendo anche i compiti che spettano invece all’allievo come soggetto responsabile del proprio cammino formativo, indebolendone quindi l’autonomia, la consapevolezza e il senso di autoefficacia. L’ingaggio indica una disposizione dello studente nelle attività formative, caratterizzata dalla possibilità di ottenere, accanto all’insegnamento, anche un accompagnamento ([scaffolding](#)) che gli fornisca una impalcatura che lo renda capace di condurre con successo il proprio processo di [apprendimento](#), seguito dall’aumento progressivo di spazi di autonomia (*fading*) dove il docente offre un aiuto più consulenziale e dialogico, in modo da lasciare che il primo sia direttamente investito dalle sfide che incontra sul suo cammino, faccia ricorso insieme con i compagni alle proprie risorse e, a fronte di risultati positivi, possa provare la fierezza di chi sente di aver mostrato pienamente il proprio valore.

Bibliografia

- BALDACCINI M., *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson, Trento, 2006.
- CHIOSSO G., *La personalizzazione e il futuro dell’educazione*, Armando, Roma, 2010.
- GARCIA H.V., *L’educazione personalizzata*, La Scuola SEI, Brescia, 2005.
- HARGREAVES D.H., *A new shape for schooling?* London, Specialist Schools and Academy Trust, 2006.
- LEADBEATER C., *Personalisation Through Participation: A New Script for Public Services*, Demos, London, 2004.
- LEADLAB-LEADING ELDERLY AND ADULT DEVELOPMENT LABORATORY, *European Model of Personalization for Adult and Elderly Learners*, 2009, retrieved from <http://leadlab.euproject.org/> (ultimo accesso dicembre 2024).

MONTEDORO C., *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Franco Angeli, Milano, 2001.

INITIAL VOCATIONAL EDUCATIONAL TRAINING – IVET

vedi FORMAZIONE PROFESSIONALE

INSEGNAMENTO

vedi PROCESSI DI APPRENDIMENTO E INSEGNAMENTO

INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA – IRC (SERGIO CICATELLI¹⁶⁴)

L'insegnamento della religione – IR è presente in quasi tutti i sistemi educativi europei, mostrando quindi ovunque un'attenzione alla [formazione](#) integrale della persona, anche nella sfera religiosa, ma le modalità di svolgimento dell'insegnamento variano molto da Paese a Paese e possono riguardare la generica dimensione religiosa della vita, una formazione etica o un'istruzione specifica in una delle confessioni cristiane. Per comprendere meglio il significato dell'insegnamento della Religione Cattolica nel sistema educativo italiano di istruzione e formazione conviene ricostruirne brevemente la storia, a partire dalle origini del sistema stesso, che coincidono con la nascita dello Stato nazionale. Si deve quindi partire dallo Statuto albertino del 1848, per il quale la religione cattolica era *“sola religione dello Stato”*; di conseguenza, la Legge Casati del 1859 stabiliva che in tutti gli ordini e gradi scolastici fosse presente uno specifico insegnamento della Religione. Tale presenza veniva successivamente indebolita dall'introduzione della sua facoltatività, ma la riforma Gentile nel 1923 reintroduceva un insegnamento della Religione obbligatorio nella sola scuola elementare e il Concordato tra lo Stato e la Chiesa del 1929 lo estendeva anche alle scuole secondarie dichiarandolo *“fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica”*. In tutti questi passaggi, l'insegnamento della Religione obbligatorio prevedeva comunque la facoltà dell'esonero. Nel 1984 l'accordo di revisione del Concordato, che tiene conto della Costituzione repubblicana per lo Stato e del rinnovamento conciliare per la Chiesa, ha modificato radicalmente tutta la materia, come risulta evidente dalla lettura del testo stesso dell'accordo: «La Repubblica Italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi

¹⁶⁴ SERGIO CICATELLI Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

di detto insegnamento. All'atto dell'iscrizione gli studenti o i loro genitori eserciteranno tale diritto, su richiesta dell'autorità scolastica, senza che la loro scelta possa dar luogo ad alcuna forma di discriminazione» (Legge n. 121/85, art. 9.2). Anzitutto si può notare che, in un panorama ormai segnato dal pluralismo religioso, al semplice insegnamento della Religione si sostituisce l'insegnamento della Religione Cattolica, con la precisazione della confessione particolare di cui è oggetto l'insegnamento. L'attenzione alla Religione Cattolica viene giustificata da un lato con il valore della cultura religiosa, senza distinzioni confessionali, e dall'altro con la constatazione della presenza cattolica nella tradizione del popolo italiano. Il nuovo insegnamento della Religione Cattolica si va inoltre a collocare nel quadro delle finalità della scuola, assumendo perciò le caratteristiche di un servizio educativo e culturale rivolto a tutti gli alunni, a prescindere dalla loro appartenenza religiosa, anche se la sua confessionalità impone di renderne facoltativa la frequenza attraverso una libera scelta degli interessati. Con successive disposizioni, derivanti dal Protocollo addizionale all'accordo di revisione e dalla successiva Intesa tra il Ministero dell'istruzione e la Conferenza Episcopale Italiana (CEI) sono stati definiti alcuni aspetti di carattere organizzativo: i programmi di insegnamento (oggi chiamati indicazioni), che devono essere definiti d'intesa tra autorità scolastica ed ecclesiastica; le modalità concrete di svolgimento dell'insegnamento della Religione Cattolica (esercizio della scelta, orario di lezione e sua collocazione ordinaria nella giornata, idoneità ecclesiastica degli insegnanti e loro diritti e doveri); i libri di testo, che devono essere forniti di apposito nulla osta della CEI; i titoli di studio richiesti agli insegnanti di Religione. L'Intesa, originariamente sottoscritta nel 1985 (Dpr n. 751), è stata modificata nel 1990 (Dpr n. 202) e nel 2012 (Dpr n. 175), aggiornando nell'ultima versione i titoli di studio degli insegnanti, che devono essere sempre di contenuto teologico e rilasciati da istituzioni accademiche ecclesiastiche italiane. Dopo la riforma Moratti (Legge n. 53/03) e l'istituzione di un unico sistema educativo di istruzione e formazione, l'IRC concordatario si è esteso anche al settore dell'[Istruzione e Formazione Professionale](#). Il regolamento del secondo ciclo (D.lgs n. 226/05) stabilisce, infatti, che la presenza dell'IRC è uno dei livelli essenziali di prestazione da rispettare per ammettere i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale a far parte dell'unico sistema educativo. Numerosi sono i problemi suscitati dalla presenza di un insegnamento confessionale nei curricula scolastici e formativi. Il contenzioso giudiziario dei primi anni di applicazione del regime neo-concordatario ha in primo luogo condotto al riconoscimento della piena legittimità costituzionale del nuovo insegnamento della Religione Cattolica, dichiarato dalla Corte costituzionale manifestazione della laicità dello Stato, definita a sua volta come garanzia della libertà di religione (sentenza 203/89). Fin dall'inizio si è inoltre posto il problema di coloro che avrebbero scelto di non avvalersi dell'insegnamento della Religione Cattolica, per i quali si è giunti nel corso degli anni a definire quattro alternative possibili: attività [didattica](#) alternativa programmata dalla scuola; libere attività di studio individuale, con o senza assistenza del personale docente (in

quest'ultimo caso solo per gli studenti del secondo ciclo); uscita da scuola. In proposito si deve anche osservare che il tasso di adesione alle lezioni di insegnamento della Religione Cattolica, pur in presenza di sensibili variazioni per area geografica e livello scolastico, si è mantenuto finora assai elevato, con una media nazionale che nel 2021-22 è arrivata a quasi l'85%. Un ruolo di particolare importanza è svolto dagli insegnanti di Religione Cattolica, i quali sono oggi per la quasi totalità laici (96%). Essi, oltre agli specifici titoli di studio, devono possedere l'apposita idoneità rilasciata dall'ordinario diocesano sulla base dei criteri stabiliti dal diritto canonico (can. 804), che richiede loro retta dottrina, testimonianza di vita cristiana e [abilità](#) pedagogica. Nel caso in cui venga meno uno di questi aspetti, l'idoneità viene revocata e l'insegnante non può più insegnare Religione Cattolica. Con la Legge n. 186/03 è stato introdotto uno stato giuridico di ruolo a tempo indeterminato per la maggior parte degli insegnanti di Religione Cattolica delle scuole statali, che sono così maggiormente tutelati in caso di revoca dell'idoneità (circostanza peraltro rarissima). Essi hanno comunque gli stessi diritti e doveri degli altri insegnanti. Rispetto alle condizioni storiche in cui venne definito il nuovo regime concordatario, lo scenario religioso del nostro Paese si è in parte modificato, dovendo fare i conti oggi da un lato con la sempre più diffusa secolarizzazione e dall'altro con il crescente pluralismo religioso dovuto alle recenti ondate migratorie. Con queste sfide deve necessariamente misurarsi la pratica didattica dell'IRC, che comunque si è mantenuto sistematicamente aggiornato attraverso indicazioni didattiche periodicamente modificate e libri di testo in continua evoluzione. Da parte sua l'autorità ecclesiastica ha fin dall'inizio chiarito la natura educativa e culturale dell'insegnamento della Religione Cattolica, come servizio offerto a tutti, sottolineando la sua condizione di proposta distinta e complementare rispetto alla catechesi. Le ricerche sul campo confermano il gradimento di cui gode generalmente l'insegnamento della Religione Cattolica, anche se non mancano segnali di [disagio](#) soprattutto nella gestione concreta dell'insegnamento da parte delle singole istituzioni scolastiche e formative, che non sempre rispettano lo spirito e la lettera delle norme. In particolare, si rilevano irregolarità nelle attività alternative, nella valutazione degli alunni, nelle modalità di scelta dell'IRC, oltre a ritardi nel bandire nuovi concorsi per insegnanti di Religione.

Bibliografia

- BUTTURINI E., *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi*, Queriniana, Brescia, 1987.
- CARNEVALE C., *La pratica didattica nell'Irc. Progettare, agire e valutare*, Elledici, Torino, 2020.
- CICATELLI S., *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola cattolica*, "Rivista Lasaliana", LXXXII, n. 1, gennaio-marzo 2015, pp. 31-47.
- CICATELLI S., *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove indicazioni*, La Scuola, Brescia, 2015.
- CICATELLI S. - G. MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Elledici, Torino, 2017.

CICATELLI S., *Prontuario giuridico IRC. Raccolta commentata delle norme che regolano l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado*, Queriniana, Brescia, 2020¹⁰.

CICATELLI S. - L. RASPI, *perché insegnare ancora religione*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 2021.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Insegnare religione cattolica oggi*, Nota pastorale, Roma, 1991.

PAJER F., *L'istruzione in materia religiosa nelle scuole pubbliche in contesto europeo: sviluppi recenti, condizioni attuali, prospettive*, in ROMIO R. (a cura di), *Religione a scuola. Quale futuro?*, Elledici, Torino, 2019.

PERON A., *L'insegnante di religione in Italia. Evoluzione storica del suo profilo professionale e linee per la formazione iniziale e in servizio*, oggi, LAS, Roma, 2021.

TRENTI Z., *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, Elledici, Leumann (To), 1990.

INSEGNAMENTO SOCIALE DELLA CHIESA E FP¹⁶⁵

(MARIO TOSO¹⁶⁶ - ARDUINO SALATIN¹⁶⁷)

Origine e sviluppo. L'insegnamento sociale della Chiesa “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 gradualmente 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'insegnamento sociale della Chiesa 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.

Natura. È con la *Gaudium et spes*, preceduta dalla *Mater et magistra*, in un con-

¹⁶⁵ Questo testo costituisce un aggiornamento della prima edizione della voce, redatta da mons. Mario Toso, uno dei massimi esperti in materia. Le integrazioni, curate da Arduino Salatin, non sono state riviste dall'Autore, ma tengono conto delle riflessioni esposte nel volume di Toso M. (2021), *Dimensione sociale della fede*.

¹⁶⁶ MARIO TOSO S.E. Mons. Mario Toso Vescovo di Faenza-Modigliana. Già Segretario del Pontificio Consiglio per la Giustizia e la Pace. Vescovo delegato per la Pastorale Sociale e il lavoro.

¹⁶⁷ ARDUINO SALATIN Professore Emerito presso lo IUSVE di Venezia.

testo socioculturale sensibilmente mutato ed ampiamente secolarizzato, che l'insegnamento sociale della Chiesa, 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 insegnamento sociale della Chiesa. Così rigorizzato, l'insegnamento sociale della Chiesa 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 il 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'insegnamento sociale della Chiesa 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).

Dimensione pastorale e pedagogica. Nella coscienza di Giovanni Paolo II, l'annuncio della DSC o insegnamento sociale della Chiesa 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'insegnamento sociale della Chiesa, 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'astoricità 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'insegnamento sociale della Chiesa 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'insegnamento sociale della Chiesa, insegnando a divenirne soggetti attivi e responsabili. In tal modo, non viene formata solo la coscienza morale, ma si perfeziona la propria sapienza teologale 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.

Prospettive. Con l'inizio del XXI secolo nuove problematiche si sono affacciate nel campo dell'insegnamento sociale della Chiesa, al punto che – secondo molti studiosi – non sembra fuori luogo parlare di una nuova *stagione* dell'insegnamento sociale della Chiesa che coincide con i due pontificati di Benedetto XVI, con l'Enciclica *Caritas in veritate* (2009) e di Papa Francesco, a partire soprattutto dalle encicliche *Evangelii Gaudium* (2013), *Laudato si'* (2015) e *Fratelli tutti* (2020). Non si tratta di un cambio di rotta, ma di un rinnovamento significativo che costringerà a rivedere il “Compendio della dottrina sociale della chiesa” (2004). La spinta deriva soprattutto dall'emergere di un tema rimasto finora soltanto sullo sfondo del magistero sociale, quello *ecologico* (Toso, 2021, 481-518). Il secolo XXI appare, infatti, segnato dall'esigenza di un ripensamento radicale del modello di sviluppo capitalistico, in quanto è in gioco la sopravvivenza stessa del pianeta. Ciò richiede non solo di riaffermare dei principi generali, ma di sensibilizzare alle “dimensioni sociali e formative della nuova evangelizzazione del sociale”, attraverso un “accompagnamento educativo e spirituale” dei credenti (Toso, 2021). Tra queste dimensioni, alcune assumono una particolare importanza per l'ambito della [Formazione Professionale](#) dei giovani, come la promozione del bene comune in un quadro di [ecologia integrale](#), il nuovo significato del [lavoro](#) umano rispetto alle sfide tecnologiche, la costruzione della democrazia come sistema di valori condivisi, la ricerca della verità nel dialogo e nel rispetto delle varie culture (anche religiose), l'[accoglienza](#) e la solidarietà, come risposta ai fenomeni migratori.

Bibliografia

- BEDOJNI G., *La dottrina sociale nella formazione del cristiano adulto*, Roma, Agrilavoro, 2000.
- CAMACHO I., *Doctrina social de la Iglesia*, Madrid, Ediciones Paulinas, 1991.
- CAMPANINI G., *La dimensione sociale della fede. Una fondamentale ricerca di Mario Toso*, in “Rassegna CNOS”, 3, 2021, pp. 74-82. Tra le ulteriori fonti consultabili, merita infine segnalare il progetto del Centro di Ateneo per la dottrina sociale della Chiesa dell'Università Cattolica del Sacro Cuore che cura il trimestrale on line “Dizionario di dottrina sociale della Chiesa. Le cose nuove del XXI secolo”. Le voci del *Dizionario*, edito da Vita e pensiero, sono disponibili *open access* sul sito <https://www.dizionariodottrinasociale.it> (ultimo accesso dicembre 2024).

- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Orientamenti per lo studio e l'insegnamento della dottrina sociale nella formazione sacerdotale*, Bologna, EDB, 1989.
- 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.
- ID., *Dottrina sociale oggi*, Torino, SEI, 1996.
- PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*, Libreria editrice vaticana, Roma, 2004.
- TOSO M., "Welfare Society". *L'apporto dei pontefici da Leone XIII a Giovanni Paolo II*, Roma, LAS, 1995.
- TOSO M., *Verso quale società? La dottrina sociale della Chiesa per una nuova progettualità*, Roma, LAS, 2000.
- TOSO M., *Dimensione sociale della fede. Sintesi aggiornata di Dottrina sociale della Chiesa*, LAS, Roma, 2021.

INTELLIGENZA ARTIFICIALE (NICOLÒ CAPPELLETTI¹⁶⁸)

L'Intelligenza Artificiale, o AI (dall'inglese *Artificial Intelligence*), è un ramo dell'informatica che studia come creare macchine e programmi in grado di esibire comportamenti intelligenti, cioè di svolgere compiti che normalmente richiedono l'intelligenza umana, come il ragionamento, l'[apprendimento](#), il riconoscimento di immagini e suoni, la comprensione del linguaggio e la risoluzione di problemi. L'idea di base dell'AI è di sviluppare sistemi che non siano semplicemente programmati per svolgere un compito specifico, ma che siano capaci di imparare dall'[esperienza](#), adattarsi a situazioni nuove e prendere decisioni in modo autonomo, simulando i processi cognitivi degli esseri umani. Le origini dell'AI risalgono agli anni '50 del Novecento, ma è soprattutto negli ultimi decenni, grazie ai progressi tecnologici nel campo dell'informatica e all'esplosione dei dati digitali (i cosiddetti "big data"), che questa disciplina ha conosciuto un enorme sviluppo, portando a risultati sorprendenti in campi come il riconoscimento vocale, la visione artificiale, la guida autonoma e la traduzione automatica. Oggi l'AI è una realtà sempre più presente nella nostra vita quotidiana, dalle App dei nostri smartphone ai sistemi di raccomandazione algoritmici di piattaforme come Netflix o Amazon, dai chatbot per il servizio clienti agli assistenti virtuali. Le applicazioni dell'AI, tuttavia, vanno ben oltre, toccando settori cruciali come la sanità (per esempio con sistemi di diagnosi delle malattie), la finanza (per l'individuazione di frodi o la gestione di investimenti), l'industria (con l'automazione intelligente dei processi produt-

¹⁶⁸ NICOLÒ CAPPELLETTI Vicedirettore dell'Area di Comunicazione, Coordinatore delle Lauree di Licenza/Magistrali e docente di Teorie e linguaggi della comunicazione digitale e del web marketing presso lo IUSVE di Venezia.

tivi), la pubblica amministrazione (per l'erogazione di servizi più efficienti ai cittadini) e molti altri. Se da un lato sono numerosi gli ambiti in cui tale paradigma tecnologico ha portato benefici e innovazione, dall'altro lato la tematica solleva articolate sfide etiche e sociali che riguardano: [privacy](#), manipolazione, BIAS e pregiudizi, sorveglianza digitale, dati personali, tecniche predittive-computazionali, governance dei sistemi. La rapida evoluzione, unita alla pervasività che caratterizza l'AI, richiede un approccio multidimensionale in grado di coinvolgere istituzioni, aziende, policy maker e società per garantirne uno sviluppo responsabile e inclusivo.

Sviluppo storico, significato e definizione di Intelligenza Artificiale

L'[Intelligenza Artificiale – AI](#) ha una storia che risale al 1956, quando un gruppo di scienziati si riunì al Dartmouth College per discutere di come creare macchine in grado di pensare come gli esseri umani. Fu in quell'occasione che John McCarthy coniò il termine “Intelligenza Artificiale”, definendola come «[...] la scienza e l'ingegneria della creazione di macchine intelligenti» (McCarthy et al., 1956). Fin dall'inizio, ci sono state diverse idee su cosa significhi rendere le macchine “intelligenti”. Alcuni studiosi aspiravano a trasformare i computer stessi in agenti intelligenti, altri ad imitare il pensiero umano, altri ancora che si comportassero come esseri umani (Trappl, 1983). Col passare del tempo e con i progressi tecnologici, in particolare nell'apprendimento automatico (machine learning) e nell'apprendimento profondo (deep learning), si è affermata l'idea che l'AI non debba per forza imitare l'intelligenza umana, ma possa essere un tipo di intelligenza diversa, in grado di agire in modo intelligente anche con modalità differenti da quelle del cervello umano (Poole e Mackworth, 2010). In epoca recente l'AI sta vivendo un periodo di grande sviluppo, grazie alla grande quantità di dati disponibili (big data), alla potenza di calcolo dei computer e alle tecnologie cloud. Un momento simbolo è stata la vittoria nel 2016 di AlphaGo, un software di AI, su un campione mondiale del gioco del Go, dimostrando le capacità dei nuovi algoritmi di apprendere autonomamente e prendere decisioni. L'Intelligenza Artificiale può essere oggi definita come «[...] *la capacità di un sistema di interpretare correttamente i dati esterni, apprendere da essi e utilizzarli per raggiungere obiettivi e svolgere compiti specifici attraverso un adattamento flessibile*» (Kaplan e Haenlein, 2019). Questa definizione sottolinea aspetti chiave come l'apprendimento autonomo, l'adattamento e la capacità di svolgere compiti complessi. Dal punto di vista tecnico (prospettiva computazionale), l'attenzione è posta sugli algoritmi e sulle prestazioni dei sistemi di AI, cercando di renderli sempre più efficienti e affidabili. Dal punto di vista sociale (prospettiva sociologica), invece, l'attenzione è rivolta all'impatto che l'AI ha sulla società: impatto sul [lavoro](#), etica e discriminazione, [privacy](#) e sorveglianza, responsabilità e governance, interazioni uomo-macchina. A differenza dell'approccio computazionale, è una prospettiva che adotta una lente più ampia e che considera l'AI come un fenomeno sociotecnico integrato in un contesto culturale, politico ed economico specifico. È importante considerare entrambi questi aspetti, tecnico e sociale, per sviluppare un'Intelli-

genza Artificiale che sia non solo efficace, ma anche giusta e rispettosa dei valori umani. Solo integrando le due prospettive potremo affrontare in modo responsabile le sfide poste da questa tecnologia così potente e promettente.

Rapporto fra AI e Intelligenza umana

Nel corso degli anni, il modo in cui l'AI è stata concepita in relazione all'intelligenza umana è cambiato notevolmente. Inizialmente, l'AI era vista semplicemente come una “macchina intelligente” capace di replicare alcune capacità cognitive umane, come l'apprendimento, il linguaggio, la percezione sensoriale e la risoluzione di problemi complessi. Molti studi si sono concentrati sulla possibilità per l'AI di simulare l'intelligenza umana, considerando quest'ultima come modello di riferimento. Tuttavia, sta emergendo una visione più autonoma dell'AI, che la considera non solo come imitazione della mente umana, ma come una nuova forma di intelligenza potenzialmente indipendente. Secondo questa prospettiva, l'AI può non solo emulare aspetti umani, ma anche monitorare processi e agire in modo autonomo nell'ambiente (Russell e Norvig, 2003). L'AI può essere classificata in base al tipo di intelligenza che esibisce o al suo stadio evolutivo. In particolare, si distingue fra AI generale (*Artificial General Intelligence*), con capacità equivalenti agli umani sul piano cognitivo, emotivo e sociale, e AI ristretta (*Artificial Narrow Intelligence*), specializzata in competenze specifiche (Hanlein e Kaplan, 2019). Recentemente, si è affermata una visione più pragmatica dell'AI, che la considera non come replicazione della mente umana, ma come nuova forma di razionalità basata sui dati. Secondo questa concezione, il potenziale dell'AI sta nella sua capacità di elaborare grandi moli di informazioni per prendere decisioni ottimali in contesti organizzativi, piuttosto che nel replicare i processi cognitivi umani (Borges et al., 2021). Nonostante i progressi fatti, rimangono ancora molte sfide aperte per comprendere a fondo l'impatto dell'AI e garantirne uno [sviluppo sostenibile](#) ed equo. La complessità del tema riflette sia le difficoltà nel comprendere appieno la natura dell'AI, sia le sue potenzialità rivoluzionarie non solo nell'emulare, ma anche nell'estendere e supportare l'intelligenza umana verso frontiere ancora inesplorate.

Per uno sviluppo responsabile

L'[Intelligenza Artificiale – AI](#) sta rapidamente trasformando la nostra società, portando con sé sia grandi opportunità che importanti sfide etiche. Lo sviluppo responsabile dell'AI richiede una riflessione attenta non solo sugli aspetti tecnologici, ma anche sulle implicazioni sociali delle sue applicazioni. Episodi di discriminazione algoritmica, violazione della [privacy](#) e condizionamento delle scelte individuali hanno già evidenziato la necessità di integrare principi morali nella progettazione dei sistemi AI, per garantirne la correttezza ed evitare impatti negativi sulla società (Floridi e Cowsls, 2019). Gli algoritmi di apprendimento automatico, ad esempio, possono apprendere e amplificare pregiudizi presenti nei dati di addestramento, portando a decisioni discriminatorie in settori sensibili. L'impatto dell'AI sul [mercato del lavoro](#) è

un altro aspetto critico. Stime indicano che nei prossimi vent'anni il 47% dei posti di lavoro attuali è ad alto rischio di automazione (Frey e Osborne, 2017), ponendo sfide importanti in termini di riqualificazione dei lavoratori e gestione delle diseguaglianze economiche. Per affrontare queste e molte altre problematiche, nel marzo 2024, l'Unione Europea ha approvato il regolamento AI ACT, istituendo un quadro giuridico uniforme per lo sviluppo di un'AI antropocentrica e affidabile, in grado di garantire un elevato livello di protezione della salute, della sicurezza e dei diritti sanciti dalla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, compresi la democrazia, lo Stato di Diritto e la protezione dell'ambiente e favorirne uno sviluppo responsabile. Per garantire uno sviluppo dell'AI che sia realmente sostenibile ed equo, è essenziale adottare un approccio responsabile e antropocentrico, in cui le esigenze e i diritti dell'essere umano siano sempre posti al centro del processo di progettazione e implementazione dei sistemi di AI. Solo in questo modo sarà possibile sfruttare appieno le opportunità offerte da questa tecnologia rivoluzionaria, limitandone al contempo i rischi e gli effetti negativi sul tessuto sociale.

Bibliografia

- ADOLFI F. - BOWERS J. - POEPPPEL D., *Successes and critical failures of neural networks in capturing human-like speech recognition*, Neural Networks, Volume 162, 2023, pp.199-211.
- ASHOK M. - MADAN R. - JOHA A. - SIVARAJAH U., *Ethical framework for Artificial Intelligence and Digital technologies*, International Journal of Information Management, 62, Article 102433, 2022.
- BORGES A.F.S. - LAURINDO F.J.B. - SPÍNOLA M.M. - GONÇALVES R.F. - MATTOS C.A., *The strategic use of artificial intelligence in the digital era: Systematic literature review and future research directions*, International Journal of Information Management, 57, Article 102225, 2021.
- BOSTROM N., *Superintelligenza*, Bollati Boringhieri Editore, 2018.
- CHIU Y. - ZHU Y. - CORBETT J., *In the hearts and minds of employees: A model of pre-adoptive appraisal toward artificial intelligence in organizations*, International Journal of Information Management, 60, Article 102379, 2021.
- FLORIDI L. - J. COWLS, *A unified framework of five principles for AI in society*, Harvard Data Science Review, 2019.
- FREY C.B. - M.A. OSBORNE, *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?* Technological Forecasting & Social Change/Technological Forecasting and Social Change, 114, 2017, pp. 254-280.
- HAENLEIN M. - A. KAPLAN, *A Brief History of artificial intelligence: on the past, present, and future of artificial intelligence*, California Management Review, 61(4), 2019, pp. 5-14.
- HAYKIN S., *Neural networks: A comprehensive foundation*, Prentice-Hall, 1998.
- JORDAN M.I. - T.M. MITCHELL, *Machine learning: Trends, perspectives, and prospects*. *Science*, 349(6245), 2015, pp. 255-260.
- LATINOVIĆ Z. - S. CHATTERJEE, *Achieving the promise of AI and ML in delivering economic and relational customer value in B2B*, Journal of Business Research, 144, 2022, pp. 966-974.
- POOLE D. - A. MACKWORTH, *Artificial Intelligence. Foundations of computational agents*, Cambridge, 2010.

RUSSELL S. – P. NORVIG, *Artificial intelligence. A modern approach*, Pearson Education, 2003.
SILVER D. - HUANG A. - MADDISON C. *et al.*, Mastering the game of Go with deep neural networks and tree search, *Nature*, 529(7587), 2016, pp. 484-489.
TRAPPL R., *Cybernetics: Theory and applications*, AbeBooks, 1983.

INTELLIGENZA ARTIFICIALE – AI (MAURO FRISANCO¹⁶⁹)

Definizione contemporanea

È importante notare che non esiste una definizione univoca di Intelligenza Artificiale – AI universalmente accettata. La definizione che viene utilizzata spesso dipende dal contesto specifico ed è necessario tenere presente che l'AI è un campo in continua evoluzione con definizioni che potrebbero non essere via via sufficienti a catturare tutte le sfumature e le potenzialità di questa tecnologia dato il suo continuo sviluppo¹⁷⁰. In generale, l'Intelligenza Artificiale è definita come la “*capacità di un sistema artificiale di simulare l'intelligenza umana attraverso l'apprendimento, il ragionamento e l'azione autonoma*” (Norma ISO/IEC 42001:2023, standard per il sistema di gestione dell'Intelligenza Artificiale¹⁷¹). La Commissione Europea, nella [comunicazione](#) relativa al Piano di Coordinamento per l'AI¹⁷², propone la seguente definizione di Intelligenza Artificiale: “*con Intelligenza Artificiale si intendono sistemi che mostrano un comportamento intelligente analizzando il loro ambiente e intraprendendo azioni, con un certo grado di autonomia, per raggiungere obiettivi specifici.*” Entrambe le definizioni richiamano il concetto di sistema AI o sistema basato sull'Intelligenza Artificiale che, seguendo la proposta definitoria del-

¹⁶⁹ MAURO FRISANCO Economista del lavoro; Tecnologo esperto nei campi dell'istruzione e della formazione, opera, in qualità di rappresentante istituzionale e titolare dell'assistenza tecnica fornita al Coordinamento delle Regioni e PA, negli ambiti dello sviluppo del sistema nazionale di certificazione delle competenze e della gestione dei processi di sviluppo degli aspetti ordinamentali dei sistemi formativi a titolarità regionale; da anni impegnato in tutte le fasi di innovazione del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Trento, è attualmente Responsabile scientifico-metodologico dello sviluppo del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Bolzano e della Regione Valle d'Aosta.

¹⁷⁰ Ad esempio, la definizione AI di Minsky (pioniere dell'AI e co-fondatore del MIT AI Lab) “AI come scienza di far fare alle macchine le cose che richiederebbero intelligenza se fatte dagli uomini” (*Mind and Computation*, 1970) che ha influenzato notevolmente il campo dell'AI e che rimane ancora un riferimento importante per ricercatori e studiosi, può oggi non essere sufficiente per una comprensione estesa dell'AI.

¹⁷¹ ISO/IEC 42001:2023, Information technology – Artificial intelligence – Management system (Edition 1, 2023).

¹⁷² “*Artificial intelligence (AI) refers to systems that display intelligent behaviour by analysing their environment and taking actions – with some degree of autonomy – to achieve specific goals. AI-based systems can be purely software-based, acting in the virtual world (e.g. voice assistants, image analysis software, search engines, speech and face recognition systems) or AI can be embedded in hardware devices (e.g. advanced robots, autonomous cars, drones or Internet of Things applications)*”. Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European economic and social committee and the committee of the Regions, Artificial Intelligence for Europe, SWD (2018), 137 final.

l'OCSE¹⁷³, viene definito come *“un sistema automatizzato progettato per funzionare con diversi livelli di autonomia e che può mostrare capacità di adattamento dopo l'installazione e che, per obiettivi espliciti o impliciti, deduce, dagli input che riceve, come generare output quali previsioni, contenuti, raccomandazioni o decisioni che possono influenzare ambienti fisici o virtuali”¹⁷⁴* (articolo 3, comma 1). Intelligenza Artificiale e Sistemi di Intelligenza Artificiale sono spesso usati come concetti intercambiabili ma c'è una differenza fondamentale: l'Intelligenza Artificiale è un campo ampio di studio che mira a sviluppare sistemi capaci di simulare l'intelligenza umana; i Sistemi di Intelligenza Artificiale sono realizzazioni concrete di AI funzionali a svolgere e/o risolvere compiti/problemi specifici (programmi o macchine che incorporano algoritmi). A tal proposito, il Regolamento europeo (2024/1689) auspica, e precisa, che la nozione di “sistema di AI” dovrebbe essere definita, oltre che in maniera chiara, in modo strettamente allineato al [lavoro](#) delle organizzazioni internazionali che si occupano di AI, al fine di garantire la certezza del diritto, agevolare la convergenza internazionale verso un'ampia accettazione del concetto, prevedendo, al contempo, la flessibilità necessaria per agevolare i rapidi sviluppi tecnologici. Il Regolamento, inoltre, fa riferimento, ai fini di un comune quadro definitorio, alla necessità di tenere conto delle principali caratteristiche dei sistemi di AI e, tra queste, soprattutto di quella fondamentale: la loro capacità inferenziale. Una capacità basata su tecniche che consentono l'inferenza attraverso approcci sia di [apprendimento](#) automatico che consentano di imparare dai dati per conseguire determinati obiettivi, sia di quelli basati sulla logica e sulla conoscenza che possano trarre inferenze dalla conoscenza codificata o dalla rappresentazione simbolica del compito da risolvere. In altri termini, sia la capacità dei sistemi AI di ottenere degli output (quali previsioni, contenuti, raccomandazioni o decisioni, che possono influenzare gli ambienti fisici e virtuali) che quella di ricavare modelli e/o algoritmi da input o dati. Il termine Intelligenza Artificiale, inoltre, contiene un esplicito riferimento alla nozione di intelligenza. Tuttavia, poiché l'intelligenza (sia nelle macchine che negli umani) è un concetto vago, i ricercatori in AI utilizzano principalmente la nozione di razionalità¹⁷⁵: «[...] la capacità di scegliere la migliore azione da intraprendere per raggiungere un certo obiettivo, dati determinati criteri da ottimizzare e le risorse disponibili». L'AI da un punto di vista operativo è, dunque, un “sistema razionale” di apprendimento che percepisce, attraverso alcuni sensori, l'ambiente nel quale il sistema è immerso, che raccoglie e interpreta dati, che decide qual è la migliore azione da intraprendere, che agisce attraverso alcuni attuatori, che modifica l'ambiente di riferimento e ne valuta il suo nuovo stato per

¹⁷³ OECD Framework for the Classification of AI Systems: a tool for effective AI policies, 2022.

¹⁷⁴ Regolamento (UE) 2024/1689, Regole armonizzate sull'intelligenza artificiale (AI Act), articolo 3, comma 1.

¹⁷⁵ Independent High-Level Expert Group on Artificial Intelligence set up by the European Commission a definition of AI: Main Capabilities and Scientific Disciplines, 2019.

determinare il successo della sua azione¹⁷⁶. L'Intelligenza Artificiale presenta, dunque, le caratteristiche distintive di una disciplina scientifica, dati il suo approccio rigoroso, l'enfasi sull'oggettività e la riproducibilità, la crescita continua del volume di [conoscenze](#), il suo impatto tangibile sul mondo reale e in svariati settori (ad esempio, medicina, ingegneria, finanza, trasporti, produzione), le connessioni con tante altre discipline (ad esempio, informatica, matematica, filosofia, psicologia, biologia, neuroscienze, ecc.), le sue ricadute in termini di progresso continuo. Provando a esemplificare in che modo l'Intelligenza Artificiale soddisfa i criteri chiave di un metodo scientifico rigoroso, dobbiamo tenere conto che l'AI opera attraverso un processo articolato nelle seguenti fasi: *formulazione dell'ipotesi* su come affrontare un tema, attuare una soluzione, ecc.; *raccolta di dati* oggettivi e concreti per testare le ipotesi, spesso in grandi quantità e da diverse fonti; *sperimentazione* attraverso il testing di modelli e algoritmi basato sui dati raccolti; *analisi dei risultati* per trarre conclusioni e valutare l'ipotesi originale; *iterazione* per affinare e testare nuovamente le ipotesi nella prospettiva di un processo di miglioramento continuo; *riproducibilità* dei risultati per assicurare che altri possano essere in grado di ottenere gli stessi risultati utilizzando gli stessi dati e metodi al fine di verificare e convalidare gli output/le soluzioni. In quanto disciplina scientifica, l'Intelligenza Artificiale comprende un'ampia gamma di approcci e tecniche, oltre ai ben noti *machine learning*¹⁷⁷ e *deep learning*¹⁷⁸. Alcuni, tra i più importanti:

- il ragionamento basato su sistemi esperti guidati da un insieme di regole e conoscenze predefinite da un esperto umano per risolvere problemi in un dominio specifico (diagnosi mediche, sistemi di consigli finanziari, configurazione di reti di computer, ecc.);
- la rappresentazione della conoscenza e il ragionamento (logica simbolica) che utilizza simboli per rappresentare concetti e relazioni e regole logiche per trarre inferenze e risolvere problemi (sistemi di pianificazione automatica, sistemi di tutoraggio intelligenti, robot che navigano in ambienti complessi);
- l'apprendimento automatico sia "supervisionato" (sistemi che apprendono da dati etichettati, come immagini con didascalie o testi con la risposta corretta) che "non supervisionato" (sistemi che identificano modelli e strutture da set di dati non etichettati e non strutturati) e "per rinforzo" (sistemi che apprendono attraverso prove ed errori, interagendo con un ambiente e ricevendo premi o penalità per le loro azioni);

¹⁷⁶ VIOLA R., *Artificial intelligence, real benefits*, in "Shaping Europe's digital future Brochure", European Commission, 2018.

¹⁷⁷ Il *machine learning* (ML), tradotto in italiano come "apprendimento automatico", è una sotto disciplina dell'Intelligenza Artificiale che consente ai sistemi informatici di apprendere e migliorare le proprie prestazioni senza essere esplicitamente programmati. Si tratta di sistemi che non vengono istruiti passo dopo passo su come svolgere un compito, ma che imparano dai dati a loro disposizione.

¹⁷⁸ Il *deep learning*, tradotto in italiano come "apprendimento profondo", è a sua volta una sotto disciplina del Machine Learning che utilizza reti neurali artificiali complesse con molteplici livelli di elaborazione per apprendere da grandi quantità di dati.

- l'elaborazione del linguaggio naturale (NLP), distinguendo tra “comprensione del linguaggio naturale” (sistemi NLU che comprendono il significato del linguaggio umano, come intenzioni, entità e relazioni tra parole) e “generazione del linguaggio naturale” (sistemi NLG che generano testi simili a quello umano, come riassunti di documenti, risposte a domande o chat);
- la visione artificiale attraverso sistemi che estraggono informazioni (da immagini e video, da oggetti, scene e attività) che riconoscono, identificano e classificano gli oggetti (in immagini e video, in oggetti, scene e attività) che estraggono caratteristiche e informazioni da immagini (texture, forme e colori);
- la visione computazionale per analizzare e comprendere immagini e video;
- la robotica, in termini di “controllo” (sviluppo di algoritmi per controllare i movimenti e le azioni dei robot), di “percezione” (percezione dell'ambiente attraverso sensori come telecamere e radar), di “pianificazione e navigazione” (pianificazione dei percorsi e di movimento in ambienti complessi), di “apprendimento automatico” (miglioramento delle prestazioni attraverso l'apprendimento dall'esperienza).

All'interno dell'ampio campo dell'Intelligenza Artificiale, si possono considerare due macro-categorie (o paradigmi) di AI:

- *l'intelligenza artificiale debole* detta anche AI ristretta (*narrow AI*), si concentra su un compito specifico o un insieme di compiti strettamente correlati, dunque addestrata e orientata a eseguire attività specifiche. L'AI debole è alla base della maggior parte dell'AI che ci circonda oggi, abilitando, ad esempio, applicazioni come il riconoscimento facciale, l'automatismo del gioco degli scacchi, la traduzione automatica dei testi, Siri di Apple, Alexa di Amazon, IBM watsonx, la personalizzazione dei feed in Facebook, Twitter e TikTok, oltre che i veicoli a guida autonoma;
- *l'intelligenza artificiale forte*, nota anche come Intelligenza Artificiale Generale (AGI) o Intelligenza Artificiale a livello umano (o superintelligenza artificiale ASI), è un tipo ipotetico di Intelligenza Artificiale che possiede un'intelligenza equivalente o superiore a quella umana e che riguarda macchine in grado di esercitare qualsiasi tipo di intelligenza umana, dotate di una coscienza auto-consapevole rispetto alla capacità di risolvere problemi, imparare e pianificare il futuro. Al momento, l'AI forte non esiste e il suo sviluppo è ancora oggetto di ricerca e dibattito scientifico date le sue implicazioni profonde per l'umanità, le cautele e le attenzioni necessarie in relazione alle sue opportunità e potenzialità. Nel frattempo, i migliori esempi di ASI possono essere tratti dalla fantascienza, come HAL 9.000 (l'acronimo sta per *Heuristic ALgorithmic*), il supercomputer di bordo della nave spaziale Discovery nel film di Stanley Kubrick “2001: Odissea nello spazio.”

Infine, merita particolare attenzione l'Intelligenza Artificiale generativa (AI generativa), ramo dell'intelligenza artificiale che ha catturato la maggiore attenzione da parte del “pubblico” soprattutto dopo il rilascio online da parte di OpenAI nel

novembre 2022 della più nota AI generativa “*ChatGPT*” o *Generative Pre-Trained Transformer*¹⁷⁹. L’Intelligenza Artificiale generativa si concentra sulla creazione di nuovi contenuti in diverse forme, tra cui: testi (articoli di notizie, poesie, script, testi pubblicitari, email, interi libri), immagini (fotografie realistiche, dipinti, illustrazioni, modelli 3D, nuovi stili artistici), musica (brani musicali di generi diversi, suoni, composizioni originali), codici (software, script, algoritmi, nuovi linguaggi di programmazione), dati scientifici (molecole, composti chimici, strutture proteiche, interi genomi). L’AI generativa utilizza modelli di [apprendimento](#) automatico complessi, come le reti neurali generative (GAN) e gli autoencoder variazionali (VAE), per estrarre modelli dai dati esistenti e generare nuovi contenuti che siano simili, ma non identici, ai dati di addestramento. I modelli di AI generativa vengono, infatti, addestrati su grandi quantità di dati (immagini, testi o codici). Durante l’addestramento, il modello impara a riconoscere le relazioni all’interno dei dati e, una volta addestrato, può essere utilizzato per generare nuovi contenuti simili ai dati su cui è stato addestrato.

Evoluzione storica

Le prime tracce di Intelligenza Artificiale come disciplina scientifica risalgono agli anni Cinquanta (periodo di grande fermento scientifico sullo studio del calcolatore e il suo utilizzo per sistemi intelligenti). Nel 1956, al *Darmouth College (New Hampshire)*, si tenne un convegno al quale presero parte i maggiori esponenti del mondo informatico. In quell’occasione si raccolsero i principali contributi sul tema, ponendo anche l’attenzione sugli sviluppi futuri. Durante il convegno di *Darmouth* ebbe un ruolo fondamentale il lavoro di *Alan Turing*, considerato uno dei padri dell’informatica moderna (nel 1936 Alan Turing aveva posto le basi per i concetti di calcolabilità, computabilità e per la macchina di Turing). Nel 1950 lo stesso Turing scrisse un articolo intitolato “*Computing machinery and intelligence*”, in cui proponeva quello che sarebbe divenuto noto come test di Turing: “una macchina poteva essere considerata intelligente se il suo comportamento, osservato da un essere umano, fosse considerato indistinguibile da quello di una persona”. Grazie al lavoro di Turing, il tema dell’Intelligenza Artificiale ricevette una forte attenzione da parte della comunità scientifica e nacquero diversi approcci oltre che nuove tecnologie, anche se è doveroso sottolineare che il termine “intelligenza artificiale” non è stato all’inizio universalmente accettato e che alcuni studiosi preferivano termini come “cibernetica” o “informatica cognitiva”. Nel 1958, *John McCarthy* inventa il linguaggio di programmazione Lisp, ancora utilizzato oggi nella ricerca sull’intelligenza artificiale. Nel 1959, *Arthur Samuel* crea il programma “*Samuel Learning Program*”, il primo programma di intelligenza artificiale a giocare a dama ad un li-

¹⁷⁹ ChatGPT è attualmente uno delle tantissime chatbot generative a disposizione degli utenti, come ad esempio, anche DALL-E, DeepArt, Gemini, LaMDA, Woebot Health, Socratic, Quizizz, Copilot, ecc.).

vello competitivo. Nel 1966, *Joseph Weizenbaum* sviluppa la chatbot ELIZA, in grado di simulare una conversazione psicoanalitica. Nel 1969, *Marvin Minsky* fonda il MIT Artificial Intelligence Laboratory. Nel 1970, *Edward Feigenbaum* sviluppa il sistema MYCIN, un sistema di intelligenza artificiale per la diagnosi medica. Nel 1996 e nel 1997 il computer *Deep Blue*, progettato da IBM, sconfigge il campione del mondo di scacchi Garry Kasparov, dimostrando il potenziale dell'intelligenza artificiale nei giochi complessi. Nel 2001, un progetto internazionale utilizza l'intelligenza artificiale per sequenziare il genoma umano. Nel 2011, il computer *Watson*, basato su domande e risposte, vince il quiz televisivo americano "Jeopardy!", dimostrando la capacità dell'intelligenza artificiale di elaborare e comprendere il linguaggio naturale. Nel 2016, il programma di intelligenza artificiale *AlphaGo* sconfigge il campione del mondo di Go Lee Sedol, un gioco considerato molto più complesso degli scacchi. Dal novembre 2022, *ChatGPT-3.5* diventa accessibile al pubblico e nel medesimo anno viene rilasciato *Jurassic-1 Jumbo*, uno dei modelli linguistici (LLM) più potenti e sofisticati al mondo, addestrato su un enorme set di dati di testo e codice, attualmente dotato di circa 180 miliardi di parametri.

Il dibattito

Negli anni più recenti è emerso come sia fondamentale avere un dialogo aperto e inclusivo sull'Intelligenza Artificiale, coinvolgendo esperti di diverse discipline, cittadini, governi e organizzazioni internazionali per definire linee guida etiche e normative, per un uso responsabile dell'AI a beneficio di tutta l'umanità, per ricercare e garantire un equilibrio organico e strutturale tra opportunità, vincoli e minacce. L'attuale dibattito è molto ampio e complesso, date le implicazioni etiche, sociali, economiche e filosofiche di vasta portata e riguarda anche la natura stessa dell'AI, la coscienza e il ruolo degli esseri umani in un mondo futuro sempre più plasmato, oltre che pervaso, dalla tecnologia. Le questioni chiave più discusse riguardano:

- l'impatto sull'occupazione, in quanto l'automazione alimentata dall'AI potrebbe generare una perdita di posti di lavoro e la necessità di una vasta, se non universale, riqualificazione dei lavoratori rispetto alle nuove competenze digitali;
- l'etica ed i pregiudizi, dato che gli algoritmi di AI, se poco trasparenti ed equi, potrebbero perpetuare pregiudizi esistenti nella società, discriminando gruppi di persone in base a fattori come razza, genere, religione o orientamento sessuale;
- la responsabilità in capo a coloro che progettano, sviluppano, attivano e dispiegano l'uso di AI;
- l'effettiva affidabilità delle informazioni e dei dati generati (output);
- la sorveglianza e la [privacy](#), dato che l'utilizzo dell'AI, in assenza di limiti universali chiari e garanzie per l'utilizzo di queste tecnologie, per la sorveglianza di massa e il riconoscimento potrebbe violare la privacy individuale e la libertà civile;
- il controllo e il potere, perché il dominio dell'Intelligenza Artificiale da parte di poche organizzazioni, aziende o governi potrebbe portare a concentrazioni di potere senza precedenti e minacciare la democrazia e la libertà individuale;

- il superamento dell'intelligenza umana da parte dell'Intelligenza Artificiale Generale (AGI) in tutti i campi apre interrogativi sul futuro dell'umanità, sul ruolo che l'uomo vorrà assumere in una società con macchine altamente intelligenti;
- il benessere e l'impatto ambientale; sebbene l'AI possa essere utilizzata per ottimizzare l'uso delle risorse, ridurre l'inquinamento e combattere il cambiamento climatico, vengono considerate le potenziali conseguenze negative sull'ambiente e la biodiversità (*carbon footprint*).

Bibliografia

- BOSTROM N., *Superintelligence. Paths, dangers, strategies*, Oxford, Oxford University Press, 2014 (trad. it. *Superintelligenza. Tendenze, pericoli, strategie*, Torino, Bollati Boringhieri, 2018).
- CALZONE O., *Machine learning. Introduzione all'apprendimento automatico*, Faraday Keen, 2018.
- CRAWFORD K., *Atlas of AI. Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*, New Haven CT – London, Yale University Press, 2021.
- CRISTIANINI N., *Machina Sapiens. L'algoritmo che ci ha rubato il segreto della conoscenza*, Bologna, Il Mulino, 2024.
- D'ACQUISTO G., *Intelligenza artificiale. Elementi*, Torino, Giappichelli, 2021.
- DAVENPORT T.H. – J. KIRBY, *Only Humans Need Apply: Winners and Losers in the Age of Smart Machines*, New York, HarperCollins, 2016.
- FLORIDI L. – F. CABITZA, *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*, Milano, Bompiani, 2021.
- FLORIDI L., *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Milano, Cortina, 2022.
- FLORIDI L., *The Ethics of Artificial Intelligence. Principles, Challenges, and Opportunities*, Oxford, Oxford University Press, 2023.
- HOWE A., *Artificial Intelligence for Beginners: An Introduction to Machine Learning, Neural Networks, and Deep Learning*, Astrid Howe, 2023.
- IWATHAKI A. – V. ANURADHA (a cura di), *The Institute for Other Intelligences*, Los Angeles CA, X Artists Books, 2022.
- MARMO R., *Algoritmi per l'intelligenza artificiale. Progettazione dell'algoritmo, dati e machine learning, neural network, deep learning*, Milano, Hoepli, 2020.
- PANCIROLI C. – P.C. RIVOLTELLA, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Schol , 2023.
- PASQUALE F., *New Laws of Robotics: Defending Human Expertise in the Age of AI*, Cambridge MA, Harvard University Press, 2020 (trad. it. *Le nuove leggi della robotica. Difendere la competenza umana nell'era dell'intelligenza artificiale*, Roma, Luiss University Press, 2021).
- PASQUINELLI M., *The Eye of the Master. A Social History of Artificial Intelligence*, London – New York NY, Verso, 2023.
- PELLEREY M. (a cura di), *La transizione digitale e i processi formativi: opportunità e pericoli*, Rapporto finale, CNOS-FAP, 2023.
- POGGIO T. – M. MAGRINI, *Cervelli Mente Algoritmi. Il mistero dell'intelligenza naturale, gli enigmi di quella artificiale*, Milano, Sperling & Kupfer, 2024.

- QUINTARELLI S. (a cura di), *Intelligenza artificiale. Cos'è davvero, come funziona, che effetti avrà*, Torino, Bollati Boringhieri, 2020.
- RUSSELL S.J. – P. NORVIG, *Artificial Intelligence: A Modern Approach. Global Edition*, London, Pearson Education, 2021 (trad. it. *Intelligenza artificiale. Un approccio moderno*, Milano, Pearson, 2021).
- SCHNEIDER S., *Artificial You. AI and the Future of Your Mind*, Princeton NJ – Oxford, Princeton University Press, 2019.
- TULCHINSKY I – C.E. MASON, *The Age of Prediction. Algorithms, AI, and the Shifting Shadows of Risk*, Cambridge MA, The MIT Press, 2023.
- TURING A.M., On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem, in *Proceedings of the London Mathematical Society*, 58, novembre 1936, pp. 230-256.
- VARANINI F., *Splendori e miserie delle intelligenze artificiali alla luce dell'umana esperienza*, Milano, Guerini & Associati, 2024.
- WALSH T., *Machines Behaving Badly: The Morality of AI*, Cheltenham, The History Press, 2022.

INTERCULTURA vedi **EDUCAZIONE INTERCULTURALE**

ISO 9000 vedi **SISTEMA QUALITÀ**

ISPIRAZIONE CRISTIANA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

(SERGIO CICATELLI¹⁸⁰)

La [Formazione Professionale](#) – FP rientra a pieno titolo nell'impegno educativo che la Chiesa assume principalmente attraverso le scuole cattoliche. Circostanze storiche e culturali hanno condotto a tenere separati in Italia i mondi della scuola e della FP, ma oggi, a partire dalla Legge n. 53/03, che ha istituito un unico sistema educativo di istruzione e [formazione](#), i due settori devono essere considerati paritetici e complementari. Essi lo sono sempre stati per la Chiesa, come ricorda la *Gra-vissimum Educationis* al n. 9, quando osserva che, «[...] fermo restando l'impegno di promuovere le scuole di grado elementare e secondario, in quanto costituiscono il fondamento dell'[educazione](#), si deve fare gran conto di quelle che sono particolarmente richieste dalle condizioni attuali. Tali sono quelle che vanno sotto il nome di scuole professionali e tecniche». Se si parla da un lato di scuole *cattoliche* e dall'altro di enti di FP di *ispirazione cristiana* è per conservare la distinzione istituzionale tra i due settori e, ferma restando l'appartenenza ecclesiale, per presentare la FP in maniera meno confessionalmente caratterizzata ad allievi che sono strumentalmente interessati all'[apprendimento](#) di un mestiere (oltre che essere oggi in maggioranza immigrati e non cattolici). Per la Chiesa l'attenzione ai lavoratori più umili

¹⁸⁰ SERGIO CICATELLI Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

è impegno costitutivo e troviamo proprio grandi personalità dell'azione sociale cattolica all'origine delle scuole professionali nel nostro Paese. Il capostipite può essere individuato in S. Girolamo Emiliani, che nella prima metà del secolo XVI fondò la prima scuola di arti e mestieri per ragazzi abbandonati allo scopo di dare loro un futuro attraverso il [lavoro](#). Soprattutto nei secoli XIX e XX l'azione a favore dell'inserimento lavorativo dei giovani è proseguita attraverso personalità del calibro di S. Giovanni Bosco, S. Giovanni Battista Piamarta, S. Leonardo Murialdo e S. Luigi Orione, solo per citarne alcuni. Il senso di questo impegno può essere riassunto con le parole della Conferenza episcopale italiana nel documento del 1983 su *La scuola cattolica oggi in Italia* (n. 56): «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. [...] Va però sottolineato che questa richiesta di competenza impegna a non inserire nella formazione professionale procedimenti unicamente preoccupati di promuovere e di valutare le [abilità](#) tecniche, ma a sviluppare l'attenzione alla totalità della persona umana. L'impegno della comunità ecclesiale deve quindi farsi ancora più attento, perché questi centri di ispirazione cristiana, 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 e sul lavoro». Dunque, anche i Centri di FP di ispirazione cristiana devono avere il loro progetto educativo, come le scuole cattoliche. Per coordinare l'azione dei CFP di ispirazione cristiana esiste dal 1974 la CONFAP, cui nel 1999 si è aggiunta l'associazione FORMA per allargare il numero degli enti rappresentati. Dal canto suo la CEI presta attenzione alla FP di ispirazione cristiana attraverso il Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica e il Centro Studi per la Scuola Cattolica, entrambi costituiti nel 1996 con l'impegno statutario di prestare attenzione al mondo della scuola cattolica e della FP di ispirazione cristiana. Proprio questi ultimi due organismi hanno pubblicato nel 2000 una *Carta d'impegni programmatici della scuola cattolica*, in cui si legge che «[...] l'educazione cattolica ritiene i centri di formazione professionale non copia sbiadita della più forte e vera educazione scolastica, ma il luogo dove si può costruire un progetto educativo originale fondato su una cultura che scaturisce *dal* lavoro (oltre che *del* lavoro e *sul* lavoro)».

Bibliografia

- CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La scuola cattolica, oggi, in Italia*, 25 agosto 1983.
- CONSIGLIO NAZIONALE DELLA SCUOLA CATTOLICA - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Carta d'impegni programmatici della scuola cattolica*, Dehoniane, Bologna, 2000.
- FONTANA S. - TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, CNOSFAP, Roma 2003.
- NICOLI D. (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2014.
- STENCO B., *La formazione professionale di ispirazione cristiana*, in "Presenza CONFAP" n. 1-2-3, 2008, pp. 17-23.

ISTITUTI TECNICI SUPERIORI - ITS ACADEMY (GIULIO MARIA SALERNO¹⁸¹)

Gli Istituti Tecnici Superiori sono stati integralmente ridisciplinati dalla Legge 15 luglio 2022, n. 99 recante la “*Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore*”, e che, tra l’altro, li ha espressamente ridenominati “*ITS Academy*”. Con questa legge si è dato avvio alla riforma, in modo complessivamente sistematico, di questa componente del sistema educativo nazionale di istruzione e [formazione](#), una componente che si colloca al livello terziario, e dunque conclusivo, del percorso di istruzione professionalizzante. È una riforma, va aggiunto, cui lo Stato ha proceduto nell’ambito della sua competenza legislativa esclusiva che concerne le “*norme generali sull’istruzione*” ai sensi dell’art. 117, comma 2, lettera n), della Costituzione, ma dovendo anche tenere conto delle competenze che la Costituzione riconosce alle Regioni in materia di [Istruzione e Formazione Professionale](#) ai sensi dell’art. 117, comma 3, Cost. Per questo motivo la Legge n. 99/2022 è stata oggetto di ampio dibattito e di attento confronto con le Regioni stesse, e, conseguentemente, anche l’attuazione della legge stessa è condizionata dalla necessaria condivisione tra lo Stato e le Regioni.

Va poi ricordato che l’approvazione di questa legge di riforma rientrava tra gli obiettivi – ed esattamente tra i cosiddetti *milestone*, cioè i traguardi qualitativi che si raggiungono, ad esempio, mediante l’approvazione di una nuova disciplina legislativa - che il nostro Stato ha assunto nei confronti dell’Unione europea nell’ambito del *Next Generation UE*, e in particolare all’interno del PNRR (il [Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza](#)). E si inserisce, potremmo dire a pieno titolo, nel processo di costruzione di una [VET](#) italiana che sia maggiormente coerente con i sistemi di istruzione professionalizzanti esistenti negli ordinamenti europei che consentono un pieno sviluppo della formazione terziaria in maggiore coerenza con le esigenze del mondo del lavoro e delle professioni.

Gli ITS Academy sono stati qualificati dalla predetta Legge n. 99/2022 come “parte integrante” del nuovo “*Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore*”, così implicitamente aggiornando la configurazione del “*Sistema di formazione integrata superiore (FIS)*” che trovava origine nella Legge n. 144/1999. Quest’ultima, più esattamente, aveva creato il “*Sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)*” che inizialmente era strutturato nei soli percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (cd. IFTS), e ai quali, successivamente, si sono poi aggiunti, a seguito delle previsioni legislative adottate nel 2007, i percorsi attivati negli Istituti Tec-

¹⁸¹ GIULIO MARIA SALERNO Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell’Università di Macerata.

nici Superiori (cd. ITS) di nuova istituzione. Per quanto circoscritti dal punto di vista quantitativo, questi percorsi, come noto, proprio perché caratterizzati da un'organizzazione [didattica](#) che si ispira al principio del “*learning by doing*”, e dalla massiccia presenza di docenti messi a disposizione dalle stesse aziende che collaborano con gli ITS, hanno riscosso un diffuso successo, anche con risultati assai positivi circa l'esito occupazionale degli iscritti. Con la riforma del 2022, dunque, si è inteso procedere alla risistemazione del settore e al suo complessivo rilancio. In particolare, si è ridisegnata l'architettura del livello terziario dell'istruzione professionalizzante, dando specifico e autonomo rilievo proprio agli ITS. In sostanza, il “*Sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)*” torna ad essere composto dai soli percorsi di IFTS, mentre nasce il nuovo e distinto “*Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore*”. Quest'ultimo, dunque, da un lato può essere sempre collocato nel “*Sistema di formazione integrata superiore*” già previsto dalla Legge n. 144/1999, ma è ormai chiaramente distinto – seppure raccordato in senso verticale - rispetto al “*Sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)*”; e, dall'altro lato, è a pieno titolo affiancato – e raccordato - con gli altri due sistemi di istruzione e formazione di livello terziario che sono presenti nel nostro sistema nazionale educativo, ovvero quelli costituiti per un verso dalle Università e, per altro verso, dalle Istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM). Si è detto del raccordo verticale tra IFTS e ITS Academy, in quanto, dal punto di vista della prospettiva costituita da una vera e propria filiera dell'istruzione professionalizzante, sussiste un diretto rapporto di carattere verticale che dal “*Sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)*” conduce direttamente al “*Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore*”. Infatti, per quanto concerne l'accesso agli ITS medesimi, nella Legge n. 99/2022 si dispone che “*possono accedere ai percorsi di istruzione offerti dagli ITS Academy, sulla base della programmazione regionale, i giovani e gli adulti in possesso di un diploma di scuola secondaria di secondo grado o di un diploma quadriennale di istruzione e formazione professionale di cui all'articolo 15, commi 5 e 6, del Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, unitamente a un certificato di specializzazione tecnica superiore conseguito all'esito dei corsi di istruzione e formazione tecnica superiore di cui all'articolo 69 della Legge 17 maggio 1999, n. 144*”. Ciò significa che, almeno dal punto di vista teorico, i diplomati quadriennali della IeFP possono, a seguito della successiva conclusione di un percorso di IFTS, accedere agli ITS Academy. In vero, tale eventualità non trova concreto riscontro nella realtà effettuale sia perché ancora non in tutte le Regioni vi è la possibilità di conseguire il diploma quadriennale di IeFP, sia perché in poche Regioni sono attivati percorsi di IFTS, e, infine, perché, anche là dove siano soddisfatte le due predette condizioni, è assai difficile riscontrare una sufficiente coerenza curriculare tra i percorsi effettivamente offerti nei tre tasselli dell'istruzione professionalizzante (IeFP, IFTS e ITS Academy). Come dimostrato in un interessante studio effettuato dell'INAPP nel 2022 sulla “*Continuità formativa e rispondenza ai fabbisogni di competenze nella filiera lunga IeFP-IFTS-ITS*”, queste tre componenti del sistema nazionale dell'istruzione professionalizzante sono nate e si sono sviluppate non solo in

modo disgiunto, ma anche presentando rilevanti diversità circa i settori di intervento, le specifiche aree di competenza, e i corrispondenti standard formativi in entrata e in uscita. Pertanto, appare necessario un forte intervento innovativo che sia guidato da una politica di programmazione complessiva, non meramente estemporanea e tanto meno collegata a istanze meramente contingenti, ma sostenuta da una vera visione di sistema e davvero capace di dare luogo ad un'offerta integrata dei percorsi erogati da questi tre segmenti in ciascun ambito regionale e in stretto collegamento con le corrispondenti e peculiari esigenze del mondo del lavoro e delle professioni. Abbiamo detto che con questa legge è stato dato avvio alla riforma in questione. Questo perché la Legge n. 99/2022 richiede per la sua completa attuazione numerosi atti di varie autorità all'interno di articolate procedure che coinvolgono, in via generale, sia le Regioni (mediante il raggiungimento dell'intesa in Conferenza) che il Parlamento (mediante la formulazione del parere delle Commissioni competenti). In particolare, la legge prevede l'adozione di 18 decreti del Ministro dell'Istruzione, così come altri provvedimenti attuativi rimessi alla competenza del Direttore dell'Agenzia delle Entrate, del Presidente del Consiglio dei Ministri, delle Regioni, e del nuovo "Comitato Nazionale ITS Academy". Al momento in cui si scrive questa voce, è stato adottato il Decreto ministeriale sulla costituzione del "Comitato Nazionale ITS Academy" (n. 87 del 17 maggio 2023), il Decreto ministeriale sulle prove finali di verifica e sui modelli di diploma rilasciati dagli ITS Academy (n. 88 del 17 maggio 2023), il Decreto ministeriale sullo schema di statuto delle fondazioni ITS Academy (n. 89 del 17 maggio 2023), il Decreto ministeriale sui requisiti e standard minimi per l'[accreditamento](#) degli ITS Academy (n. 191 del 4 ottobre 2023), il Decreto ministeriale sulle aree tecnologiche, le figure nazionali di riferimento e gli standard minimi delle competenze tecnologiche e tecnico-professionali (n. 203 del 20 ottobre 2023). In conclusione, occorre sottolineare che, dal punto di vista istituzionale, la legge di riforma ha introdotto uno strumento innovativo: il "*Coordinamento nazionale ITS Academy*". Questo organismo, istituito presso il Ministero dell'Istruzione, dovrebbe consentire una *governance* unitaria, condivisa e partecipata del sistema degli ITS, non solo tra i rappresentanti dello Stato e quelli delle Regioni, ma anche con la presenza dei rappresentanti degli stessi ITS Academy. Il Comitato disporrà, tra l'altro, di competenze in tema di misure nazionali di sistema per l'[orientamento](#), e svolgerà funzioni di consulenza e di proposta che si tradurranno in una molteplicità di atti. Si tratta di un'ampia potenzialità di intervento che, se da un lato si dovrà prescrivitivamente contenere in provvedimenti adottati dal Ministro dell'istruzione, dall'altro lato si irraderà verso l'intera platea di soggetti, reti territoriali, enti formativi e livelli istituzionali, che a vario titolo saranno partecipi del nuovo Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore. Infine, questione assai delicata è quella relativa alle risorse disponibili per questo Sistema, risorse che, anche considerata l'immissione straordinaria che è stata consentita dal PNRR, sono ancora largamente insufficienti per ampliare in modo significativo l'offerta dei percorsi formativi degli ITS Academy in modo omogeneo sull'intero territorio nazionale e in relazione all'intero spettro delle aree tecnologiche, e, in prospettiva, per garantire la loro stabilizzazione anche dal punto

di vista delle risorse umane e strumentali. Insomma, se è vero che l'esito occupazionale dei percorsi degli ITS Academy è molto incoraggiante, anche per lo stretto e strutturale collegamento con il mondo delle imprese, questo risultato è ancora largamente insufficiente rispetto alla domanda di personale con elevata qualificazione che proviene dal mondo delle imprese. L'incremento del finanziamento, l'ampliamento dell'offerta, la stabilizzazione strutturale e la diffusione territoriale sono obiettivi cruciali che devono essere perseguiti dalle autorità competenti, Stato e Regioni - per consentire che il processo di sviluppo degli ITS Academy sia concretamente promosso e soprattutto realizzato in stretto collegamento non solo con le imprese, ma anche e soprattutto con le formazioni sociali che operano nei territori nell'ambito dell'istruzione professionalizzante, e che dispongono, quindi, dell'[esperienza](#) e della competenza indispensabile per erogare un'offerta di qualità e davvero corrispondente alle esigenze delle formazioni professionalizzanti.

Bibliografia

- BUTERA F., *ITS Academy come sistema di formazione terziaria di livello europeo: la nuova legge e la gestione del cambiamento che parta dalle eccellenze italiane*, in *Professionalità Studi*, 2021, n. 4.
- CEDEFOP, *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*, Lussemburgo, 2020.
- CEDEFOP, *The future of vocational education and training in Europe: synthesis report*, Lussemburgo, 2023.
- INDIRE, *Rapporto annuale. ITS Academy, monitoraggio nazionale 2024*, Roma, 2024.
- SALERNO G.M., *La nuova legge sugli ITS Academy: prime riflessioni sui caratteri ordinamentali e istituzionali della riforma*, in *Rassegna CNOS*, 2022, n. 3.
- ZUCCARO A. - TADDEO G. - BUFFARDI A. - AIELLO L., *Gli Istituti Tecnici Superiori. La sfida culturale dell'istruzione terziaria professionalizzante*, Firenze, 2021.

ISTITUZIONI E FP (GIULIO MARIA SALERNO¹⁸²)

Per delineare il rapporto tra le istituzioni pubbliche e la [Formazione Professionale](#) – FP – poi ridefinita “Istruzione e Formazione Professionale” – IeFP – a partire dalla riforma costituzionale del 2001 – sarebbe opportuno ricostruire l'intera evoluzione dei tratti essenziali dell'assetto istituzionale delle attività di [formazione](#) professionale in Italia. In questa sede, per impellenti ragioni di sintesi, si limita questa ricostruzione a partire da quando, all'inizio gli anni Settanta del secolo scorso e cioè al momento dell'istituzione delle Regioni a statuto ordinario, è avvenuto il cd. “primo” trasferimento delle funzioni dallo Stato alle Regioni. In materia di FP, più

¹⁸² GIULIO MARIA SALERNO Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell'Università di Macerata.

precisamente, va ricordato quanto disposto nel D.P.R. n. 10/1972, cui poi si è aggiunto, in occasione del cd. “secondo” trasferimento di competenze dalla Stato alle Regioni, l’art. 36 del D.P.R. n. 616/1977. Questi due trasferimenti di competenze sono stati disposti in coerenza con quanto previsto dal dettato costituzionale allora vigente, e cioè dall’art. 117, comma 1, Cost. (nella versione originaria prima delle modifiche apportate con la revisione costituzionale del 2001) che anche in materia di *“istruzione artigiana e professionale”* prevedeva la competenza legislativa concorrente delle Regioni nei limiti stabiliti dai principi fondamentali posti nelle leggi dello Stato. Da siffatta competenza legislativa scaturiva, ai sensi dell’art. 118, primo comma, Cost. nel testo allora vigente (e cioè sempre prima della revisione costituzionale del 2001), la conseguente competenza delle Regioni in ordine alle funzioni di carattere amministrativo, fatte salve quelle di interesse esclusivamente locale che la legge dello Stato poteva attribuire agli enti locali (cioè Province e Comuni). Sicché è proprio in questo periodo che va colto il momento genetico della differenziazione territoriale dei modelli istituzionali della FP, differenziazione che poi si è ulteriormente consolidata a seconda dell’attuazione determinatasi in ciascuna Regione rispetto a quanto è stato poi disposto dalla cruciale *“legge-quadro in materia di formazione professionale”* n. 845 del 21 dicembre 1978. Inoltre, proprio in ordine alla configurazione di alcuni aspetti essenziali delle attività di Formazione Professionale, la legge da ultimo richiamata ha posto alcuni principi fondamentali, che sono poi rimasti fermi anche nel successivo svolgimento del complessivo assetto istituzionale della FP poi ridefinita, dal 2001 in poi, IeFP. Infatti, in via generale, nella Legge n. 845/1978 da un lato si è affermato il principio secondo cui *“l’esercizio delle attività di formazione professionale è libero”*, e, dall’altro lato, tali attività sono state espressamente definite come un *“servizio di interesse pubblico”* volto ad assicurare *“un sistema di interventi formativi finalizzati alla diffusione delle [conoscenze](#) teoriche e pratiche necessarie per svolgere ruoli professionali e rivolti al primo inserimento, alla qualificazione, alla riqualificazione, alla specializzazione, all’aggiornamento ed al perfezionamento dei lavoratori, in un quadro di formazione permanente”* (si veda quanto disposto, rispettivamente, nell’ultimo e nel primo comma dell’art. 2). Può dirsi, quindi, che alla Legge n. 845/1978 è dovuto l’ufficiale riconoscimento dei due cardini dell’assetto istituzionale concernenti le attività qui in oggetto: la libertà di attivazione e di svolgimento e la qualificazione come servizio pubblico. Tale riconoscimento è stato poi ulteriormente rafforzato nel 2001, allorquando, nell’ambito della riforma costituzionale del 2001, è stato introdotto il principio di “sussidiarietà orizzontale” che pone in capo a tutte le istituzioni che compongono la Repubblica (e quindi Stato, Regioni e enti locali) l’obbligo di favorire “l’autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà” (vedi l’art. 118, ultimo comma, Cost.). Tale precisazione costituzionale deve valere, pertanto, anche nell’ambito della IeFP, ove, come noto, il ruolo delle formazioni sociali accreditate dalle pubbliche autorità competenti – e cioè dalle Regioni – è fonamen-

tale per l'esercizio delle attività di Formazione Professionale. Ancora, va sottolineato il diverso ruolo che la predetta legge del 1978 ha assegnato allo Stato e alle Regioni, sulla base di criteri di ripartizione delle competenze che poi sono rimasti tendenzialmente costanti anche quando dalla Formazione Professionale si è passati alla Istruzione e Formazione Professionale. Più in particolare, allo Stato sono state assegnate funzioni collegate ad esigenze di carattere unitario (vedi art. 18) con riferimento ai seguenti aspetti: la definizione degli indirizzi e dei contenuti formativi (circa *“la disciplina dell’ordinamento delle fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee ai fini dei rapporti contrattuali di [lavoro](#)”*, e, in particolare, la *“definizione delle qualifiche professionali, dei loro contenuti tecnici, culturali ed operativi e delle prove di accertamento per la loro attribuzione”*) e dei requisiti di ordine strutturale (in particolare, circa i *“requisiti tecnici per il riconoscimento dell’idoneità delle strutture e delle attrezzature adibite alla formazione professionale”*); le decisioni fondamentali sui profili di carattere finanziario; il collegamento con le Regioni; le attività formative all'estero e i rapporti con l'ordinamento comunitario; e, non da ultimo, gli interventi con finalità di coesione tra le diverse realtà territoriali (si veda, in particolare, *“l’assistenza tecnica e il finanziamento delle iniziative di formazione professionale, d’intesa con le regioni e tramite esse, nei casi di rilevante squilibrio locale tra domanda e offerta di lavoro”*). Alle Regioni è stato attribuito il restante e amplissimo ventaglio delle competenze pubbliche in materia di Formazione Professionale (vedi art. 3), dall'organizzazione del sistema di FP *“sviluppando le iniziative pubbliche e rispettando la molteplicità delle proposte formative”*, alla realizzazione *“a favore degli allievi”* di un *“sistema di servizi che garantisca il diritto alla formazione, rimuovendo gli ostacoli di ordine economico e sociale che condizionano le possibilità di frequentare i corsi”*. Circa il modello istituzionale poi concretamente adottato dalle singole Regioni, la maggior parte ha delegato le funzioni amministrative dapprima ai Comuni e ai Consorzi di Comuni e, poi, alle Province, sicché l'assetto più ricorrente è stato quello del mantenimento delle funzioni di regia in capo alle Regioni (e cioè, le attività di programmazione pluriennale, di indirizzo e di regolazione), mentre alle Province sono state assegnate le competenze attuative e gestionali sulla FP. I principi ispiratori dell'assetto istituzionale, così come definiti dalla predetta legge e ai quali le Regioni hanno dovuto adeguarsi, per di più, sono stati tutti improntati alla valorizzazione della partecipazione dei soggetti di rilievo sociale che operano nel mondo della Formazione Professionale, dovendosi *“assicurare la partecipazione alla programmazione dei piani regionali e comprensoriali di intervento da parte dei rappresentanti degli enti locali, delle categorie sociali e degli altri enti interessati”*, così come garantire lo svolgimento dei compiti di *“controllo sociale della gestione delle attività formative attraverso la partecipazione di rappresentanti degli enti locali, delle categorie sociali e degli altri enti interessati”*. Sullo sfondo emergeva a chiare lettere il principio secondo cui occorre *“garantire a tutti coloro che partecipano alla attività di formazione professionale l’esercizio dei diritti democratici e sindacali e la partici-*

zione alla promozione di iniziative di sperimentazione formativa” (art. 3, comma 1, lettera g). Con la riforma costituzionale del 2001, l’introduzione della materia della “Istruzione e Formazione Professionale” ha determinato, in via di principio, l’espansione dell’autonomia spettante alle singole Regioni nella determinazione del rispettivo assetto istituzionale relativo alla Formazione Professionale. Infatti, tale nuova materia è stata assegnata alla competenza legislativa non più “concorrente”, ma addirittura “esclusiva” delle Regioni, alle quali spetta, quindi, anche la competenza di stabilire autonomamente l’assetto dell’organizzazione amministrativa che presiede alle funzioni pubbliche inerenti alla IeFP e, conseguentemente, i rispettivi rapporti con i soggetti di rilievo sociale che esercitano le attività di Formazione Professionale. Sicché ne può derivare, come in effetti ne è scaturita, una maggiore differenziazione – se non talora una vera e propria divaricazione – dei modelli istituzionali della IeFP presenti nelle singole Regioni. Tale differenziazione si è tradotta quindi in una geopardizzazione, che non favorisce certo la presenza di un sistema della formazione professionale che abbia sufficienti connotati di omogeneità, e dunque anche di riconoscibilità, sull’intero territorio nazionale. Tuttavia, nella riforma costituzionale del 2001, si sono introdotti due fattori di riequilibrio e di unitarietà del sistema tutto. Il primo di questi fattori concerne la competenza legislativa dello Stato a dettare le “norme generali sull’istruzione” (vedi art. 117, comma 2, lettera n, Cost.), così potendo delineare i principi di carattere generale e strutturale che regolano gli aspetti necessariamente unitari del sistema nazionale di istruzione e formazione, al cui interno opera anche la IeFP. Il secondo fattore è la competenza legislativa dello Stato a dettare i “[Livelli essenziali delle prestazioni](#)” concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale”, ovvero i cd. LEP (vedi art. 117, comma 2, lettera m, Cost.), tra quali vi è, per l’appunto, il diritto alla formazione già stabilito dalla Legge n. 845/1978. È vero che sono state poi introdotte con le leggi dello Stato rilevanti norme generali sull’istruzione professionalizzante (a partire dalla Legge n. 53/2003 e dai relativi decreti legislativi di attuazione, sino, ad esempio, al D.lgs. n. 61/2017), così alcune disposizioni sui LEP in tema di IeFP (si veda il D.lgs. n. 226/2005). Ma, per un verso, sulla base di indagini compiute risulta che i modelli istituzionali presenti nelle Regioni non sono sempre e complessivamente coerenti con le vigenti norme generali sull’istruzione professionalizzante (tra l’altro, vi sono anche Regioni che non hanno adottato alcuna specifica disciplina dopo la riforma costituzionale del 2001); e, per altro verso, le presenti disposizioni sui LEP nella IeFP appaiono insufficienti in quanto alquanto generiche, prive di adeguati indicatori di prestazioni da erogare obbligatoriamente ai cittadini, e per lo più sprovviste di efficaci strumenti di monitoraggio. In definitiva, tenuto fermo il quadro costituzionale che pone principi di garanzia che non vanno in alcun modo pregiudicati, emerge la necessità di ripensare su più versanti e aspetti la disciplina legislativa, sia statale che regionale, che definisce gli assetti istituzionali della Formazione Professionale, in modo che il diritto alla formazione possa trovare effettiva e pari attuazione in tutto il territorio nazionale.

Bibliografia

- BENVENUTI M., *Un “problema nazionale”. Spunti ricostruttivi in tema di “istruzione” e “istruzione e formazione professionale”, tra Stato e Regioni, a partire dalla giurisprudenza costituzionale*, in federalismi.it, 2015.
- GIANFRANCESCO E. – G. PERNICIARO, *Le Regioni e la materia dell'istruzione tra uniformità e differenziazione. Una breve analisi di ciò che (non) poteva essere e non è stato*, in VANDELLI L. – F. BASSANINI (a cura di), *Il federalismo alla prova: regole, politiche, diritti nelle regioni*, il Mulino, 2012.
- INAPP, *XX Rapporto di monitoraggio del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei Percorsi in Duale nella IeFP - a.f. 2020-21*, Roma, 2023.
- NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, CNOS-FAP, Roma, 2009.
- PERNICIARO G., *L'istruzione e formazione professionale: un quadro (ancora) variegato e frammentato*, in *Italian Papers on Federalism* (www.ipof), 2020, n.3.
- POGGI A.M., *Un altro pezzo del “mosaico”: una sentenza importante per la definizione del contenuto della competenza legislativa concorrente delle regioni in materia di istruzione*, in federalismi.it, 2004, n. 3.
- SALERNO G.M., *L'istruzione e la formazione professionale tra regionalismo e unitarietà. Una prima analisi*, CNOS-FAP, Rubbettino, 2021.
- ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Tra consolidamento e crisi*, Quaderni CNOS-FAP, 2019, n. 9.

ISTRUZIONE vedi SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE ITALIANO

ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE – IeFP vedi SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE ITALIANO

ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE – IFTS vedi SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE ITALIANO

ISTRUZIONE PROFESSIONALE vedi SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE ITALIANO

ISTRUZIONE PROFESSIONALE SUSSIDIARIA vedi SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE ITALIANO

ISTRUZIONE TECNICA – TVET vedi SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE ITALIANO

ITER SCOLASTICO O FORMATIVO vedi CURRICOLO FORMATIVO

JOB ON CALL vedi CONTRATTO

JOB SHADOWING vedi CONTRATTO

JOB SHARING vedi CONTRATTO

Il significato del termine laboratorio è molto ampio. La sua etimologia si riferisce al termine latino medievale *laboratorium*, derivato di *laborare*, “lavorare” e rappresenta un locale o edificio fornito di apposite installazioni e apparecchi per esperienze – in genere – di ricerca, ma anche un qualsiasi locale o insieme di locali dove più persone attendono ai lavori di un’arte o mestiere. Nell’ambito della [Formazione Professionale](#) ci possiamo riferire principalmente a questa seconda definizione, che consideriamo nell’ambito della cosiddetta [didattica](#) laboratoriale. Diversamente da quanto solitamente considerato, la didattica laboratoriale non considera esclusivamente un’attività meramente manuale e ripetitiva: imparare e lavorare in laboratorio significa piuttosto utilizzare un’“intelligenza pratica”, ovvero applicare processi anche complessi per mezzo di un’attività manuale, integrando [abilità](#) operative a quelle cognitive. Allo stesso modo, alcune caratteristiche del laboratorio possono essere utilizzate anche per una più approfondita conoscenza di oggetti concettuali, che in questo modo possono avvalersi delle leve motivazionali e cognitive proprie delle attività pratiche. La didattica laboratoriale richiede tuttavia alcune condizioni, che fondano le proprie radici nella didattica attiva. Fondamentale, infatti, è il ruolo attivo dello studente, protagonista di un’attività finalizzata alla realizzazione di un prodotto. Lavorare in laboratorio richiede anche una postazione di lavoro per lo studente che sia attrezzata degli strumenti da utilizzare nelle diverse fasi della propria attività, autonoma e responsabile, e che possa permettergli di applicare [conoscenze](#) teoriche in attività pratiche. Date queste condizioni, lo studente è in grado di apprendere nel contesto di utilizzo della conoscenza stessa, diversamente dalla didattica trasmissiva adottata in altri contesti di [apprendimento](#). Tale approccio consente di adottare un apprendimento significativo, che consente di apprendere dallo svolgimento delle attività, anche in contesti differenti da quelli scolastici. Si avvale infatti dell’integrazione tra apprendimenti formali, non formali e informali, ma che corrispondono ad attività svolte nel mondo reale. In questi contesti, agire e conoscere sono strettamente connessi, dove lo “sforzo” fatto nel completare un compito o un’attività guida l’apprendimento. Tale approccio è detto anche *learning by doing*, ovvero l’apprendimento che deriva dall’[esperienza](#) diretta. All’attività, quindi, segue la fase riflessiva che consente al discente di rielaborare quanto appreso e poterlo riprodurre successivamente in autonomia e in contesti anche più complessi. Il docente di laboratorio, al fine di favorire l’apprendimento da parte dei discenti secondo quanto detto, dovrà strutturare la propria didattica in maniera tale da garantire il raggiungimento di un prodotto attraverso l’attività contestualizzata. Il suo approccio, inoltre, dovrà essere quello del facilitatore degli apprendimenti anziché di colui che li trasmette, che sia da supporto allo studente nelle diverse fasi di acquisizione di conoscenze e competenze. Per procedere in questo

¹⁸³ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

senso, dovrà ristrutturare i tempi della didattica che richiederà un tempo circoscritto nella presentazione dei contenuti per lasciare spazio all'attività degli studenti, che saranno sollecitati nel loro ruolo attivo all'interno dell'esperienza di apprendimento. Questo approccio consente allo studente di utilizzare lo stile di apprendimento favorito, ovvero la modalità di apprendimento più favorevole all'apprendimento. In tale senso, potranno essere valorizzate le risorse dello studente, permettendo di sviluppare anche i suoi processi cognitivi e metacognitivi. Si sviluppa in questo modo la cosiddetta [competenza](#) dell'imparare a imparare, riconosciuta a livello internazionale come obiettivo da raggiungere nel proprio percorso di apprendimento. Per questo motivo, l'approccio laboratoriale consente di sviluppare un contesto di apprendimento più inclusivo nei confronti del singolo, ma che si manifesta anche nell'apprendimento cooperativo che valorizza lo sviluppo delle abilità anche sociali.

Bibliografia

BOSCARINO G.S., *La didattica laboratoriale*, Scuola e didattica, 9, 2004.

MARGIOTTA U., *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, Trento, Erikson, 2013.

LAVORO (EMANUELE MONTEMARANO¹⁸⁴)

Nel suo significato più generale, il termine lavoro indica qualsiasi impiego di energia destinato a uno scopo specifico. Più comunemente e concretamente, il lavoro è l'applicazione delle capacità fisiche e intellettuali dell'uomo rivolta alla produzione di un bene o servizio. Questa definizione comprende sia il lavoro retribuito, come un impiego o una [professione](#), sia il lavoro volontario o il lavoro domestico non retribuito.

Il Lavoro nella Costituzione italiana. Il lavoro è presente fin dall'incipit della Carta costituzionale: "L'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro". Questo articolo eleva il lavoro e la democrazia a pilastri essenziali del nuovo modello statale della Repubblica italiana. Tuttavia, è l'articolo 4 che espone più dettagliatamente il principio lavoristico, dichiarando che: "la Repubblica riconosce a tutti i cittadini il [diritto al lavoro](#) e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società." Questa norma si suddivide in due commi distinti che, sebbene possano sembrare opposti, sono in realtà complementari: il primo comma definisce il lavoro come un diritto riconosciuto a tutti i cittadini dalla Repubblica, che promuove le condizioni

¹⁸⁴ EMANUELE MONTEMARANO Avvocato impegnato nel settore del non profit in generale e delle istituzioni ecclesiastiche in particolare. Si occupa anche delle problematiche giuridiche connesse all'immigrazione e alla tutela dei diritti civili.

necessarie per renderlo effettivo. Il secondo comma, invece, considera il lavoro come un dovere, che ciascun cittadino è chiamato a compiere, contribuendo al progresso materiale o spirituale della società, in accordo con le proprie capacità e inclinazioni. Inoltre, dalla lettura della norma emerge un ulteriore aspetto: non solo il doppio significato del lavoro come diritto e dovere, ma anche la facoltà per ciascun cittadino di scegliere l'occupazione più adatta alle proprie inclinazioni e capacità. È evidente l'intento dei Costituenti di valorizzare l'aspetto personalistico del lavoro, sottolineandone l'importanza per la crescita individuale e collettiva. Nell'ottica dei Costituenti, il lavoro non è solo mezzo per mettere a frutto le proprie capacità e garantire il sostentamento, ma anche strumento di partecipazione attiva alla realizzazione della società. Come sottolineò Costantino Mortati, "nella Costituzione italiana, il lavoro posto a base della Repubblica non è fine a se stesso o mero strumento di guadagno, ma mezzo di affermazione della personalità del singolo, garanzia dello sviluppo delle capacità umane e del loro impiego."

Il diritto al lavoro e le [Politiche attive del lavoro](#). L'art. 4 della Costituzione sancisce il riconoscimento del diritto al lavoro per tutti i cittadini e l'impegno della Repubblica a promuovere le condizioni per renderlo effettivo. È chiaro, anche dal dibattito nell'Assemblea costituente, che il diritto al lavoro non è un diritto perfetto del singolo, quindi, munito di tutela giuridica, ma un obiettivo cui tendere, che proprio in virtù della sua collocazione tra i principi fondamentali diventa valore fondante e principio guida della futura legislazione. È per questo che la Repubblica promuove il diritto al lavoro anche con efficienti servizi formativi e per l'impiego, capaci di assicurare la [formazione](#) e l'[orientamento](#) professionale, agevolare l'incontro fra domanda e offerta di lavoro, fornire sostegno alle fasce di lavoratori che incontrano più difficoltà nell'occuparsi o nel rioccuparsi. Nella promozione dell'effettività del diritto al lavoro, così chiaramente enunciata dal testo costituzionale, sono insite le Politiche attive del lavoro.

Il rapporto tra lavoro, identità professionale e personale. Il lavoro non è solo un mezzo di sostentamento o di contributo allo sviluppo del benessere della società; è anche un bacino culturale, fonte di formazione e di costruzione del sé. Attraverso il lavoro, le persone acquisiscono non solo competenze tecniche e trasversali, ma sviluppano valori e attitudini che contribuiscono alla definizione della propria identità professionale e personale. Il lavoro è spesso uno specchio della società, dove si incontrano culture, esperienze e prospettive. Il lavoro genera una cultura che, a sua volta, si riflette nelle pratiche quotidiane, nelle relazioni interpersonali e nei processi decisionali. Il legame tra lavoro e costruzione del sé è un tema complesso e multidimensionale, che coinvolge aspetti psicologici, sociali ed economici. In un contesto in continua evoluzione, il lavoro non è solo un mezzo di sostentamento, ma anche una componente fondamentale dell'identità personale. L'identità professionale rappresenta la percezione che un individuo ha di se stesso in relazione al proprio ruolo

lavorativo. Essa è influenzata da vari fattori, tra cui le competenze, il riconoscimento sociale e la soddisfazione lavorativa. Una forte identità professionale può contribuire significativamente al benessere individuale. Se una persona si sente competente e valorizzata nel proprio lavoro, tende a sperimentare un maggiore senso di realizzazione e soddisfazione personale.

Il lavoro può essere visto come un percorso vocazionale che consente agli individui di esprimere la propria personalità e le proprie passioni. In questo senso, esso diventa un mezzo attraverso il quale le persone possono realizzarsi, contribuendo al bene comune e alla propria crescita personale. Le esperienze lavorative, quindi, non solo influenzano l'identità professionale, ma anche quella più generale dell'individuo. Tali considerazioni sono rese maggiormente problematiche nel moderno contesto lavorativo, dove sempre meno il ruolo professionale è stabile per tutto l'arco della vita attiva.

Nel contesto attuale, caratterizzato da rapidi cambiamenti organizzativi e tecnologici, le esperienze e le opportunità lavorative possono variare frequentemente. La fluidità del lavoro richiede un rapido adeguamento delle competenze a fronte dei rapidi cambiamenti che avvengono nel mondo del lavoro.

La costruzione del sé in questo contesto diventa un processo in continua evoluzione, dove le persone devono costantemente rivedere e ridefinire la propria identità professionale. In un mondo del lavoro fluido, dove le esperienze sono più variegate e frammentate, la visione del sé diventa più complessa e dinamica, richiedendo ai lavoratori di adattarsi e reinventarsi continuamente.

Lavoro autonomo e lavoro subordinato. Il lavoro dipendente, o lavoro subordinato, è caratterizzato da un rapporto di lavoro in cui il lavoratore è soggetto a un potere direttivo, organizzativo, disciplinare e di controllo del datore di lavoro. Questo significa che il lavoratore deve obbedire alle direttive del datore di lavoro, rispettare gli orari di lavoro stabiliti e svolgere le mansioni assegnategli in un contesto di lavoro prestabilito. Il lavoratore dipendente riceve una retribuzione fissa e ha diritto a vari benefici, come l'assicurazione contro la disoccupazione, l'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro e i contributi previdenziali. Il lavoro autonomo, invece, è caratterizzato dalla libertà del lavoratore di organizzare il proprio lavoro, senza subire il potere direttivo del datore di lavoro. I lavoratori autonomi possono scegliere i propri clienti, stabilire i propri orari di lavoro e decidere come svolgere le loro attività. Non ricevono una retribuzione fissa, ma vengono pagati in base ai lavori effettuati. Secondo un consolidato orientamento della Corte di Cassazione, ribadito anche nell'ordinanza n. 1555/2020, l'elemento essenziale di differenziazione tra lavoro autonomo e lavoro subordinato consiste nel vincolo di soggezione del lavoratore al potere direttivo, organizzativo disciplinare e di controllo del datore di lavoro. Questa distinzione si basa su un accertamento esclusivamente compiuto sulle concrete modalità di svolgimento della prestazione lavorativa. Questi concetti tradizionali sono messi in discussione dalle evoluzioni tecnologiche ed organizzative del [mercato del lavoro](#). Infatti, da una parte, l'evoluzione tecnologica e delle forme di organizzazione del lavoro aumentano

il livello di autonomia del lavoratore dipendente, avvicinandolo al lavoratore autonomo. Si pensi al lavoro per obiettivi, condizione per altro dello smartworking, che modifica radicalmente un'organizzazione del lavoro dipendente basata sulla di mansioni fisse ed orari rigidi. Dall'altro lato molti lavoratori formalmente autonomi sono in condizione di mono committenza – si pensi ai lavoratori della gig economy che eseguono la loro prestazione per una piattaforma governata da algoritmi – e ciò comporta una dipendenza economica da un unico datore di lavoro, ritenuta un indicatore della sussistenza di una subordinazione di fatto e quindi li può far considerare assimilabili ai lavoratori dipendenti. Non è un caso se la Legge n. 92 del 2012, cosiddetta legge Fornero introdusse una presunzione di subordinazione che ampliò l'area delle tutele del lavoro subordinato a tutti i rapporti caratterizzati da mono committenza. In questo modo, il criterio di demarcazione tra autonomia e subordinazione si sposta dalla sfera della struttura giuridica del rapporto di lavoro alla valutazione della dipendenza economica del lavoratore. Successivamente, l'art. 2 del D.lgs. 15.6.2015, n. 81 attuativo del cd. “*Jobs Act*” (Legge n. 183 del 2014) di riordino delle forme contrattuali ha eliminato il criterio della dipendenza economica e lo ha sostituito con quello della continuità e della etero-organizzazione del lavoro. Pertanto, a legislazione vigente, hanno le stesse tutele del lavoro subordinato le forme di collaborazione «[...] che si concretano in prestazioni di lavoro esclusivamente personali, continuative e le cui modalità di esecuzione sono organizzate dal committente anche con riferimento ai tempi e al luogo di lavoro»¹⁸⁵. Alla luce di quanto esposto è sempre più difficile distinguere l'area della subordinazione da quella dell'autonomia e non è di aiuto neanche l'elemento dell'obbligo di disponibilità del lavoratore dipendente, in quanto ad esempio ai lavoratori della gig economy risulta difficilmente applicabile sia in quanto il lavoratore non è obbligato a tenersi a disposizione del datore di lavoro, sia perché già oggi il lavoro intermittente è connotato come lavoro subordinato ma non prevede obbligo di risposta alla chiamata. In presenza dell'attuale quadro normativo, l'individuazione del confine tra subordinazione e autonomia risulta in alcuni casi ardua.

In effetti, nel mondo anglosassone vi è un orientamento che considera l'organizzazione del lavoro tramite piattaforma come un terzo genere, il “*worker*”, titolare di una serie di tutele, distinto sia dal lavoro subordinato “*employee*” sia dal lavoro autonomo tradizionale.

La Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme. Una direttrice del dibattito relativo a questi lavoratori ha riguardato la riflessione sulle tutele minime da garantire loro, a prescindere dalla loro qualificazione giuridica. Tale piano di analisi è quello su cui si pone lo stesso art. 35 della Costituzione, laddove afferma che “la Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme”. Si tratta, quindi, di pensare una forma evolutiva della

¹⁸⁵ Art. 2 c. 1 del D.lgs. 15 giugno 2015, n. 81.

legislazione sul lavoro capace di assicurare tutele adeguate alle diverse e nuove forme di lavoro, anche se giuridicamente classificabili come autonomo, in particolare se caratterizzate da quella forma di dipendenza economica tipica del lavoro subordinato. Si pensi a tutele quali l'assistenza in caso di malattia, l'assicurazione pensionistica, alcune tutele in materia di orario settimanale e di riposo annuale. In tale scenario, se l'attuale evoluzione delle forme del lavoro chiama la Repubblica al rispetto del dettato costituzionale della tutela del lavoro in tutte le sue forme, dall'altro lato anche la rappresentanza dei lavoratori è sollecitata ad assumere forme di relazioni con la parte datoriale per la tutela di nuove tipologie di lavoratori.

Sfide contemporanee del mondo del Lavoro. Le attuali sfide del lavoro sono molteplici e complesse, influenzate da vari fattori economici, sociali e tecnologici. Per citarne alcune:

- adattamento alle tecnologie emergenti – la rapida evoluzione delle tecnologie digitali, come l'[intelligenza artificiale](#) e l'automazione, richiede ai lavoratori di acquisire nuove competenze e adattarsi a nuovi strumenti e processi;
- equilibrio tra vita lavorativa e vita privata – il fenomeno “smart working” ha reso più difficile per molti lavoratori mantenere una chiara separazione tra lavoro e vita privata, portando a stress e burnout;
- sicurezza del lavoro: la precarietà del lavoro e la crescita del lavoro nero e sottopagato rappresentano una sfida significativa per garantire condizioni di lavoro dignitose e tutele per tutti i lavoratori;
- [apprendimento](#) per tutto l'arco della vita – la necessità di Formazione Continua è cruciale per mantenere la competitività nel mercato del lavoro. I lavoratori devono costantemente aggiornarsi e migliorare le proprie competenze per rimanere rilevanti;
- [inclusione](#) e diversità – le aziende devono affrontare le sfide legate all'inclusione e alla diversità, promuovendo un ambiente di lavoro che valorizzi le differenze e garantisca pari opportunità per tutti;
- cambiamenti demografici – l'invecchiamento della popolazione e la diminuzione della forza lavoro in alcune aree richiedono strategie innovative per attrarre e trattenere talenti;
- sostenibilità – le aziende devono integrare pratiche sostenibili nelle loro operazioni per affrontare le sfide legate al cambiamento climatico e alla responsabilità sociale d'[impresa](#);
- gestione delle transizioni – le transizioni tra diversi ruoli o settori lavorativi richiedono un supporto adeguato, un aiuto ai lavoratori per affrontare questi cambiamenti senza perdere la propria identità professionale;
- mismatch, cioè la discrepanza tra le competenze che i lavoratori possiedono e quelle richieste dal mercato del lavoro – il World Economic Forum sottolinea come il rapido progresso tecnologico stia ampliando questo gap. La Commissione Europea ha anche identificato il mismatch come un problema significativo,

influenzato da fattori come l'invecchiamento della popolazione e l'innovazione tecnologica. Questo scenario richiede politiche di Formazione Continua e riqualificazione professionale per adattarsi alle nuove esigenze del mercato.

Bibliografia

DE FAZI S. - PIANO R. - GOTTI E. - FAIOLI M. - CIUCCIOVINO S. (a cura di), *Gig Economy*, I Dossier delle Acli, luglio 2018,

<https://static.acli.it/wp-content/uploads/2018/08/DOSSIER-GIG-ECONOMY.pdf> (ultimo accesso dicembre 2024).

DI MAJO L., *Diritto al lavoro e ruolo dei sindacati in Italia*, 2018,

<https://www.forumcostituzionale.it/wordpress/wp-content/uploads/2018/09/dimajo.pdf> (ultimo accesso dicembre 2024).

LUCIANI M., *Radici e conseguenze della scelta costituzionale di fondare la Repubblica democratica sul lavoro*, in *Argomenti di diritto del lavoro*, 3/2010.

PERULLI A. - T. TREU, *In tutte le sue forme e applicazioni*, Giappichelli, 2020.

PUPO V., Il principio lavorista, in *Forum di Quaderni Costituzionali*, 2013.

TRIA L. (a cura di), *La giurisprudenza della Corte costituzionale in materia di tutela del diritto al lavoro. Linee di tendenza*, settembre 2015, https://www.cortecostituzionale.it/documenti/convegni_seminari/stu_287.pdf (ultimo accesso dicembre 2024).

LAVORO ACCESSORIO vedi LAVORO

LAVORO AGILE vedi LAVORO

LAVORO AUTONOMO vedi LAVORO

LAVORO DI PUBBLICA UTILITÀ vedi LAVORO

LAVORO DIPENDENTE e/o SUBORDINATO vedi LAVORO

LAVORO INTERMITTENTE vedi LAVORO

LAVORO OCCASIONALE vedi LAVORO

LEARNIN BY DOING – IMPARARE FACENDO vedi LAVORO

LEARNING OUTCOME vedi LAVORO

Per *professionista*, in senso strettamente tecnico-giuridico, si intende, secondo quanto dispone l'art. 2229 cod. civ., chi esercita una [professione](#) intellettuale per l'esercizio della quale è necessaria l'iscrizione in appositi albi o elenchi. Accanto a queste professioni, denominate *professioni ordinistiche* (ad esempio: medici, avvocati, ingegneri, dottori commercialisti, veterinari) si sono affermate nel tempo professioni per l'esercizio delle quali invece non è prevista l'iscrizione ad un albo o registro, spesso disciplinate su base volontaria da associazioni che ne sono rappresentative, denominate *professioni non organizzate* (ad esempio: web designer, tributarista, amministratore condominiale, guida turistica, fisioterapista, ottico, bibliotecario). Nel linguaggio comune si tende, del tutto impropriamente, a definire liberi professionisti tutti i lavoratori autonomi titolari di Partita Iva. Le norme dedicate alle professioni intellettuali costituiscono una specificazione delle disposizioni in materia di [lavoro](#) autonomo, poiché il [contratto](#) d'opera professionale è una specifica forma di contratto d'opera caratterizzata dal tipo di prestazione, che si realizza con il compimento di un'opera di contenuto intellettuale. Gli elementi caratteristici del contratto d'opera professionale rispetto al contratto di lavoro autonomo vengono, dunque, individuati nella natura professionale della prestazione e nel suo carattere intellettuale e tecnico. L'attività libero professionale è caratterizzata da discrezionalità nell'esecuzione della prestazione ed è proprio l'esigenza di tutelare tale sfera di libertà che giustifica la peculiarità delle norme che disciplinano e qualificano la posizione di chi esercita la professione, distinguendola rispetto a quella propria del prestatore d'opera. Il libero professionista deve eseguire personalmente l'incarico assunto, potendo tuttavia avvalersi, sotto la propria direzione e responsabilità, di sostituti e ausiliari. Il compenso, generalmente convenuto dalle parti, deve essere "adeguato all'importanza dell'opera e al decoro della professione" (art. 2233 cod. civ.). Se la prestazione implica la soluzione di problemi tecnici di speciale difficoltà, il professionista non risponde dei danni, se non in caso di dolo o di colpa grave: l'obbligazione del professionista è così una "obbligazione di mezzi", avente per oggetto un comportamento diligente ed esperto, l'impiego di mezzi idonei a realizzare un risultato, ma non è una "obbligazione di risultato", non ha cioè per oggetto la realizzazione del risultato. Da ciò deriva il diritto al compenso, se ha agito con la diligenza e la perizia richieste, anche in caso di mancato conseguimento del risultato. Il parametro della diligenza professionale (art. 1176 cod. civ.) dev'essere commisurato alla natura dell'attività esercitata, sicché per "diligenza professionale media" è da considerarsi quella posta nell'esercizio della propria attività dal professionista di preparazione e di attenzione media. Il cliente può sempre liberamente recedere dal contratto d'opera professionale, rimborsando al professionista le spese sostenute e corrispondendo il compenso per l'opera svolta fino alla [comunicazione](#) del recesso; il pro-

¹⁸⁶ EMANUELE MONTEMARANO Avvocato impegnato nel settore del non profit in generale e delle istituzioni ecclesiastiche in particolare. Si occupa anche delle problematiche giuridiche connesse all'immigrazione e alla tutela dei diritti civili.

fessionista può recedere dal contratto per giusta causa, conservando in tal caso il diritto al rimborso delle spese fatte e al compenso per l'opera svolta, da determinarsi con riguardo al risultato utile che ne sia derivato al cliente; il recesso del professionista dev'essere comunque esercitato sempre in modo da evitare pregiudizio al cliente. La Legge n. 4/2013 disciplina le professioni non organizzate in ordini o collegi, per tali intendendosi le attività economiche, anche organizzate, volte alla prestazione di servizi o di opere a favore di terzi, esercitate abitualmente e prevalentemente mediante lavoro intellettuale, o comunque con il concorso di questo, con esclusione delle attività riservate per legge a soggetti iscritti in albi o elenchi, delle professioni sanitarie e relative attività tipiche o riservate per legge e delle attività e dei mestieri artigianali, commerciali e di pubblico esercizio disciplinati da specifiche normative. L'esercizio della professione non organizzata è libero e fondato sull'autonomia, sulle competenze e sull'indipendenza di giudizio intellettuale e tecnica, nel rispetto dei principi di buona fede, dell'affidamento del pubblico e della clientela, della correttezza, dell'ampliamento e della specializzazione dell'offerta dei servizi, della responsabilità del professionista. La professione non organizzata può essere esercitata in forma individuale, in forma associata, societaria, cooperativa o nella forma del lavoro dipendente. Al fine di tutelare i consumatori e di garantire la trasparenza del mercato dei servizi professionali, le associazioni professionali possono rilasciare ai propri iscritti un'attestazione relativa, tra l'altro, alla regolare iscrizione del professionista all'associazione e agli standard qualitativi e di qualificazione professionale che gli iscritti sono tenuti a rispettare nell'esercizio dell'attività professionale ai fini del mantenimento dell'iscrizione. Tali attestazioni non rappresentano, però, un requisito necessario per l'esercizio dell'attività professionale non organizzata, in quanto l'art. 6 Legge n. 4/2013 promuove l'autoregolamentazione volontaria e la qualificazione dell'attività dei soggetti che esercitano le professioni non organizzate anche indipendentemente dall'adesione ad un'associazione di categoria. In questi casi la qualificazione della prestazione professionale si basa sulla conformità della medesima alla "normativa tecnica UNI", l'ente italiano di normazione volontaria; per la legge, infatti, i requisiti, le competenze, le modalità di esercizio dell'attività e le modalità di comunicazione verso l'utente individuate dalla normativa tecnica UNI costituiscono principi e criteri generali, che disciplinano l'esercizio autoregolamentato della singola attività professionale non organizzata e ne assicurano la qualificazione.

LIBERTÀ DI EDUCAZIONE (GUGLIELMO MALIZIA¹⁸⁷)

La libertà di [educazione](#) 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.

¹⁸⁷ GUGLIELMO MALIZIA Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Le ragioni ideali e i valori sociali che motivano il riconoscimento della libertà effettiva di scelta educativa sono più numerosi di quanto i suoi oppositori possano immaginare (Malizia, 2017e 2019). Inizio con la dimensione antropologica. In tale prospettiva, la libertà di educazione si basa sul diritto di ogni persona a educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori. Inoltre, è connessa strettamente con due principi pedagogici oggi particolarmente sottolineati e cioè che l'educando occupa il centro del sistema educativo e che l'autoformazione è la strategia principale del suo [apprendimento](#). Dai due principi discende logicamente che a ogni persona va assicurato il diritto a 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 libertà effettiva di educazione. In aggiunta, l'educazione di ogni persona, di tutta la persona, per tutta la vita - la finalità ultima dell'[educazione 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; queste strutture, anche se private, condividono le stesse finalità di quelle pubbliche e hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali. Nell'ultimo scorcio del XX secolo si è realizzato, particolarmente nel nostro continente, il passaggio dallo Stato-gestore allo Stato-garante promotore. Pertanto, la realizzazione dei servizi sociali 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 sostegno 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 con il supporto del denaro pubblico. A livello internazionale la libertà di educazione 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.

I regimi giuridici della libertà di educazione. Le formule che sembrano garantire eguaglianza e libertà, ciascuna complessivamente, 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 a edifici e attrezzature (regime delle convenzioni);

- 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 pubblica; la logica dei sussidi discrezionali e una certa visione totalizzante e assistenzialistica delle attività scolastiche.

La libertà di educazione in Italia. Nel primo cinquantennio dello Stato unitario ha dominato in campo educativo il principio del monopolio statale: all'autorità pubblica era conferita la funzione di provvedere alla istituzione, alla gestione e al controllo del sistema formativo (Pajno, 2010; Poggi, 2017; Malizia, 2017). 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, c. III, 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 sia in contraddizione con il resto della nostra costituzione scolastica, cioè sia con la promozione sia della cultura e del pluralismo sociale, così fortemente sostenuta dalla Costituzione come un impegno della Repubblica, sia dello sviluppo della persona umana e delle formazioni sociali in cui è inserita; 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 un comma diverso dell'art. 33, il IV – che svolgerebbero un servizio pubblico (Pajno, 2010; Malizia, 2017). Dal dopoguerra in poi sono stati elaborati numerosi testi tra schemi di disegni di legge, disegni e proposte sulla parità scolastica, ma nessuno è stato mai discusso seriamente in Parlamento fino a tutti gli anni '90 dello scorso secolo, nonostante il chiaro dettato della nostra carta fondamentale e l'invito della Corte Costituzionale nel 1958 a provvedere con sollecitudine. Bisognerà attendere il 10 marzo 2000 per avere una legge sulla parità, la n. 62. Di essa si richiameranno qui di seguito gli aspetti principali incominciando da quelli positivi. Anzitutto va menzionata la scelta di legittimare la parità sulla base della domanda formativa delle famiglie e degli studenti. Giustamente, sono i destinatari dell'attività formativa ad assumere un ruolo prioritario rispetto alle strutture e al sistema ed è per tutti loro che l'offerta educativa va generalizzata, come dice la normativa, dall'infanzia lungo tutto l'arco della vita. Un altro aspetto positivo è l'accettazione e la consacrazione in legge del principio di un sistema nazionale di istruzione che non si identifica con la scuola dello Stato e degli Enti locali, ma del quale sono parte integrante scuola statale e non statale. Rilevante è anche l'espresso riconoscimento del valore e del carattere di servizio pubblico a quelle iniziative di istruzione e [formazione](#) che, promosse da Enti e privati, corrispondono alle norme generali sull'istruzione, sono coerenti con la domanda formativa delle famiglie e si caratterizzano per qualità ed efficacia. Significativa è pure l'attribuzione alle scuole paritarie della piena libertà culturale e pedagogica con il diritto di dichiarare nel [progetto educativo](#) la propria ispirazione ideologica o religiosa. Un altro aspetto valido è il conferimento al gestore della libertà di scegliere il personale dirigente e docente, senza interferenza di graduatorie. Importante è anche la possibile equiparazione per le scuole senza fini di lucro alle organizzazioni *Onlus*. Gli aspetti *problematici* della legge riguardano soprattutto il concreto della vita scolastica e in questo senso presentano un'incidenza particolarmente negativa. Se ne ricordano i principali. Incomincio con la realizzazione del tutto inadeguata della libertà di educazione della famiglia. Sono infatti stabiliti interventi a favore dei genitori, degli studenti e delle scuole, ma non una parità piena, quale delineata dal comma 4 dell'art. 33 della Costituzione; in particolare, non è garantita l'attuazione del diritto costituzionale di

eguale trattamento degli studenti delle scuole paritarie. L'ambiguità presente già nel titolo che mescola parità e diritto allo studio e all'istruzione per cui si inseriscono in modo equivoco disposizioni finanziarie che riguardano il diritto allo studio con l'assegnazione di borse di studio del tutto inadeguate a coprire le spese di istruzione connesse con la scelta di una scuola paritaria. Sono affermati principi giuridici di per sé validi (come quello di un sistema nazionale di istruzione di cui fanno parte integrante scuole statali e non statali) ma di cui non viene valorizzata tutta la potenzialità concreta, non tirando da essi l'intera gamma delle possibili conseguenze soprattutto sul piano pratico (nel caso citato la piena parità anche sul piano economico,) per cui si ha l'impressione che la parità sia offerta più per gli oneri che per il riconoscimento dei diritti. Attualmente, la normativa impone alle scuole non statali che chiedono di entrare nel sistema paritario una serie di regole piuttosto stringenti e prescrittive e, allo stesso tempo, di anno in anno si decide se finanziarle e come. Sostanzialmente la situazione non è migliorata negli anni successivi, pur essendo state introdotte innovazioni importanti nel nostro sistema educativo. Inoltre, mentre la libertà effettiva di educazione costituisce la regola in Europa anche in un Paese campione di laicità, come la Francia, la condizione dell'Italia è, invece, caratterizzata dalla schizofrenia tra la Legge Berlinguer che sancisce la funzione pubblica della scuola paritaria, in quanto componente del sistema nazionale di istruzione con la scuola statale, e il contributo economico riconosciuto alle paritarie che è veramente appena una elemosina. Da ultimo, con la Legge n. 107/2015 si è persa l'occasione di fare qualche passo avanti significativo nella realizzazione della parità economica tra scuole statali e non statali. Al contrario: «Seguendo una vecchia e anacronistica concezione questa legge rimane impigliata dentro una visione statalistica riservando pertanto alla scuola paritaria una posizione residuale e marginale, di semplice “supplenza” alle inadempienze o incapacità dello Stato; contraddice la portata culturale, sociale, politica dell'autonomia che, prima di essere autonomia delle istituzioni e degli apparati, è autonomia dei cittadini in quanto persone libere: [...]» (Macrì 2015, 1). Infatti, non solo la riforma non ha reso effettiva la libertà di scelta educativa sul piano economico – misura attesa ormai da più di settanta anni – perché ha previsto una detrazione fiscale insignificante per i genitori che iscrivono i figli alle scuole paritarie, ma ha anche creato una serie di problemi per queste ultime, introducendo misure di grande portata, ma garantendo risorse solo per le scuole statali, come per esempio: la previsione del curriculum potenziato che pone serie difficoltà alle scuole paritarie che non possono contare sull'organico funzionale; la digitalizzazione rispetto alla quale le scuole paritarie potrebbero non essere in grado di competere.

Bibliografia

- BISSOLI C. - CICALTELLI S. - MALIZIA G. - NANNI C., *L'educazione cattolica nel magistero della Chiesa universale*, Roma, LAS, 2023.
- Gravissimum Educationis. Dichiarazione sulla Educazione Cristiana*. Concilio Ecumenico Vaticano II, Roma, 1965.

- CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA- CEI, *La scuola cattolica oggi in Italia*, Roma, FIDAE, 1983.
- MALIZIA G. et al., *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, pp. 9-30.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- MALIZIA G., *Autonomia e parità nel quadro della libertà di educazione. I ritardi del nostro sistema nazionale di istruzione*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità. Diciannovesimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2017, pp. 27-44.
- PAJNO A., *Le scuole non statali. Il quadro giuridico dalla Costituzione alla legge 62/2000*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A dieci anni dalla legge sulla parità. Scuola cattolica in Italia. Dodicesimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 15-43.
- POGGI A.M., *Linee di tendenza della legislazione recente in materia di parità scolastica*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità. Diciannovesimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2017, pp. 196-207.
- 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, pp. 55-68.

LIBRETTO FORMATIVO (DARIO EUGENIO NICOLI¹⁸⁸)

Si definisce libretto formativo del cittadino il documento personale predisposto in formato elettronico e cartaceo sul quale vengono registrate le competenze acquisite durante la [formazione](#) in [apprendistato](#), la formazione in [contratto](#) di inserimento, la formazione specialistica e la Formazione Continua del cittadino lavoratore. È una modalità di applicazione dell'Europass, e si collega con i dispositivi di certificazione delle competenze. Il riferimento principale del libretto formativo si trova nelle linee guida della strategia di Lisbona avviata nel 2000, con la quale il Consiglio europeo ha individuato come architrave della politica formativa comunitaria la trasparenza delle competenze nella prospettiva dell'Europa della conoscenza. In Italia, questo strumento è stato introdotto dal Decreto ministeriale del 10 ottobre 2005, di comune accordo tra Ministeri del Lavoro, dell'Istruzione e dell'Università, oltre che delle Regioni e delle [Parti Sociali](#). Con il successivo D.M. del 25 ottobre 2005 è stato proposto un documento tecnico di accompagnamento. Il D.lgs n. 81 del 2008 prevede che: «Le competenze acquisite a seguito dello svolgimento delle attività di formazione di cui al presente articolo nei confronti dei componenti del servizio interno sono registrate nel libretto formativo del cittadino di cui all'articolo 2, comma 1, lettera i), del Decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, e successive modificazioni, se con-

¹⁸⁸ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

cretamente disponibile in quanto attivato nel rispetto delle vigenti disposizioni» (art. 32, comma 7). Successivamente, il Libro bianco sul welfare, emanato nel 2009, ha disposto l'integrazione del libretto formativo del cittadino nel fascicolo personale elettronico, uno strumento nella disponibilità della pubblica amministrazione nel quale sono indicate le informazioni relative alla salute ed alle attività di [lavoro](#). Nello stesso tempo, il Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali ha specificato che il libretto formativo è volontario; quindi, il suo continuo aggiornamento spetta al titolare. È amministrato e concesso dalle Regioni e Province Autonome che indicano gli operatori abilitati alla sua emissione. Il libretto formativo intende fornire vantaggi al lavoratore, all'[impresa](#) ed alle istituzioni pubbliche:

- *per la persona* – fornisce informazioni sul suo curriculum nelle modalità: percorso formale degli studi e attività formative non formali (corsi per la ricerca del lavoro e per la mobilità professionale, specializzazioni ed aggiornamenti acquisiti presso organismi che non rilasciano titoli di studio), indica le competenze possedute comunque acquisite e ne precisa il valore, favorisce l'[orientamento](#) e lo sviluppo di carriera e professionale;
- *per l'impresa* – facilita il riconoscimento della preparazione culturale e delle competenze acquisite di persone avviate nei percorsi di inserimento lavorativo come l'apprendistato, oppure di mobilità lavorativa, ricostruisce il [percorso formativo](#) e professionale del lavoratore e dà evidenza delle competenze acquisite;
- *per le istituzioni pubbliche* – il libretto formativo impegna soprattutto Regioni e Province Autonome, in quanto titolari della competenza in materia di [Istruzione e Formazione Professionale](#), nel delineare il raccordo con i sistemi di certificazione e riconoscimento, per garantire anche sul piano europeo la trasparenza e la leggibilità delle informazioni e dei dati del cittadino, così da facilitare la mobilità geografica e professionale, oltre che della formazione svolta lungo tutto l'arco della vita.

Il libretto formativo si lega in modo molto stretto ai dispositivi di certificazione delle competenze. Su questo terreno vi è stato negli ultimi anni un forte investimento in termini di normativa ed anche di sperimentazioni. Ultimamente, nel D.M. 5 gennaio 2021 sono state pubblicate le “*Linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari nell'ambito del [Sistema nazionale di certificazione delle competenze](#)*” secondo cui è stato fatto obbligo a tutti gli Enti Pubblici titolati (ad esempio la Regione è tenuta a regolare il sistema di [accreditamento](#) degli enti di formazione) di rispettare i criteri che stabiliscono la validità dei percorsi formativi al fine della certificazione delle competenze acquisite dagli allievi. Viene anche chiarito l'obbligo di corrispondenza con quanto previsto dal Repertorio nazionale¹⁸⁹ al fine di garantire la portabilità delle competenze certificate da un dato Ente accreditato, dalla propria Regione verso un'altra Regione. È questo un passo importante verso l'instaurazione di un sistema che, almeno formalmente, disegni un unico dispositivo di qualificazione che consenta

¹⁸⁹ Si veda l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni elaborato da INAPP. https://atlantelavoro.inapp.org/archivio_normativa.php (ultimo accesso dicembre 2024).

specialmente ai Fondi Interprofessionali, in quanto Enti di natura nazionale, di poter realizzare attività formative, valutarle e certificarne le competenze in modo omologo su tutto il territorio nazionale. Tra le sperimentazioni, merita attenzione l’iniziativa di Unioncamere in vari settori formativi, con la partecipazione di un numero rilevante di scuole e di studenti, come documentato, ad esempio, dal “Percorso avanzato per le competenze imprenditoriali e l’innovazione della filiera agricola e agroalimentare”¹⁹⁰.

Bibliografia

CAMPISI F. - PERRULLI E. - SANTANICCHIA M., *Il Libretto Formativo del Cittadino: il percorso finora compiuto e le prospettive*, INAPP, Roma, 2009.

DI FRANCESCO G. – E. PERULLI (cur.), *Il libretto formativo del cittadino*, ISFOL, Roma, 2007.

LUGHEZZANI F. - PRINCIVALLE D. - ICDL/ECDL, *Guida alla certificazione internazionale delle competenze digitali*, Hoepli, Milano, 2021.

TURRINI O., *Individuazione, validazione e certificazione delle competenze: Diritti e scenari futuri*, FrancoAngeli, Milano, 2022.

LICENZIAMENTO vedi **CONTRATTO**

LIFELONG LEARNING vedi **FORMAZIONE PROFESSIONALE**

LIFEWIDE LEARNING vedi **FORMAZIONE PROFESSIONALE**

LINGUA STRANIERA (KATIA QUINTARELLI¹⁹¹)

La lingua. Chiamiamo “lingua” il sistema decodificato e decodificabile che gli esseri umani usano per entrare in relazione e comunicare tra di loro. I parlanti nativi hanno competenze che vengono studiate secondo le seguenti discipline: fonologia, morfologia, sintassi e semantica. Il loro studio è infatti articolato su livelli: suoni, parole, frasi e significati. Essendo fondamentale nella relazione tra esseri umani, la lingua parlata ha resistito per molti secoli senza la necessità di essere davvero trascritta, vivendo del contatto immediato fra parlanti. Più una lingua è parlata, più muterà nel tempo e per questo le lingue si possono studiare sia sincronicamente che diacronicamente, considerando o meno la variabile del tempo ed il mutamento nel loro svolgersi.

Madrelingua. È la lingua che si apprende naturalmente fin da piccoli, in quanto si è circondati da atti linguistici sviluppati nello spazio e nel tempo in quel determinato idioma, che sarà il mezzo del ragionamento di una persona per tutta la vita. Si impara

¹⁹⁰ <https://www.unioncamere.gov.it/comunicazione/primopiano/percorso-avanzato-le-competenze-imprenditoriali-e-innovazione-della-filiera-agricola-e-agroalimentare> (ultimo accesso dicembre 2024).

¹⁹¹ KATIA QUINTARELLI Formatrice di lingua inglese e tedesca presso il Centro di Formazione Professionale CNOS-FAP “Tusini” di Bardolino (VE).

stimolati attraverso l'interazione con genitori, parenti, compagni di giochi, educatori, scuola, giornali, libri e tutto ciò che fa [comunicazione](#). Si vive in un universo completo di atti linguistici e sembra del tutto "normale" saper parlare una lingua, dopo aver appreso ed associato all'interno della propria mente un'immagine con la parola che le corrisponde. Capire chi parla, rispondere, pregare, sgridare: si acquisisce in questo intendersi di relazioni diacroniche e sincroniche la competenza necessaria per sapere ciò che serve della lingua per parlare e capire, per rendere ottimale l'esecuzione della stessa.

Lingue straniere. La lingua straniera non è la lingua "normalmente" parlata come mezzo per gli scambi e le interazioni quotidiane; quindi, lo studente ha l'impressione che lo sforzo messo in atto per apprenderla, acquisirla e studiarla sia in qualche modo maggiore rispetto a quello esercitato per la madrelingua (ed effettivamente tale sforzo è, in una certa maniera, più impegnativo, specie per chi è agli inizi). Avendo coscienza di questa difficoltà, si è sempre cercato di facilitare/stimolare il percorso verso la lingua straniera. Negli anni '60 e '70 del secolo scorso si è provato ad allestire le cosiddette "aule di civiltà", in cui lo studente avrebbe dovuto percepire la sensazione di essere nel Paese della lingua straniera studiata. Negli anni '80 e '90 si pensò di progredire sfruttando la tecnologia del tempo impiegata nei laboratori linguistici a due vie: una fissa dove ascoltare i dialoghi in lingua originale, una cancellabile per poter registrare la propria voce e di conseguenza i propri progressi. Al giorno d'oggi la situazione ha qualche vantaggio in più, in quanto molti genitori sono mediamente competenti nelle lingue straniere (specialmente inglese), la lingua inglese viene insegnata fin dalla scuola primaria e quindi assieme alla facile accessibilità quotidiana del *web*, si viene a creare una facilità di immersione nella lingua straniera studiata con video, corto e lungometraggi, canzoni, storie, notizie direttamente in originale.

Finalità formative della lingua straniera. La lingua straniera favorisce l'incontro con culture diverse dalla propria sviluppando finalità etiche e aiutando a capire meglio e rafforzare la propria, confrontandola con una nuova. In questo modo il discente mette in atto il sapere, rappresentato da finalità cognitive come la conoscenza di sistemi linguistici diversi dal proprio. La Lingua Straniera nella [Formazione Professionale](#) è fondamentale per allenare l'allievo a comunicare con gli altri in modo efficace. In particolare, egli impara ad interagire con chi non appartiene alla sua lingua madre, divertendosi e sapendo passare dal livello della vita quotidiana e dell'interazione di tipo tecnico-professionale a racconti di esperienze, ad esposizione di idee e progetti, al dialogo interculturale, inserendosi quindi da protagonista nel percorso storico del proprio tempo. Per molto tempo l'idea di imparare o insegnare una lingua straniera si è basata sul pensare che lo scopo finale fosse per gli studenti esclusivamente andare nel Paese di quella lingua e parlare o lavorare con i nativi. In realtà molti non imparano una lingua straniera per andare all'estero a parlare con dei locali, spesso la studiano per utilizzarla come "lingua franca", diventando così capaci di incontrare e comunicare con persone da tutto il mondo. Questo vale soprattutto per l'inglese che, dal secondo dopoguerra fino ai primi anni 2000, si è imposto non solo

come lingua degli scambi economici ma veniva anche considerata mezzo sociale per viaggiare e interessare relazioni anche culturali. Nell'ultimo decennio si stanno spingendo le giovani generazioni a considerare il cinese, principalmente o esclusivamente per l'aspetto economico.

L'insegnamento delle microlingue straniere nella Formazione Professionale. Nella Formazione Professionale è importante che i formatori, oltre ad essere competenti nella lingua straniera che insegnano, siano preparati nelle microlingue (settoriali). L'ESP (*English for Specific Purposes*), infatti, è fondamentale per dare agli allievi degli strumenti effettivamente utili ed utilizzabili una volta entrati nel mondo professionale (anche estero). Ecco perché non ignorare l'utilizzo della rete e dei *social network* riguardo le innovazioni del settore in riferimento al continuo mutamento dell'ambito professionale, è efficace per seguire il percorso di sviluppo del linguaggio e microlinguaggi anche in quegli ambiti.

Bibliografia

- BALBONI P., *Le microlingue scientifico-professionali: Natura e insegnamento*, Torino, UTET, 2000.
- BALBONI P., *Parlare a Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002.
- GRAFFI G. – S. SCALISE, *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica.*, Bologna, Il Mulino, 2013.
- SALATIN A. - D. NICOLI et alii, *Progetto assi culturali e canone formativo, Il curriculum fondativo dell'educazione al lavoro*, Roma, CNOS-FAP, 2022.
- SCRIVENER J., *Learning Teaching. A guidebook for English Language Teachers 2nd edition*, Macmillan Books for Teachers, 2005.

LIVELLI DI PADRONANZA (Dario Eugenio Nicoli¹⁹²)

L'espressione livelli di padronanza viene utilizzata nell'indicare la stima del grado di preparazione di una persona in un determinato ambito, utilizzando una metodologia di [valutazione](#) che consente di giungere ad un giudizio fondato e motivato, procedendo tramite il rilievo, entro il campo di riferimento (personale, sociale, professionale), delle evidenze della padronanza, per poi – facendo uso di descrittori discreti, ovvero graduati secondo i criteri di autonomia e responsabilità – all'attribuzione al titolare della prestazione del giusto livello di padronanza delle competenze possedute. La parola padronanza si deve principalmente all'opera di Bloom, l'Autore è noto per aver elaborato la tassonomia che porta il suo nome, e il cui impegno è stato rivolto a definire le condizioni che consentono di affermare in modo obiettivo e razionale il grado di preparazione degli individui, evitando gli errori della soggettività

¹⁹² DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

e della vaghezza metodologia della tecnica dei voti, da sempre la più diffusa nei contesti formativi. Egli ha elaborato la teoria del *Mastery Learning* (Apprendimento per Padronanza) che ad un primo passo classifica l'[apprendimento](#) in tre domini: affettivo, cognitivo e psicomotorio, per poi giungere a definire il processo di apprendimento, articolato in sei livelli progressivi:

1. memorizzazione delle informazioni;
2. ripetizione e riformulazione di quanto appreso;
3. applicazione delle teorie apprese per il problem-solving;
4. analisi – ovvero scissione delle informazioni nelle loro componenti principali;
5. sintesi, cioè fusione delle informazioni nuove con quelle pregresse in maniera più o meno stringata;
6. valutazione e giudizio critico su se stessi e sugli altri.

Questo approccio è risultato molto innovativo in quanto, a differenza della didattica convenzionale, concentrata sulla scelta dei contenuti e sui metodi di insegnamento, pone l'accento sul lavoro dello studente nel conquistare un sapere che non si limita all'acquisizione del titolo di studio ma consente di padroneggiare gli strumenti culturali più idonei per comprendere la realtà ed agire in essa in modo soddisfacente per sé e per gli altri. Dal 1956, anno della prima pubblicazione della tassonomia di Bloom, i sistemi formativi si sono fatti più complessi e così le classificazioni professionali. Di fronte a cambiamenti continui delle organizzazioni ed alla mutevolezza dei ruoli, è sorta l'esigenza di definire la professionalità in base alla padronanza delle competenze in possesso degli individui, oltre che ad un sistema di accountability delle stesse fondato su modelli univoci che permettessero una loro riconoscibilità e consentissero una progressività di evoluzione nel corso del tempo. Nascono da qui, ad opera soprattutto delle istituzioni internazionali specializzate nei sistemi educativi come l'Organizzazione Internazionale del [Lavoro](#) (OIL) e l'OCSE, nuovi modelli di classificazione dei saperi e delle competenze a cui si ispireranno stati ed unioni di stati come nel caso del sistema EQF (*European Qualification Framework*) adottato entro l'Unione Europea. L'elemento chiave di tale sistema è costituito dalla [competenza](#) intesa come capacità della persona nel saper mobilitare il proprio repertorio di [conoscenze](#) ed [abilità](#) allo scopo di portare a termine i compiti connessi alla figura del "cittadino responsabile" ed al ruolo del "lavoratore coinvolto", entrambi visti non solo come esecutori di norme e prescrizioni, ma soggetti attivi in grado di cogliere, interpretare e risolvere – non isolatamente bensì in cooperazione con i colleghi – i problemi che via via si presentano, in modo giudicato positivamente dagli attori in gioco. Sono previsti otto livelli di padronanza, la maggior parte dei quali corrisponde ai titoli di studio rilasciati: qualifica - 3; diploma - 4; diploma superiore e laurea triennale - 5; laurea magistrale - 6. I livelli di padronanza di ciascuna [competenza](#) sono stati definiti e descritti assumendo come riferimento i [risultati di apprendimento](#) concepiti come azioni compiute (da cui l'utilizzo di verbi di azione, similmente alla tassonomia di Bloom, riveduta nel tempo). Ogni descrittore prevede un costrutto di competenza articolato in conoscenze ed [abilità](#); due sono i criteri espliciti che spiegano

la progressione verticale della tassonomia EQF: autonomia e responsabilità, ma va ricordata la rilevanza di un fattore sotteso a questi due, ovvero la complessità del compito. I gradi¹⁹³ di padronanza previsti sono cinque: negativo¹⁹⁴, parziale, basilare, intermedio ed elevato. In coerenza con le competenze dell'Unione europea, il sistema EQF non entra nel merito dei contenuti, della didattica e delle configurazioni nazionali dei sistemi educativi, ma si occupa dei requisiti essenziali ed in modo più dettagliato del network di attestazione e certificazione delle competenze. Il tempo trascorso dal 2008, anno della prima versione del sistema EQF, ha consentito di apportare a tale dispositivo continui miglioramenti. Rimangono aperte tre questioni che mantengono acceso un intenso dibattito: la natura del legame – evocato dal verbo “mobilitare”, ma non spiegato in modo soddisfacente – che sussiste tra conoscenze, [abilità](#) e competenze; l'eccesso di performativismo¹⁹⁵ a discapito del valore epistemico, storico e formativo dei nuclei portanti del sapere, infine l'eccessiva complicazione del sistema in quanto comporta un rilevante carico di lavoro per progettisti, docenti, certificatori.

Bibliografia

- BLOCK H.J. (cur.), *Mastery learning: Theory and practice*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1971.
- BLOOM B.S., *Taxonomy of educational objectives*, New York, McKay, 1956.
- CASTOLDI M., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma, 2016.
- GREENSTEIN L., *La valutazione formativa*, UTET, Torino, 2016.
- LE BOTERF G., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli, 2008.
- LICHTNER M., *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- PASTORE S. – V. BECCIA, *Valutazione per l'apprendimento*, De Agostini, Milano, 2017.

LIVELLI ESSENZIALI DELLE PRESTAZIONI - LEP (DARIO EUGENIO NICOLI¹⁹⁶)

I Livelli essenziali delle prestazioni, comunemente definiti LEP, costituiscono il nucleo di prestazioni da erogare in modo uniforme sul territorio nazionale al fine di garantire la tutela dei diritti civili e sociali dei cittadini, con particolare riferimento a quelli fissati dalla Costituzione, tra cui salute, istruzione e assistenza sociale. Tali servizi possono essere erogati dallo Stato, dalle Regioni oppure dai Comuni, ma spetta esclusivamente sempre al primo la definizione dei LEP, affinché il rispetto di tali di-

¹⁹³ Si utilizza il sinonimo “grado” per indicare le padronanze interne ad un livello, al fine di evitare la confusione creata dal duplice significato di *livello* adottato nello stesso sistema.

¹⁹⁴ È un livello senza descrittore in quanto non ha senso certificare una “non competenza”; mentre il livello parziale presenta prestazioni che ha senso dichiarare.

¹⁹⁵ Sono performative quelle enunciazioni che fanno coincidere il significato di un'azione con la sua funzionalità pratica.

¹⁹⁶ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

ritti non sia interpretato in modo differente tra territorio a territorio. Due sono le questioni fondamentali riguardanti i LEP: la definizione dei servizi, ovvero delle prestazioni in cui si articola ciascuno diritto del cittadino e la dotazione finanziaria necessaria affinché i cittadini possano effettivamente goderne. Esistono servizi di competenza esclusiva dello Stato, i cui LEP sono definiti in forma implicita tramite le disposizioni contenute nelle norme vigenti, come nel caso dell'anagrafe, il cui principale livello di prestazione è costituito dalla presenza di un apposito ufficio in ciascuno comune italiano; vi sono poi servizi attribuiti per affidamento o per delega agli enti territoriali che, a differenza delle istituzioni statali che operano secondo il principio di uniformità organizzativa, richiedono adeguati margini di autonomia in riferimento al contesto in cui agiscono, alla modalità di erogazione, alla composizione dell'offerta dei servizi nelle diverse formule (diretta e convenzionata) e nel loro finanziamento. Solitamente i LEP indicano i livelli *minimi* delle prestazioni da erogare in riferimento alla popolazione e dispongono la dotazione finanziaria necessaria a tale scopo. Un caso emblematico è rintracciabile nel Decreto interministeriale del 19 luglio 2022, che destina 120 milioni di euro, indicandone la ripartizione, per aumentare la ricettività degli asili nido, affinché sia raggiunto il livello minimo essenziale delle prestazioni. La questione dei LEP assume importanza quando un servizio pubblico è affidato oppure delegato agli enti territoriali. Con l'avanzamento della politica del federalismo fiscale, si è reso necessario definire le regole generali legate ai rapporti tra Stato, Enti territoriali e cittadini. La Legge 5 maggio 2009, n. 42 ha rappresentato un passo rilevante in tale materia, in attuazione dell'articolo 119 della Costituzione, in quanto ha stabilito il dispositivo finanziario mirato ad assicurare l'autonomia di entrata e di spesa di Comuni, Province, Città metropolitane e Regioni, allo scopo di garantire il rispetto dei diritti dei cittadini secondo i principi di solidarietà e di [coesione sociale](#). In tal modo è stato superato il precedente criterio della "spesa storica" secondo cui i trasferimenti che gli enti territoriali ricevevano dallo stato coprivano i loro effettivi impegni, premiando quindi quelli che, tra di loro, spendevano di più. Il nuovo sistema, basato sui fabbisogni standard, prevedendo inoltre un fondo perequativo per gli enti con minori capacità di autofinanziamento, ha lo scopo di garantire la responsabilizzazione, l'effettività dei servizi erogati e la trasparenza così da consentire il controllo democratico da parte dei cittadini. Ma il cammino del federalismo fiscale, collegato a quello dell'autonomia differenziata, si è fatto più problematico proprio in riferimento alla questione dei LEP, in quanto si sono registrati molti ritardi da parte del legislatore, puntualmente stigmatizzati dalla Corte costituzionale. Nasce anche da qui, oltre che da motivazioni politiche, la ripresa di iniziativa del governo in tema di autonomia differenziata che ha dato un forte impulso al processo di definizione dei LEP, mentre il dibattito mostra la persistenza della storica polarizzazione tra favorevoli e contrari. Rimane comunque la necessità di una completa e corretta attuazione delle norme Costituzionali allo scopo di superare le disuguaglianze territoriali consolidate nel tempo e tuttora presenti. In particolare, è divenuta impellente la necessità di individuare un sistema di LEP nell'istruzione, in quanto questo comparto

rientra tra le competenze oggetto di trasferimento dallo Stato alle Regioni, con il conseguente accorpamento tra servizi dello stato e servizi già di competenza regionale. I LEP risultano decisivi in quanto strumenti di garanzia di una concreta unità nazionale basata sul rispetto dei diritti civili e sociali dei cittadini, attraverso l'obbligo di erogazione di servizi coerenti con gli standard quantitativi e qualitativi stabiliti dallo stato.

Bibliografia

- CATETTI P., *I diritti fondamentali. Libertà e Diritti sociali*, Giappichelli, Torino, 2011.
- DE AMBROGIO U. (cur.), *Valutare gli interventi e le politiche sociali*, Carocci, Roma, 2023.
- POLITI F., *Diritti sociali e dignità umana nella Costituzione Repubblicana*, Giappichelli, Torino, 2011.
- SALERNO G., *Istituzioni di diritto pubblico - IV edizione*, Cedam, Padova, 2020.
- TORCHIA L. (cur.), *Welfare e federalismo*, il Mulino, Bologna, 2005.
- WOELK J., *Federalismo fiscale tra differenziazione e solidarietà. Profili giuridici italiani e comparati*, Eurac, Bolzano, 2010.

MANSIONE vedi LAVORO

MEDIAZIONE CULTURALE vedi EDUCAZIONE INTERCULTURALE

MENTORING – (LILIANA SILVA¹⁹⁷)

Il mentoring è un processo attraverso il quale una persona esperta, il mentore, fornisce supporto e [orientamento](#) a un individuo meno esperto, noto come *mentee*. Questa pratica è stata ampiamente adottata in contesti educativi, organizzativi e personali ed è stata oggetto di interesse per la comunità scientifica. Il mentoring è stato studiato attraverso molte prospettive teoriche, tra cui la teoria dello sviluppo sociale di Erikson, la teoria dell'autoefficacia di Bandura e la teoria dell'elaborazione delle informazioni di Vygotsky. Il mentoring offre numerosi vantaggi sia per il *mentee* che per l'organizzazione in cui si svolge. Alcuni dei principali benefici includono: a) la trasmissione di conoscenza: i *mentee* possono acquisire [conoscenze](#) pratiche e teoriche da un mentore esperto, accelerando il proprio [apprendimento](#) e riducendo gli errori; b) lo sviluppo delle competenze: il mentoring è un'opportunità per sviluppare [abilità](#) specifiche e acquisire competenze che favoriscono il successo professionale; c) il miglioramento della carriera: il mentoring può favorire il progresso professionale, offrendo opportunità di crescita, suggerimenti su come muoversi nell'ambiente lavorativo e una migliore comprensione delle aspettative aziendali; d) la crescita personale: il mentoring non riguarda solo la crescita professionale, ma anche quella personale, che consente di esplorare i propri valori, obiettivi e punti di forza; e) la costruzione di network: il mentoring favorisce la creazione di relazioni professionali, aprendo la strada a nuove opportunità e connessioni. Diverse teorie spiegano il funzionamento del mentoring; tra queste, le principali sono le seguenti:

- la teoria dello sviluppo sociale di Erikson – l'Autore suggerisce che le persone attraversino diverse fasi di sviluppo. Il mentoring può aiutare il *mentee* a superare le sfide di ciascuna fase, promuovendo l'adattamento e la crescita;
- la teoria dell'autoefficacia di Bandura – secondo questa teoria, la fiducia in se stessi è un fattore chiave nello sviluppo. Il mentoring può aumentare l'autoefficacia del *mentee*, aiutandolo a credere nelle proprie [capacità](#);
- la teoria dell'elaborazione delle informazioni di Vygotsky – l'Autore sottolinea l'importanza dell'interazione sociale nello sviluppo cognitivo. Il mentoring fornisce quindi un [ambiente di apprendimento](#) sociale che facilita la comprensione e l'applicazione delle conoscenze.

Numerose ricerche hanno esaminato gli effetti del mentoring. Molti studi hanno evidenziato risultati positivi, tra cui un miglioramento delle prestazioni, una maggiore

¹⁹⁷ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

soddisfazione professionale e un tasso di successo più elevato per i *mentees*. Tuttavia, è importante notare che l'efficacia del mentoring può variare in base a diversi fattori, tra cui la qualità della relazione mentore-*mentee* e l'adattamento alle esigenze del *mentee*. Pertanto, anche per il mentore può essere utile una [formazione](#) che gli permetta di sviluppare le competenze per il supporto da fornire al *mentee*. Si attua di fatto, la costruzione di un rapporto di medio-lungo termine, che si prefigura come un percorso di apprendimento guidato, in cui il mentore (che ci presenta come guida, sostegno, modello di ruolo, facilitatore di cambiamento) offre volontariamente sapere e competenze acquisite e le condivide sotto forma di insegnamento e trasmissione di [esperienza](#), per favorire la crescita personale e professionale del *mentee*, secondo una logica dall'alto verso il basso. L'abbinamento tra mentore e *mentee* è spesso svolto da un coordinatore della formazione, dal responsabile di settore o un responsabile del personale. Tuttavia, talvolta è preferibile affiancare al *mentee* un mentore che svolga un'attività lavorativa o formativa poco più elevata della sua, per favorire la vicinanza tra le due figure. Il mentoring ha un duplice obiettivo: non solo consentire al *mentee* di ampliare le proprie conoscenze e competenze sul campo, sotto la supervisione di esperti, ma anche di integrarsi gradualmente nella cultura del contesto di apprendimento. In generale, il mentoring è rivolto a giovani studenti o assunti, che vengono supportati nella fase di ingresso nell'organizzazione, favorendo il passaggio "intergenerazionale". Nella maggior parte dei casi, la proposta dall'azienda di programmi di formazione o istruzione rappresenta un valore per le nuove persone, che hanno l'opportunità di essere seguiti da coloro che hanno già raggiunto un buon livello di professionalità, derivante da anni di esperienza nel ruolo. Il mentoring viene utilizzato anche all'interno delle scuole, con l'obiettivo di intervenire sul [disagio](#) dei giovani, sul basso rendimento scolastico fino alla dispersione scolastica. L'abbandono scolastico può contribuire alla comparsa di notevoli problemi socio-relazionali: per questo motivo il mentoring svolge anche una funzione preventiva in quanto sostiene la fase di maturazione del ragazzo. In alcuni contesti possono presentarsi anche innovative forme di "mentoring inverso", quando un giovane trasmette competenze nuove a chi è presente nel contesto da più tempo. Questo avviene specialmente nei contesti lavorativi rispetto a quelli scolastici. In conclusione, il mentoring è un potente strumento per lo sviluppo personale e professionale come emerge dall'analisi delle teorie e delle evidenze empiriche, dove emerge chiaramente il suo valore. Le organizzazioni che promuovono il mentoring possono beneficiare di discenti più competenti e motivati, mentre i *mentees* vedono crescere le proprie [abilità](#) e quindi il proprio [sviluppo professionale](#).

Bibliografia

- CULLINGFORD C. (Ed.), *Mentoring in education: An international perspective*, Routledge, 2016.
- EHRICH L.C. - HANSFORD B. - TENNENT L., *Educational mentoring: Is it worth the effort?*, Education Research and Perspectives, 30(1), 2003, pp. 42-75.
- KERRY T. – A.S. MAYES, *Issues in mentoring*, Routledge, 2014.

MERCATO DEL LAVORO (EUGENIO GOTTI¹⁹⁸)

Nel quadro di un'economia di mercato, all'interno del Mercato del Lavoro si incontrano l'offerta di forza lavoro da parte della manodopera dipendente e la domanda di lavoro delle imprese, dello Stato e dei privati. L'espressione Mercato del Lavoro venne coniata alla fine del XIX sec. dall'economia politica in riferimento alla società industriale; considerando anche sistemi non capitalistici, è tuttavia applicabile pure a epoche precedenti. Il Mercato del Lavoro è l'insieme dei meccanismi che regolano il processo di incontro tra imprese che domandano lavoro e lavoratori che lo offrono, determinando i livelli salariali e occupazionali. Nella teoria microeconomica tradizionale, i servizi lavorativi rappresentano una merce, che può essere scambiata come le altre con una data quantità di moneta. Quindi il Mercato del Lavoro è uguale a quello in cui si scambiano altri beni e servizi, nel quale i venditori (i lavoratori) e gli acquirenti (le imprese) si incontrano per scambiare un prodotto (il lavoro). Tuttavia, sotto l'aspetto giuslavoristico, esso è invece caratterizzato dall'implicazione della persona nella sua interezza; quest'ultimo fondamentale assunto è chiaramente sintetizzato nella Dichiarazione di Filadelfia del 1944 dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro secondo cui "il lavoro non è una merce". Per questo motivo il Mercato del Lavoro è differente, per molti aspetti, da tutte le altre merci e dagli altri fattori produttivi, perché il rapporto di impiego coinvolge in modo profondo l'individuo. La natura personale della prestazione lavorativa spiega perché la libertà di contrattazione delle parti sia limitata, in vario modo, da organizzazioni o da leggi, a tutela dei diritti della persona. Gli indicatori fondamentali sul Mercato del Lavoro sono in grado di misurare e di analizzare sinteticamente la salute del mercato e un eventuale cambiamento nelle sue condizioni. Tra i principali, ci sono:

- andamento degli occupati;
- tasso di disoccupazione;
- salario medio orario;
- richiesta di sussidi per la disoccupazione.

La domanda di lavoro è formata dalle richieste di tutte le aziende che necessitano di personale per svolgere l'attività produttiva.

Essa dipende da vari fattori:

- l'andamento dell'economia e dei settori economici, in quanto la domanda di lavoro aumenta con l'espansione economica e diminuisce con la recessione;
- la politica economica dei governi che tramite incentivi stimola la domanda;
- il sistema di relazioni tra sindacati dei datori e dei lavoratori che influenza le strategie di reclutamento e la gestione del personale;
- la qualità delle tecnologie impiegate: in quanto con tecnologie avanzate si necessita di meno manodopera;

¹⁹⁸ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

- la qualità delle prestazioni richieste dall'[impresa](#).

L'offerta di lavoro è formata da tutte le persone in cerca di occupazione ed è influenzata da vari fattori:

- il livello della retribuzione, in quanto a retribuzioni più alte corrispondono maggiori richieste di lavoro;
- la qualità del lavoro, in quanto il lavoro effettuato in condizioni disagiate riduce l'offerta;
- le aspirazioni professionali e di carriera dei lavoratori;
- la cultura sociale prevalente;
- le migrazioni interne e internazionali;
- i vincoli dovuti alle responsabilità extra-lavorative e familiari e la possibilità di avvalersi di servizi sociali efficienti.

Regolamentazioni per l'incontro domanda e offerta. Nella prima fase della rivoluzione industriale, le legislazioni nazionali si astennero dall'intervenire nel Mercato del Lavoro. Solo con la progressiva sensibilizzazione verso le condizioni socioeconomiche dei lavoratori, i poteri pubblici emanarono le prime disposizioni per tutelare i lavoratori nella fase del collocamento. In Italia, i primi provvedimenti generali vennero promulgati nel corso del Ventennio fascista. La tutela del collocamento del lavoro subordinato si realizzò attraverso l'affidamento della mediazione tra domanda ed offerta ai sindacati fascisti, che erano enti di diritto pubblico. Venne realizzato così, per la prima volta nel nostro Paese, il cosiddetto monopolio pubblico dell'attività di mediazione, consistente nell'attribuire alle sole istituzioni pubbliche il compito di inserirsi nel Mercato del Lavoro a titolo di mediatori tra la domanda e l'offerta. L'obiettivo fu quello di ripartire equamente le occasioni di lavoro e di evitare i possibili abusi della mediazione privata. Il nuovo ordinamento repubblicano conservò in parte i principi corporativi in tema di collocamento. Con la Legge n. 264/1949 vennero recepiti i principi di:

1. monopolio pubblico del collocamento, affidato agli uffici provinciali del lavoro, articolazioni periferiche del Ministero del lavoro;
2. divieto di mediazione privata;
3. obbligo d'iscrizione per i cittadini in cerca di occupazione alle cosiddette liste di collocamento, utilizzate dagli uffici competenti per la compilazione delle graduatorie;
4. avviamento al lavoro attraverso richiesta numerica. Questo vietava al datore di lavoro di scegliere liberamente il dipendente da assumere. L'imprenditore era infatti tenuto a richiedere all'ufficio del lavoro solo il numero di lavoratori di cui necessitava, i quali venivano poi individuati ed avviati al lavoro, attingendo da graduatorie precedentemente stilate.

Liberalizzazione del Mercato del Lavoro. Il sistema di monopolio pubblico rivelò nel corso dei decenni grandi limiti intrinseci, legati alle croniche inefficienze del sistema dei

servizi pubblici per l'impiego ed alle eccessive rigidità della disciplina. I principi alla base del sistema vennero progressivamente modificati attraverso correzioni legislative di deregolamentazione. Uno dei momenti fondamentali fu rappresentato dall'entrata in vigore della Legge n. 223/1991, con la quale, tra le altre cose, venne liberalizzato il sistema della richiesta nominativa. Con la Legge 28 novembre 1996, n. 608, l'obbligo di richiesta del nulla osta preventivo all'ufficio di collocamento, condizione preliminare alla stipulazione del [contratto](#) di lavoro, venne sostituito dal più blando obbligo di [comunicazione](#). Il medesimo D.lgs. n. 297/2002 introdusse nel nostro ordinamento il principio dell'assunzione diretta, vale a dire la possibilità riconosciuta ai lavoratori ed ai datori di lavoro d'incontrarsi e di stipulare il contratto di lavoro direttamente sul mercato, senza la necessaria mediazione del soggetto pubblico. Caduto il rigido sistema di mediazione pubblica, il passo successivo fu quello dell'apertura del mercato ai privati. La Legge n. 469/1997 ha infatti riformato il collocamento in ambo i sensi: da una parte, è stato formalmente soppresso il sistema del collocamento pubblico obbligatorio; dall'altra, sono stati formalmente legittimati a esercitare l'attività di mediazione gli operatori privati. Un'altra fondamentale riforma della Legge n. 469/1997 è stata quella di attribuire alle Regioni ampie competenze in relazione al collocamento ed ai servizi per l'impiego. Con il D.lgs. n. 276/2003 si è ulteriormente valorizzata la presenza privata sul Mercato del Lavoro a scapito dei servizi pubblici per l'impiego.

I contratti di lavoro. Il rapporto di lavoro è un rapporto giuridico che ha origine nel contratto di lavoro. I soggetti che caratterizzano il rapporto di lavoro, e sui quali gravano i diversi obblighi, sono il datore di lavoro ed il lavoratore. Gli obblighi principali sono:

- per il datore di lavoro l'obbligo di riconoscere una retribuzione per la prestazione ricevuta;
- per il lavoratore l'obbligo della prestazione lavorativa.

Il rapporto di lavoro di norma è sottoposto ad un periodo di prova durante il quale il recesso è libero per entrambe le parti. Decorso tale periodo valgono le normali tutele previste per la tipologia contrattuale che caratterizza il rapporto di lavoro.

I contratti di lavoro si suddividono nelle seguenti tipologie:

- lavoro subordinato – è caratterizzato da una “subordinazione” del lavoratore, il quale in cambio della retribuzione si impegna a prestare il proprio lavoro alle dipendenze e sotto la direzione di un altro soggetto;
- lavoro parasubordinato – indica un tipo di lavoro con caratteristiche intermedie tra quelle del lavoro subordinato e quelle del lavoro autonomo. Si tratta di forme di collaborazione svolte continuativamente nel tempo, coordinate con la struttura organizzativa del datore di lavoro, ma senza vincolo di subordinazione;
- lavoro autonomo - è svolto da chi si obbliga a compiere nei confronti di un committente, a fronte di un corrispettivo, un'attività in proprio e senza vincolo di subordinazione.

I Contratti Collettivi di lavoro. Il diritto italiano individua nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) la fonte normativa attraverso cui Organizzazioni sindacali dei lavoratori e le Associazioni dei datori di lavoro definiscono concordemente le regole che disciplinano il rapporto di lavoro. Normalmente i CCNL regolano sia gli aspetti normativi del rapporto, sia quelli di carattere economico. È inoltre quasi sempre prevista una parte destinata a normare alcuni aspetti del rapporto sindacale esistente tra Organizzazioni firmatarie e Associazioni datoriali, nonché di quelli aziendali tra datore di lavoro e Rappresentanze sindacali aziendali. Le finalità essenziali del contratto collettivo sono:

- determinare il contenuto che regola i rapporti di lavoro nel settore di appartenenza (ad es. trasporti, pubblico impiego, metalmeccanico, commercio, chimico, etc.);
- disciplinare le relazioni tra i soggetti firmatari dell'accordo stesso.

Bibliografia

CNEL, XXIV Rapporto mercato del lavoro e contrattazione collettiva, 2023.

SISTEMA EXCESIOR, *Bollettino annuale nazionale 2022*, Unioncamere e ANPAL.

MERITO (EUGENIO GOTTI¹⁹⁹)

Incomincio con una precisazione: il concetto di merito, come quello di meritocrazia, è tutt'altro che chiaro (Benadusi e Giancola, 2022; Malizia, 2023). Tale vaghezza si spiega per il fatto che, se viene riferito, come nel nostro caso, al sistema educativo, esso dipende dalle idee che abbiamo di una buona scuola o di una buona Formazione Professionale. La medesima osservazione va ripetuta riguardo alla parola meritocrazia la cui concezione è condizionata dalle nostre opinioni su cosa costituisca una buona società. Pertanto, si capisce che la focalizzazione esclusiva sul conseguimento di risultati positivi, come si tende spesso a fare, può risultare discriminatoria per chi non possiede i mezzi per ottenerli a causa di motivi indipendenti dalla loro volontà o impegno. Certamente la definizione tradizionale di merito include talento e impegno. Già queste parole ci devono mettere all'erta perché premiare il merito vuol dire premiare il talento che è costituito da caratteristiche ereditarie, indipendenti dal nostro controllo su cui, però, secondo vari sociologi, incidono anche le condizioni socioeconomiche e culturali della famiglia. La medesima distinzione va posta tra demerito e fallimento. Queste precisazioni non vogliono significare che si sia favorevoli a una scuola in cui dominano il nepotismo, i privilegi ereditati e le rendite di posizione. Esse vorrebbero aiutare a capire le ragioni più profonde del merito e delle difficoltà che gli alunni provano a scuola in modo da poter adottare strategie adeguate ad assicurare a tutti le condizioni per uno sviluppo pieno

¹⁹⁹ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

delle loro potenzialità. L'ideale meritocratico a livello societario consiste nella proposta di un ordine in cui ogni persona è messa in grado di raggiungere la collocazione più elevata che corrisponde alle proprie doti. Significa anche il riconoscimento da parte di tutti per quello che si è indipendentemente dalle circostanze casuali della nascita e della vita. In breve, si tratta di una società in cui con il duro [lavoro](#) chiunque può farcela.

Secondo gli *“egualitaristi”* la meritocrazia non sarebbe veramente fondata sul merito o non lo sarebbe abbastanza (Benadusi e Giancola, 2022; Malizia, 2023). Essi mettono in discussione la tesi che ne vedeva prossima e sicura la realizzazione perché l'avvento della economia post-industriale basata sulle nuove tecnologie dell'informazione avrebbe comportato il ricorso sempre più ampio a lavoratori formati, competenti e motivati, cioè scelti secondo il criterio del merito. Gli *“egualitaristi”* contestano questa ipotesi perché non confermata dai dati raccolti nei Paesi capitalisti che non evidenziavano una riduzione dell'importanza dell'origine familiare nel successo professionale e in quello scolastico. In ogni caso, il dato che maggiormente contrasta con la meritocrazia va identificato nel fatto che essa si accompagna a situazioni di enormi disuguaglianze sociali, economiche e culturali; inoltre, gli andamenti degli ultimi tre decenni attestano che anche nelle nazioni che sembrano incarnare di più l'ideale meritocratico, come gli Stati Uniti, la mobilità sociale è diminuita e le disparità sono aumentate. Nonostante la retorica del fare da sé e della conquista della laurea, i Paesi sviluppati non sono riusciti a combattere con successo le disuguaglianze. Sono state evidenziate anche le conseguenze negative sulla scuola del culto del successo e della competizione ad oltranza in quanto la focalizzazione su tale funzione porta a trascurare, o peggio a ignorare, altre importanti aspetti come lo sviluppo personale e la cooperazione. Di fronte alle sfide della disparità, della stagnazione dei redditi e della disoccupazione non ci si può limitare a dire alla maggioranza delle persone, le quali non hanno la laurea e in misura più grande risentono delle problematiche appena citate, che devono studiare di più e migliorarsi. L'ideale meritocratico, così come è stato realizzato finora, tende a colpevolizzare gli svantaggiati, i poveri, gli scarti, facendo passare il messaggio che la loro situazione sfavorevole dipenda dalla loro responsabilità. Questo trattamento umiliante ha fatto crescere la frustrazione e la rabbia delle classi sociali basse e medio basse e la diffusione dei movimenti populistici sarebbe da attribuire pure a tali situazioni. Certamente, nessuno pensa di sostituire l'ideale meritocratico con il familismo o il classismo. Non si è però tenuto conto che il merito personale non dipende unicamente dal proprio sforzo e dal proprio talento, ma su di esso incidono anche la fortuna ed altri condizionamenti. Pertanto, non si deve né delegittimare moralmente il successo individuale né condannare chi non ce l'ha fatta, disgregando il senso del bene comune e della solidarietà. E sono proprio questi due valori che vanno recuperati e integrati nell'ideale meritocratico se si vuole che questo si realizzi in modo soddisfacente. Pertanto, bisognerebbe correggere in senso solidaristico la concezione meritocratica adottando una politica del bene comune con al centro la dignità del lavoro.

Questo significa che il lavoro deve essere sempre ricompensato con uno standard di vita adeguato a sé e per la propria famiglia. Solo se riconosciamo che il successo del singolo non è il fine di tutta la società, ma piuttosto lo è quello al tempo stesso comune e di ciascuno, è possibile realizzare la solidarietà che è necessaria, e si potrà sconfiggere le logiche del consumismo e del mercato selvaggio, aiutando le persone a dare un significato vero alla propria vita che non sia soltanto la ricerca di un merito individualistico a tutti i costi. Da ultimo, passo ad esaminare la questione del rapporto tra il merito e l'[equità educativa](#). Se certamente vi sono posizioni meritocratiche non condivisibili, tuttavia non si potrebbe immaginare un sistema di istruzione e di formazione e un sistema sociale da cui siano assenti merito e demerito. Naturalmente l'applicazione del merito andrà liberata dal peso delle ereditarietà sociale e da un'impostazione di natura giudiziaria. Il quadro generale va fondato, tuttavia, sulla combinazione delle logiche dell'eguaglianza delle opportunità e di quelle dell'eguaglianza delle condizioni per l'[inclusione](#). In particolare, si può ritenere al riguardo che quanto più nei livelli di base del sistema educativo si riesce a contenere le diseguaglianze basilari dei risultati, tanto più sarà probabile che negli ordini e gradi superiori si possano fare progressi sul piano dell'eguaglianza delle opportunità e, più in generale, dell'equità educativa. Attualmente i sistemi educativi sono ancora in una fase di passaggio dalla scuola uniforme e eguale per tutti alla scuola per tutti e per ciascuno per cui, anche se in misura diversa, non riescono a realizzare l'equità educativa che significa al tempo stesso riconoscimento del merito e attuazione di una piena inclusività.

Bibliografia

ABRANAVEL R., *Meritocrazia*, Milano, Garzanti, 2008.

BENADUSI L. – O. GIANCOLA, *Equità e merito nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

BOARELLI M., *Contro l'ideologia del merito*, Bari, Laterza, 2019.

MALIZIA G. – G. LO GRANDE, *Sociologia dell'istruzione e della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

MALIZIA G., *Merito*, in "Rassegna CNOS", 39 n. 1, 2023, pp. XII-XVI.

MALIZIA G., *I sistemi educativi tra eguaglianza e merito*, in "Rassegna CNOS", 39, n. 3, 2023, pp. 79-93.

SANDEL M., *La tirannia del merito*, Milano, Feltrinelli, 2021.

MERITOCRAZIA vedi **MERITO**

Con il termine microcredenziali si fa riferimento a strumenti e metodi di certificazione o messa in trasparenza dei risultati formativi conseguiti attraverso un'[esperienza](#) di [apprendimento](#) di breve durata. Il rilascio di attestazioni o certificazioni di apprendimenti effettuati in attività formative di breve durata e solitamente relativi a contenuti specialistici non è un fenomeno recente, essendo diffuso da tempo, ad esempio, nel settore informatico o in quello della Formazione Continua degli operatori sanitari. L'interesse verso l'adozione di sistemi di microcredenziali è cresciuto negli ultimi anni, soprattutto a seguito della crisi pandemica, che ha determinato una crescita esponenziale della domanda di apprendimento online in generale, e di corsi brevi e personalizzati in particolare. Le opportunità di apprendimento brevi, flessibili, mirate, che prevedono il rilascio di microcredenziali, sono messe a disposizione da un numero crescente e variegato di erogatori pubblici e privati attivi nel campo dell'istruzione e della [formazione](#): non solo organismi formativi ma anche aziende, associazioni professionali, organismi internazionali. Una forma specifica di microcredenziali molto utilizzata dalle piattaforme di formazione online, compresi i Mooc - Massive Open Online Courses, per attività di Formazione Continua aziendale e nell'ambito dell'offerta di apprendimento permanente – sono i digital badge, certificazione digitale della conoscenza, [competenza](#), [abilità](#) acquisita. Nel 2022 il Consiglio dell'Unione europea ha adottato una raccomandazione su un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'[occupabilità](#), che intende sostenere lo sviluppo, la realizzazione e il riconoscimento delle microcredenziali a livello trasversale tra le istituzioni, le imprese, i settori e al di là delle frontiere. Si ritiene infatti che esse possano costituire [un](#) modo flessibile e mirato di aiutare le persone a sviluppare le conoscenze, [abilità](#) e competenze di cui hanno bisogno per il loro sviluppo personale e professionale e che potrebbero essere concepite e rilasciate da una serie di erogatori in diversi contesti di apprendimento (contesti di apprendimento formali, non formali e informali). Al contempo si sottolinea che, senza norme comuni che garantiscano la qualità, la trasparenza, la comparabilità, il riconoscimento e la trasferibilità delle microcredenziali tra i diversi Paesi europei, non sarà possibile sfruttarne appieno le potenzialità. A tal fine gli Stati membri dovrebbero concordare una definizione comune di microcredenziali, gli elementi standard che le caratterizzano, i principi fondamentali secondo cui svilupparle e rilasciarle. L'approccio europeo alle microcredenziali costituisce una componente essenziale dello spazio europeo dell'istruzione, che la Commissione vorrebbe vedere realizzato entro il 2025. La definizione di “microcredenziale” adottata

²⁰⁰ CLAUDIA DONATI Esperta di processi formativi; Responsabile area scuola e formazione presso la Fondazione CENSIS dove, in qualità di Dirigente di ricerca, ha curato numerose pubblicazioni sui temi della scuola, della formazione e del lavoro. È responsabile della realizzazione del capitolo “Processi formativi” dell'annuale Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese.

nella Raccomandazione è: «[...] registrazione dei risultati dell'apprendimento ottenuti da un discente in seguito a un piccolo volume di apprendimento. Tali risultati dell'apprendimento saranno stati valutati in base a criteri trasparenti e chiaramente definiti. Le esperienze di apprendimento volte al conseguimento di microcredenziali sono concepite per fornire al discente [conoscenze](#), abilità e competenze specifiche che rispondono a esigenze personali, culturali, della società o del [mercato del lavoro](#). Il discente è titolare delle microcredenziali, che possono essere condivise, sono trasferibili e possono essere indipendenti o combinate in credenziali più ampie. Sono sostenute da una garanzia della qualità che segue norme concordate nel settore o nell'area di attività pertinente». La Commissione europea sta sviluppando l'Infrastruttura europea delle credenziali digitali (EDCI) all'interno di EUROPASS per supportare l'efficienza e la sicurezza nel riconoscimento delle credenziali come qualifiche e altri [risultati di apprendimento](#) in tutta Europa. In Italia al termine più generico di "microcredenziale" e ai più diffusi e utilizzati digital badge, si affianca, nell'ambito del sistema di istruzione e formazione, il termine "microqualificazione", utilizzato nel Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF, adottato a giugno 2023. "Micro qualificazioni": qualificazioni composte da una o più competenze, costitutive di qualificazioni più ampie, rilasciate, nell'ambito del SNCC (Sistema nazionale delle competenze), in esito a percorsi di breve durata, anche a carattere flessibile, personalizzato e modulare. Si parla invece di microcredenziali nel Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta, approvato in Conferenza Unificata con l'Accordo dell'8 luglio 2021, e nel PNRR che, nell'ambito delle previste azioni di re-skilling e upskilling, può sostenere anche «il potenziamento dei sistemi di riconoscimento dell'apprendimento e dell'esperienza acquisita al di fuori dell'istruzione e della formazione formale, anche attraverso microcredenziali».

Bibliografia

CEDEFOP, *Microcredentials for labour market education and training- The added value for end users*, 2023.

Commission staff working document Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2021) <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1b2a1dc8-59aa-11ec-91ac-01aa75ed71a1/language-en>; (ultimo accesso dicembre 2024).

Raccomandazione del consiglio del 16 giugno 2022 relativa a un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità (2022/C 243/02) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32022H0627%2802%29> (ultimo accesso dicembre 2024).

MOBBING (MARIO BECCIU²⁰¹)

Il termine *mobbing* 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 (*mobbing orizzontale*) o di un subalterno (*mobbing verticale*). 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 *mobbing 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 *mobbing* 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 (*mobbing verticale*) o di colleghi (*mobbing 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 *mobbing 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. 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 *mobbing* 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

²⁰¹ MARIO BECCIU Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

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 mobbing 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 mobbing è necessaria la inequivocabile presenza di una intenzionale attività persecutoria nei confronti della vittima. 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 circa un milione di lavoratori soffrano di sindrome da mobbing. 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 promuovendo diverse iniziative per la sensibilizzazione dei loro iscritti al fenomeno del mobbing. Iniziano a diffondersi forme di autoterapia tramite gruppi di auto-aiuto.

Bibliografia

- ACCORDO EUROPEO SULLO STRESS SUL LAVORO (2015); <http://www.asl.fr.it/sites/default/files/ACCORDO%20EUROPEO%20STRESS%20%20INTERCONFEDERALE%208.10.2004.pdf> (ultimo accesso dicembre 2024).
- ADAMS A., *Bullying at work. How to confront and overcome it*, Virago Press, 1992.
- AGENZIA EUROPEA PER LA SICUREZZA E LA SALUTE SUL LAVORO, La valutazione dei rischi, la chiave per garantire ambienti di lavoro sani e sicuri, *Factsheets*, pp. 80–81; <https://osha.europa.eu/en/tools-and-publications/publications/factsheets/80> (ultimo accesso dicembre 2024).
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *DSM-VR. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, 2023.
- CAIOZZO P., Gli sfumati confini del mobbing. *Economia & Management*. 5, 2004, pp. 40-44.
- EGE H., *Mobbing: conoscerlo per vincerlo*, FrancoAngeli, 2002.

LEYMANN H., *Mobbing and psychological terror at workplaces*, in “Violence and Victims”, 5 (2), 1990.

MAIER E., *Il mobbing e lo stress organizzativo*, Il Ponte vecchio, Pescara, 2002.

MOBILITÀ TRANSNAZIONALE

vedi POLITICHE EUROPEE DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

MODELING (MASSIMO MARGOTTINI²⁰²)

Il termine *modeling* (Bandura e Jones, 1962; Wodtke e Brown, 1967) introdotto da Albert Bandura e colleghi, si riferisce al processo di [apprendimento](#) che avviene tramite l'imitazione. Negli studi sulla teoria dell'apprendimento sociali (Bandura e Jones, 1962; Bandura, 1969, 1986), Bandura esplora come l'ambiente e le interazioni sociali modellino il comportamento umano, enfatizzando un'interazione bidirezionale tra individui e ambiente. Secondo questa teoria, mentre l'ambiente influisce sull'individuo, l'individuo esercita un'influenza attiva sull'ambiente e sulle persone che lo circondano: si attiva così un processo di *identificazione* e di *apprendimento per osservazione* che consente di spiegare l'apprendimento rapido di comportamenti nuovi e complessi. Più precisamente, Bandura descrive il *modeling* come un *matching process*. Un evento di identificazione si verifica quando il comportamento di un modello e quello di un'altra persona risultano simili. Questa somiglianza si manifesta in situazioni in cui il comportamento del modello svolge un ruolo determinante nel guidare la risposta di appaiamento dell'altra persona (Bandura, 1969, 217). Va osservato che l'apprendimento per osservazione coinvolge le variabili cognitive dell'*attenzione*, della *ritenzione*, della *riproduzione* e della *motivazione* (Bandura, 1977; Schunk, 2012). Un soggetto, quindi, deve essere in grado di dirigere la propria attenzione sugli aspetti rilevanti di ciò che osserva, memorizzare e recuperare successivamente quanto osservato: per questo motivo le strategie di stoccaggio e di recupero mnestico devono essere sempre prese in considerazione nella [progettazione](#) degli interventi di *modeling*.

L'*attenzione*, sia selettiva che sostenuta, consente di concentrarsi sugli aspetti più importanti del comportamento che si osserva in un modello per coglierne i dettagli essenziali ai fini del comportamento da imitare.

La *ritenzione*, ovvero la capacità di conservare le informazioni osservate, implica la [formazione](#) di rappresentazioni mentali del comportamento osservato. Tali rappresentazioni, sia verbali che visive, risultano essere fondamentali per poter richiamare e replicare un comportamento in un secondo momento.

²⁰² MASSIMO MARGOTTINI Professore ordinario di Didattica generale; Direttore del Master in “Consulente esperto nei servizi di orientamento e placement”; Coordinatore del CAFIS – Centro di Ateneo per la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti di Scuola secondaria presso l'Università Roma Tre.

La *produzione* si riferisce alla riproduzione effettiva del comportamento osservato. Questo aspetto può richiedere pratica, *feedback* e addestramento specifico poiché non sempre è semplice replicare un comportamento solo osservandolo.

Infine, abbiamo la *motivazione* e il *rinforzo* (Skinner, 1965). La *motivazione* a eseguire i comportamenti osservati dipende in larga misura dai rinforzi che si ricevono. Questi possono essere diretti, come una ricompensa tangibile, vicarianti (Bandura Ross e Ross, 1963; Bandura, 1965), come vedere gli altri essere ricompensati per un comportamento simile, o autorinforzi, come l'auto-motivazione o la soddisfazione personale. Diversi fattori influenzano la capacità e la volontà di una persona di imparare osservando gli altri, determinando quanto bene può apprendere.

Lo *stato evolutivo*, ad esempio, gioca un ruolo chiave in relazione alla padronanza della capacità di prestare attenzione prolungata, di elaborare in modo avanzato le informazioni, di utilizzare proficuamente strategie mnemoniche.

Un altro fattore cruciale è il *prestigio e la competenza del modello*. Gli individui sono inclini a imitare coloro che percepiscono come competenti e di *status* elevato. Questo include figure come genitori, insegnanti, figure pubbliche e celebrità. L'ammirazione e il rispetto per queste figure possono spingere le persone a adottare i loro comportamenti. È importante sottolineare come nell'identificazione con il modello gli individui tendono a imitare quei modelli che rappresentano qualità o successi a cui aspirano, indipendentemente dal loro *background*.

Un aspetto, quest'ultimo, particolarmente rilevante nell'era dei social media dove i modelli di ruolo possono avere un impatto significativo sul comportamento dei giovani.

In sintesi, è possibile definire il *modeling* come un elemento cruciale nell'apprendimento sociale, attraverso cui gli individui sviluppano competenze e adottano nuovi comportamenti.

Bibliografia

- BANDURA A., Influence of Model's Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, doi: 10.1037/h0022070, 1965, pp. 589–95.
- BANDURA A., Social-learning theory of identificatory processes, *Handbook of socialization theory and research*, 213, pp. 262, 1969.
- BANDURA A., Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review* 84(2), doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191, 1977, pp. 191–215.
- BANDURA A., *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA A. - R.J. MARSHALL, *Social Learning Through Imitation*, 1962.
- BANDURA A. - ROSS D. - ROSS A.S., Vicarious Reinforcement and Imitative Learning, *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(6), doi: 10.1037/h0045550, 1963, pp. 601–607.
- SCHUNK D.H., *Learning Theories: An Educational Perspective*, Pearson, 2012.
- SKINNER B.F., *Science and human behavior*, Simon and Schuster, 1965.

MODELLI DI CERTIFICAZIONE IeFP (MAURO FRISANCO²⁰³)

Attestato di qualifica professionale, diploma professionale, attestazione intermedia delle competenze. I modelli di “certificazione nella IeFP” (Attestazioni di Qualifica e di Diploma professionale) sono previsti dall’articolo 20, comma 1, lett. c) del Decreto legislativo n. 226/2005 e in coerenza con quanto definito al punto 3 dell’intesa in sede di Conferenza unificata nella seduta del 16 dicembre 2010, riguardante «[...] l’adozione di linee guida per realizzare organici raccordi tra i percorsi degli istituti professionali e i percorsi di [Istruzione e Formazione Professionale](#), a norma dell’art. 13, comma 1-quinquies, della Legge 2 aprile 2007, n. 40». È con il Decreto Interministeriale dell’11 novembre 2011, che ha recepito l’Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011, che il sistema IeFP, considerata la necessità di definire i dispositivi necessari per il passaggio a nuovo ordinamento nonché di adottare coerenti modelli di attestazione delle competenze e delle qualificazioni, dispone di modelli standardizzati, e relative note di compilazione, dell’Attestato di qualifica professionale e di Diploma professionale che vanno a sostituire quelli previsti dall’Accordo Stato-Regioni del 28 ottobre 2004. Inoltre, al fine di assicurare le corrispondenze e le modalità di riconoscimento tra i crediti acquisiti nei percorsi di istruzione secondaria superiore e i crediti acquisiti nei percorsi di IeFP, il medesimo decreto recepisce il modello, con relative note di compilazione, per l’Attestazione delle competenze acquisite dagli allievi che interrompono i percorsi IeFP.

I modelli di Qualifica e Diploma sono stati elaborati nel 2011 sulla base dei seguenti criteri:

- il modello prevede la Qualifica/Diploma ed il relativo Allegato, parte integrante della certificazione;
- la previsione dell’Allegato risponde alla necessità di allineare il modello ai dispositivi di certificazione di matrice europea e di poter disporre di uno strumento in grado di esplicitare il profilo regionale, le sue correlazioni con lo standard nazionale, le competenze acquisite, le esperienze più significative di [apprendimento](#) in ambito lavorativo, ogni altro elemento utile alla descrizione del pro-

²⁰³ MAURO FRISANCO Economista del lavoro; Tecnologo esperto nei campi dell’istruzione e della formazione, opera, in qualità di rappresentante istituzionale e titolare dell’assistenza tecnica fornita al Coordinamento delle Regioni e PA, negli ambiti dello sviluppo del sistema nazionale di certificazione delle competenze e della gestione dei processi di sviluppo degli aspetti ordinamentali dei sistemi formativi a titolarità regionale; da anni impegnato in tutte le fasi di innovazione del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Trento, è attualmente Responsabile scientifico-metodologico dello sviluppo del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Bolzano e della Regione Valle d’Aosta.

filo dello studente in esito al percorso, compreso il riferimento a eventuali patentini/attestazioni specifiche;

- la denominazione della Qualifica/Diploma corrisponde a quella del Profilo della Regione e, nel caso di coincidenza con la Figura nazionale, viene riportata la denominazione di quest'ultima;
- il livello di qualificazione indicato è quello definito dal Quadro Nazionale delle Qualifiche;
- in riferimento alle competenze, vengono riportate le denominazioni di tutte le competenze tecnico-professionali specifiche e comuni alle figure/indirizzi nazionali di riferimento, di tutte quelle che connotano il profilo regionale se aggiuntive o se rappresentano una coniugazione di quelle dello standard nazionale, nonché tutte le competenze di base, validate in sede di esame, che esprimono la specifica fisionomia dello studente al termine del percorso;
- non sono pertinenti, e di conseguenza non sono oggetto della certificazione, gli elementi relativi alla [progettazione formativa](#) (articolazione in unità formative/moduli, contenuti specifici sviluppati, ecc.), alle discipline/insegnamenti o alla durata del percorso.

L'elaborazione del modello di Attestato di competenze (2011) ha tenuto invece conto che, in caso di interruzione del percorso, il riferimento alla [competenza](#) come "oggetto esclusivo" della certificazione può generare delle criticità qualora i tempi di frequenza dello studente o la programmazione [didattica](#) attuata nello specifico periodo possano aver favorito il raggiungimento di [risultati di apprendimento](#) centrati più su [conoscenze](#) e/o [abilità](#) che su competenze. Di conseguenza: sono inserite nell'Attestato le denominazioni dei risultati di apprendimento in termini di competenze e/o loro elementi ([abilità](#)/conoscenze) effettivamente acquisiti dallo studente, afferenti sia all'ambito di base, sia a quello tecnico professionale; non sono pertinenti, e di conseguenza non sono oggetto della certificazione, gli elementi relativi alla progettazione formativa (articolazione in unità formative/moduli, contenuti specifici sviluppati, ecc.), alle discipline/insegnamenti o alla durata del percorso; le [abilità](#) e le conoscenze sono sempre poste in connessione alla competenza di riferimento; nel caso di non raggiungimento della competenza, ovvero di suo raggiungimento parziale, viene indicata la denominazione della competenza ed esplicitate le denominazioni degli elementi di competenza ([abilità](#) e conoscenze ad essa riferite) effettivamente acquisiti. L'Accordo tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 1° agosto 2019, recepito con Decreto del Ministro dell'Istruzione di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali n. 56 del 7 luglio 2020, ha modificato solo gli Attestati "2011" data la necessità di adeguarli alla nuova configurazione delle figure nazionali dell'offerta di IeFP. In generale, non emergono sostanziali e significativi aggiornamenti dei modelli che presentano armonizzazioni della denominazione di alcuni "campi descrittivi" rispetto al nuovo assetto delle figure. Al fine di mettere in trasparenza la tipo-

logia di associazione delle competenze tecnico-professionali certificate rispetto alla nomenclatura dell'[Atlante del lavoro e delle qualificazioni](#), i nuovi modelli riportano le aree di attività (ADA) alle quali ogni [competenza](#), sia dello standard formativo nazionale (figura) che di quello eventualmente regionale (profilo), è associata. Viene così messa in trasparenza, anche nell'Attestazione, la correlazione tra standard formativi e standard professionali, novità importante dei criteri descrittivi delle figure inserite nel [Repertorio nazionale dell'offerta di istruzione e formazione professionale](#) "2019".

Bibliografia

Accordo tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 27 luglio 2011, recepito il Decreto del Ministro dell'Istruzione di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali dell'11 novembre 2011.

Accordo tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 1° agosto 2019, repertorio atti n. 155/CSR, recepito con Decreto del Ministro dell'Istruzione di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali n. 56 del 7 luglio 2020.

FRISANCO M., *Da operatori a tecnici, specializzati e tecnici superiori. Riferimenti, dispositivi, strumenti*, CNOS-FAP, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2012.

FRISANCO M., *Da operatori a tecnici, specializzati e tecnici superiori. Riferimenti, dispositivi, strumenti*, CNOS-FAP, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016.

FRISANCO M., *Il nuovo Repertorio delle qualifiche e dei diplomi di Istruzione e formazione professionale: contesto, fasi del processo, approcci metodologici, opportunità, prospettive*, Rassegna CNOS, n. 3, 2019.

FRISANCO M., *La leFP guarda al futuro. Verso una filiera educativa e formativa professionalizzante di qualità*, Collana Studi, Progetti, Esperienze per una nuova formazione professionale, CNOS-FAP, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021.

MODELLO ORGANIZZATIVO (EMANUELE MONTEMARANO²⁰⁴)

Il Modello Organizzativo (MOG) è il documento previsto dal D.lgs. n. 231 del 2001 quale misura che le persone giuridiche devono adottare per non incorrere in responsabilità concorrente con quella delle persone fisiche che abbiano commesso determinate categorie di reati all'interno dell'ente. La redazione del MOG, nell'ambito del sistema di prevenzione degli illeciti previsto dal citato decreto, si deve integrare con altre due fondamentali misure preventive: la stesura del [codice etico](#) aziendale e la nomina di un Organismo di Vigilanza con funzioni di controllo ri-

²⁰⁴ EMANUELE MONTEMARANO Avvocato impegnato nel settore del non profit in generale e delle istituzioni ecclesiastiche in particolare. Si occupa anche delle problematiche giuridiche connesse all'immigrazione e alla tutela dei diritti civili.

spetto alla corretta applicazione del MOG. L'obbligo di adottare un MOG riguarda tutte le persone giuridiche private, di qualunque dimensione. Nel settore della [Formazione Professionale](#) finanziata l'adozione di tale documento è particolarmente importante, perché gli enti operano in ambiti in cui i rischi di reato sono notevoli, a partire dai rapporti con la pubblica amministrazione fino ai rischi connessi alla vigilanza sui minori. In caso di mancata adozione del MOG, infatti, l'ente potrebbe incorrere in gravi sanzioni amministrative, qualora fosse accertata la responsabilità penale di taluni suoi addetti, ancor più se costoro rivestissero funzioni apicali. L'ente risponde in base al Decreto n. 231 soltanto se il fatto è stato commesso dai suoi addetti a vantaggio o nell'interesse dell'ente, sicché il MOG si deve occupare solamente dei rischi che caratterizzano l'attività dei propri addetti quando costoro agiscono in rappresentanza dell'ente, mentre fattispecie di reato commesse "nell'ente" ma estranee a tale presupposto, non rientrerebbero nell'applicazione del Decreto n. 231 e quindi nel MOG. Si pensi al caso tipico di un formatore che commetta un abuso nei confronti di un allievo minorenne e che agirebbe in tal caso certamente contro l'ente e non certo a vantaggio di esso. Diversamente, potrebbe essere facilmente ricondotto all'ente il comportamento di un addetto che ad esempio falsifichi un documento per ottenere un beneficio amministrativo o commetta un illecito di natura fiscale per avvantaggiare l'ente. La responsabilità dell'ente è particolarmente grave nel caso di reati commessi dal personale apicale, poiché in tale situazione si presuppone la corresponsabilità della persona giuridica, a meno che non si dimostri che la persona apicale ha potuto commettere il fatto eludendo in modo fraudolento il MOG. Ciò implica che, nello sviluppo del MOG, ci si debba preoccupare in primo luogo di regolamentare proprio le attività delle persone apicali, che normalmente godono di un margine di autonomia e discrezionalità ben superiore agli altri lavoratori e che proprio il MOG deve vincolare al rispetto di una serie di regole di comportamento ben individuate e circostanziate. Peraltro, il Decreto n. 231 individua in modo piuttosto ampio e generico il concetto di figura apicale, poiché in base all'articolo 5 dello stesso rientrano in tale categoria tutte le persone che rivestono funzioni di rappresentanza, di amministrazione o di direzione dell'ente o di una sua unità organizzativa dotata di autonomia finanziaria e funzionale nonché le persone che esercitano, anche di fatto, la gestione e il controllo dello stesso. Viceversa, in caso di reato commesso da persona non apicale, l'ente non deve dimostrare l'elusione fraudolenta del MOG, ma è sufficiente che dimostri la valida adozione dello stesso prima della commissione del fatto. I riferimenti normativi per la struttura del MOG sono contenuti nell'articolo 6 del Decreto n. 231, il quale stabilisce che i modelli devono: individuare le attività nel cui ambito possono essere commessi reati; prevedere specifici protocolli diretti a programmare la [formazione](#) e l'attuazione delle decisioni dell'ente in relazione ai reati da prevenire; individuare modalità di gestione delle risorse finanziarie idonee ad impedire la commissione dei reati; prevedere obblighi di informazione nei confronti dell'organismo deputato a vigilare sul funzionamento e l'osservanza dei modelli (l'Organismo di Vigilanza); introdurre un

sistema disciplinare idoneo a sanzionare il mancato rispetto delle misure indicate nel modello. Rispetto alla necessità d'individuare le attività a rischio di reato presupposto, occorre tenere conto delle specificità di ciascun ente, ma in ogni caso nell'attività di Formazione Professionale finanziata si deve tenere conto che i rischi maggiori connessi all'applicazione del Decreto n. 231, e quindi gli aspetti da trattare con maggiore attenzione all'interno del MOG, sono i seguenti: reati nei rapporti con la pubblica amministrazione, soprattutto rispetto al flusso di informazioni e documenti trasmessi dagli enti finanziatori; reati connessi agli abusi sui minori, anche rispetto al rischio di violazione dell'obbligo di denuncia che incombe su tutti gli incaricati di pubblico servizio; rapporti con pubblici funzionari rispetto ai rischi di corruzione attiva e passiva; reati in materia di protezione dei dati personali degli allievi e dei lavoratori; reati in materia di sicurezza e salute sul [lavoro](#). Premesso che queste sono le categorie di reati che nel MOG di un ente di formazione richiedono particolare attenzione, si evidenzia che devono comunque essere presi in considerazione tutti i reati elencati dal Decreto n. 231, e che comunemente si definiscono come "reati presupposti", valutando per ciascuno di essi la possibilità di ricondurli o meno all'attività dell'ente e, per quelli ritenuti più a rischio, indicando in modo esplicito nel MOG quali siano i fattori di rischio e le contromisure previste per mantenere tale rischio all'interno della soglia di accettabilità. Nella stesura del MOG si richiede particolare attenzione nella gestione dei rischi relativi ai reati in materia di sicurezza e salute sul lavoro, poiché sono gli unici di natura colposa previsti dal Decreto n. 231, il che li rende particolarmente insidiosi ai fini della dimostrazione della diligenza dell'ente nel prevenire le eventuali condotte illecite. Infatti, mentre per gli altri reati presupposti l'ente incorre in responsabilità solo se un suo addetto agisce spinto da una precisa volontà criminale (il "dolo"), per i reati in materia di [sicurezza sul lavoro](#) è sufficiente dimostrare che l'addetto dell'ente ha osservato una condotta colposa, il che generalmente consiste nella sottovalutazione del rischio o nella volontà di ridurre le cautele per contenere l'esborso economico nella prevenzione degli infortuni sul lavoro. Questa sezione del MOG, pertanto, dev'essere predisposta con particolare attenzione ed in collaborazione con le figure preposte agli adempimenti in materia di sicurezza, a partire da RSPP e medico competente, allo scopo di individuare le misure cautelari più idonee a mitigare il rischio di infortuni sul lavoro. A partire da dicembre 2023, il MOG degli enti di formazione deve inoltre contenere tutte le disposizioni aziendali in materia di segnalazione degli illeciti all'interno dei contesti lavorativi, in attuazione della direttiva europea sul whistleblowing, che l'Italia ha recepito mediante il D.lgs. n. 24 del 2023. Si tratta di una disposizione di notevole importanza, perché per la prima volta si introduce in tutte le aziende italiane un complesso meccanismo, finora proprio solo dei sistemi anti-corruttivi delle pubbliche amministrazioni, diretto a proteggere dalle ritorsioni coloro i quali segnalano in buona fede sospetti di illeciti commessi da colleghi o superiori gerarchici. La violazione di tale normativa, peraltro, espone l'ente a sanzioni minime di 10.000 euro da parte dall'autorità nazionale anticorruzione (ANAC). L'ag-

giornamento dei MOG in tal senso è quindi particolarmente urgente. La procedura per il whistleblowing da inserire all'interno del MOG deve definire in modo specifico il funzionamento del canale interno che l'ente istituisce per ricevere le segnalazioni dei propri collaboratori (si consideri che, ai sensi della normativa sul whistleblowing, i segnalanti sono persone che operano all'interno del contesto lavorativo, quindi ne sono esclusi gli allievi ed i loro familiari). Le segnalazioni, come previsto sia dal decreto attuativo della direttiva europea che dalle successive linee guida emanate da ANAC e da Confindustria, possono essere presentate in forma scritta, che richiedendo un [colloquio](#) di persona con il gestore interno delle segnalazioni. Quest'ultimo dev'essere una persona o un collegio indipendente, il quale, una volta ricevuta la segnalazione, ha il compito di avviare un'istruttoria interna, mantenendo altresì i contatti con il segnalante, il cui nome non deve essere reso noto ad altre persone dell'organizzazione a meno che costui non abbia espressamente autorizzato il gestore in tal senso. La normativa stabilisce, inoltre che il segnalante non possa subire alcuna ritorsione a seguito della medesima segnalazione ed il modello deve prevedere espressamente sanzioni per i superiori gerarchici che abbiano adottato comportamenti ritorsivi per l'esercizio del diritto al whistleblowing.

MODULI VEDI DIDATTICA

MONITORAGGIO VEDI VALUTAZIONE

MOTIVAZIONE ALL'APPRENDIMENTO VEDI AUTOREGOLAZIONE

Acronimo di *Not in education, employment or training*, NEET è un termine con il quale si identifica la quota di popolazione giovanile che non è né occupata, né inserita in un percorso di istruzione o di [formazione](#). Il fenomeno NEET è più una categoria sociologica che una condizione occupazionale. Infatti, essa non distingue tra disoccupati ed inattivi, cioè tra giovani alla ricerca attiva di occupazione che non lavorano ancora, e gli inattivi, cioè i giovani che non cercano e non sono disponibili a lavorare, sia perché scoraggiati e che hanno definitivamente rinunciato a cercare un'occupazione, sia perché impegnati in altre attività non lavorative. La letteratura economica internazionale mostra, da alcuni anni, particolare attenzione all'indicatore del tasso di NEET (NEET rate) perché, se presenta valori comparativamente più alti, segnala le difficoltà e i ritardi nella transizione dallo studio al lavoro, la scarsa capacità del mercato di includere i giovani e fenomeni di [skill mismatch](#) e di scoraggiamento. Infatti, il fenomeno NEET è correlato alla dinamica del [mercato del lavoro](#) e soprattutto alle connessioni di quest'ultimo con il sistema educativo e formativo. In generale, nei Paesi in cui formazione e [lavoro](#) sono meglio integrati, nei quali risultano inferiori i tempi di attesa per trovare il primo impiego e i tassi di disoccupazione giovanile sono più bassi, il fenomeno NEET risulta meno rilevante. Inoltre, la prolungata assenza dal mercato del lavoro e dal circuito formativo dei giovani NEET rischia di pregiudicare o di rendere più difficoltose le loro possibilità di reinserimento e di aumentare, di conseguenza, la disoccupazione di lunga durata e la dipendenza dalle prestazioni sociali. Il Neet rate è quindi un accurato indicatore della quota della popolazione giovanile più a rischio di esclusione dal mercato del lavoro ed anche una misura utile del livello di [occupabilità](#) dei giovani. Anche per questo la Commissione europea, nell'ambito dell'iniziativa *Youth on the Move* finalizzata a sostenere la nuova strategia per l'occupazione e lo sviluppo "Europa 2020", ha deciso un monitoraggio sistematico della situazione dei giovani NEET, per l'elaborazione di politiche comuni e all'[apprendimento](#) reciproco in materia. In tal senso i NEET sono entrati anche in Italia nelle rilevazioni ISTAT della forza lavoro ed i relativi dati sono disponibili nei dati complementari sul mercato del lavoro (<http://dati.istat.it/>). Generalmente per NEET si intendono i giovani dai 15 ai 29 anni; tuttavia, il dato rilevato da ISTAT arriva fino ai 34 anni. Pur essendo diminuito in Italia negli ultimi anni il numero di NEET, sulla base dei dati Eurostat l'Italia resta tra i Paesi Ue con la maggior quota di NEET, pari al 19%, rispetto ad una media del 11,7%. Questo indicatore ha anche il vantaggio di prendere in considerazione complessivamente l'incidenza percentuale dei giovani che non lavorano, siano essi disoccupati o inattivi, sul totale della popolazione della stessa classe di

²⁰⁵ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

età, superando alcune difficoltà che possono nascere nell'interpretazione delle tendenze del mercato del lavoro attraverso il solo tasso di disoccupazione. Occorre d'altro canto osservare che i NEET sono identificati per quello che non fanno (non studiano, non sono in formazione e non lavorano) piuttosto che per quali ragioni, volontarie o involontarie, risultano esclusi o si escludono dal circuito formativo o lavorativo. Di conseguenza comprendono un mix eterogeneo di giovani con livelli di esclusione sociale molto differenziati e che si trovano nelle più diverse condizioni professionali, alcune delle quali basate su scelte volontarie, temporanee o determinate dalle fasi economiche. I NEET non sono, pertanto, un unico target per le [Politiche attive del lavoro](#), ma sono costituiti da più tipologie di giovani con caratteristiche molto diverse rispetto al loro rapporto con il mercato del lavoro, in particolare per quanto riguarda il loro livello di occupabilità e la loro volontà di lavorare.

Bibliografia:

EUROPEAN COMMISSION - EPSCO COUNCIL, *Joint Employment Report*, 2022.

Regolamento (UE) 2019/1700 del Parlamento europeo e del Consiglio.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *NEET Working. Piano di emersione e orientamento giovani inattivi*, 2022.

Nella Costituzione repubblicana l'obbligo di istruzione (che era già previsto dall'art. 171 del Regio Decreto n. 577/1920 nei seguenti termini: "*L'istruzione dei fanciulli dal sesto al quattordicesimo anno di età è obbligatoria*") è prescritto in relazione all' "*istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni*" e di cui viene garantita, nel medesimo tempo, la "*gratuità*". Ne discende, pertanto, che, fatti salvi i predetti elementi inderogabili – la durata di almeno otto anni e la gratuità – la determinazione del contenuto dell'obbligo di istruzione, così come l'estensione temporale di quest'ultimo, sono rimesse alla discrezionalità del legislatore. E, infatti, sia il contenuto che la durata dell'obbligo in questione sono stati variamente modulati nel corso dell'esperienza repubblicana. Come vedremo, siffatta modulazione in una prima fase ha riguardato l'istruzione obbligatoria nell'ambito delle istituzioni scolastiche, ove sino al 1962 – cioè sino al momento dell'introduzione della scuola media unica – è stata mantenuta, affianco alla scuola secondaria di primo grado, la scuola secondaria di avviamento professionale, ovvero quella scuola secondaria inferiore che era stata originariamente introdotta con il T.U. n. 576/1928 che estese l'obbligo scolastico fino a 14 anni e concentrò la scuola elementare in cinque anni. In seguito, con la Legge n. 8/1929 si istituì la scuola secondaria di avviamento al [lavoro](#), poi trasformata nella scuola secondaria di avviamento professionale (Legge n. 420/1932) di durata triennale, cui si accedeva con la licenza elementare (o con un apposito esame di ammissione) e alla cui conclusione si conseguiva la licenza di scuola secondaria di avviamento professionale con la quale si poteva ottenere l'iscrizione alla scuola tecnica, alla scuola professionale femminile o al corso superiore dell'Istituto d'arte o dell'Istituto tecnico. Come sopra accennato, con l'entrata in vigore della Legge n. 1859/1962 che ha istituito la scuola media unificata, è stata soppressa la scuola di avviamento professionale che erogava l'istruzione obbligatoria post-elementare fino ai 14 anni di età allo scopo di preparare a vari "mestieri", all'esercizio pratico nell'agricoltura, industria, commercio e alle cosiddette "funzioni impiegate d'ordine esecutivo". In tal modo, l'istruzione obbligatoria è stata concentrata in un unico percorso scolastico senza più la presenza di specifici percorsi rivolti all'istruzione di carattere professionalizzante, in quanto si riteneva inopportuno mantenere una distinzione tra due percorsi di istruzione obbligatoria che, subito dopo la scuola primaria, riproducessero – e anzi consolidassero – una sorta di discriminazione "di fatto" tra i ceti sociali. Infatti, alcuni giovani erano per così dire destinati a frequentare studi scolastici rivolti poi alla possibile prosecuzione nell'Università e quindi allo svolgimento di professioni socialmente ed economicamente di maggior pregio. Mentre altri giovani erano spinti, anche per più immediate esigenze di sostentamento personale e familiare, a seguire percorsi di istru-

²⁰⁶ GIULIO MARIA SALERNO Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell'Università di Macerata.

zione rivolti a professioni di minor pregio e ai quali, nella maggior parte dei casi, era poi precluso l'accesso ai più elevati gradi degli studi. Ma questa impostazione è stata poi radicalmente superata allorquando si sono verificati due eventi decisivi a poca distanza di tempo: da un lato, verso la fine del secolo scorso, si è deciso di riconfigurare in via legislativa l'istruzione obbligatoria, estendendone la durata al di là della scuola secondaria di primo grado e includendovi anche la frequenza di percorsi erogati da istituzioni formative e pertanto non rientranti nell'offerta scolastica; dall'altro lato, a seguito della riforma costituzionale del 2001, è stata ufficialmente riconosciuta l'“[Istruzione e Formazione Professionale](#)” quale materia che, per un verso, spetta alla competenza esclusiva delle Regioni, e, per altro verso, rientra nell'“istruzione” (vedi quanto disposto nell'art. 117, comma 3, Cost., come risultante dalla Legge cost. n. 3/2001) assieme all'istruzione erogata nei percorsi scolastici. In questo nuovo assetto complessivo dell'istruzione, pertanto, anche alla IeFP cosiddetta “iniziale” – quella cioè che segue la scuola secondaria di primo grado – è stato riconosciuto un ruolo attivo nella riconfigurazione dell'istruzione obbligatoria, così ufficialmente chiarendosi che la IeFP è divenuta una componente a pieno titolo del sistema educativo nazionale di istruzione e [formazione](#) anche in quel fondamentale e primario tassello che è rappresentato dall'istruzione obbligatoria. L'assolvimento della parte conclusiva di quest'ultima anche nei percorsi della IeFP, pertanto, non può più essere associato in alcun modo ad una sorta di stigma sociale di differenziazione tra i ceti o tra gli individui, ma, ben al contrario, è divenuto espressione di una scelta di libertà e di autonomia individuale e collettiva. In definitiva, si è così garantito ai cittadini più giovani, dopo la conclusione della scuola secondaria di primo grado, il diritto di poter forgiare ed esprimere i propri talenti in due percorsi tra loro paralleli e aventi pari dignità, ovvero completando l'istruzione obbligatoria o nei percorsi delle istituzioni scolastiche o nei percorsi delle istituzioni della IeFP. In particolare, e ricostruendo più in dettaglio l'evoluzione della disciplina normativa nell'esperienza repubblicana, dapprima, con la già citata Legge n. 1859/1962 (poi abrogata espressamente con il D.lgs. n. 212/2010) si è sancito che *“In attuazione dell'articolo 34 della Costituzione, l'istruzione obbligatoria successiva a quella elementare è impartita gratuitamente nella scuola media, che ha la durata di tre anni ed è scuola secondaria di primo grado”* (art. 1), considerando quindi adempiuto siffatto obbligo con il conseguimento del diploma di licenza della scuola media, e comunque dichiarando prosciolto dall'obbligo in questione chi, al compimento del quindicesimo anno di età, *“dimostrava di avere osservato per almeno otto anni le norme sull'obbligo scolastico”* (art. 8). In tal modo, tra l'altro, si confermava che l'obbligo di istruzione previsto dalla Costituzione doveva essere inteso come mero obbligo scolastico e la relativa durata non superava il minimo previsto dalla Costituzione. Poi, nel 1999, si sono introdotte alcune importanti innovazioni che hanno avviato la riconfigurazione del modello dell'istruzione obbligatoria verso l'attuale e vigente disciplina in cui anche il sistema della IeFP è coinvolto nell'assolvimento dell'istruzione obbligatoria erogata gratuitamente. In primo luogo, è

stata approvata la Legge n. 9/99 (che poi è stata abrogata dalla Legge n. 53/2003) in cui si è prescritto l'elevazione dell'istruzione obbligatoria e gratuita da otto a dieci anni, seppure prevedendo che, in sede di prima applicazione, ovvero *“fino all'approvazione di un generale riordino del sistema scolastico e formativo”*, l'obbligo di istruzione avesse durata novennale. Si prevedeva poi, sempre subordinatamente all'approvazione del predetto *“riordino del sistema scolastico e formativo”*, la futura introduzione di un *“obbligo di istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età, a conclusione del quale tutti i giovani possano acquisire un diploma di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale”* (art. 1, comma 1, Legge n. 9/1999). Per coloro i quali, adempiuto l'obbligo di istruzione o prosciolti dal medesimo, non intendeva proseguire gli studi nell'istruzione secondaria superiore, veniva poi garantito *“il diritto alla frequenza di iniziative formative volte al conseguimento di una qualifica professionale”* (art. 1, comma 2, Legge n. 9/1999). E, tra l'altro, nel regolamento di attuazione si prospettava anche l'apporto integrativo della Formazione Professionale di competenza regionale nei percorsi dell'obbligo scolastico prolungato nei termini predetti. In secondo luogo, sempre nel 1999 vi è stata un'ulteriore innovazione che ha ancor più coinvolto anche il sistema dell'allora vigente sistema di formazione professionale di competenza regionale, in quanto si è prevista la progressiva introduzione di un nuovo obbligo successivo all'obbligo scolastico, cioè il cosiddetto *“obbligo formativo”* (vedi art. 68 della Legge n. 144/1999 poi abrogato con il D.lgs. n. 226/2005) che consisteva nell'obbligo di frequenza di *“attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età, da assolvere in percorsi anche integrati di istruzione e formazione”* o nel sistema di istruzione scolastica, o nel sistema della formazione professionale di competenza regionale o nell'esercizio dell'[apprendistato](#); tale *“obbligo formativo”* si considerava, comunque, assolto con il conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale, tra l'altro disponendosi che *“le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro”*. Successivamente alla già ricordata riforma costituzionale del 2001, con la Legge n. 53/2003 (art. 2, comma 1, lettera c) e il conseguente D.lgs. n. 226/2005 (che, poi, è stato modificato sul punto qui in questione dalla Legge n. 40/2007), questa prospettiva è stata ulteriormente sviluppata. Infatti, l'obbligo scolastico e quello formativo sono stati entrambi *“ridefiniti ed ampliati”* nell'ambito di un nuovo e complessivo *“diritto all'istruzione e formazione e correlativo dovere”* (così nell'art. 1, comma 2, D.lgs. n. 226/2005). Così, facendo venir meno quanto già previsto circa l'obbligo formativo, si è previsto che *“la Repubblica assicura a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età”*, e si è specificato che siffatto diritto-dovere si realizza nel complesso delle istituzioni che compongono il sistema educativo nazionale di istruzione e [formazione](#), ovvero non solo nelle istituzioni scolastiche (comprese le paritarie riconosciute), ma anche nelle isti-

tuzioni formative accreditate dalle Regioni e dalle Province Autonome di Trento e di Bolzano, così come anche attraverso l'apprendistato. E ancora, si è aggiunto che si tratta di un diritto-dovere che deve essere garantito “*secondo livelli essenziali di prestazione definiti a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera m), della Costituzione*” (art. 1, comma 3, D.lgs. n. 226/2005), cioè mediante apposite norme dettate dallo Stato (e di cui si attende, invero, ancora un più consistente intervento al fine di assicurare effettiva garanzia del diritto-dovere in questione sull'intero territorio nazionale soprattutto per quanto ne concerne l'esercizio nell'ambito dei percorsi di IeFP erogati dalle istituzioni formative accreditate). Tuttavia, per quanto riguarda l'esercizio del diritto-dovere in questione nell'ambito della IeFP, è evidente che, in assenza di “[Livelli essenziali delle prestazioni](#)” (LEP) effettivamente capaci di assicurare l'erogazione del servizio educativo in tutte le realtà territoriali, e in mancanza di un adeguato impegno finanziario pubblico (tenuto conto sia della limitatezza complessiva delle risorse appostate dallo Stato e dalle Regioni, sia dell'esiguità delle [unità di costo standard](#) cui è collegato il finanziamento dei percorsi di IeFP e che è assai inferiore al costo medio per studente nei percorsi scolastici), appare sostanzialmente compresso, se non addirittura compromesso in non pochi ambiti del territorio nazionale. La fruizione della predetta offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato, in quanto, “*oltre che un diritto soggettivo*” è definito dalla legge anche come “*dovere sociale ai sensi dell'articolo 4, secondo comma, della Costituzione*” (art. 1, comma 6, D.lgs. n. 226/2005). Va poi aggiunto che siffatto diritto-dovere può essere, rispettivamente, esercitato e adempiuto anche ricorrendo all'istruzione familiare o parentale da parte degli stessi genitori o di coloro che esercitano la responsabilità genitoriale, i quali, quindi, se dimostrano “*di averne la capacità tecnica o economica*”, possono provvedere privatamente o direttamente all'istruzione dei minori, dandone [comunicazione](#) alla competente autorità che provvede agli opportuni controlli (art. 1, comma 4, D.lgs. n. 226/2005). Successivamente, e proprio in conseguenza con la predetta disciplina, si è nuovamente intervenuto sull'obbligo di istruzione ridefinendone il contenuto in coerenza con il diritto-dovere all'istruzione e formazione ed estendendone la durata rispetto alla precedente disciplina (quella cioè ancora risultante dalla Legge n.1859/1962, essendo stato nel frattempo abrogato quanto disposto in merito dalla Legge n. 9/99): l'istruzione è divenuta obbligatoria “*per almeno dieci anni*” ed è “*finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età*” (vedi Legge n. 296/2006, art. 1, comma 622). Pertanto, per un verso l'età per l'accesso al lavoro è stata elevata da quindici a sedici anni, e, per altro verso, l'obbligo di istruzione si considera assolto, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, con l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore e dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Inoltre, va ricordato che coloro che hanno compiuto quindici anni possono assolvere l'ob-

bligo di istruzione anche mediante l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale (D.lgs. n. 167/2011, art. 3, comma 1). Infine, da ultimo, anche sulla scia di gravi eventi che hanno richiamato l'attenzione dell'opinione pubblica, sono state rafforzate le disposizioni sui controlli che i soggetti competenti (in specie, i dirigenti delle istituzioni educative e i sindaci) devono esercitare per garantire l'adempimento dell'istruzione obbligatoria, così come sono state inasprite le sanzioni per il mancato adempimento nei confronti dei genitori o di coloro che esercitano la responsabilità genitoriale (vedi il D.lgs. n. 123/2023 convertito dalla Legge n. 159/2023, che ha modificato l'art. 114 del D.lgs. n. 297/1994).

Bibliografia

- D'AGOSTINO S., *L'apprendistato per l'assolvimento del diritto dovere: le criticità da superare per rendere esigibile un diritto*, in Rassegna CNOS, 2006, pp. 109 ss.
- MALIZIA G., *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, in Rassegna CNOS, 2008, pp. 190 ss.
- MONTEMARANO A., *Dall'obbligo scolastico e formativo al diritto-dovere all'istruzione e formazione*, in Rassegna CNOS, 2005, pp. 110 ss.
- RANSENIGO P., *Obbligo scolastico e formazione professionale nel decreto del Ministro P.I. n. 323 del 9 agosto 1999*, in Rassegna CNOS, 1999, pp. 13 ss.
- SALERNO G.M., *Obbligo di istruzione e diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. Una questione centrale per l'istruzione e formazione professionale*, in Rassegna CNOS, 2008, pp. 161 ss.

OBIETTIVI PER LO SVILUPPO vedi **POLITICHE MONDIALI DELL'EDUCAZIONE UNESCO**

OCCUPABILITÀ (EUGENIO GOTTI²⁰⁷)

L'occupabilità, o *employability* in inglese, rappresenta una misura della capacità di un individuo di entrare, rimanere e progredire nel mondo del [lavoro](#). Questo concetto racchiude la propensione di una persona a trovare impiego, a mantenerlo per un lungo periodo o a cambiarlo per migliorare la propria posizione professionale. In altre parole, l'occupabilità riflette il valore professionale di una persona sul [mercato del lavoro](#). Per la prima volta negli anni '50 si trovano in letteratura termini come *dichotomic employability* e *socio-medical employability* per distinguere i soggetti "occupabili" da quelli "non occupabili" in base alle predisposizioni e alle attitudini personali e allo stato di salute fisica e mentale. Negli anni '70 compare il termine *manpower employability* con cui si individua l'allineamento (o il disallineamento) tra le [conoscenze](#) e le competenze possedute dall'individuo rispetto alla do-

²⁰⁷ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

manda del mercato. Si sviluppa inoltre l'approccio del *labour market performance employability* che introduce l'utilizzo di indicatori connessi alla capacità di trovare un'occupazione – come la durata della disoccupazione, la durata dell'impiego, ecc. Negli anni '90 l'occupabilità diventa centrale nelle politiche pubbliche e viene integrata nella strategia europea per l'occupazione, diventandone uno dei quattro pilastri fondamentali (insieme all'imprenditorialità, all'adattabilità e alle pari opportunità) prima che, nel 2003, la stessa strategia fosse ridisegnata in tre obiettivi semplificati: piena occupazione, maggiore qualità e produttività del lavoro, coesione e [inclusione](#) sociale. In un mercato del lavoro influenzato dalla volatilità economica e dalla rapida evoluzione tecnologica, l'occupabilità diventa cruciale. Nel corso degli anni si evidenzia una progressiva implementazione di modelli che descrivono l'occupabilità come multidimensionale e in particolare si pone l'attenzione a due macrogruppi di dimensioni:

- fattori oggettivi/contextuali (ad esempio: appartenenza geografica, status socioeconomico, variabili contestuali, ecc.);
- fattori soggettivi/individuali (ad esempio: competenze individuali e sociali, potenziale di sviluppo, ecc.).

Si possono individuare tre livelli di intervento che incidono sull'occupabilità:

- occupabilità individuale – enfatizza il ruolo dell'individuo e delle sue risorse personali, concentrandosi sui fattori legati al [capitale umano](#) (conoscenze professionali, le competenze trasversali, il livello di istruzione o qualifica), sociale (capacità di mantenere legami formali e informali con persone che appartengono alla medesima sfera professionale) e psicologica (carattere, personalità, consapevolezza di sé, capacità di adattamento, proattività);
- occupabilità istituzionale – prende in esame il ruolo delle istituzioni (scuola, università, servizi per il lavoro, imprese, ecc.). Si concentra sui fattori e sulle condizioni istituzionali e sulle politiche attive che possono favorire lo sviluppo dell'occupabilità;
- occupabilità e mercato del lavoro – prende in esame il ruolo dell'ambiente esterno. Sono considerate variabili connesse con le tendenze macroeconomiche (es. crescita o decrescita dell'economia internazionale, nazionale e locale) e le condizioni del mercato del lavoro (es. tassi di disoccupazione/occupazione), che in vario modo influiscono sulle chance occupazionali e le opportunità di carriera degli individui.

Le [Politiche attive del lavoro](#) e della [formazione](#) rappresentano lo strumento principe per l'accrescimento dell'occupabilità. Implicitamente, il concetto di occupabilità presuppone che le caratteristiche di qualificazione e il costo d'utilizzo della forza lavoro siano tali da incontrare le necessità e le aspettative del mercato lavorativo, così come formulate dalle aziende. Alla base di questa considerazione vi è un'analisi del [mercato del lavoro](#) che imputa la genesi di situazioni di deficit occupazionale (come disoccupazione, sottoccupazione, lavoro nero, aree di bassa remunerazione) prevalentemente a mancanze qualitative dell'offerta lavorativa o a insuf-

ficiente allineamento tra percorsi formativi ed esigenze del sistema economico, che impediscono la corrispondenza tra domanda e offerta (*mismatch*). Alcune conseguenze di questo orientamento sono indubbiamente di forte rilievo sociale, come la centralità della formazione e la necessità di riqualificazione professionale, lungo tutte le fasi della vita lavorativa (*lifelong learning*), anche in considerazione dell'elevato turn over lavorativo e dei rapidi cambiamenti tecnologici e organizzativi che possono rendere obsolete le competenze dei lavoratori e ridurre il loro grado di occupabilità. In tale visione si rende centrale anche l'istituzione di un servizio pubblico di collocamento che funga da mediatore attivo nei processi di matching. I destinatari primari di tali politiche sono soprattutto gli individui alla ricerca del primo impiego, coloro che desiderano ritornare nel mercato del lavoro dopo una pausa (ad esempio, donne dopo il periodo di maternità) o i lavoratori svantaggiati (come, per esempio, individui con [disabilità](#)).

Profilo di occupabilità nell'ambito delle Politiche attive del lavoro. Nell'ambito delle Politiche attive del lavoro, una volta sottoscritta la [dichiarazione di immediata disponibilità – DID](#), alla persona disoccupata verrà assegnato un profilo di occupabilità. E cioè una valutazione su quanto sia facile o difficile trovare un nuovo lavoro e ciò ha un riflesso sull'intensità dell'aiuto pubblico su cui potrà contare la persona. Il profilo di occupabilità comprende sia una valutazione quantitativa sia una valutazione qualitativa. La parte quantitativa viene elaborata in base alle informazioni fornite nella DID. La valutazione qualitativa viene invece svolta dagli operatori del Centro per l'impiego. E si basa sulle informazioni tratte dai colloqui avuti con il lavoratore. Per definire il profilo di occupabilità vengono considerate anche le caratteristiche del territorio in cui la persona risiede, la dinamicità dell'economia del relativo mercato del lavoro. Meno il territorio offre opportunità e più sarà difficile trovare un nuovo lavoro. Il profilo di occupabilità viene sintetizzato da un numero compreso tra zero e uno. Definisce il livello di svantaggio, la distanza delle caratteristiche del disoccupato dalle richieste del mercato del lavoro.

Bibliografia

- DE GRIP A. - VAN LOO J. - SANDERS J., *The Industry Employability Index: Taking account of supply and demand characteristics*, in *International Labour Review*, Volume 143, Issue 3, September 2004.
- FUGATE M. – B.E. ASHFORTH, *Employability: the construct, its dimensions, and applications*, *Academy of Management Proceedings*, 2003.
- LEFRESNE F., *Employability at the heart of the European employment strategy*, *European review of labour and research*, Volume 5, Issue 4, 1999.

OCCUPAZIONE vedi **OCCUPABILITÀ**

OPEN DAY (MIRKO VECCHIARELLI²⁰⁸)

Enti o istituzioni formative possono organizzare “Open Day” (locuzione inglese, propriamente “giornata aperta”) per presentare i loro programmi educativi, corsi, attività extracurricolari e rispondere alle domande dei potenziali studenti e delle loro famiglie. Questi eventi mirano a fornire informazioni dettagliate per aiutare gli studenti a prendere decisioni informate sulla scelta della scuola o del percorso educativo. Orientare significa fornire al soggetto gli strumenti necessari alla comprensione del suo mondo interiore e della sua realtà sociale, per aiutarlo a maturare “capacità e competenze utili a cogliere le opportunità che si presentano in previsione dei cambiamenti della società e del mondo del [lavoro](#) di domani” (MIUR, 2018, 2). Le transizioni che coinvolgono i giovani nei passaggi tra i vari cicli di istruzione formale e verso il mondo delle professioni, se ben condotte, possono essere predittive di successo formativo e senso di realizzazione con evidenti ricadute positive sulle biografie personali, sulla società e per i sistemi produttivi. Contrariamente, scelte non ottimali, poco congeniali, o che richiedono aggiustamenti in itinere possono determinare fenomeni di dispersione come rallentamenti, interruzioni o abbandoni dei percorsi intrapresi: un grande valore sottratto agli studenti e al sistema paese. In tale quadro, un [orientamento](#) efficace concerne almeno tre ambiti di intervento: a) azioni più funzionali per aumentare e migliorare la qualità delle informazioni sui possibili percorsi educativi e formativi da intraprendere; b) percorsi mirati per la [formazione](#) di competenze e atteggiamenti utili ad operare decisioni e scelte; c) realizzazione di una riflessione e una prassi capaci di entrare nella dinamica dei rapporti del sistema formativo con la struttura economica e culturale del Paese, coinvolgendo tutti gli attori protagonisti. I temi e i problemi dell’orientamento in relazione alla scelta del percorso scolastico successivo, prioritariamente nel passaggio dal termine della scuola secondaria di primo grado al secondo ciclo di istruzione, nonché del ri-orientamento rispetto alle scelte effettuate per gli studenti del biennio di scuola superiore, sono diventati sempre più obiettivo centrale e nevralgico per le prassi organizzative e didattiche delle singole istituzioni scolastiche e formative. La difficoltà nel prendere una decisione netta evidenzia quanto queste scelte avvengano in un’età delicata e spesso con poche certezze in merito alla stabilità del [mercato del lavoro](#) e alla spendibilità dei percorsi di studio. La scelta che si deve compiere alla fine della scuola secondaria di primo grado rappresenta il momento più critico, la fase di passaggio più cruciale, che aumenta il rischio di dispersione e abbandono dei percorsi (Segaspini, 2011). Spesso si assiste ad un generale disorientamento dovuto alla ridondanza di informazioni che non vengono veicolate

²⁰⁸ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

e accompagnate da un processo decisionale corretto e consapevole, con il risultato di scelte poco orientate e dunque superficiali. Il nodo centrale è costituito dalla modalità in cui vengono realizzati i processi di orientamento, a partire dalla scuola. Non è un caso se le tematiche legate all'orientamento si intrecciano con quelle relative alla [dispersione scolastica e formativa](#). I temi e i problemi dell'orientamento a scuola in relazione alla scelta del percorso scolastico successivo possono essere così esemplificati:

- percorsi di orientamento che si sostanziano in una semplice presentazione dell'offerta formativa delle scuole superiori, con scarso coinvolgimento delle famiglie, senza offrire spazi di riflessione e di analisi rispetto a quelle che sono le attitudini, le motivazioni personali e le vocazioni di chi deve compiere la scelta;
- mancanza di un sistema di orientamento e ri-orientamento efficace. I differenti ordini di scuole medie superiori, il segmento dell'IeFP, le Università e il mondo delle imprese difficilmente riescono a dialogare. Negli ultimi decenni è rimasta una profonda separazione, che si sostanzia in un grave 'salto' nella continuità dei processi educativi;
- scarsa conoscenza e valorizzazione del segmento della IeFP. Le famiglie non conoscono le possibilità offerte dalla [Formazione Professionale](#), ma anche le scuole secondarie di primo grado sono spesso ignare del valore di tali percorsi formativi per i propri studenti, specie per quelli che rischiano di perdersi;
- mancanza di sistemi di *placement* scolastici per i diplomati. Non esiste un servizio strutturato di *placement* scolastico che eroghi servizi di orientamento, ri-orientamento e intermediazione tra domanda e offerta di lavoro. Un'attività a supporto degli studenti in uscita e dei neodiplomati con l'obiettivo di ridurre i tempi di transizione dalla scuola alla vita professionale dei giovani;
- nonostante le innovazioni e i cambiamenti avvenuti a seguito delle recenti riforme, le istituzioni scolastiche operano ancora troppo isolatamente dai contesti economico-produttivi dei territori nel quale sono inserite.

La progettazione dell'azione orientativa di Open day virtuali o Open day in presenza è di fondamentale importanza nel raccogliere le sfide poste per un orientamento efficace, nonché occasioni di incontro per aiutare studenti e famiglie a scegliere la strada della formazione.

Bibliografia

- GUGLIELMI D. – R. CHIESA, *Orientamento scolastico e professionale. Modelli, metodologie, strumenti*, Il Mulino, 2021.
- MOLINARI B., *L'orientamento scolastico nella complessità sociale*, Rubbettino, 2021.
- PETRUCCELLI F., *Psicologia dell'orientamento. Ambiti teorici e campi applicativi*, FrancoAngeli, 2016.
- PETRUCCELLI F. - D'AMARIO B. - GIORDANO V. (a cura di), *La scelta formativa: attitudini, competenze e motivazioni. Interventi, percorsi e ricerche*, FrancoAngeli, 2011.

Gli operatori della [Formazione Professionale](#) sono professionisti incaricati di progettare, implementare, valutare ed erogare programmi e/o percorsi di [formazione](#) che mirano a sviluppare competenze specifiche richieste dal [mercato del lavoro](#). Questi professionisti lavorano in una varietà di contesti, tra cui enti di formazione, aziende private, enti governativi e organizzazioni non profit. Il loro ruolo principale è quello di collegare le esigenze del mercato del lavoro con l'offerta formativa, assicurando che i programmi di formazione siano rilevanti, aggiornati e in linea con le tendenze economiche e tecnologiche. Per essere efficaci, gli operatori della Formazione Professionale devono possedere un insieme di competenze diversificate, tra cui: competenze pedagogiche, capacità di progettare e implementare percorsi formativi efficaci, utilizzando metodologie didattiche appropriate; competenze tecniche, [conoscenze](#) approfondite delle discipline specifiche che insegnano, che possono variare dalla meccanica alla meccatronica, dalle tecnologie dell'informazione al socio-sanitario; competenze relazionali, [abilità](#) nella [comunicazione](#) e nella gestione delle dinamiche di gruppo, essenziali per facilitare l'[apprendimento](#) e il coinvolgimento dei partecipanti; competenze di [valutazione](#), capacità di valutare l'efficacia dei programmi formativi e di misurare i progressi degli allievi. Gli operatori della Formazione Professionale sono chiamati ad affrontare le diverse sfide del presente, tra cui: adattamento alle tecnologie, mantenere aggiornati i programmi formativi in linea con le rapide evoluzioni tecnologiche e digitali, si pensi alla [didattica](#) digitale; l'allineamento con il mercato del lavoro, assicurare che l'offerta formativa risponda effettivamente alle esigenze del mercato del lavoro, che possono cambiare rapidamente; [inclusione](#) e accessibilità, garantire che i programmi di formazione siano accessibili a diverse fasce della popolazione, comprese le persone con [disabilità](#) e quelle provenienti da contesti svantaggiati. Gli operatori della Formazione Professionale possono ricoprire una varietà di ruoli all'interno del settore. Tra le principali figure professionali si trovano:

- *Formatore*. Il formatore è responsabile di progettare, pianificare e condurre attività formative mirate a sviluppare le competenze degli allievi. Questo ruolo richiede competenze pedagogiche, conoscenza del settore di riferimento e capacità di comunicazione efficace;
- *Tutor*. Il tutor fornisce supporto individuale agli allievi durante il [percorso formativo](#), aiutandoli a superare le difficoltà e a raggiungere gli obiettivi prefissati. Questo ruolo richiede empatia, pazienza e capacità di problem-solving.
- *Coordinatore didattico*. Il coordinatore didattico è responsabile della gestione e dell'organizzazione delle attività formative, assicurando il rispetto degli standard di qualità e il raggiungimento degli obiettivi formativi. Questo ruolo richiede competenze organizzative, leadership e capacità di gestione del tempo.

²⁰⁹ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

- *Esperto di orientamento professionale.* L'esperto di orientamento professionale fornisce consulenza agli allievi sulle opportunità di carriera e sulle scelte formative più adatte alle loro competenze e interessi. Questo ruolo richiede conoscenza del mercato del lavoro, capacità di analisi e [orientamento](#) dell'allievo.

In Italia, il sistema nazionale di istruzione e formazione professionale è integrato con il sistema regionale, che ha il compito di adattare i programmi formativi alle specifiche esigenze e opportunità del territorio. Ogni Regione ha il proprio sistema di governance e gestione della Formazione Professionale, che si integra con le politiche nazionali per garantire una visione coerente e omogenea del sistema formativo nel Paese. Le figure professionali nel contesto della Formazione Professionale regionale sono simili a quelle del sistema nazionale, ma possono essere adattate alle specifiche esigenze e priorità del territorio. Oltre al formatore, al [tutor](#), al coordinatore didattico e all'esperto di orientamento professionale, possono essere presenti figure specializzate nella gestione dei fondi europei, nell'orientamento verso settori economici specifici del territorio e nell'organizzazione di programmi formativi mirati alle esigenze locali. Le competenze richieste agli operatori della Formazione Professionale nel contesto regionale includono le stesse competenze trasversali e specifiche del sistema nazionale, con un'attenzione particolare alla conoscenza del contesto economico e sociale della Regione di appartenenza. Gli operatori devono essere in grado di comprendere le dinamiche del mercato del lavoro locale, identificare le opportunità di formazione e occupazione e collaborare con le autorità regionali e le parti interessate per sviluppare programmi formativi efficaci e pertinenti. In Italia, la creazione di registri regionali degli operatori della Formazione Professionale è avvenuta nell'ambito della riforma del mercato del lavoro e delle [Politiche attive del lavoro](#), che ha visto un'accelerazione significativa con il Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276 (Legge Biagi). Questo decreto ha introdotto importanti novità nel sistema della formazione e del lavoro, ponendo le basi per la creazione di registri regionali degli operatori accreditati. L'effettiva istituzione dei registri degli operatori della Formazione Professionale in diverse Regioni italiane è avvenuta in periodi differenti, con regolamenti specifici che stabilivano criteri di [accreditamento](#) e monitoraggio. Questa iniziativa si inserisce nel continuo percorso di riforma della Formazione Professionale e riguarda tutti coloro che hanno richiesto l'iscrizione a partire dal 1° gennaio 2020, nonché coloro che desiderano iscriversi ora. L'iscrizione al registro avviene tramite una procedura completamente informatica attraverso il Sistema Albo Registro Formatori (SARF), mediante SPID. Per mantenere l'iscrizione nell'Albo, il personale deve partecipare, ogni triennio, ad attività di aggiornamento professionale. Questo obbligo riguarda non solo i docenti, ma anche il personale amministrativo e i lavoratori degli ex sportelli multifunzionali, purché abbiano i requisiti per passare alle funzioni di docenza e tutoraggio. Il Registro dei Formatori rappresenta un passo importante verso la professionalizzazione e la qualità del settore della Formazione Professionale, assicurando che solo personale qualificato e aggiornato possa operare nelle strutture formative. Attraverso una combinazione di normative, politiche, figure professionali e competenze, il

settore della Formazione Professionale contribuisce in modo significativo allo sviluppo economico e sociale del Paese. Gli operatori della Formazione Professionale sono fondamentali per la formazione di operatori della conoscenza e per la promozione di una economia sostenibile e giusta. Affrontano sfide complesse ma, allo stesso tempo, hanno l'opportunità di innovare e migliorare continuamente i programmi formativi. Investire nella loro formazione e nel miglioramento delle loro competenze è essenziale per garantire che possano continuare a svolgere il loro ruolo in modo efficace e a contribuire allo sviluppo socioeconomico.

Bibliografia

- BIANCHI E., *Il registro dei formatori professionali: un'analisi critica delle politiche di certificazione*, Studi di Sociologia del Lavoro, 2020.
- BILLETT S., *Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects*, Springer, 2011.
- CEDEFOP, *European Centre for the Development of Vocational Training*, 2020.
- CEDEFOP, *Vocational Education and Training in Europe, 1995-2035*, Cedefop Reference Series, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019.
- Linee Guida per l'Accreditamento degli Operatori della Formazione Professionale.
- OECD, *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD Publishing.
- RINALDI R., *La formazione professionale nel contesto delle politiche europee: sfide e opportunità*, European Journal of Vocational Training, 2017.
- SANTORO G., *L'accREDITAMENTO degli operatori della formazione professionale in Italia: quadro normativo e applicazioni regionali*, Rivista Italiana di Diritto del Lavoro, 2019.

ORARIO CONTRATTUALE vedi CONTRATTO

ORGANIZZAZIONE CHE APPRENDE

vedi ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA E FORMATIVA

ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA E FORMATIVA (GUGLIELMO MALIZIA²¹⁰)

La disciplina “organizzazione scolastica e formativa” nasce negli Stati Uniti nella prima metà del secolo XX in seguito all'applicazione ai sistemi educativi di istruzione e di [formazione](#) delle teorie elaborate in altri tipi di ambienti organizzativi (Bush, 2011; Sergiovanni, 2002; Northouse, 2019; Scurati e Falanga, 2008; Malizia e Tonini, 2015 e 2020). Il grande sviluppo che si è registrato soprattutto a partire dagli anni '80 va attribuito principalmente a due fattori: il riconoscimento dell'autonomia, cioè di poteri di gestione propri, alle scuole e l'assegnazione ai loro dirigenti di responsabilità sempre più rilevanti. In sintesi, si può dire che tale disciplina è una

²¹⁰ GUGLIELMO MALIZIA Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

delle scienze dell'[educazione](#) e studia la gestione dei sistemi educativi a livello micro, sia delle attività interne sia dei rapporti con il contesto, per conoscerla più adeguatamente e per migliorarla. Essa è una disciplina educativa, anche se rientra tra le scienze organizzative per il metodo, analizza della singola scuola il coordinamento dell'operatività non solo interna, ma anche esterna in vista del conseguimento degli obiettivi con fini di studio e di innovazione. In tale ambito, non esiste una teoria generale dell'organizzazione della scuola e del CFP (Bush, 2011; Malizia e Tonini, 2015 e 2020; Northouse, 2019). Influiscono su questa affermazione, tra l'altro, la grande diversità che si riscontra fra le istituzioni formative, la notevole varietà dei problemi e la natura specifica delle teorie educative che offrono certezze morali o anche solo probabilità. Nonostante l'assenza di una teoria generale, tuttavia non manca una ricca molteplicità di approcci e di prospettive. Dal confronto con i vari modelli organizzativi emerge con chiarezza che nessuno di loro è in grado di offrirci una teoria generale dell'organizzazione della scuola e del CFP: tutti evidenziano carenze più o meno rilevanti che impediscono loro di assurgere a una spiegazione globale dell'ambito della realtà educativa in esame. Al tempo stesso è emerso che ognuno degli approcci si caratterizza per importanti punti di forza, i quali più che escludersi si possono integrare senza seri problemi. Inoltre, alcuni di loro dimostrano potenzialità migliori sul piano descrittivo-interpretativo – come i modelli soggettivi, politici e ambigui – mentre altri offrono indicazioni più significative sul piano propositivo – come i modelli formali, collegiali, culturali e della qualità totale. Nelle considerazioni che seguono si tenterà in forma sintetica una integrazione sulla base dei punti di forza, distinti tra momento analitico e prospettico (Bush, 2011; Malizia e Tonini, 2015 e 2020; Northouse, 2019). A livello descrittivo il modello soggettivo sottolinea che al centro della teoria dell'organizzazione scolastica e formativa si colloca l'individuo – o meglio, secondo noi, la persona in particolare dell'allievo, ma anche dell'insegnante, dei genitori e di tutte le altre parti interessate – e non l'istituzione educativa, la società, lo Stato, il sistema economico o la stessa Chiesa. Inoltre, i docenti vanno considerati come professionisti impegnati con le loro competenze a servizio degli allievi. In questo contesto, l'approccio soggettivo aiuta a interpretare il comportamento individuale e le relazioni tra le persone. A sua volta il modello politico mette in discussione una visione troppo idilliaca della organizzazione scolastica e formativa e ci ricorda che al suo interno sono presenti e operanti l'interesse e il potere. Del primo non bisogna dimenticare che può essere uno stimolo importante per l'azione: in ogni caso va tenuta in attenta considerazione la diversità di interessi in quanto può provocare tensioni e conflitti dentro le scuole e i centri. In aggiunta, il potere contribuisce a determinare i risultati in maniera significativa. Sulla stessa lunghezza d'onda, il modello ambiguo arricchisce la teoria dell'organizzazione scolastica e formativa con i concetti di: obiettivi ambigui, scelte operative poco chiare e partecipazione fluida. A livello propositivo, il modello formale richiama l'attenzione sull'importanza degli aspetti strutturali e istituzionali, del conseguimento degli obiettivi ufficiali e della razionalità dei processi. Ancora più rilevanti sono le sottoli-

neature del modello collegiale. La prima riguarda la centralità della comunità educativa che con la centralità della persona costituisce un binomio essenziale e fondante. L'approccio mira ad assicurare la maggiore partecipazione di tutte le componenti e la collegialità delle decisioni. L'autorità non si basa sulla posizione giuridica e/o gerarchica, ma sulla [competenza](#) e sull'[esperienza](#) personale. Ai docenti e ai dirigenti va riconosciuta una giusta autonomia che li situa all'intersezione tra centro e periferia del sistema. L'approccio inoltre richiama l'attenzione sul fatto che l'innovazione scolastica e quella formativa devono fondarsi sulla collaborazione di tutti. Il modello culturale insiste sul [progetto educativo](#) e sul metodo della [progettazione](#) come motori dell'organizzazione scolastica e formativa e sull'ambito informale della cultura che è altrettanto rilevante come la struttura e i processi. Inoltre, l'interesse per i valori e i principi rivaluta l'aspetto umano del management e la considerazione riservata ai simboli apre una pista importante per l'educazione morale, spirituale e religiosa. Una indicazione operativa rilevante evidenzia che il successo di una innovazione dipende dalla creazione nella scuola o nel centro di una cultura recettiva del cambiamento. Da ultimo la qualità totale fornisce una linea d'azione chiara per garantire efficacia ed efficienza. Il suo principio fondamentale, la soddisfazione del cliente, rivaluta l'importanza della domanda formativa, rendendo determinante la risposta ai bisogni educativi degli allievi e delle loro famiglie, anche se non può essere assunta come unico criterio di validità perché va sempre inquadrata in un contesto valoriale più ampio. Passando all'organizzazione concreta della scuola una valutazione può essere tentata utilizzando i risultati di due indagini che il CENSIS ha condotto su due campioni di dirigenti scolastici (2017, 100-105 e 2018, 110-115) e da cui è possibile trarre indicazioni della riforma dell'organizzazione scolastica realizzata con la Legge n. 107/2015, la cosiddetta "Buona Scuola". Se da una parte il CENSIS considera tale riforma come «[...] l'intervento più organico e impegnativo degli ultimi anni» (2017, 97), che ha consentito a parecchie scuole di realizzare la loro creatività, progettualità e bisogno di sperimentare, dall'altra fa notare come la sua attuazione ha richiesto sforzi eccezionali a tutti i livelli. Passando al confronto e alla valutazione, il punto di partenza sul piano empirico ci è offerto dall'indagine del 2017 nella quale si evidenziano le difficoltà di molti dirigenti per i troppi adempimenti da compiere, per una certa inadeguatezza nei poteri loro riconosciuti e per le innovazioni spesso veramente radicali da realizzare. Dal punto di vista teorico, va qui richiamato quanto si è affermato sopra e cioè che nonostante i modelli di riferimento siano molteplici, tuttavia nessuno di loro è in grado di offrire un'interpretazione generale dell'ambito della realtà educativa in esame. L'evoluzione dell'organizzazione scolastica del nostro Paese evidenzia come l'impostazione dominante fino al Dpr. n. 275/1999 (regolamento con un ruolo centrale in materia di [autonomia delle istituzioni scolastiche](#)) consista nell'approccio formale focalizzato sul centralismo, sulla rilevanza delle dimensioni strutturali e istituzionali, sulle finalità ufficiali, sulle riforme che vengono adottate senza aver preparato il personale, sulla mancanza di poteri a livello locale, a parte quello di eseguire quanto stabilito dal Ministero o

dall'Ufficio scolastico regionale (USR), sulla carenza di risorse e sugli adempimenti burocratici, e questo marchio delle origini è ancora presente attualmente come le risposte dei dirigenti intervistati hanno messo in evidenza. Soprattutto con il Decreto appena citato si è realizzato il passaggio, almeno a livello normativo, al modello collegiale. Ciò dovrebbe significare il primato della persona, la centralità della comunità educativa, la partecipazione di tutte le componenti al processo decisionale, una concezione dell'autorità fondata sulla professionalità e un'innovazione che richiede l'apporto di tutti. Certamente non si può negare che la transizione verso questa impostazione sia in atto, particolarmente a livello normativo. A loro volta, le risposte dei dirigenti tendono a evidenziare che l'unico traguardo raggiunto è quello di una leadership sempre più fondata su un team o staff di collaboratori, mentre rimane piuttosto in ombra il principio della partecipazione di tutti. Maggiore sembra il progresso che è stato compiuto verso il modello culturale. La scelta della centralità del progetto educativo non solo è stata sancita dalla normativa, ma le vicende relative al PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) evidenziano che il passaggio alla progettazione ha compiuto passi avanti notevoli e sta diventando il motore dell'organizzazione scolastica. La centralizzazione dei programmi sta gradualmente cedendo il passo all'iniziativa dal basso che è sempre più attenta a rispondere alle esigenze degli studenti con le famiglie e del contesto locale. Inoltre, la leadership educativa ha assunto sempre di più un riferimento ai valori. Il modello della qualità totale ha esercitato un'incidenza importante a livello della valutazione dei risultati delle singole scuole. Precisiamo che l'impatto ha riguardato l'adozione del principio, mentre non è stata introdotta tutta la congerie di strumenti che l'impostazione prevedeva: tale semplificazione è certamente da approvare come una scelta felice. Anche se l'attenzione alla domanda educativa dei giovani, delle loro famiglie e dell'ambiente esterno è in crescita, tuttavia il riferimento al cliente è passato in secondo piano ed è stato sostituito dalla priorità della persona. I modelli politico, soggettivo e ambiguo sono presenti nel funzionamento dell'organizzazione delle scuole almeno per ricordarci che al loro interno non tutto è idilliaco, che al centro del funzionamento si trova l'individuo e non l'istituzione educativa, la società, lo Stato, il sistema economico o la Chiesa e che anche nelle istituzioni scolastiche non mancano ambiguità, incertezze e una partecipazione eccessivamente fluida. Non abbiamo, invece, dati per quantificare queste situazioni; in ogni caso, le ricerche del CENSIS appena richiamate tendono a sottolineare gli aspetti positivi. Per la valutazione del CFP rinvio alla voce "[Centro di Formazione Professionale](#)".

Bibliografia

- BUSH T., *Theories of educational leadership and management*, Los Angeles, Sage, 4 ed 2011.
CENSIS, *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2017*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
CENSIS, *52° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2018*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
MALIZIA G. – M. TONINI, *Organizzazione della scuola e del CFP*. Un'introduzione, Roma, CNOS-FAP/Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015.

MALIZIA G. - M. TONINI, *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Un'introduzione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
NORTHOUSE P.G., *Leadership, Theory and Practice*, Thousand Oaks, Sage, 8 ed., 2019.

ORIENTAMENTO (DARIO EUGENIO NICOLI²¹¹)

La parola orientamento presenta una notevole variazione nei termini: in tedesco *Berufsberatung*, offrire consigli per la scelta professionale; in inglese *Career counseling o career guidance*, consigliare o guidare in materia di carriera (l'aggettivo inglese *vocational* sta per professionale). Poiché il sostantivo orientamento possiede numerosi significati deve essere qualificato con un aggettivo (scolastico, professionale, educativo); il termine francese è equivalente all'italiano, *Orientation scolaire et professionnelle*. L'orientamento 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 persegua progressivamente durante le fasi del suo sviluppo. L'obiettivo finale dell'orientamento consiste in un valido inserimento del soggetto nella società perché realizzando le sue personali finalità possa contribuire 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 matura. Per raggiungere tale obiettivo, l'orientamento si serve di [conoscenze](#) e di metodi provenienti dalle discipline sociologiche, antropologiche, psicologiche e pedagogiche. Nei primi tempi l'orientamento veniva praticato nell'ambito della psicologia della consulenza individuale (*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'orientamento si sono interessate in sede teorica e operativa anche la psicologia industriale (attualmente, "delle organizzazioni"), la [psicologia del lavoro](#) e la psicologia applicata. Numerosi convegni sull'orientamento durante il XX secolo sono stati gestiti nell'ambito della psicologia applicata.

Nell'impostazione dell'orientamento da parte di Parsons, all'inizio del XX secolo, 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

²¹¹ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

possono essere rilevati con adatti strumenti (batterie di test attitudinali) che cercano di predire in buona approssimazione il rendimento scolastico e professionale. Gli interessi e i valori professionali rappresentano i moventi per cui un soggetto desidera svolgere una specifica [professione](#). In particolare, i valori specifici sono delle forze motivanti in quanto sono per 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. L'orientamento prevede tre dimensioni, ovvero informativa, attitudinale e formativa:

- 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 poter effettuare una scelta insieme personale e realistica, consapevole delle innovazioni continue e sempre più accelerate che riguardano le professioni cui fa riferimento nella sua ricerca;
- per la rilevazione delle caratteristiche del soggetto e per la gestione del processo di orientamento vengono usati i più svariati procedimenti. Tra i più utilizzati troviamo 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 delle competenze possedute dal 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 degli individui al fine di perseguire il proprio [sviluppo professionale](#). Accanto agli interventi sistematici dell'orientamento troviamo anche una metodologia utile consistente nella formula dello "sportello", che si configura come un servizio su richiesta di tutti coloro che hanno bisogno di informazioni e di sostegno personale nella transizione in cui sono impegnati. L'attività dello "sportello" consiste nel colloquio dell'esperto con l'utente, che può ottenere informazioni sui percorsi formativi.
- *la 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, per poter poi operare delle scelte nell'ambito della mobilità professionale dovuta alla rapida trasformazione dei settori lavorativi.

Un'attività ordinata ed efficace può essere svolta solo da una struttura stabile con personale competente, quale è un Centro di orientamento. La sua gestione richiede varie competenze che sono coperte dal *consigliere dell'orientamento*: psicologo, sociologo, pedagogista, informatico, assistente sociale, economista e documentalista coordinato da un direttore. Il Centro svolge delle attività articolate in [ac-](#)

[coglienza](#), accertamento, 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 un'efficace crescita personale e professionale. Dalla storia dell'orientamento emerge con chiarezza come gli eventi più importanti (le due Guerre mondiali, la Depressione del '29 e il lancio dello Sputnik negli anni '50 fino all'affollamento dello spazio per mezzo di sonde e di satelliti) hanno sollecitato nuove risposte arricchendo la metodologia dell'orientamento e definendo obiettivi a breve e a lungo termine. Anche la situazione economica chiede un'adequata risposta in tema di 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 una notevole 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, sempre maggiori autori 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 incongruenze. In un mondo in continua evoluzione molti giovani non potranno elaborare un progetto professionale continuo e lineare, ma dovranno acquisire delle efficaci strategie a breve termine con frequenti adattamenti lungo la propria traiettoria professionale. Arriviamo quindi allo scenario attuale, nel quale si intrecciano mutamenti economici e culturali, tipici del tempo liminale che stiamo attraversando, caratterizzato dal declino dell'epoca moderna, ma senza che scompaia, e l'annuncio di un'epoca nuova che però tarda ad affermarsi. Questa condizione intermedia è connotata da un travaglio che riguarda sia l'indirizzo della civiltà sia i destini individuali. È in discussione il modello di sviluppo fondato sul consumo indiscriminato delle risorse naturali, come pure il modo convenzionale del lavoro, a causa dell'insorgenza della cultura dell'individuo e delle esigenze connesse alla realizzazione di sé. I componenti della Generazione Zeta (nati tra il 1995 e il 2010) e quelli della Generazione Alpha (nati dopo il 2010) sono giovani e adolescenti che non si confrontano più con il primato del mondo collettivo al cui centro vi era il *ruolo*, una posizione sociale che nella società ordinata strutturava l'esistenza del singolo, ma vivono come individui che nuotano in un contesto mutevole, fluido e per sua natura perennemente incerto. Questo viene spesso esaltato come spazio aperto dove esplorare nuovi rapporti e attraversare nuovi confini ("la tua vita è nelle tue mani: giocatela!"), ma in realtà questa situazione crea in loro prevalentemente un senso di insicurezza che si traduce in un labile sentimento di esistere. Le imprese, a loro volta, esprimono una domanda di giovani leve che già dal punto di vista quantitativo risulta esorbitante rispetto agli iscritti nei vari percorsi formativi; tale richiesta non riguarda solo il piano della cultura di base e delle [abilità](#) professionali, ambiti formativi la cui importanza risulta semmai accentuata dalla necessità di comprendere ed agire in una società complessa, ma si estende a disposizioni perso-

nali quali l'apertura e la sensibilità riguardo ai temi etici, la condivisione della visione e la responsabilità, tutti aspetti che possiamo definire come “nuova [cultura del lavoro](#)” intesa non più come una realtà che si colloca ai lati della vita cui si attribuisce un significato soggettivo, ma come componente fondamentale della [cittadinanza](#). La ricaduta di queste dinamiche sull'orientamento è molto rilevante, tale da imprimere alle pratiche, già rinnovate alla fine del millennio, una nuova svolta dal carattere culturale ed esistenziale, ben rappresentata dall'incipit delle nuove *Linee guida per l'orientamento* emanate dal Ministero che così recitano: «L'orientamento inizia, sin dalla scuola dell'infanzia e primaria, quale sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di [apprendimento](#)»²¹². Da questa frase si coglie l'intento di superare l'approccio psicologico-adattivo all'orientamento come pratica sostanzialmente delegata agli specialisti, indicando la pista del reale coinvolgimento di tutto il Consiglio di classe impegnato a trarre valore orientativo dal nesso tra discipline e formazione dell'identità personale, in modo che ogni studente possa effettuare una scelta personale e realistica. Una prospettiva molto impegnativa, che sollecita la scuola ad agire su due piani:

- il piano *curricolare* riguardante l'intero team dei docenti, a cui è chiesto, tramite la scelta dei nuclei del sapere e la combinazione delle esperienze didattiche e formative, di perseguire negli studenti la maturazione della consapevolezza di sé e del proprio cammino di inserimento positivo nel mondo;
- il piano dei *dispositivi metodologici* che comprende i moduli annuali di 30 ore, le figure dei [tutor](#), l'e-portfolio e l'organizzazione di luoghi in cui i ragazzi possano fare diretta conoscenza dei vari percorsi formativi e professionali.

L'operazione che si propone consiste nel coniugare la scelta ragionata circa il *Canone formativo*, composto dai nuclei del sapere che si considerano decisivi per la [formazione](#) e la crescita della gioventù, con l'adozione di un metodo di apprendimento più *naturale*, quello che – al contrario di quelli artificiali – risulta maggiormente in grado di sollecitare i dinamismi che rendono la persona capace di trovare i giusti nessi tra la conoscenza del reale e la consapevolezza di sé, con un effetto più deciso sulla comprensione del proprio compito nel mondo. L'orientamento perde in questo modo i residui dell'antica rappresentazione statica ed inerte, per divenire una componente del cammino educativo, colta nel vivo nelle tensioni, spesso profonde, che coinvolgono l'individuo del nostro tempo. In questo modo la persona riceve dalla cultura un duplice aiuto: misurarsi con un avversario *esterno* costituito dal bombardamento quotidiano di messaggi e suggestioni che provengono dalla perenne agitazione emotiva e immaginativa suscitata nei media dalle questioni che agitano l'opinione pubblica; ma anche combattere con un *avversario interno* caratterizzato da «[...] inesperienza, scarsa combattività, ebbrezza, piedi lontani dalla

²¹² Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022.

terra, difficoltà a staccarsi dalle seduzioni, illusione che si possa riposare e poi tornare istantaneamente ai doveri» (Zoja, 2016, 118). Da questa strategia ci si attende una risposta convincente ed efficace al disorientamento *sistemico*, quello legato all'eccesso di informazioni, alla fluidità delle terminologie e delle pratiche, e soprattutto all'ansia circa il futuro che sorge nelle persone che si trovano nella fase di transizione, alimentata specialmente dalla diffusa cultura problematica e disincantata. Da qui la proposta agli adolescenti ed ai giovani – ma prima ancora ai loro insegnanti – di un itinerario che mira a riconsiderare in modo critico le rappresentazioni culturali ancorate ad una società oramai superata – tra cui l'idea che i mercati del lavoro e delle professioni sono sempre dominati dalle imprese, il pregiudizio circa il rapporto a somma zero tra lavoro artificiale e lavoro naturale, la comune percezione circa la decadenza dell'etica del lavoro specie presso i giovani, l'idea che il *mismatch* domanda/offerta sia dovuto esclusivamente alla “arretratezza” del sistema educativo e formativo – per sollecitare una visione più conforme ad una società complessa che presenta importanti tratti inediti e richiede un approccio culturale più ampio e *sensibile*. Tale proposta si regge su una visione antropologico esistenziale che pone al centro due fattori decisivi: la [vocazione](#) e la [risonanza](#). Per poter decidere, la persona deve sapersi muovere “fra le due sponde contrapposte dell'anima” ovvero “tra la mente e il cuore”, essere guidata da una razionalità che comprenda anche i fattori sensibili della personalità e non solo da statistiche sull'occupazione²¹³ e calcoli sui futuri stipendi. Deve saper utilizzare la memoria non solo come archivio, ma come flusso di un pensiero che si proietta nel tempo a venire; infine deve saper cogliere ciò che è vitale, sapendo riconoscere un evento di risonanza interiore che accende un fuoco e indica la strada, che motiva un affidamento che si regge su una promessa di compimento della propria vita.

Il saper assumere una decisione costituisce un rito di passaggio che corrisponde ad una transizione importante nel cammino della propria esistenza: la persona si trova di fronte a situazioni nuove per fronteggiare le quali non basta la reazione immediata “mi piace, non mi piace”, “ci sto bene, non ci sto bene”, ma richiedono la messa in movimento di tutte le corde – anche quelle sconosciute a se stesso – della propria intelligenza. Un pensiero che sa cogliere i diversi segnali, discernere tra di essi ciò che riluce (la “chiamata”), ma anche dominare la tentazione di ritirarsi nell'angolo comodo dell'osservatore, lasciare che le cose vadano-come-debbono-andare, abbandonandosi al fatalismo e all'omissione dei doveri verso se stessi e verso gli altri. Il proiettarsi in avanti è un passo verso l'ignoto, e quindi presenta una componente di rischio, ma se la persona è guidata da passione e ragione, la decisione porta con sé un senso di autoefficacia propria di un individuo capace di autoregolarsi (Bandura, 1997). Questa decisione, che sposta la propria esistenza in

²¹³ Il cui valore per la decisione è ridotto dalla grande difficoltà denunciata dalla metà delle imprese nel reperire personale adeguato alle proprie necessità.

avanti, non è un allontanamento dal proprio io: al contrario si alimenta di una nuova consapevolezza di sé propria di chi sa scuotersi da una condizione di inerzia e rimette in moto la sua esistenza nel tempo e nello spazio. Gli studenti, di fronte alla scelta orientativa, non si trovano tutti nella stessa condizione. Si possono individuare tre aree di esigenze:

- *chi non ha chiarezza su di sé.* Il primo gruppo è composto da coloro che non hanno chiarezza su di sé e non trovano/offrono al docente tutor dei punti di riferimento per la scelta. Essi hanno bisogno di uno scuotimento, tramite esperienze di vita che suscitino i loro dinamismi e la loro intelligenza nascosta. I genitori possono aiutarli trasmettendo loro una passione, insegnando attività pratiche, dando loro responsabilità. Gli insegnanti hanno la possibilità di proporre laboratori, gruppi di ricerca, scambi con altri ragazzi, incontri con testimoni, aiutandoli a riflettere sul valore esistenziale di queste esperienze rispetto alle tre domande chiave: “cosa mi attrae, in quale contesto, per imparare cosa?”;
- *i disorientati (a ragione).* Il secondo gruppo è composto da coloro che hanno un’idea abbastanza chiara di cosa corrisponde al loro Io, ma sono disorientati “a ragione” a causa dell’eccesso di informazioni e di opportunità, oltre che per il continuo cambio dei nomi delle professioni. Essi sono sconcertati soprattutto di fronte a stereotipi tanto diffusi quanto infondati. La scuola può offrir loro la possibilità di confrontare queste affermazioni con la realtà, mobilitando in particolare i docenti al cui campo del sapere afferiscono questi stereotipi, eventualmente anche coinvolgendo degli esperti. In un tempo scettico, dove le persone tendono a dar credito alle affermazioni più drastiche, risulta ancora più importante l’“operazione culturale” che è nelle corde di ogni ragazzo e che richiede però un luogo e delle figure che lo accompagnino in questa ricerca;
- *chi ha idee chiare ed esigenze precise.* Il terzo gruppo, più piccolo, è composto da coloro che hanno già maturato la propria [vocazione](#) formativa e professionale. Essi hanno bisogno di risposte molto precise alle domande: “quale scuola è preferibile per me e per quale percorso successivo?”.

Per scegliere la scuola occorre evitare la trappola del marketing orientativo, una tecnica di [comunicazione](#) che punta sugli aspetti attraenti e tace gli ostacoli e le rinunce. Sono più convincenti le testimonianze dirette degli studenti di qualche anno più grandi che possono esprimere un giudizio veritiero e offrire consigli provati. Un suggerimento: per scegliere l’istituto è bene guardare alla qualità delle esperienze formative (laboratori, gruppi di ricerca e di progetto, PCTO, scambi...) a scuola, nel territorio ed anche all’estero in quanto occasioni speciali di formazione della personalità.

La differenza di esigenze orientative va tenuta in considerazione specie nella definizione del gruppo di studenti per ogni docente tutor, la figura creata appositamente dalla nuova norma:

- è evidente che il primo gruppo necessita di una maggiore cura connotata decisamente nel modo dell’accompagnamento personale, anche con l’ausilio dello psicologo della scuola;

- le attività da rivolgere al secondo gruppo possono vedere compresenti tutti gli studenti della classe con il coinvolgimento dei propri docenti in quanto impegnati nel lavoro culturale;
- il terzo gruppo, infine, pur traendo benefici dalla partecipazione alle attività riferite ai primi due raggruppamenti, ha maggiormente bisogno dell'orientatore o degli esperti dello Sportello territoriale per l'orientamento.

Due sono i dinamismi fondamentali del cambio di paradigma orientativo: l'operazione culturale e la decisione vocazionale come corrispondenza riscontrata con la cultura ed i valori di una specifica [famiglia professionale](#), piuttosto che frammentata entro le 800 figure presenti nella classificazione ISTAT. Agli studenti, organizzati per classi oltre che per gruppi omogenei rispetto alle proprie aspettative ed esigenze, è chiesto di svolgere l'"operazione culturale" che consiste nel prendere sul serio – assieme ai compagni – le opinioni ed i pregiudizi, che li bombardano direttamente o indirettamente e che sintetizziamo nei seguenti quattro:

- 1) *"saranno le tecnologie a fare tutto il lavoro umano";*
- 2) *"le professioni di oggi tra cinque anni saranno totalmente cambiate";*
- 3) *"lo studio serve a poco, è importante solo la pratica";*
- 4) *"per salvare la terra occorre bloccare lo sviluppo".*

Tali opinioni vanno trasformate in altrettanti quesiti ("è proprio vero che...") su cui "lavorare" per distinguere le fake informazioni dalle affermazioni vere. In questo modo essi possono dominare il caos delle opinioni ed acquisire un giudizio fondato circa il mondo in cui vivono e le prospettive che vi si aprono.

Le evidenze che provengono dalla realtà convergono sulle seguenti risposte:

- 1) le rivoluzioni tecnologiche hanno sempre portato, dopo una breve fase di disoccupazione tecnologica, all'aumento del lavoro umano rispetto al tempo precedente. Anche le vaste applicazioni della fabbrica 4.0 (specie in Germania ed in Cina) e della AI non sembrano smentire questa regola;
- 2) molti istituti di ricerca riducono il lavoro alle mansioni, alle tecniche ed ai contratti, ovvero la parte applicativa che cambia velocemente, ma dimenticano che la parte fondativa delle famiglie professionali – il valore e la cultura e l'implicazione esistenziale – rimangono stabili nel corso del tempo;
- 3) la complessità e la velocità del cambiamento non permettono di affidare la formazione della persona alla sola riflessione sulla pratica, ma richiede una capacità consolidata di fronteggiamento di imprevisti, problemi ed opportunità, sapendo esercitare le molteplici facoltà della propria intelligenza;
- 4) il catastrofismo, oltre che infondato, è controproducente per la svolta green; la decrescita è la formula certa che porta alla ribellione delle popolazioni a ricette tanto drastiche da divenire – paradossalmente – insostenibili. Di contro, la sostenibilità è il nome operoso e responsabile del nuovo sviluppo.

L'analisi delle famiglie professionali ha lo scopo di rilevare la corrispondenza di senso tra la realtà e il proprio mondo interiore e di individuare la direzione di un proprio personale cammino nella società.

Quando il proprio Io entra in [risonanza](#) con i valori e la cultura di una specifica famiglia professionale, la persona scopre una speciale attrazione per essa (passione) e sente che questa è la strada della realizzazione della propria vocazione. Per conoscere tale figura, ogni studente è chiamato a comprendere:

- il “cosa fa” – le attività che quella figura professionale svolge normalmente. Anche se a grandi linee il lavoratore si occupa sempre degli stessi compiti, nel corso del tempo le operazioni di lavoro cambiano frequentemente soprattutto a causa delle innovazioni tecniche, ma anche del mutamento della cultura e delle leggi;
- il “per quale scopo” – il beneficio che questa [professione](#), assieme alle altre figure della stessa famiglia professionale, apporta alle persone ed alla comunità cui si rivolge;
- i “punti di attenzione” – sensibilità richiesta al lavoratore, mentre le “capacità” sono quelle necessarie per svolgere nel modo corretto i compiti assegnati.

Infine, per ciascuna delle 12 famiglie professionali egli è chiamato a rispondere a tre domande (in questo caso sono riferite alla famiglia della cura dell’energia):

- 1) ti senti attratto verso il mondo degli impianti energetici? hai qualche esperienza anche semplice che lo dimostra?
- 2) hai approfondito anche autonomamente la questione della svolta green?
- 3) ti interessa lavorare nel mondo degli impianti energetici e dell’ecologia?

Il nuovo cammino orientativo prevede pertanto cinque tappe:

- prima tappa – *Sapere dove ci si trova*. Il primo passo sorge dalla domanda “dove mi trovo in questo momento del mio cammino?” è il modo più appropriato per agire con intelligenza in quanto spesso la persona si concentra sulle prestazioni richieste dal ruolo di studente, per immergersi totalmente nel mondo di vita della scuola o dell’università. Prima di capire dove si vuole andare è bene sapere a che punto ci troviamo: così possiamo avere un riferimento e non oscillare continuamente in base alle immagini ed emozioni che si succedono nella nostra mente;
- seconda tappa – *Comprendere la realtà*. Nella mentalità comune prevalgono stereotipi e miti negativi riguardo alla nostra società, al lavoro ed anche al valore dello studio. È bene sottoporre queste opinioni fuorvianti ad un’operazione di verifica per giungere, tramite il confronto con i dati di realtà e con i pareri competenti, ad una visione “provata”. Contemporaneamente vanno approfonditi i settori di studio - gli ambiti professionali verso cui ci si sente maggiormente in sintonia, individuando i fattori rilevanti per giungere alla scelta;
- terza tappa – *Approfondire le famiglie professionali verso cui si è attratti*. Il passo che fa avanzare nel cammino di orientamento, oltre la comprensione della realtà intesa in senso generale, consiste nell’approfondire la conoscenza delle – poche, spesso limitate a due – famiglie professionali verso le quali avvertiamo una speciale attrazione. Ciò richiede la possibilità di svolgere esperienze e di incontrare persone che ci aiutino a comprendere i valori ed i benefici in gioco, le attività che svolgono solitamente le principali figure professionali

che vi fanno parte, le caratteristiche e le qualità richieste a chi vuole inserirsi in questo contesto e le “soddisfazioni” che si provano;

- quarta tappa – *Riconoscere la propria vocazione*. La vocazione risulta dalla consonanza con lo scopo-valore che caratterizza la famiglia professionale che si sta considerando; guardando il “cosa fa” una persona al lavoro, si possono individuare gli utenti-clienti a cui rivolge le sue prestazioni così da poter cogliere i benefici che questi ne traggono. La vocazione si rivela quando la persona avverte una speciale attrazione per questo modo di operare in quanto ne condivide i valori e sente il desiderio di poter svolgere un lavoro che consenta questa speciale disposizione nel mondo;
- quinta tappa – *Decidere*. Quando si giunge a selezionare due scelte, significa che ambedue sono corrispondenti alle caratteristiche della persona ed inoltre sono realistiche. La decisione finale si basa sull’ascolto del consiglio orientativo della scuola e sul confronto successivo in famiglia.

Tenuto conto di tutto ciò, è la persona a dire l’ultima parola, assumendo la responsabilità della scelta insieme alla rinuncia all’opzione alternativa.

Bibliografia

- BAKER D.B., *Counseling psychology*, in FREEDHEIM D.K. (Ed.), *Handbook of psychology: History of psychology*, Vol. 1, 2003, pp. 357–365, John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0117>.
- BANDURA A., *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, W.H. Freeman, 1997.
- BROWN S.D. – R.W. LENT (Edd.), *Handbook of counseling psychology*, Third edition, New York, Wiley, 2000.
- DEL CORE P. - POLÁČEK K. - VALENTE L., *Premesse teoriche*, in MALIZIA G. et al. (Edd.), *Rapporto finale della ricerca “Seconda Indagine Nazionale sui Servizi di Orientamento 1988”*, CNOS-FAP, Roma, 1999, pp. 17-50.
- GREENHAUS J.H., *Career dynamics*, in WEINER I.B. (Ed.), *Handbook of psychology*, vol. 12, Hoboken NJ, 2003.
- GUICHARD J. – M. HUTEAU, *Psicologia dell’orientamento professionale: Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Milano, Cortina, 2003.
- SULTANA R.G., *L’Europa e la sfida dell’orientamento professionale lungo tutto l’arco della vita*, “Rassegna CNOS” 3, 2007, pp. 28-45.
- SWANSON J.L. – P.A. GORE, *Advances in vocational psychology: Theory and research*, in BROWN S.D. – R.W. LENT (Edd.), *Handbook of counseling psychology*, Third edition, New York, Wiley, 2000, pp. 233-269.
- ZOJA L., *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Borin-ghieri, Torino, 2016.

ORIENTAMENTO PROFESSIONALE vedi **ORIENTAMENTO**

ORIENTAMENTO SCOLASTICO vedi **ORIENTAMENTO**

PARITÀ DI GENERE (EUGENIO GOTTI²¹⁴)

La parità di genere è un principio fondamentale di [equità](#) e un diritto umano essenziale, che denota l'uguaglianza tra le persone indipendentemente dal loro sesso o genere. Ciò significa che donne, uomini e persone di tutti i generi hanno le stesse opportunità e la libertà di perseguire le proprie aspirazioni personali, socioeconomiche e politiche. In ambito professionale, la parità di genere si riferisce a un ambiente di [lavoro](#) in cui i diritti, le responsabilità e le opportunità non dipendono dal genere. Questa parità implica che il lavoro di tutti sia valutato in modo equo e che chiunque abbia accesso alle stesse opportunità di crescita e promozione. Ad esempio, l'*equal pay* è un aspetto cruciale della parità di genere e richiede che donne e uomini ricevano lo stesso salario per lo stesso lavoro o per lavori di valore equivalente. La discriminazione di genere spesso porta all'esclusione o alla limitazione nel godimento dei diritti umani, compresi l'istruzione, l'occupazione e la partecipazione alla vita pubblica. Tipicamente, tale discriminazione agisce a svantaggio delle donne e delle ragazze, sebbene anche uomini e ragazzi possano subire disparità in determinati contesti sociali e culturali.

Per raggiungere la parità di genere, occorre affrontare sia le disparità visibili sia quelle più sottili, che sono radicate in norme sociali, culturali e politiche obsolete. Ad esempio, il contesto normativo che regola l'equilibrio tra vita professionale e personale può influenzare la partecipazione delle donne al [mercato del lavoro](#), con incidenza sul concetto di soffitto di vetro che impedisce alle donne di raggiungere posizioni di vertice, nonostante abbiano la stessa preparazione e [competenza](#) dei loro colleghi maschi. Nel report della Commissione Europea *Gender Equality and Work-Life Balance policies during and after the COVID-19 crisis* di fine 2022 si offre una panoramica delle politiche di *work-life balance* adottate dagli Stati UE prima e durante la pandemia da Covid-19. Viene evidenziato che la chiave per rendere più efficaci ed efficienti le politiche è la creazione di una maggiore sinergia tra politiche del lavoro e le politiche sociali. Le misure che favoriscono un maggiore equilibrio tra la sfera professionale e quella familiare rappresentano ancora oggi degli strumenti chiave necessari per supportare la partecipazione delle donne al mercato del lavoro salariato, favorire il mantenimento e/o un aumento dell'occupazione femminile, nonché una riduzione della disuguaglianza di genere. Le politiche volte a promuovere la parità di genere comprendono anche quote di genere, leggi sull'uguaglianza retributiva, congedo parentale, campagne di sensibilizzazione per combattere gli stereotipi di genere e programmi di [formazione](#). Nel contesto globale, la parità di genere è stata enfatizzata dagli Obiettivi di [Sviluppo Sostenibile](#) delle Nazioni Unite, in particolare l'Obiettivo 5, che mira a "Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze". Tale obiettivo è inteso non solo come una questione di giustizia sociale, ma come una leva di progresso per tutti gli altri obiettivi, dalla ridu-

²¹⁴ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

zione della povertà all'educazione di qualità, dalla salute e benessere alla crescita economica. Secondo le recenti stime dell'OIL, (International Labour Organization, agenzia delle Nazioni Unite) le donne sono ancora lontane dal raggiungimento dell'uguaglianza di genere nel mondo del lavoro e, in molte parti del mondo, sono intrappolate in lavori poco qualificati e retribuite in maniera inferiore rispetto agli uomini. L'OIL considera la parità di genere un elemento fondamentale per combattere le discriminazioni nel mondo del lavoro e per raggiungere gli obiettivi strategici di creare maggiori e migliori possibilità per uomini e donne di poter accedere ad un lavoro e ad un reddito sicuro e dignitoso e di rafforzare la copertura e l'effettività della protezione sociale per tutti i lavoratori e le lavoratrici.

Comunicazione biennale e Certificazione della parità di genere. In Italia, i datori di lavoro pubblici e privati che occupano più di 50 dipendenti sono obbligati a redigere un rapporto biennale sulla situazione del personale maschile e di quello femminile secondo la previsione contenuta nel “codice delle pari opportunità”. Con il PNRR, all'interno del quale si rinviengono specifiche politiche in favore delle donne, la certificazione della parità di genere, in vigore, su base volontaria, dal 1° gennaio 2022, acquista una maggiore importanza. Oggetto della certificazione sono le scelte di politica d'[impresa](#) finalizzate alla riduzione del gap di genere in relazione alle opportunità di crescita del personale femminile, di parità salariale a parità di mansioni, di tutela della maternità e di gestione delle differenze di genere. Alla certificazione viene correlato dalla legge uno sgravio contributivo, per tutta la durata della certificazione, pari all'1% della contribuzione a carico del datore di lavoro, fino ad un massimo di 50.000 euro annui.

Bibliografia

OIL, *Raggiungere la parità di genere nel lavoro Conferenza internazionale del lavoro, 111ª sessione*, 2023.

COMMISSIONE EUROPEA, *Gender Equality and Work-Life Balance Policies during and after the COVID-19 crisis Thematic Review*, 2022.

PNRR, “Sistema di certificazione della parità di genere” (Missione 5 Coesione e Inclusione – Componente 1 Politiche attive del lavoro e sostegno all'occupazione – Investimento 1.3).

PARTI SOCIALI (EUGENIO GOTTI²¹⁵)

Le parti sociali sono organizzazioni rappresentative dei lavoratori (dipendenti, professionisti e autonomi) e dei datori di lavoro. Le origini delle parti sociali risalgono alla rivoluzione industriale, periodo in cui i lavoratori iniziarono a organizzarsi per migliorare le condizioni di [lavoro](#). Nel tempo, il ruolo delle parti sociali si è evoluto, coniugando le logiche di rivendicazione al protagonismo nella definizione delle

²¹⁵ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

condizioni di lavoro attraverso le relazioni industriali, fino al riconoscimento quali importanti attori nel dialogo sociale e nella negoziazione delle politiche pubbliche. Le loro funzioni principali includono:

1. *Contrattazione collettiva* – questa funzione è cruciale per stabilire le condizioni di lavoro, i salari, gli orari e le tutele per i lavoratori. I sindacati dei lavoratori e dei datori di lavoro negoziano per raggiungere accordi che soddisfino entrambe le parti. A livello nazionale, le parti sociali negoziano contratti collettivi nazionali che stabiliscono le condizioni di lavoro, i salari e i diritti dei lavoratori per interi settori o categorie professionali. Questi contratti forniscono un quadro di riferimento anche per le contrattazioni a livello decentrato, regionale e aziendale. A livello regionale, le parti sociali possono negoziare contratti che tengano conto delle specificità locali, come le condizioni economiche e sociali della Regione. Questi contratti possono integrare o adattare i contratti nazionali alle esigenze locali. A livello settoriale, le parti sociali negoziano contratti specifici per settori economici particolari, come settori industriali, del commercio o dei servizi. Questi contratti affrontano le esigenze e le caratteristiche uniche di ciascun settore, garantendo che le condizioni di lavoro siano adeguate e competitive. Anche a livello aziendale, le parti sociali possono negoziare contratti che regolano le condizioni di lavoro specifiche di un'impresa. Questi contratti possono includere clausole particolari riguardanti orari di lavoro, tutele dei lavoratori e incentivi per la produttività. Le relazioni industriali, inoltre, possono raggiungere accordi interconfederali, cioè accordi stipulati tra le principali organizzazioni sindacali e datoriali volti a definire regole generali che riguardano i lavoratori a prescindere dal settore merceologico di appartenenza.

Questi accordi hanno un impatto su tutte le categorie di lavoratori e settori produttivi e stabiliscono principi generali che influenzano la contrattazione collettiva a tutti i livelli. La Corte costituzionale (sentenza Corte Cost. n. 34 del 7 febbraio 1985) ha però negato il valore di veri e propri contratti collettivi a questi accordi. Essi assumono un significato politico, non giuridico. È sempre necessaria, dunque, la traduzione normativa degli impegni assunti dal governo e dalle parti sociali in sede negoziale.

2. *Consultazione e dialogo* – le parti sociali sono spesso coinvolte in consultazioni con le istituzioni pubbliche attraverso il processo di dialogo sociale su tematiche di interesse comune riguardanti la politica economica e sociale. È il processo attraverso il quale le parti sociali possono contribuire attivamente all'elaborazione delle politiche e delle regolamentazioni statali e comunitarie. Nel dialogo sociale il coinvolgimento degli attori tende a crescere, sia in intensità sia in articolazione. Oltre ai tradizionali attori delle relazioni industriali, generalmente ovunque protagonisti, spesso entrano nel dialogo sociale nuovi attori, rappresentanti di interessi diversi nella società, come, ad esempio, le organizzazioni non governative (ONG) che spesso rappresentano interessi specifici come l'ambiente, i diritti umani, la salute pubblica, e altre cause sociali; gruppi di consumatori

che tutelano i diritti e gli interessi dei consumatori, cercando di influenzare le politiche che riguardano la protezione dei consumatori e la qualità dei prodotti; associazioni professionali che salvaguardano interessi specifici di determinati settori professionali, come medici, ingegneri, insegnanti, e così via.

Anche nell'ambito del dialogo sociale possono essere sottoscritti accordi interconfederali trilaterali, se partecipa anche il Governo. Grazie a tale metodo di relazioni industriali, caratterizzato dal confronto e dall'accordo, le parti sociali, in via negoziale, garantiscono il loro sostegno a politiche del governo particolarmente rilevanti. A livello europeo, il dialogo sociale è considerato un componente essenziale del modello sociale europeo. Ha contribuito a migliorare la governance europea attraverso il coinvolgimento delle parti sociali nella fase decisionale e nell'attuazione delle politiche pubbliche. Il dialogo sociale svolge un ruolo cruciale nella risposta alle situazioni di crisi economica, promuovendo la collaborazione tra Stati membri e parti sociali per affrontare le sfide economiche e sociali. Dal dialogo sociale europeo sono scaturiti molti importanti accordi che sono stati integrati in vario modo nel diritto comunitario. Alcuni esempi sono gli accordi intersettoriali sul congedo parentale (1995), sul lavoro a tempo parziale (1997) e sul lavoro a tempo determinato (1999), trasposti poi in Direttive del Consiglio; mentre sono stati realizzati in autonomia dalle parti sociali quelli sul telelavoro del 2002, sullo stress da lavoro correlato del 2004, su prevenzione e contrasto delle molestie sul luogo di lavoro del 2007 e, l'ultimo in ordine di tempo, del 2017, sull'invecchiamento attivo e la solidarietà intergenerazionale.

3. *Difesa e rappresentanza, risoluzione delle controversie* – i sindacati e le associazioni datoriali hanno anche il compito di difendere i diritti e gli interessi dei loro membri. Questo può significare fornire assistenza legale, supporto durante le controversie lavorative o influenzare le leggi e le politiche a livello nazionale e internazionale. La loro rappresentanza è fondamentale per garantire che le voci dei lavoratori e dei datori di lavoro siano ascoltate nelle decisioni che li riguardano. Quando sorgono conflitti tra lavoratori e datori di lavoro, le parti sociali possono intervenire per mediare e trovare soluzioni accettabili per entrambe le parti. Questo può includere la mediazione, l'arbitrato o altre forme di risoluzione delle controversie. L'obiettivo è evitare che i conflitti si trasformino in scioperi o altre forme di protesta che potrebbero danneggiare entrambe le parti e l'economia in generale.

Bibliografia

- CARRIERI M. - T. TREU (a cura di), I rapporti di lavoro e le relazioni industriali, in *Proposte di politiche pubbliche per il governo del Paese*, Passigli Editori, 2013, p. 178.
- GOODGER S. - M. MAKAY, *Il dialogo sociale*, Parlamento Europeo, maggio 2024: https://www.europarl.europa.eu/erpl-app-public/factsheets/pdf/it/FTU_2.3.7.pdf (ultimo accesso dicembre 2024).
- WELZ C. - FROMM A. - CONTRERAS R.R. - BOEHMER S., *Mapping key dimensions of industrial relations*, Eurofound, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2016.

PATTO EDUCATIVO GLOBALE (SERGIO CICATELLI²¹⁶)

Il Patto Educativo Globale (PEG o *Global Compact on Education*) è un progetto promosso da Papa Francesco nel 2019 per richiamare l'attenzione del mondo sulla necessità di prestare attenzione all'[educazione](#). Scrive Papa Francesco nel messaggio del 12 settembre 2019 per il lancio del Patto Educativo Globale: «Mai come ora, c'è bisogno di unire gli sforzi in un'ampia alleanza educativa per formare persone mature, capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna». Con riferimento al proverbio africano “per educare un bambino serve un intero villaggio”, il Papa invita a costruire un “villaggio dell'educazione” al fine di promuovere «un'alleanza tra tutte le componenti della persona», «un'alleanza tra gli abitanti della Terra e la “casa comune”, un'alleanza generatrice di pace, giustizia e [accoglienza](#)». A tale scopo occorre compiere tre scelte coraggiose: «mettere al centro la persona, investire le migliori energie con creatività e responsabilità, formare persone disponibili a mettersi al servizio della comunità».

Il progetto originario prevedeva nel maggio 2020 un grande evento a Roma con la partecipazione di altissime personalità di rilievo mondiale, ma la pandemia di Covid 19 ha costretto a ridimensionare l'iniziativa, che si è trasformata in un videomesaggio del Papa, trasmesso il 15 ottobre 2020, in cui, proprio a partire dall'[esperienza](#) traumatica della pandemia egli ha parlato di una «catastrofe educativa» per il gran numero di bambini e adolescenti rimasti indietro nel loro processo di [formazione](#). Occorre quindi investire nell'educazione, che «[...] è una delle vie più efficaci per umanizzare il mondo e la storia. L'educazione è soprattutto una questione di amore e di responsabilità che si trasmette nel tempo di generazione in generazione. L'educazione, quindi, si propone come il naturale antidoto alla cultura individualistica, che a volte degenera in vero e proprio culto dell'io e nel primato dell'indifferenza». Ritiene, quindi, il Papa che sia giunto «il tempo di sottoscrivere un patto educativo globale per e con le giovani generazioni» al fine di «perseguire una cultura integrale, partecipativa e poliedrica». Questo progetto si traduce in sette impegni precisi: 1) mettere al centro la persona; 2) ascoltare le giovani generazioni; 3) promuovere la donna; 4) responsabilizzare la famiglia; 5) aprire all'accoglienza; 6) rinnovare l'economia e la politica; 7) custodire la casa comune. Già Benedetto XVI aveva richiamato l'attenzione sull'emergenza educativa che stiamo attraversando (*Discorso di apertura del Convegno della diocesi di Roma*, 11-6-2007; *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21-1-2008). Con il Patto Educativo Globale Papa Francesco cerca di rendere operativa questa attenzione fornendo indicazioni concrete, coinvolgendo tutte le componenti della società e avviando percorsi di ricerca e di ap-

²¹⁶ SERGIO CICATELLI Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

profondimento, in cui sono state impegnate alcune università cattoliche di tutto il mondo (su dignità e diritti umani, fraternità e cooperazione, tecnologie ed [ecologia integrale](#), pace e [cittadinanza](#), culture e religioni). Come è nello stile delle iniziative di Papa Francesco, che non intendono esaurirsi in singoli eventi ma vogliono avviare processi di lunga durata (cfr. *Evangelii gaudium*, n. 223), l'incontro con i principali rappresentanti delle religioni (5-10-2021) ha sollecitato un impegno internazionale sull'educazione, il Segretario di Stato ha rilanciato l'appello per il Patto Educativo Globale alle Nazioni Unite (19-9-2022), uno specifico Patto Educativo Africano è stato siglato il 6-11-2022 e anche la Giornata mondiale della gioventù di Lisbona (agosto 2023) ha ripreso gli impegni del Patto Educativo Globale.

Bibliografia

- CARRÒN J., *Educazione, comunicazione di sé. Un contributo all'evento voluto da papa Francesco "Ricostruire il patto educativo globale"*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 2020.
- CIFERRI C. (a cura di), *Chiamati a rilanciare il Patto educativo globale*, LAS, Roma 2021.
- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educazione tra crisi e speranza. Global Compact on Education. Linee Guida*, a cura di ZANI A.V., Libreria editrice vaticana, Roma 2021.
- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Patto educativo globale. Vademecum italiano*, Roma 2022 <https://www.educationglobalcompact.org/it/risorse/vademecum-italiano-923/> (ultimo accesso dicembre 2024).
- DAL COVOLO E. - MANTOVANI M. – PELLERREY M., *L'università per il Patto educativo*, LAS, Roma 2020.
- PAPA FRANCESCO, *Il patto educativo globale. Una passione per l'educazione*, a cura di ZANI A.V., Scholè, Brescia, 2020.
- ROSSA C. - CINQUE M. – BONO E.L. (a cura di), *Patto educativo globale in action. Proposte di esperienze e buone pratiche*, AVE, Roma 2022.
- SIMEONE D. (a cura di), *Il Patto Educativo Globale. Una sfida per il nostro tempo*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 2023.

PATTO FORMATIVO (EMANUELE MONTEMARANO²¹⁷)

Il Patto formativo costituisce l'attività negoziale propedeutica all'avvio del [percorso formativo](#), basata sulla personalizzazione della [formazione](#) e finalizzata a definire in maniera specifica i diritti e i doveri nel rapporto tra istituzione formativa e comunità discente. Costituisce, quindi, la formalizzazione documentale dell'accordo condiviso e sottoscritto dallo studente, se maggiorenne, e/o dagli esercenti la potestà genitoriale o la responsabilità tutoriale, se minorenni, nonché dal rappresentante dell'istituzione. Nel Patto, adottato in base alle procedure di elaborazione e sottoscrizione disciplinate dai regolamenti delle singole istituzioni formative, vengono individuati

²¹⁷ EMANUELE MONTEMARANO Avvocato impegnato nel settore del non profit in generale e delle istituzioni ecclesiastiche in particolare. Si occupa anche delle problematiche giuridiche connesse all'immigrazione e alla tutela dei diritti civili.

gli obiettivi del percorso formativo, il luogo di erogazione della formazione, la durata del percorso e la sua collocazione temporale, l'attestazione o certificazione o comunque il titolo che sarà rilasciato all'esito del percorso, nonché le condizioni del suo rilascio e gli obblighi che assumono la parte docente e la parte discente. Quanto alla genesi del Patto, già nella regolamentazione delle attività formative per apprendisti la personalizzazione del percorso formativo costituiva un presupposto dell'[apprendistato](#) secondo la prospettiva fatta propria dalla Legge n. 196/1997; tanto che, per garantire la flessibilità nell'individuazione dei contenuti della formazione, l'art. 1, comma 2, D.M. 20 maggio 1999 già prevedeva che nelle attività formative per apprendisti il primo modulo dovesse essere dedicato, tra l'altro, «alla definizione del Patto formativo tra l'apprendista e la struttura formativa». Dall'apprendistato il Patto formativo è traslato nel sistema di istruzione e formazione tecnica superiore istituito dall'art. 69 Legge n. 144/1999: la nota operativa per la [progettazione](#) dei relativi percorsi, allegata allo specifico Accordo tra Governo ed enti locali del 14 settembre 2000, inserisce il Patto tra le modalità di [accoglienza](#) da determinare nella progettazione organizzativa dei percorsi formativi. La personalizzazione dei percorsi formativi è alla base della riforma del sistema di istruzione degli adulti adottata con il D.P.R. n. 263/2012, secondo cui i corsi «sono organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso, sulla base di un Patto formativo individuale definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti». Anche il «certificato di competenze» (art. 5, comma 1, lett. g, D.lgs. n. 61/2017) pretende il riferimento alla personalizzazione del percorso ricondotto nel Patto formativo (art. 4 D.M. 24 agosto 2021). Particolare rilievo assume il Patto formativo nello svolgimento delle attività di alternanza scuola – lavoro, nel cui ambito assume l'espressione della volontà negoziale dello studente che vi è impegnato. Il documento dev'essere sottoscritto prima di iniziare a svolgere le attività di alternanza, in quanto con la sua sottoscrizione lo studente si obbliga a rispettare regole essenziali, con specifico riferimento alla prevenzione degli infortuni, alla [sicurezza sul lavoro](#), alla [privacy](#), attestando di essere a conoscenza che le attività di alternanza costituiscono parte integrante del percorso formativo e che la partecipazione al progetto non comporta alcun vincolo diretto con il soggetto ospitante, con il quale non si instaura alcun rapporto di [lavoro](#), dal quale non sorge alcun obbligo né impegno di futura assunzione. Dalla stipula del Patto formativo sorgono in capo allo studente in regime di alternanza specifici obblighi, ben evidenziati dalle formule elaborate dal Ministero competente:

- rispettare gli orari stabiliti dal soggetto ospitante per lo svolgimento delle attività;
- osservare le indicazioni impartite dai [tutor](#) e fare riferimento ad essi per qualsiasi esigenza o evenienza;
- avvisare tempestivamente il soggetto ospitante e l'istituzione scolastica o formativa nel caso in cui non possa recarsi nel luogo del [tirocinio](#);
- giustificare con idonea certificazione le assenze per malattia;
- tenere una condotta rispettosa con le persone con le quali entra in contatto presso il soggetto ospitante;

- completare l'apposito registro di presenza presso il soggetto ospitante;
- comunicare preventivamente al coordinatore del corso eventuali trasferte al di fuori della sede di svolgimento delle attività di alternanza (ad esempio per la partecipazione a fiere e manifestazioni o per visite presso altre aziende);
- raggiungere autonomamente la sede del soggetto ospitante in cui si svolgeranno le attività;
- adottare le norme comportamentali istituite dalla contrattazione collettiva di lavoro applicata dal soggetto ospitante;
- osservare l'orario di attività e i regolamenti aziendali.

La natura giuridica del Patto, in assenza di pronunce giurisprudenziali conosciute in materia, è stata ricondotta da alcuni, sul piano civilistico, all'offerta al pubblico (art. 1336 cod. civ.), vale a dire una proposta contrattuale rivolta ad una generalità di destinatari che non la possono discutere ma hanno diritto di accettarla con i contenuti con i quali è formulata oppure rifiutarla; da altri, nell'alveo delle condizioni generali di [contratto](#) contenute in uno schema elaborato unilateralmente da una parte, le quali sono efficaci nei confronti dell'altro contraente se al momento della firma costui le ha conosciute o avrebbe dovuto conoscerle usando l'ordinaria diligenza (art. 1341 cod. civ.). Appaiono dati acquisiti:

- la sussistenza di un onere per l'istituzione formativa di adottare il Patto, riguardato quale provvedimento preventivo per evitare danni prevenibili mediante precauzioni adottabili con l'uso della normale diligenza;
- l'illegittimità delle modificazioni unilaterali apportate al Patto dall'istituzione formativa dopo la sua sottoscrizione;
- la responsabilità dell'istituzione formativa per la violazione del Patto;
- la valutabilità in senso negativo dello studente per inosservanza delle norme disciplinari contenute nel Patto;
- il diritto di accesso al Patto, inteso quale documento amministrativo, nei limiti di cui alla Legge n. 241/1990.

Circa il rifiuto a sottoscrivere il Patto formativo emergono, in assenza di pronunce giurisprudenziali conosciute in materia, tre orientamenti:

- il Patto esprime l'adesione al [progetto educativo](#) dell'istituzione formativa e se i genitori o lo studente non lo accettano la partecipazione al [percorso formativo](#) può essere rifiutata;
- il Patto è un mero accordo "morale", la cui sottoscrizione va richiesta ma non può essere imposta, perché non può condizionarsi all'adesione ad un Patto imposto l'esercizio di un diritto garantito dalla Costituzione quale quello all'Istruzione e alla [Formazione Professionale](#);
- il Patto, anche se non sottoscritto, costituisce il parametro per misurare l'adempimento agli obblighi di esecuzione con correttezza e buona fede del [contratto](#) formativo, ai sensi dagli artt. 1175 e 1375 cod. civ., e la conseguente responsabilità per chi vi inadempie.

PEDAGOGIA DEL LAVORO vedi EDUCAZIONE AL LAVORO

PEDAGOGIA DI ISPIRAZIONE CRISTIANA

vedi ISPIRAZIONE CRISTIANA DELLA IeFP

PEDAGOGIA SOCIALE (KARIN BAGNATO²¹⁸)

Area di riflessione pedagogica che studia il rapporto tra società, cultura e [educazione](#), ovvero in che modo il contesto culturale è in grado di influenzare le politiche e i processi educativi, e come il [lavoro](#) educativo formale, non formale e informale è in grado di modificare gli orientamenti culturali e sociali in un dato periodo e contesto. La pedagogia sociale studia i fenomeni educativi contestualizzandoli all'interno di specifiche realtà culturali, economiche e sociopolitiche al fine di assumere diverse prospettive euristiche che le permettano di fornire una lettura multidimensionale di tali fenomeni. Ciò richiede un continuo e costante confronto con alcuni specifici campi del sapere (ad es., antropologia, psicologia, sociologia, politica, ecc.) che si configurano come indispensabili risorse per un'indagine approfondita, situata e documentata. Essa si configura come un sapere empirico e fattuale in cui la teoresi si esplica in un costante esercizio di razionalità produttrice di conoscenza profondamente implicato nell'azione e nella prassi. In particolare, assumendo come proprio oggetto d'indagine la complessa fenomenologia educativa che si sviluppa all'interno della società, la pedagogia sociale indaga il problematico rapporto che intercorre tra compagine sociale e processi educativi con l'intento di mettere a fuoco le correlazioni e le implicazioni esistenti tra bisogni sociali e bisogni formativi ed educativi. A tale scopo essa analizza i sistemi formativi in relazione a quelli sociali ed ai mutamenti storico-politici che li interessano. Tale analisi si muove contemporaneamente tra un piano *intersistemico*, facendo riferimento a teorie, modelli e metodologie delle scienze sociali e politiche assumendone i prodotti conoscitivi come chiavi di lettura e strumenti interpretativi, e uno *intrasistemico*, mettendo a fuoco e problematizzando i rapporti esistenti tra ambiti, livelli e dimensioni della formazione. La pedagogia sociale ha sempre cercato di rispondere alle pressanti richieste della società al fine di riuscire a far fronte alle problematiche di un dato periodo relative, ad esempio, all'emarginazione, al [disagio](#) e all'analfabetismo. Per di più, specularmente, ha cercato di sviluppare, potenziare e consolidare il concetto di [educazione permanente](#) che, sin da subito, si è posto come un costrutto imprescindibile. Essa si è, dunque, sempre configurata come una valida risposta ad una molteplice e differenziata quantità di bisogni che hanno tutti il loro asse portante nel diritto alla formazione degli individui. Ciò mette in evidenza che i contenuti e i confini della pe-

²¹⁸ KARIN BAGNATO Docente presso il Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche, pedagogiche e degli studi culturali dell'Università di Messina.

dagogia sociale sono continuamente interessati da rielaborazioni e revisioni dovute al rapido mutare delle variabili sociali, economiche, politiche e culturali. Si prospetta, così, una pedagogia sociale *sociologicamente sensibile* perché attenta ai cambiamenti della società e *pedagogicamente connotata* perché ricca di significati educativi funzionali ad incrementare spazi di azione sempre più efficaci ed efficienti. Nell'odierna società alcuni tra gli *oggetti* privilegiati di indagine della pedagogia sociale sono individuabili nelle valenze educative delle diverse istituzioni sociali e nell'implementazione di modalità di intervento funzionali alla promozione del benessere personale e sociale e, quindi, alla prevenzione del disagio. Nello specifico, attualmente, sono oggetto di approfondimento tematiche quali l'educazione alla politica, l'importanza del [terzo settore](#), l'identificazione di nuovi servizi sociali e di nuove dimensioni professionali nell'ambito educativo.

Bibliografia

- ALESSANDRINI G., *Pedagogia sociale*, Roma, Carocci, 2003.
- CAMBI F. - CERTINI R. - NESTA R., *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzioni*, Roma, Carocci, 2010.
- GRAMIGNA A., *Manuale di Pedagogia sociale*, Roma, Armando, 2003.
- IAVARONE M.L. - SARRACINO V. - STRIANO M. (a cura di), *Questioni di pedagogia sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- IZZO D., *Manuale di pedagogia sociale*, Bologna, Clueb, 1997.
- OREFICE P., *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Roma, Mondadori Bruno, 2011.
- PATI L. – C. SCURATI, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Brescia, La Scuola, 2007.
- PÉREZ SERRANO G., *Pedagogia sociale. Educazione sociale. Costruzione scientifica e intervento pratico*, Roma, Armando, 2010.
- SANTELLI BECCEGATO L., *Pedagogia sociale: riferimenti di base*, Brescia, La Scuola, 2001.
- SARRACINO V. - FINGO M.R. - STRIANO M. - TUOZZI C., *Elementi di pedagogia sociale*, Napoli, L'Orientale, 2002.
- STRIANO M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- TRAMMA S., *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini Scientifica, 2018, 3^a ed.

PEER LEARNING vedi APPRENDIMENTO

PEER REVIEW vedi PROGETTAZIONE

PERCORSI/PROGETTI DESTRUTTURATI vedi PERCORSO FORMATIVO

PERCORSI FORMATIVI DELLA IeFP EROGATI IN “SUSSIDIARIETÀ”

(GIULIO MARIA SALERNO²¹⁹)

L'erogazione della IeFP in modalità sussidiaria da parte degli Istituti professionali di Stato prende avvio, in pratica, in coincidenza con la messa a regime della stessa IeFP, ossia a partire dal 2011, ovvero dieci anni dopo la riforma costituzionale del 2001 che ha assegnato alle Regioni la competenza esclusiva in materia di “[Istruzione e Formazione Professionale](#)”. Può dunque dirsi che sin dall'inizio della sua concreta realizzazione l'istruzione professionalizzante, costituita dai percorsi formativi triennali e quadriennali successivi alla scuola secondaria di primo grado, e che è assegnata, finalmente a regime, alle Istituzioni formative accreditate dalle Regioni, si trova ad essere affiancata da quella peculiare forma di intervento sussidiario che lo Stato ha voluto offrire mediante gli Istituti professionali da esso dipendenti, organizzati e finanziati. Insomma, si è subito determinata una sorta di convivenza – e dunque un'inevitabile concorrenza – nella possibile erogazione delle medesime tipologie di percorsi di istruzione professionalizzante da parte di due distinti assetti istituzionali e ordinamentali: da un lato, l'assetto regionale che ne è titolare in base ad una specifica competenza che è prevista dalla Costituzione, ma che non tutte le Regioni hanno provveduto ad esercitare appieno, così determinandosi un'offerta regionale di IeFP alquanto differenziata sul territorio nazionale, ovvero, come si è anche detto, “geopardizzata”; e dall'altro l'assetto statale che ne ha assunto la facoltà di esercizio in via sussidiaria, e cioè in base a quel principio secondo cui qualora un ente istituzionalmente competente non riesce ad esercitare compiutamente le sue funzioni, viene temporaneamente e provvisoriamente sostituito o almeno affiancato dall'ente sovra-ordinato. In effetti, nel caso della IeFP non vi è stato alcun preventivo accertamento circa l'insufficienza delle Regioni, dato che, come si è detto, l'offerta statale sussidiaria è stata creata *ab initio*, e per di più potenzialmente attivabile dovunque, e dunque anche là dove la IeFP regionale sia effettivamente ben funzionante. E del resto, come noto, le Regioni non si sono opposte a tale meccanismo, forse anche perché sin dall'inizio nel fronte regionale vi era più di una voce alquanto scettica circa l'attivazione della IeFP. In ogni caso, ciò è avvenuto dapprima in base al Decreto ministeriale n. 87 del 15 marzo 2010 (Regolamento recante norme sul riordino degli istituti professionali, a norma dell'art. 64, comma 4, del Decreto-Legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133) che ha previsto che gli «[...] Istituti professionali possono svolgere, in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia, un ruolo integrativo e complementare rispetto al sistema di istruzione e formazione professionale [...], ai fini del conseguimento, anche nell'esercizio dell'[apprendistato](#), di

²¹⁹ GIULIO MARIA SALERNO Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell'Università di Macerata.

qualifiche e diplomi professionali». E ciò è stato ribadito nell'Intesa raggiunta il 16 dicembre 2010 dalla Conferenza Unificata (sulle "Linee guida di cui all'articolo 13, comma 1-quinques del Decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito in Legge 2 aprile 2007, n. 40"). A tali principi di forte innovazione in ordine alle forme di apprestamento delle attività di IeFP iniziale – principi che, a nostro avviso, alla luce della riserva di legge posta dall'art. 97, comma 1, Cost. non potevano essere legittimamente introdotti con mero atto regolamentare, trattandosi di prescrizioni attinenti all'attribuzione di nuove funzioni spettanti alle amministrazioni pubbliche statali in materia di competenza legislativa esclusiva delle Regioni – si è dato poi attuazione mediante accordi sottoscritti dalle Regioni con i rispettivi Uffici scolastici regionali (USR). In particolare, a partire dall'anno scolastico 2011-2012 alle istituzioni formative accreditate dalla Regioni si sono affiancati gli IPS secondo i due seguenti modelli definiti dal predetto regolamento: il modello cd. "integrato", in base al quale negli IPS i percorsi scolastici quinquennali sono stati integrati dai percorsi formativi per il rilascio dei titoli professionali con il contestuale svolgimento degli uni e degli altri; e il modello cd. "complementare", secondo il quale, invece, negli IPS i percorsi scolastici quinquennali sono stati affiancati da distinti percorsi volti al conseguimento dei titoli professionali. È evidente che con il primo modello si è consentito di acquisire un doppio risultato – in termini di titoli scolastici e formativi – con uno sforzo non molto diverso da quello richiesto per il solo titolo scolastico quinquennale. E così, nella realtà dei fatti, mentre la sussidiarietà complementare non è mai davvero decollata, la sussidiarietà integrativa – cui era stata conferita chiara preferenza negli Accordi sottoscritti in sede regionale – ha avuto all'inizio un qualche successo, ma dall'anno 2014-2015 è iniziata una evidente curva discendente nelle iscrizioni. Sicché, mentre inizialmente gli iscritti alla sussidiarietà integrativa superavano quelli iscritti alla IeFP erogata dalle Istituzioni formative accreditate, dal 2016-2017 la situazione si è invertita. Dal 2018-2019 vi è stata poi una radicale trasformazione dell'offerta statale in sussidiarietà, perché sono stati attivati i "nuovi" percorsi sussidiari negli IPS in base alla riforma dettata dal D.lgs. n. 61/2017 (si veda anche il Decreto ministeriale sui raccordi e sui percorsi in sussidiarietà, del 17 maggio 2018, adottato previa intesa in Conferenza Stato-Regioni, e successivamente i singoli Accordi attuativi da adottare in sede regionale tra ciascuna Regione e il relativo USR), che, tra l'altro, ha prescritto che gli originari modelli della sussidiarietà integrativa e complementare dovessero andare progressivamente ad esaurimento e cessare definitivamente dall'anno 2022-2023. In particolare, nella "nuova sussidiarietà", non soltanto non si distingue più tra i due precedenti modelli, ma si prevede chiaramente che i percorsi formativi erogati negli IPS debbano essere offerti a classi distinte rispetto a quelle degli studenti che seguono i percorsi dell'istruzione professionale. Ma, al di là di quanto poi previsto circa la possibilità di attivare "interventi con finalità integrative" – e che anche potevano far ipotizzare un ritorno fattuale all'ormai cancellata sussidiarietà integrativa – anche l'attuazione di questa riforma non ha mutato la costante, ed anzi ancor più accentuata, riduzione degli iscritti ai percorsi di

IeFP erogati in modalità sussidiaria dagli Istituti professionali di Stato. Dai dati dell'ultimo monitoraggio elaborato da INAPP sul sistema della IeFP (XX Monitoraggio, febbraio 2023) da poco più di 160.000 iscritti alla sussidiarietà integrativa nell'anno 2014-2015, cui vanno aggiunti nel medesimo anno i quasi 20.000 iscritti alla sussidiarietà complementare, nell'anno 2020-2021 sono risultati iscritti solo poco più di 33.000 studenti alla “nuova sussidiarietà” (cui vanno aggiunti i 35.000 ancora iscritti alla sussidiarietà integrativa e poco meno di 2.500 alla sussidiarietà complementare, in via di esaurimento). Viceversa, gli iscritti alla IeFP regionale, che erano quasi 144.000 nell'anno 2014-2015, sono stati più di 151.000 nell'anno 2020-2021. Insomma, i dati dimostrano che l'offerta sussidiaria di IeFP da parte degli Istituti professionali di Stato ha avuto sempre meno *appeal*, mentre l'offerta della IeFP regionale si è senz'altro stabilizzata ed anzi consolidata, ma, evidentemente, non ha trovato né i mezzi, né le risorse, né gli strumenti della programmazione regionale che sono indispensabili per riuscire ad accogliere quella parte della domanda di [formazione](#) professionalizzante che non trova più soddisfazione nell'offerta sussidiaria statale. Tutto ciò dimostra che è probabilmente più utile, e senz'altro risponde al criterio dell'impiego più efficiente delle risorse pubbliche nazionali, non perseverare nel ricorso all'offerta sussidiaria dello Stato, ma agire con decisione sul versante della IeFP regionale, arricchendone la programmazione ed ampliandone l'offerta soprattutto nelle Regioni ancora fortemente deficitarie, anche perché, tra l'altro, è noto che l'erogazione dei percorsi della IeFP da parte delle Istituzioni formative accreditate dalle Regioni costa assai meno di quanto è necessario per il finanziamento degli Istituti di Stato.

Bibliografia

- LAURO C. – E. RAGAZZI (a cura di), *Sussidiarietà e ... Istruzione e Formazione Professionale. Rapporto sulla sussidiarietà 2010*, Milano, 2011.
- SALERNO G.M. - G. ZAGARDO, *I costi della IeFP. Un'analisi comparata tra Istituzioni formative regionali e Istituzioni scolastiche statali*, ISFOL, Roma, 2015.
- SALERNO G.M., *La IeFP e il principio di sussidiarietà orizzontale e verticale*, in *Formazione Territorio Lavoro. La filiera della IeFP in un sistema a rete*, Atti del XXX Seminario Europa Roma, 19-21 settembre 2018, Roma, 2019.
- SALERNO G.M., *L'offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP da parte degli Istituti professionali e gli accordi tra le Regioni e gli USR*, in *Rassegna CNOS*, n. 2, 2019.
- SALERNO G.M., *L'offerta sussidiaria di IeFP. Problemi di impostazione e attuazione*, in *Professionalità*, n. 5, 2019.
- VITTADINI G. (a cura di), *Che cosa è la sussidiarietà. Un altro nome della libertà*, Milano, 2009.

PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI E L'ORIENTAMENTO - PCTO (MIRKO VECCHIARELLI²²⁰)

I Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento - PCTO (ex alternanza scuola-lavoro) rappresentano una modalità [didattica](#) che, attraverso l'[esperienza](#) pratica, aiuta gli studenti delle scuole superiori a consolidare le [conoscenze](#) acquisite a scuola e a testare sul campo le proprie attitudini mentre arricchisce la [formazione](#) e orienta il percorso di studio. La Legge n. 145 del 30 dicembre 2018 (Legge di bilancio 2019) apporta modifiche alla disciplina dei percorsi di alternanza scuola-lavoro (Legge n. 107 del 13 luglio 2015). La nuova legge, oltre alla variazione della denominazione in “Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (P.C.T.O)” interviene anche sulla durata dei percorsi stabilendo che devono essere attuati per un periodo complessivo: a) non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali; b) non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici; c) non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei.

Come riportato nelle *Linee guida* relative ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, Legge 30 dicembre 2018, n. 145), la ridenominazione dell'alternanza scuola-lavoro in PCTO segue l'evoluzione degli orientamenti europei sulla centralità di un'istruzione di qualità basata sulle competenze, in modo particolare – in tale contesto – sulle competenze trasversali e trasferibili ([soft skills](#)) attraverso la dimensione operativa del fare: [capacità](#) di interagire e lavorare con gli altri, capacità di risoluzione di problemi, creatività, pensiero critico, consapevolezza, [resilienza](#) e capacità di individuare le forme di [orientamento](#) e sostegno disponibili per affrontare la complessità e l'incertezza dei cambiamenti, preparandosi alla natura mutevole delle economie moderne e delle società complesse. I PCTO, che le istituzioni scolastiche promuovono, devono in primo luogo progettare percorsi capaci di sviluppare le competenze trasversali come traguardo formativo dei percorsi. I PCTO offrono agli studenti di scuola secondaria di secondo grado la possibilità di sperimentare contesti di [lavoro](#) e lo sviluppo di competenze trasversali, dimensioni orientative e di [apprendimento](#) situato, collegando sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica. L'intento pedagogico dei PCTO richiama i principi dell'attivismo pedagogico, di una scuola aperta al territorio e alla società, una scuola del fare, una scuola delle competenze, una scuola orientante. Il valore educativo del lavoro nella formazione del cittadino ha imposto via via un ripensamento della didattica tradizionale e una prospettiva differente nel rapporto scuola-territorio. In quest'ottica, la pratica non assolve più solamente il ruolo di strumento educativo per la professionalizzazione dei futuri lavoratori, ma coinvolge allo stesso tempo la formazione globale della persona e della sua cultura. I PCTO aprono il discorso dell'[occupabilità](#) piuttosto che dell'occupazione, hanno una forte rilevanza nella

²²⁰ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

progettazione dell'orientamento dello studente, sia in termini informativi sia formativi, e contribuiscono alle azioni volte alla riduzione della dispersione scolastica, prefigurando esperienze professionalizzanti e offrendo variazioni significative nelle didattiche scolastiche. Le fasi del percorso di PCTO comprendono quelle della progettazione, condivisione, realizzazione, monitoraggio, verifica e [valutazione](#). In tutte queste fasi gioca un ruolo attivo il docente [tutor](#) di PCTO ma anche ciascun docente curricolare, che nella definizione della programmazione disciplinare, individua le competenze da promuovere negli studenti attraverso i PCTO coerenti con il proprio insegnamento e con le scelte del Consiglio di Classe. Nel nuovo quadro normativo il docente Tutor PCTO diventa un facilitatore dell'orientamento in quanto l'“rientamento assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione scolastica e all'insuccesso formativo degli studenti”, nell'ottica di garantire loro il diritto allo studio e pari opportunità di successo formativo. Le citate Linee guida messe a disposizione dal Ministero dell'Istruzione e del Merito contengono in appendice modelli e strumenti per la [progettazione](#) dei percorsi.

Bibliografia

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento linee guida* (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, Legge 30 dicembre 2018, n. 145).

PERCORSO FORMATIVO (DARIO EUGENIO NICOLI²²¹)

Per percorso formativo si intende una configurazione dinamica e progressiva di un'attività di [formazione](#), che conduce lo studente, tramite passi successivi di comprensione del mondo, di padronanza del sapere e di crescita personale, ad acquisire le risorse e la consapevolezza interiore connesse allo scopo dell'attività intrapresa. Ogni passo del percorso formativo è strutturato in base a obiettivi di [apprendimento](#) specifici e può prevedere una varietà più o meno ampia di attività, tra cui lezioni, esercitazioni pratiche, studio di casi, discussioni di gruppo, valutazioni, scelte e ordinate in modo da favorire l'apprendimento attivo e l'applicazione pratica delle [competenze](#) acquisite. Non sempre le attività formative prevedono un [lavoro](#) preparatorio orientato a delinearne gli aspetti di fondo: gran parte delle iniziative comprese nel mare magnum dell'attuale offerta formativa prevedono percorsi formativi *ingenui*, basati su una successione di lezioni o esercitazioni pratiche corrispondenti all'elenco dei contenuti e delle [abilità](#) che occorre insegnare e addestrare agli allievi di quella specifica attività. Il lavoro preliminare si limita pertanto al riempimento di

²²¹ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

caselle di una tabella in cui sono segnate le giornate previste per il corso, inserendo in ognuna di esse il nome dell'insegnante ed il tema che gli viene affidato. Negli altri casi, il percorso formativo rappresenta l'attualizzazione di un disegno preliminare, che assume una forma differente a seconda della tipologia di attività formativa:

- il *curricolo* è il documento base di percorso formativo che si svolge entro il sistema formativo istituzionale, articolato in tre livelli – primario, secondario e terziario – oltre che comprendente l'offerta formativa universitaria, laurea breve, laurea magistrale, master. Tale documento è composto da una parte concettuale che definisce le finalità educative e formative e delinea il disegno generale del percorso in riferimento ai nuclei del sapere ed alle competenze traguardo; vi è poi la parte empirica nella quale si indicano le esperienze da proporre agli studenti nei diversi periodi didattici, svolte sia all'interno sia all'esterno dell'istituto. Solitamente i curricula distinguono tra il percorso progettato e quello esperito effettivamente dai destinatari; questa differenza è più o meno ampia a seconda della differenza tra le attività previste e quelle effettivamente espletate, ma è ricavata anche dal confronto tra i risultati perseguiti sulla carta e le acquisizioni effettivamente evidenziate dagli stessi studenti;
- il *progetto* è la formula adottata normalmente da una varietà di organismi che offrono Formazione Continua, Permanente, sportiva, musicale, del tempo libero, hobistica... Si tratta di un dispositivo solitamente strutturato in cinque fasi tipiche – analisi dei bisogni, pianificazione degli interventi, [progettazione](#) dell'attività formativa, erogazione della formazione, [valutazione](#) dei risultati ottenuti dai partecipanti oltre che della qualità del modello adottato. Il progetto può essere impostato secondo un approccio meccanico che prevede la scomposizione del compito di apprendimento in fasi consequenziali, l'esecuzione una alla volta delle singole attività formative, la loro valutazione e progressiva capitalizzazione in termini di peso del punteggio finale (nei casi più diffusi viene quantificato in 50/100), la cui parte rimanente viene ricavata dai risultati della valutazione finale che può avvenire tramite una o più prove. Ma esistono progetti più attenti al mondo degli allievi, che prevedono una pluralità di modi di impostazione del percorso formativo in modo da individuare per ogni caso concreto la soluzione più appropriata.

La nozione centrale di un percorso formativo è rappresentata dall'*obiettivo*, che viene definito in relazione all'apprendimento atteso. Anche qui possiamo ritrovare diversi approcci:

- quelli *frammentati* che considerano obiettivo ciascuna conoscenza-nozione ed abilità pratica indicata nei traguardi formativi, secondo una sequenza additiva di unità didattiche al termine di ciascuna delle quali si svolgono prove di verifica puntuali;
- quelli *per padronanze* che invece traducono i traguardi in prestazioni complesse nella forma di compiti-problema che richiedono agli allievi non solo di saper ripetere la frase o il gesto, ma di saperli combinare in vista di un risultato positivo;
- quelli *formativi* che considerano l'apprendimento, e il corredo di conoscenze ed

abilità, non come obiettivi traguardo, bensì come strumenti che mirano ultimamente a rendere l'allievo competente, a suscitare in lui la consapevolezza del mondo e di sé, in definitiva a dar consistenza alla sua identità.

Emerge da questa distinzione l'importanza decisiva del modo in cui si considera l'apprendimento visto in relazione con il cambiamento esistenziale atteso negli allievi, e quindi della modalità assunta dall'insegnante e dall'équipe [didattica](#), in risposta alla domanda: cosa desidero che gli alunni acquisiscano a seguito del mio impegno formativo? Quale strategia risulta più efficace? Quali evidenze mi aspetto come prova della loro preparazione? La comparsa e la diffusione della cultura dell'io autocentrato ha reso necessario porsi queste domande anche da parte di insegnanti che in un primo tempo non ne sentivano l'esigenza, in quanto la varietà di mondi soggettivi entro lo stesso aggregato chiamato *classe*, ognuno dotato non solo di differenza ma anche di una personale ragionevolezza, ha reso problematico il nesso tra lo sforzo messo in atto dai docenti ed i risultati effettivamente conseguiti dagli allievi. Ciò ha reso sempre meno efficaci i modelli *ingenui* di percorso formativo centrati sull'idea che la classe sia la rappresentazione di un allievo-tipo con esigenze, condizioni e dinamismi univoci. La consapevolezza negli insegnanti e nei responsabili delle attività formative di questo nuovo assetto antropologico della classe ha portato alla ricerca di pratiche didattiche orientate al principio della personalizzazione, che hanno segnato profondamente i percorsi formativi convenzionali. Le varianti del percorso formativo connesse all'intento della personalizzazione si possono così raggruppare:

- [contratto formativo](#) – è il passo preliminare del percorso formativo che consiste nel non limitarsi a comunicare agli allievi il programma e le regole di partecipazione al corso, ma nell'intavolare un confronto con la classe in modo da rilevare gli interessi e le esigenze degli allievi, allo scopo di personalizzarlo e fornire un'[esperienza](#) formativa più mirata ed efficace;
- *approccio significativo* – l'insegnante non dà corso alla lezione secondo una sequenza standard (introduzione, concetti di base, nessi con la realtà), ma utilizza un incipit stimolante (racconto, video, testimonianza...) sollecitando una reazione dalla quale ricava gli agganci a cui può riferirsi (esperienze, interessi, interrogativi...) per orchestrare il suo intervento richiamandosi costantemente ad essi;
- [colloquio](#) – all'inizio del percorso formativo e nei passaggi più rilevanti dello stesso, viene offerta a ciascun allievo la possibilità di un colloquio con l'insegnante o il coordinatore/[tutor](#), nel quale chiarire la propria posizione circa il corso, esprimere le proprie attese, riflettere sull'esito delle prove di valutazione, riconoscere i passi già compiuti e identificare i successivi miglioramenti. Una forma particolare di colloquio è quella del monitoraggio riguardante l'intera classe, chiamata a riflettere unitariamente sul suo cammino e a fronteggiare in modo adeguato le difficoltà emergenti;
- *progetto individualizzato* – questa tecnica didattica può essere adottata per ogni singolo allievo, nell'intento di fornirgli strumenti e occasioni formative che delineano un modo di perseguire gli obiettivi traguardo rispettando le sue esigenze

e capacità. Ad esempio, favorendo una comunicazione scritta quando quella orale risulta problematica. Il PEI (Piano Educativo Individualizzato) è invece lo strumento tramite cui consiglio di classe disegna il percorso formativo inclusivo per gli alunni con disabilità, entro un accordo con la famiglia e con gli esperti del caso;

- *moduli integrativi* – questa pratica didattica consiste nell’includere nei momenti chiave del percorso formativo dei moduli didattici di recupero o di approfondimento, che possono essere svolti dai docenti curricolari oppure da altri, ed a cui partecipano – per i recuperi – gli alunni indicati dagli insegnanti mentre i moduli di approfondimento prevedono una partecipazione volontaria;
- *tecnologie educative* – l’utilizzo di tecnologie digitali, se riferito ad un progetto formativo fondato, possiede una forte valenza di personalizzazione in quanto il *mobile learning*, rispetto all’apprendimento face-to-face, rende possibile all’allievo una scelta dei modi e dei tempi più favorevoli all’apprendimento, aumenta la possibilità di relazione con insegnanti e compagni, fornisce feedback personalizzati circa gli apprendimenti.

Risultano infine fruttuose le seguenti metodologie:

- a) l’offerta agli allievi di un curriculum fondato su nuclei del sapere veritieri, essenziali ed appropriati;
- b) l’adozione di una metodologia attiva che sappia mobilitare la loro intelligenza e il loro protagonismo e sostenga una loro disposizione positiva circa il futuro;
- c) l’assunzione dello stile della risonanza che sappia agire sulle corde che smuovono le loro forze di vita: l’amicizia, la bellezza, il corpo, la relazione con la natura, l’appartenenza alla comunità, l’alimentazione dell’anima;
- d) l’offerta di occasioni di visibilità e di riconoscimento.

La parola *percorso* richiama il significato di viaggio: la migliore personalizzazione è l’avventura che dona il sentimento della scoperta come se si vedesse il mondo nel suo momento nascente. Un viaggio formativo strutturato e progressivo, ma pieno di meraviglia: esso offre una direzione chiara e organizzata per un cammino confidente dal quale tutte le persone coinvolte escono arricchite e trasformate.

Bibliografia

BALDACCINI M. (cur.), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma, 2004.

BONAIUTI G., *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2014.

D’ALONZO L., *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Guida base*. Giunti EDU, Firenze, 2017.

DEMO H., *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento, 2016.

FRABONI F. – F. PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Bari, 2013.

LIPARI D., *Logiche di azione formativa*, Guerini, Milano, 2010.

PERIODO DI PROVA vedi CONTRATTO

PERMESSO DI LAVORO vedi CONTRATTO

PERSONALIZZAZIONE vedi PERCORSO FORMATIVO

PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO (ROBERTO FRANCHINI²²²)

Il Piano Didattico Personalizzato – PDP Individuale, a differenza del [Piano Educativo Individuale](#), parte dagli obiettivi contenuti nelle Indicazioni o Standard di riferimento (competenze), prevedendo una personalizzazione delle metodologie o una semplificazione degli obiettivi standard o una dispensa dagli stessi. Pertanto, gli obiettivi rimangono entro l'alveo delle mete comuni a tutti gli studenti, mentre la personalizzazione riguarda soltanto le modalità di raggiungerli, o persino l'esenzione dal doverlo fare. Un altro modo di differenziare le due tipologie di progetto riguarda la platea dei destinatari: il Piano Didattico Personalizzato riguarda gli alunni e gli studenti con Disturbi di Apprendimento, mentre il PEI riguarda gli alunni e gli studenti con [disabilità](#). Questa distinzione risente di tutte le aporie descritte nel Glossario a proposito delle definizioni di Disabilità (intesa come conseguenza di menomazione certificabile) e Disturbo di Apprendimento (cfr. voce certificazione della Disabilità e dei Disturbi di Apprendimento).

Poiché l'ancoraggio del Piano Didattico Personalizzato rimane quello degli Standard di riferimento dello specifico ciclo scolastico e formativo, esso deve declinarsi in primo luogo come un insieme di strategie di semplificazione degli obiettivi, riducendone la complessità e/o scomponendoli in sotto-obiettivi che facilitino l'[apprendimento](#). La realizzazione delle sequenze di sotto-obiettivi facilitanti è, a titolo esemplificativo, raggiungibile grazie all'utilizzo di diversi metodi:

- ridurre le difficoltà dell'obiettivo semplificando i criteri di esecuzione. L'obiettivo può essere portato più vicino ai livelli di [competenza](#) della persona riducendone la difficoltà che si esprime nei criteri di corretta esecuzione, quali ad esempio l'accuratezza, la velocità di azione, l'intensità, la durata e la frequenza ottimale di emissione di una determinata performance;
- ridurre la difficoltà dell'obiettivo attraverso gli aiuti necessari e sufficienti (*prompt*). Un obiettivo può essere reso più accessibile anche attraverso l'uso accorto e pianificato di aiuti, che deve essere gestito in modo tale da non creare dipendenza e passività, sostanzialmente mediante l'attenuazione progressiva dell'aiuto stesso (*fading*);
- agevolare il raggiungimento degli obiettivi mediante l'utilizzo dei cosiddetti strumenti compensativi (con riferimento privilegiato alle tecnologie per l'ap-

²²² ROBERTO FRANCHINI Docente presso il Dipartimento di Pedagogia - Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università del Sacro Cuore di Brescia.

prendimento). A questo proposito è bene sottolineare che un utilizzo più ampio delle tecnologie nel contesto scolastico, nel contesto del cosiddetto educativo digitale, può rendere meno o per nulla stigmatizzante l'impiego di un dispositivo da parte di uno studente in difficoltà di apprendimento;

- ridurre la difficoltà dell'obiettivo attraverso l'analisi del compito (task analysis). L'analisi del compito permette di scomporre un obiettivo sia in senso sequenziale-descrittivo, elencando la serie di risposte singole che compongono quel compito, sia in senso strutturale-gerarchico, individuando le [abilità](#) più semplici che ne sono prerequisite. La task analysis consente di apprezzare la struttura di base dell'obiettivo, permettendo di individuare le abilità che vanno costruite per prime in ordine cronologico o gerarchico.

Infine, se nessuna di queste strategie si rivelasse efficace nel favorire il raggiungimento degli standard di apprendimento, occorrerà fare riferimento alle strategie dispensative, che consistono nel consentire all'alunno e allo studente l'esenzione dal raggiungimento di determinate competenze. Poiché quest'ultimo è da ritenersi un provvedimento "estremo", una sorta di rinuncia a educare, l'utilizzo della dispensa deve essere preceduto da un'accurata valutazione della situazione educativa e, se possibile, dal previo ricorso a tutte le strategie appena descritte o ad altre ritenute utili in funzione degli obiettivi. Nell'ambito del PDP il ricorso frettoloso, o addirittura automatico alle strategie dispensative in presenza di Disturbi di Apprendimento, va ritenuto una prassi non accettabile, che contrasta con i principi dell'[educazione](#) speciale.

Bibliografia

- CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Includere la disabilità. 25° rapporto 2023*, Scholè, Brescia, 2023.
- COTTINI L., *Didattica Speciale e Inclusione scolastica*, Carocci, Firenze, 2017.
- FOGAROLO F., *Costruire il Piano Didattico Personalizzato. Indicazioni e strumenti per una stesura rapida ed efficace*, Erickson, Trento, 2014.
- FRANCHINI R., *Valutare i Bisogni Educativi Speciali. Per una personalizzazione possibile*, CNOS-SCUOLA, Roma, 2015.
- IANES D. - CRAMEROTTI S. - SCAPIN C., *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato per competenze*, Erickson, Trento, 2019.
- IANES D. - CRAMEROTTI S. - FOGAROLO F., *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, Erickson, Trento, 2021.

Il Piano Educativo Individuale (PEI), a differenza del [Piano Didattico Personalizzato](#), prevede la pianificazione di mete derivanti dal profilo funzionale della persona con [disabilità](#) o Bisogni Educativi Speciali, puntando alla maggiore autonomia possibile, nell'ottica longitudinale del Progetto di Vita. Pertanto, la gamma degli obiettivi dovrebbe essere selezionata all'interno delle categorie dell'ICF (es. [comunicazione](#) verbale, attenzione, memoria, etc.), prevedendo un miglioramento della performance entro i livelli del qualificatore (ad esempio passando da una difficoltà grave - es. d130.3 - ad una difficoltà media - es. d130.2). Un altro modo di differenziare le due tipologie di progetto riguarda la platea dei destinatari: il Piano Educativo Individuale riguarda gli alunni e gli studenti con disabilità, mentre il PDP riguarda gli alunni e gli studenti con Disturbi di Apprendimento. Questa distinzione risente di tutte le aporie descritte nel Glossario a proposito delle definizioni di Disabilità (intesa come conseguenza di menomazione certificabile) e Disturbo di Apprendimento (cfr. voce certificazione della Disabilità e dei Disturbi di Apprendimento). Il riferimento all'ICF, previsto dai due Decreti Legislativi n. 66/17 (Norme per la promozione dell'[inclusione](#) scolastica degli studenti con disabilità) e n. 96 del 7 agosto 2019 (Decreto inclusione) richiede, dunque, un ancoraggio progettuale altamente individualizzato, non in primo luogo fondato sugli Standard Nazionali, ma sulle specifiche difficoltà dell'alunno e dello studente, misurate secondo la logica del classificatore, con una ratio di intervento educativo che ne preveda il miglioramento. In questa direzione assume un ruolo decisivo il cosiddetto Profilo di Funzionamento, come atto valutativo propedeutico al Piano Educativo Individuale, che sostituisce la Diagnosi Funzionale, superando il concetto di "conseguenza di menomazione", per rappresentare direttamente il funzionamento dell'alunno e dello studente, in tutte le categorie ICF rilevanti per il contesto scolastico. Per costruire il Profilo, infatti, occorre selezionare da ICF tutti gli elementi di Funzioni e Strutture Corporee, di Attività e Partecipazione, che sono determinanti per la crescita della persona, in relazione all'età, alla condizione di salute, ai fattori personali e alle determinanti di contesto. Costruito sulla base del Profilo di Funzionamento, il Piano Educativo Individuale dovrà riportare gli obiettivi progettati per la persona con disabilità, gli interventi e le azioni concrete, i materiali e gli ambienti da predisporre, le risorse da coinvolgere, etc. Inoltre, il documento, redatto dal Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione, oltre a tutti gli strumenti, le strategie e gli interventi educativi e didattici, deve contenere una quantificazione delle ore e delle risorse necessarie per il sostegno. Infine, esso deve esplicitare le modalità di valutazione in relazione agli obiettivi individualizzati. Inteso in questo modo, il Piano Educativo Individuale fa parte a tutti gli

²²³ ROBERTO FRANCHINI Docente presso il Dipartimento di Pedagogia - Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università del Sacro Cuore di Brescia.

effetti del Progetto di Vita, definito dal recentissimo Decreto Attuativo come “progetto della persona con disabilità che, partendo dai suoi desideri, aspettative e preferenze, è diretto ad individuare, in una visione esistenziale unitaria, gli interventi, i servizi, i sostegni, formali e informali, per consentire alla persona stessa di migliorare la qualità della propria vita, di sviluppare tutte le sue potenzialità, di poter scegliere i contesti di vita e partecipare in condizioni di pari opportunità rispetto agli altri”. Il Piano Educativo Individuale si inserisce in questo ampio scenario esistenziale, assicurando la continuità sia trasversale (tra soggetti coinvolti nei vari contesti di vita, come scuola, tempo libero, famiglia, lavoro, etc.) che longitudinale (transizione tra le diverse fasi evolutive). Proprio riguardo alla cura delle transizioni assume particolare importanza la definizione del percorso di alternanza scuola-lavoro, da ritenersi strumento formativo particolarmente efficace in vista di un’effettiva inclusione anche oltre il raggio temporale della frequenza scolastica. Il Piano Educativo Individuale, infine, deve essere aggiornato all’inizio di ogni anno scolastico, a partire dalla scuola dell’infanzia, ed ogni volta che sopravvengono cambiamenti nel funzionamento della persona. Inoltre, esso deve essere soggetto a verifiche periodiche anche nel corso dell’anno scolastico, al fine di accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche ed integrazioni.

Bibliografia

- CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Includere la disabilità. 25° rapporto 2023*, Scholè, Brescia, 2023.
- COTTINI L., *Didattica Speciale e Inclusione scolastica*, Carocci, Firenze, 2017.
- FOGAROLO F., *Costruire il Piano Didattico Personalizzato. Indicazioni e strumenti per una stesura rapida ed efficace*, Erickson, Trento, 2014.
- FRANCHINI R., *Valutare i Bisogni Educativi Speciali. Per una personalizzazione possibile*, CNOS-SCUOLA, Roma, 2015.
- IANES D. - CRAMEROTTI S.- SCAPIN C., *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato per competenze*, Erickson, Trento, 2019.
- IANES D. - CRAMEROTTI S. - FOGAROLO F., *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*
- DECRETO INTERMINISTERIALE N. 182 29/12/2020, *I modelli e le Linee guida del commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, Erickson, Trento, 2021.

PIANO FORMATIVO INDIVIDUALE - PFI (MICHELE PELLEREY²²⁴)

Il concetto generale di Piano Formativo Individuale fa riferimento a un documento che indichi gli obiettivi di [apprendimento](#) e di sviluppo di una persona in un [contesto educativo](#) o formativo, ne precisi le attività formative a cui può o deve par-

²²⁴ MICHELE PELLEREY Professore Emerito di Didattica presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana.

tecipare, i tempi previsti e le forme di [valutazione](#) necessarie. In generale l'elaborazione di tale piano deriva da una valutazione iniziale delle [conoscenze](#) e delle competenze già acquisite e di quelle carenti da promuovere in vista di una ulteriore qualificazione. La redazione di tale documento dovrebbe derivare da un'interazione significativa e approfondita tra l'individuo e l'istituzione formativa di riferimento. Comunque, il singolo ne è il principale responsabile al fine di conseguire i risultati previsti. Nei vari documenti ministeriali, e in particolare in uno del 2017 sugli Istituti Professionali, si parla di personalizzazione degli apprendimenti mediante l'elaborazione del Progetto Formativo Individuale e l'organizzazione di un sistema tutoriale per sostenere il [percorso formativo](#). Su questa base sono stati redatti a cura delle varie Regioni schemi di PFI riferiti all'[apprendistato](#) previsto nei sistemi duali. In essi si specifica l'azienda coinvolta e il [tutor](#) referente aziendale, i dati dell'apprendista e i risultati del percorso formativo precedente, la prestazione lavorativa prevista, l'identificazione del percorso formativo da seguire sulla base delle competenze tecnico-professionali e specialistiche indicate dal CCNL ritenute idonee per la qualifica professionale da conseguire. Il documento viene redatto in collaborazione tra il tutor aziendale, l'apprendista e l'istituzione formativa. Sul piano personale il PFI è certamente uno strumento fondamentale per pianificare e gestire il proprio [apprendimento](#) e sviluppo personale in quanto aiuta a mantenere viva l'attenzione verso gli obiettivi da raggiungere, permettendo di monitorare il proprio progresso verso di essi. Sul piano lavorativo vincola l'azienda a seguire l'apprendista nel suo cammino formativo tramite il tutor aziendale, ma impegna anche l'istituzione a riconoscere la qualificazione e il ruolo aziendale quando si riscontrano i risultati previsti. Generalmente il documento assume la forma di un [contratto](#) firmato dai responsabili.

Il [progetto personale e professionale](#) è un processo di pianificazione, attuato dal soggetto, che prevede l'individuazione di obiettivi, strategie, azioni e metodologie al fine di favorire il proprio sviluppo personale e professionale. Esso comprende, pertanto, sia il livello personale, relativo ad obiettivi generali concernenti la propria vita, sia il livello più strettamente professionale relativo ad obiettivi perseguibili in campo accademico e lavorativo. Per alcuni, i due livelli sono analizzabili separatamente, per altri rappresentano due aspetti non separabili del medesimo processo progettuale. Specificatamente, il *Progetto Personale* fa riferimento a quell'insieme di azioni che un individuo mette in campo per sviluppare e perseguire obiettivi legati alla propria vita personale. Vengono così contemplati piani per la crescita personale in vari ambiti, come ad es. quello delle relazioni personali, quello delle passioni e degli hobby, il mondo del benessere fisico e psicologico con il conseguente sviluppo di *life skills*, l'ambito delle nuove conoscenze e lo sviluppo di nuovi interessi. Il *Progetto Professionale*, invece, riguarda l'insieme delle azioni strategicamente pianificate e messe in atto per conseguire obiettivi legati alla propria vita accademica e lavorativa. Sia in un caso come nell'altro, le diverse azioni che un individuo attua sono finalizzate all'acquisizione di nuove conoscenze e [abilità](#), nonché allo sviluppo di [capacità](#) personali che dovranno tradursi in competenze da metter in campo nello

studio, nella [professione](#), nella vita (Spencer, 1980; Becciu-Colasanti, 2002; 2004). Il termine progetto evidenzia lo slancio che ognuno di noi cerca di compiere per proiettarsi verso il futuro tramite un insieme di elementi che intendono dare coerenza e sistematicità alle diverse esperienze di vita. Tali elementi afferiscono alle attitudini e alle capacità personali, alla sfera delle motivazioni e delle passioni individuali nonché delle scelte a breve e a lungo termine, al senso di identità personale e continuità evolutiva, ai valori che si intende realizzare tramite il percorso di realizzazione di sé stessi, all'idea di futuro che ognuno si costruisce a partire da una consapevolezza profonda delle proprie risorse e dei propri limiti (Holland, 1997; Savickas, 2005; Toderi-Sarchielli, 2013). Fondamentali, in tale prospettiva progettuale, risultano essere i processi decisionali, di *problem solving* e di pianificazione dell'agire personale. Parte costitutiva del *Progetto Personale* e del *Progetto Professionale* è rappresentata, sia in riferimento alle scelte da compiere, sia alle decisioni da assumere che alle soluzioni da adottare - soprattutto in presenza di situazioni problematiche- dal ricorso ai valori personali che rappresentano il vero motivo di orientamento dell'esistenza di ciascuno (Boutinet, 1992; 2021). A livello concettuale, il termine *progetto* include la dimensione temporale, dove il passato è una continua fonte di valutazione realistica della propria identità, il presente è il tempo dell'azione coerente con le finalità e gli obiettivi che si intendono realizzare, il futuro è l'orizzonte verso cui tende l'azione e il tempo in cui avverrà quanto progettato in coerenza con i propri valori personali e professionali. Sono diverse le discipline che in ambito pedagogico e psicologico si occupano a livello teorico ed applicativo del *Progetto Personale* e del *Progetto Professionale*. All'interno delle scienze psicologiche, annoveriamo, soprattutto, la Psicologia dell'[Educazione](#) e la Psicologia dell'Orientamento. La prima, nell'approfondire la dimensione progettuale, si occupa essenzialmente dell'educabilità dei processi cognitivi, emotivi e comportamentali che influenzano le scelte di vita con particolare riferimento alla realizzazione di sé stessi nei percorsi professionali. Essa è inoltre interessata al ruolo della dimensione valoriale che orienta e guida il *Progetto Personale* e il *Progetto Professionale* permeando tutti i processi psicoemozionali della personalità individuale. La Psicologia dell'Orientamento, invece, elabora teorie, metodologie, percorsi progettuali per formare le persone alle scelte scolastiche, accademiche e lavorative contemplando sia lo sviluppo di fattori soggettivi, come motivazioni, attitudini, interessi, conoscenze, abilità, valori, sia la conoscenza del mondo del [lavoro](#), sia il graduale inserimento in contesti lavorativi allo scopo di veder realizzato il proprio progetto professionale (Di Fabio, 2009; Soresi-Nota, 2013). In riferimento, poi, ai tanti contenuti approfonditi in letteratura e relativi al *Progetto Personale* e *Professionale*, annoveriamo, tra gli altri: la conoscenza realistica di sé stessi; l'analisi delle attitudini, delle motivazioni e degli interessi; il bilancio delle competenze; la dimensione progettuale dell'esistenza; la promozione sia delle capacità personali e delle conoscenze di base e specifiche, sia delle [abilità](#) e delle competenze; le *life skills* e le competenze chiave di [cittadinanza](#); l'[orientamento](#) scolastico professionale; la [Formazione Professionale](#); la *career education*; il successo

formativo. Infine, occorre sottolineare l'importanza del costrutto del *Senso di Autoefficacia* elaborato da Albert Bandura (1977a;1977b) di cui è stata dimostrata la generatività come risulta da innumerevoli evidenze scientifiche in diversi ambiti applicativi. La definizione di tale costrutto ci fa capire la sua rilevanza per il *Progetto Personale e Professionale*. In effetti, esso si riferisce: *alla convinzione che il soggetto ha di poter contare sulla propria capacità di organizzare e eseguire le azioni necessarie per gestire situazioni future*. Pertanto, oltre a farci capire come le persone pianificano il proprio agire in funzione della realizzazione di se stessi e dei propri progetti, il contributo di Bandura ci offre le basi scientifiche per insegnare alle persone, soprattutto ai giovani, l'importanza di sviluppare convinzioni di efficacia nel perseguire i propri obiettivi.

Bibliografia

- BANDURA A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 1977a, pp. 191-215.
- BANDURA A., *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, W.H. Freeman, 1997b.
- BECCIU M. – A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali nei contesti formativi*, *Rassegna CNOS*, 2, 2002, pp. 17-39.
- BECCIU M. – A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e Prassi*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- BOUTINET J.P., *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992.
- BOUTINET J.P., *Psychologie des conduits à projet*, Paris, Que Sais-Je Ed, 2021.
- DI FABIO A.M., *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Firenze, OS – Giunti, 2002.
- DI FABIO A.M., *Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel XXI secolo*, Firenze, Giunti, O.S., 2009.
- HOLLAND J.L., *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Odessa, Psychological Assessment Resources, 1997.
- SAVICKAS M.L., *The theory and practice of career construction*, in BROWN S.D. - R.W. LENT (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, John Wiley & Sons, 2005, pp. 42-70.
- SORESI S. – L. NOTA, *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento*, 2 *Diversità, sviluppo professionale, lavoro e servizi territoriali*, Firenze, Giunti, O.S., 2011.
- SUPER D.E., *A life-span, life-space approach to career development*, *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), pp. 282-298, 1980, pp. 282-298.
- TODERI S. – G. SARCHIELLI, *Sviluppare la carriera lavorativa. Risorse personali e metodi di intervento*, Bologna, Il Mulino, 2013.

PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA - PNRR

(GIULIO MARIA SALERNO²²⁵)

Il PNRR, cioè il “Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza” dell’Italia, approvato dal Governo nell’aprile 2021 e poi dal Consiglio europeo nel luglio 2021, rappresenta l’attuazione nazionale del NGEU, e cioè del programma “*NextGeneration*” dell’Unione europea (e del relativo “Dispositivo per la Ripresa e Resilienza”) che è stato introdotto nel 2021 essenzialmente per due obiettivi: favorire il rilancio economico e sociale nei Paesi dell’Unione a seguito della grave crisi determinata dalla pandemia da COVID-19 e avviare due transizioni, quella “verde”, rivolta alla tutela dell’ambiente, e quella “digitale” concernente i processi di digitalizzazione. L’Unione UE ha messo a disposizione 750 miliardi di euro, cui vanno aggiunti altri 50 miliardi di euro per il programma di “Assistenza alla ripresa per la coesione e i territori d’Europa” (REACT-EU). Si tratta di prestiti e sussidi destinati agli Stati membri per realizzare, dal 2021 al 2026, investimenti e riforme coerenti con gli obiettivi e l’impostazione di NGEU. In ogni caso, l’erogazione dei prestiti e dei sussidi è collegata all’impegno assunto dagli Stati di procedere alle riforme e agli investimenti definiti nei Piani nazionali così come approvati dagli organi dell’Unione. Spetta a questi ultimi verificare – con periodicità semestrale – l’osservanza di queste “condizionalità” alle quali è quindi subordinata la definitiva assegnazione delle risorse finanziarie. In caso di inadempimento nel rispetto degli impegni assunti, è prevista la cessazione delle assegnazioni e la restituzione di quanto già attribuito in via di anticipazione. L’Italia, a differenza di quasi tutti gli altri Stati dell’Unione, ha chiesto l’erogazione sia dei prestiti che dei sussidi nella quantità massima disponibile, e, più esattamente, di 191,5 miliardi di euro, di cui più di 122 miliardi in prestiti e quasi 69 miliardi in sussidi. Dopo il “prefinanziamento” di quasi 25 miliardi (il 13% dell’intera quota stabilita per l’Italia) avvenuto nell’agosto 2021, nell’aprile del 2022 è avvenuto il versamento della prima tranche di 21 miliardi (10 in sussidi e 11 in prestiti) a seguito della verifica del raggiungimento dei 51 obiettivi stabiliti per il 2021, tra i quali rientravano anche alcuni collegati alle [Politiche attive del lavoro](#). Il 30 giugno del 2022 è poi scaduto il termine per il conseguimento di altri 45 obiettivi cui è stata collegata l’erogazione della seconda tranche di 24,1 miliardi. Successivamente, a fine dicembre 2022 è scaduto il termine per il conseguimento di altri 55 obiettivi cui è stata demandata l’erogazione della terza tranche di 21,8 miliardi. Attualmente, è in via di stanziamento la quarta tranche di 18,4 miliardi in relazione al raggiungimento di ulteriori 27 obiettivi.

Nel PNRR italiano concordato con l’Unione vi sono alcuni interventi – sia come riforme che come investimenti – che concernono le materie collegate all’istruzione professionalizzante e alle Politiche attive del lavoro. A tal riguardo, questi interventi

²²⁵ GIULIO MARIA SALERNO Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell’Università di Macerata.

sono inclusi nella Missione 5 (“[Inclusione](#) e coesione”) “Componente 1” (Politiche attive e del lavoro), e nella Missione 4 (“Istruzione e ricerca”) “Componente 1” (Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione dall’asilo nido all’Università). Non sussiste, invece, una specifica “Componente” del PNRR destinata alla IeFP, sicché può dirsi che quest’ultima, eccezion fatta per l’investimento straordinario sul [Distema Duale](#), è coinvolta per così dire in modo trasversale e soltanto indiretto dalle riforme e dagli investimenti previsti nei predetti punti del PNRR. In particolare, nel PNRR vi sono interventi destinati a promuovere le Politiche per il [lavoro](#), soprattutto a favore dei giovani e delle donne, anche attraverso il potenziamento della [Formazione Professionale](#) e l’agevolazione delle “transizioni occupazionali”. In specie, vi è il “Programma nazionale per la garanzia di occupabilità dei lavoratori” (cd. Programma GOL) e il connesso “Piano nazionale nuove competenze”, ai quali si collegano il rafforzamento dei [Centri per l’impiego](#), del Sistema Duale e dell’[apprendistato](#). Per il Sistema Duale, tra l’altro, sono previsti circa 600 milioni, mentre per le Politiche attive del lavoro è destinato un finanziamento complessivo di 4,4 miliardi. Va segnalato che nell’attuazione del Programma GOL sono stati previsti nuovi LEP ([Livelli essenziali delle prestazioni](#)) concernenti gli interventi che le Regioni devono realizzare per l’aggiornamento, la qualificazione e la ri-qualificazione professionale, soprattutto mediante l’erogazione di servizi personalizzati, con [risultati di apprendimento](#) spendibili sul [mercato del lavoro](#) e integrando le politiche della formazione con le Politiche attive del lavoro. È un progetto piuttosto ambizioso che tuttavia incontra non pochi ostacoli operativi, soprattutto con riferimento all’apprestamento di servizi formativi davvero efficaci ed efficienti. Circa il potenziamento dei Centri per l’impiego, poi, vi è un finanziamento di 600 milioni, di cui 400 sono già stati ripartiti tra le Regioni al fine di rafforzare il ruolo di controllo e monitoraggio dei Centri per l’impiego. In relazione agli interventi previsti dal PNRR in relazione all’istruzione professionalizzante, è stato rispettato il termine di dicembre 2022 per l’approvazione della legge di riforma concernente il sistema di formazione professionale terziaria (ovvero la legge sugli ITS-[Academy](#) n. 99/2022) e, entro lo stesso termine, sono state adottate alcune normative di principio sulla riforma degli Istituti tecnici e professionali (vedi artt. 26-28 del D.L. n. 144/2022). Tuttavia, la riforma degli ITS richiede numerosi atti di attuazione, che tuttora non sono stati adottati, così come le norme di principio dettate per la riforma degli Istituti tecnici e professionali attendono la predisposizione dei conseguenti regolamenti di attuazione. Infine, va segnalato che nella definizione delle non poche misure previste dal PNRR per ridurre i divari territoriali in materia di istruzione (e concernenti, ad esempio, le infrastrutture, i laboratori, la [didattica](#) avanzata, il tempo pieno, le mense, e l’[orientamento](#)) si è fatto espresso riferimento al solo settore scolastico. Tuttavia, è evidente che tali previsioni risultano contrastanti con il diritto costituzionale all’istruzione e formazione, in quanto trascurano del tutto uno dei due ambiti nei quali si articola il nostro sistema nazionale di istruzione e formazione dopo il primo ciclo di istruzione, e, dunque, violano, nello stesso tempo il principio di eguaglianza e il principio di pari dignità del sistema della

IeFP rispetto a quello della IP (come sanzionato, tra l'altro, nel D.lgs. n. 61/2017). A questo proposito appare dunque necessario che il legislatore intervenga per correggere il tiro.

Bibliografia

- CERLINI S., *Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza e la Missione 5 visti in controluce*, in *Rassegna CNOS*, n. 2, 2021.
- GOTTI E., *Piano nuove competenze: un nuovo equilibrio nella governance Stato-Regioni?*, in *Rassegna CNOS*, n. 1, 2022.
- GOTTI E., *Il programma GOL, tra unitarietà nazionale e attuazione regionale*, in *Rassegna CNOS*, n. 3, 2022.
- GOTTI E., *L'andamento della prima attuazione di GOL*, in *Rassegna CNOS*, n. 1, 2023.
- SALATIN A., *Le principali riforme del sistema scolastico previste dal PNRR. Una panoramica aggiornata*, in *Rassegna CNOS*, n. 1, 2023.
- SALERNO G.M., *L'istruzione professionalizzante e il PNRR: una prima analisi*, in *Rassegna CNOS*, n. 1, 2021.
- SALERNO G.M., *Formarsi nel cambiamento: Next Generation UE e PNRR*, Inserto di *Rassegna CNOS*, n. 2, 2022.

PLACEMENT vedi SUCCESSO SCOLASTICO E FORMATIVO

POLI TECNICO-PROFESSIONALI (ARDUINO SALATIN²²⁶)

I Poli Tecnico Professionali – PTP sono stati previsti per la prima volta in Italia in collegamento con la costituzione degli ITS, a partire dalla Legge 2 aprile 2007, n. 40 “Conversione in legge, con modificazioni, del Decreto-legge 31 gennaio 2007, n. 7, recante misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese”. All’art. 13, comma 2, infatti, si dice che “*fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e nel rispetto delle competenze degli enti locali e delle regioni, possono essere costituiti, in ambito provinciale o sub-provinciale, poli tecnico-professionali tra gli istituti tecnici e gli istituti professionali, le strutture della [formazione professionale](#) accreditate ai sensi dell'articolo 1, comma 624, della Legge 27 dicembre 2006, n. 296, e le strutture che operano nell'ambito del sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore denominate [istituti tecnici superiori](#) nel quadro della riorganizzazione di cui all'articolo 1, comma 631, della Legge 27 dicembre 2006, n. 296*”. Ma è con Legge n. 35 del 4 aprile 2012 che ha reso effettivo l’art. 52 del Decreto-legge 9 febbraio 2012, n. 5, relativo alle *Misure di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnico-professionale e degli istituti tecnici superiori* e con il conseguente Accordo

²²⁶ ARDUINO SALATIN Professore Emerito presso lo IUSVE di Venezia.

della Conferenza Stato-Regioni del settembre 2012, che essi decollano veramente. Il decreto definisce infatti le “Linee-guida per la promozione dell’Istruzione Tecnico-Professionale anche mediante costituzione dei Poli Tecnico-Professionali”. Queste *linee guida* definiscono i Poli Tecnico Professionali come “la interconnessione funzionale tra i soggetti della filiera formativa e le imprese della filiera produttiva, che si identifica in “luoghi formativi di [apprendimento](#) in situazione, fondata su accordi di rete per la condivisione di laboratori pubblici e privati già funzionanti”. Esse riconoscono anche eventuali “sedi dedicate all’apprendimento in contesti applicativi, così da utilizzare pienamente le risorse professionali già esistenti anche secondo modalità di “bottega a scuola” e “scuola impresa”. In sostanza, i Poli Tecnico Professionali propongono un nuovo [modello organizzativo](#) di offerta formativa finalizzato a facilitare lo sviluppo delle competenze professionali, attraverso significative esperienze in contesti esperienziali di lavoro. In particolare, i Poli Tecnico Professionali assumono un approccio integrato fra scuola, Formazione Professionale, ITS, università e mondo del [lavoro](#), per contrastare la dispersione scolastica e sostenere l’accesso ad un’offerta formativa di qualità per tutti i giovani. Le linee guida sono volte, pertanto, al *coordinamento* a livello *territoriale*, dell’offerta dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado e dei percorsi di IeFP di competenza regionale, mentre a livello nazionale regolano l’offerta di percorsi degli ITS, in modo da valorizzare la collaborazione multiregionale e facilitare l’integrazione delle risorse disponibili. Sul piano formale, l’allegato C fissa gli standard minimi per la costituzione dei Poli tecnico-professionali. Essi, infatti, devono essere costituiti “con riferimento alle caratteristiche del sistema produttivo del territorio, da reti tra soggetti pubblici e privati” attraverso accordi specifici. I soggetti chiave delle reti sono “almeno due istituti tecnici e/o professionali, due imprese iscritte nel relativo registro presso le competenti Camere di Commercio, Industria, Agricoltura e Artigianato e un ITS”. Il programma di rete, inoltre, deve essere definito formalmente all’atto di costituzione del Polo e deve indicare gli obiettivi strategici di innovazione e di innalzamento della qualità dei servizi formativi a sostegno dello sviluppo delle filiere produttive sul territorio e dell’occupazione dei giovani. Si precisa anche che, ferma restando l’[autonomia delle istituzioni scolastiche](#), la programmazione dei Poli tecnico-professionali è di competenza delle Regioni. Tuttavia, proprio tale competenza – che richiede apposite deliberazioni regionali ed una adeguata programmazione territoriale – ha fatto sì che la realizzazione concreta dei Poli Tecnico Professionali sia avvenuta in modo molto disomogeneo nel territorio nazionale, limitandone la diffusione a pochissime Regioni. L’idea dei Poli Tecnico Professionali contiene in ogni caso alcuni elementi che si ritrovano in alcune delle principali “Raccomandazioni” del Consiglio UE in materia di Istruzione e Formazione Professionale (2020). Essa poi trova oggi riscontro nei cosiddetti “eco-sistemi formativi” in cui anche la Formazione Professionale può avere una nuova possibilità di riconoscimento e sviluppo. Una traccia generativa emerge, più recentemente, nel modello organizzativo “campus” che ispira la nuova “filiera tecnologico-professionale” (2023).

Bibliografia

- RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza, Gazzetta ufficiale dell'UE, 2020/C 417/01.
- UFFICIO STUDI CAMERA DEI DEPUTATI, *L'istruzione tecnico-professionale, l'istruzione e formazione professionale, il sistema di istruzione e formazione tecnica superiore*, 2013.
- ZUCCARO A. (a cura di), *Poli Tecnico Professionali Regione Toscana. Il monitoraggio qualitativo*, INDIRE, Firenze, Dicembre 2018.

POLITICHE ATTIVE DEL LAVORO (EUGENIO GOTTI²²⁷)

A livello comunitario, l'Eurostat suddivide le *policy* del [mercato del lavoro](#) in tre categorie di attività: i servizi per il [lavoro](#), le misure di politica attiva e il sostegno al reddito. I servizi per il lavoro includono tutti i servizi e le attività dei servizi pubblici per l'impiego e altri servizi destinati alle persone in cerca di impiego finanziati con risorse pubbliche. Le misure di politica attiva, invece, comprendono gli interventi che forniscono supporto ai gruppi più svantaggiati del mercato del lavoro. Tali azioni sono finalizzate all'attivazione dei disoccupati, al supporto nel processo di transizione dall'inattività involontaria verso un'occupazione o alla prevenzione della perdita del lavoro da parte delle persone a rischio disoccupazione. Nelle misure di politica attiva rientrano la [Formazione Professionale](#), gli incentivi all'occupazione, il sostegno all'occupazione ed alla riabilitazione, le misure per la creazione diretta di lavoro, gli incentivi per la costituzione di start-up. In Italia, la Legge n. 196 del 24 giugno 1997 apre il mercato dei servizi alle Agenzie di intermediazione private, superando il precedente monopolio pubblico. Il Decreto legislativo n. 276 del 2003 estende l'attività di intermediazione ad una pluralità di soggetti, purché autorizzati: agenzie private del lavoro, Università, Istituti scolastici, Camere di Commercio, consulenti del lavoro, [Enti bilaterali](#). Il Jobs Act (Legge n. 183/2014 ed il Decreto legislativo attuativo per le PAL, il D.lgs. n. 150/2015) consolida ulteriormente tale approccio con il riconoscimento di una nuova Rete Nazionale dei servizi per l'impiego, coordinata da ANPAL nel rispetto delle competenze costituzionalmente riconosciute alle Regioni e alle Province Autonome di Trento e Bolzano ed è composta, oltre che dall'ANPAL, dalle strutture regionali per le Politiche attive del lavoro e dai due Istituti nazionali che si occupano della previdenza e della sicurezza sociale e sul lavoro. Da una parte INPS si occupa degli incentivi e degli strumenti di sostegno al reddito, dall'altra INAIL gestisce il reinserimento e l'integrazione lavorativa delle persone con [disabilità](#) da lavoro. Sono parte della Rete anche i fondi interprofessionali per la [Formazione](#) Continua e quelli bilaterali della somministrazione, il sistema delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, le università e gli altri istituti di scuola secondaria di secondo grado. Sono ricompresi, infine, due enti già col-

²²⁷ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

lateralmente al Ministero del Lavoro: INAPP e Anpal Servizi S.p.A. La rete si conferma quindi un'articolazione composita in cui diversi attori partecipano con specifiche ed eterogenee funzioni. Tuttavia, centrale per l'erogazione dei servizi è il ruolo degli operatori, in primis i [Centri per l'impiego](#) ed i servizi privati autorizzati ed accreditati. Il principio che ha informato l'azione legislativa del Jobs Act, mutuato dalla tradizione nord-europea, è quello di rafforzare le tutele dei lavoratori nel mercato del lavoro, supportandone tutte le transizioni, dal primo inserimento lavorativo alla transizione da lavoro a lavoro, in considerazione della dinamica generale di riduzione della durata dei singoli lavori, conseguenza dei cambiamenti organizzativi e tecnologici avvenuti nelle modalità della produzione ed in modo correlato di rispondere a tali nuove dinamiche con la creazione di una protezione al reddito nelle fasi di transizione strettamente correlata alla partecipazione a programmi strutturati di riqualificazione e reinserimento lavorativo. L'obiettivo dichiarato dalla norma è quello di ridurre i tempi di transizione, di supportarli nel duplice versante di sostegno al reddito e di offerta di servizi di [accompagnamento al lavoro](#), spostando quindi progressivamente il baricentro dell'azione pubblica dalla tutela nel posto di lavoro alla tutela nel [mercato del lavoro](#). A tale scopo, la norma mira a rafforzare il sistema pubblico-privato dei servizi per il lavoro, promuove un approccio *case management* a favore delle persone in cerca di lavoro e il sistema di *profiling* come elemento fondamentale per la personalizzazione delle prestazioni. L'attuazione di tale impianto, si poggia su tre pilastri: innanzitutto una governance multilivello tra Stato e Regioni; in secondo luogo, una rete dei servizi per le politiche del lavoro composta da diversi soggetti, pubblici e privati, chiamati ad attuare gli interventi; infine, dal complesso dei servizi da erogare ai cittadini che assumono il rango di Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP). Ciascuna di queste tre componenti è essenziale per la configurazione del sistema nazionale di Politiche attive del lavoro. Si è venuta così a creare una struttura del mercato del lavoro fondata su una "governance multilivello": lo Stato definisce le misure che devono essere erogate a livello nazionale, mentre le competenze in materia di programmazione delle politiche attive sono in capo alle Regioni. ANPAL, infine, coordina l'erogazione delle misure nazionali. Questi servizi costituiscono i [Livelli Essenziali delle Prestazioni](#) (LEP), ossia i diritti di tutti i cittadini ad essere assistiti attraverso una serie di servizi personalizzati ed integrati per la ricerca di un lavoro. I LEP da garantire su tutto il territorio nazionale sono stati definiti con Decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali con D.M. n. 4/2018. In base al modello di organizzazione del mercato del lavoro prescelto dalle singole Regioni, l'erogazione dei servizi potrà essere effettuata oltre che dai [Centri per l'impiego](#) anche dagli operatori accreditati ai servizi per il lavoro. Al di là del [modello organizzativo](#) per l'erogazione delle politiche, che ciascuna Regione ha deciso di darsi secondo le prerogative costituzionalmente riconosciute, ciò che è rilevante è che le policy regionali sono caratterizzate da interventi di avvicinamento delle persone al mercato del lavoro fondati su principi di personalizzazione del servizio e di universalità delle misure, sebbene continuino ad essere previste specifiche azioni per determinati target quali giovani, disabili, disoccupati di lunga durata. Con riferimento alle attività di formazione, il D.lgs. n. 150/2015 si occupa dei sog-

getti accreditati per le attività formative, prevedendo la costituzione di un “Albo nazionale degli enti accreditati a svolgere attività di formazione professionale” e di uno specifico “sistema informativo della formazione professionale” in cui vengono registrati i percorsi formativi finanziati in tutto o in parte con risorse pubbliche. In sostituzione del [libretto formativo](#) del cittadino, i dati raccolti nel sistema informativo della formazione professionale confluiscono nel fascicolo elettronico del lavoratore, insieme a quelli del sistema informativo delle Politiche attive del lavoro. In questi anni vi sono state esperienze anche significative di Politiche attive del lavoro, ma non possiamo ancora parlare di un vero e proprio sistema. A tutt’oggi le iniziative nazionali per l’attuazione di misure di PAL si sono caratterizzate o per una marcata autoreferenzialità, come la sperimentazione del cosiddetto “Assegno di ricollocazione”, realizzato da ANPAL senza la partecipazione dei sistemi regionali, o attraverso un piano nazionale attuato poi dalle singole Regioni, come nel caso del programma “Garanzia Giovani” che tuttavia ha mantenuto caratteristiche di significativa differenziazione degli interventi nei diversi territori. Oltre a ciò, si sono sviluppate parallelamente iniziative di policy regionali, spesso in competizione con quelle nazionali. La sfida oggi è lo sviluppo di un vero e proprio sistema stabile, aperto ed uniforme di politiche attive, realizzato in tutte le Regioni in coerenza con i LEP fissati a livello nazionale, che consenta a tutte le persone in cerca di lavoro di trovare una risposta nei servizi offerti dai Centri per l’impiego e dalla rete degli operatori accreditati per i [Servizi al lavoro](#) ed alla formazione. Per fare ciò, anche con il supporto del [Piano nazionale di ripresa e resilienza](#) (PNRR), è previsto da un lato il potenziamento dei Centri per l’impiego, con un piano di assunzione che porterà un aumento di personale da 8 a 20mila unità, dall’altro si è avviato il più rilevante piano di attivazione di servizi erogati dalla rete regionale dei Servizi al lavoro pubblici e privati accreditati, con il cosiddetto Programma Nazionale per la Garanzia [Occupabilità](#) dei Lavoratori (GOL) che ha l’ambizioso obiettivo di rendere unitaria l’azione dei diversi sistemi regionali, evitare la concorrenzialità di linee di policy regionali e quelle nazionali, arrivando quindi ad offrire ai cittadini un sistema di servizi di accompagnamento al lavoro e di *reskilling* sempre attivo.

Bibliografia

- AA.VV., *Lavoro, formazione e società in Italia nel passaggio all’era post Covid-19*, INAPP, 2021.
- AA.VV., *Le politiche attive del lavoro in Italia. Primo rapporto annuale congiunto ANPAL, Regioni e Province Autonome*, ANPAL, 2019.
- GOTTI E. – L. MENEGUZZO, *Politiche attive del lavoro*, in *XXII Rapporto mercato del lavoro e contrattazione collettiva 2020*, Coordinamento tecnico della IX Commissione della Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome, CNEL, 2021.
- VARESI P., P. A., *Politiche attive e servizi per l’impiego*, in *Il libro dell’anno del diritto 2013*, Roma. [http://www.treccani.it/enciclopedia/i-servizi-per-l-impiego-e-le-politiche-attive-del-lavoro_\(Il-Libro-dell'anno-del-Diritto\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/i-servizi-per-l-impiego-e-le-politiche-attive-del-lavoro_(Il-Libro-dell'anno-del-Diritto)) - (ultimo accesso dicembre 2024).

POLITICHE EUROPEE DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (IVAN TOSCANO²²⁸)

Le Origini e gli Sviluppi – Dai Trattati di Roma al Trattato di Amsterdam: le origini. L'[educazione](#) e la [Formazione Professionale](#) hanno da sempre rappresentato un settore di estremo interesse per la Comunità fin dalla nascita dell'Unione Europea, avvenuta in seguito al Trattato istitutivo di Maastricht del 1992. (*La formazione professionale in Europa - art. 127 dei Trattati di Roma: la Comunità deve promuovere una politica di formazione professionale che deve supportare ed integrare quella degli Stati membri*).

È possibile rintracciare un interesse della Comunità per la Formazione Professionale già a partire dal 1957, anno in cui i Capi di Stato e di Governo di Italia, Francia, Germania, Lussemburgo, Belgio e Olanda diedero vita alla Comunità Economica Europea. L'art. 127 dei Trattati di Roma²²⁹ stabiliva che la Comunità dovesse promuovere una politica di formazione professionale a supporto ed integrazione di quella degli Stati membri, nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri in merito a organizzazione e contenuto della [formazione](#). (*L'istruzione secondaria e superiore in Europa - art. 149 del Trattato di Amsterdam: la Comunità contribuisce allo sviluppo di un'educazione di qualità, incoraggiando a tal fine la cooperazione tra Stati membri*). Per quanto riguarda l'istruzione superiore e l'educazione in generale, in base all'art. 149 del Trattato di Amsterdam del 1997, la Comunità contribuisce allo sviluppo di un'educazione di qualità, incoraggiando a tal fine la cooperazione tra Stati membri, attraverso un'ampia gamma di attività, come ad esempio la promozione della mobilità dei cittadini europei, la [progettazione](#) di piani di studio integrati, la formazione di networks europei, lo scambio di [buone pratiche](#) tra i principali soggetti che operano nel settore e l'insegnamento delle lingue parlate nell'Unione.

Che ruolo ha l'Unione Europea? In base a quanto scritto, risulta chiaro il fatto che la formazione, l'educazione ed in particolare l'istruzione superiore, pur essendo fonte di interesse primario per l'Unione, non sono oggetto di una politica comune europea: tanto nel primo caso, quanto nel secondo la competenza primaria in materia spetta ai governi nazionali. Tuttavia, non sarebbe corretto affermare che il ruolo della Comunità sia limitato alla semplice armonizzazione delle decisioni prese a livello nazionale, oppure alla loro mera "europeizzazione". Di fatto la Comunità, attraverso l'adozione di numerosi atti ufficiali e linee di finanziamento esclusivamente dedicate ai vari settori dell'educazione e della formazione in Europa, contribuisce a:

²²⁸ IVAN TOSCANO Esperto di politiche europee nei settori VET e cooperazione allo sviluppo e senior EU program manager.

²²⁹ Con i Trattati di Roma si intendono i due trattati istitutivi della Comunità Economica Europea (CEE) e della Comunità Europea dell'Energia Atomica (CEEa o Euratom) firmati a Roma il 25 marzo 1957 dai sei Paesi fondatori, ed entrati in vigore il 1° gennaio 1958.

- armonizzare le politiche nazionali in materia (richieste di adeguamento a standard europei);
- promuovere strategie di co-ordinamento e co-operazione tra enti di formazione e istituti europei;
- promuovere la mobilità di cittadini europei;
- sviluppare e supportare networks europei attraverso lo scambio di buone pratiche tra i principali soggetti che operano nel settore;
- mettere a punto piani di azione integrati e promuovere strumenti finanziari per realizzarli.

Dal Libro bianco del 1993 alla nascita del concetto di Lifelong Learning: Il rafforzamento delle politiche di Istruzione e formazione in Europa. Il Libro Bianco sulla strategia a medio termine a favore della crescita, della competitività, dell'occupazione (noto anche come Libro Delors - 1993)²³⁰, propone una serie di orientamenti generali per la crescita e lo sviluppo che puntano su una economia aperta e competitiva. Sei sono gli obiettivi indicati. Uno di questi consiste nel puntare sull'istruzione e la formazione lungo tutto l'arco della vita, al fine di sviluppare l'[attitudine](#) ad apprendere, a comunicare, a lavorare in gruppo, nonché adeguare continuamente il know-how e la formazione dei cittadini lavoratori. Un obiettivo che passa soprattutto dalla creazione di un vero e proprio *diritto alla Formazione Continua*, tema che dal 1993 ad oggi sarebbe diventato chiave del dialogo a livello europeo ed intorno al quale, da lì a qualche anno, si sarebbe sviluppato il concetto di [apprendimento permanente](#), vero fulcro delle politiche europee del settore. In questo senso, il 1996 può essere considerato l'anno della svolta: oltre che essere l'anno di pubblicazione del Libro verde sull'innovazione, è anche l'anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita. Il messaggio chiave è: “non bisogna mai smettere di formarsi”. Il concetto di apprendimento permanente, *lifelong learning* o *apprendimento lungo tutto l'arco della vita*, avrebbe costituito uno dei pilastri attorno ai quali si sarebbe sviluppato a partire dal 2000 il processo di Lisbona, considerato a ragione il punto nodale per lo sviluppo delle politiche di istruzione e formazione in Europa, come si evince dal Trattato di Amsterdam del 1997 in cui si specificava che «[...] la Comunità gioca un ruolo fondamentale nel promuovere l'educazione in Europa: quello di collaborare con gli Stati membri al fine di sviluppare un'educazione di qualità e di promuovere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita». Per quanto riguarda gli sviluppi dei “sotto-sistemi” dell'Istruzione e Formazione Professionale, prima del 2000 in europea ancora separati a livello di *policy* e *attori chiave*, in riferimento in particolare *all'istruzione superiore* in Europa, il 19 giugno 1999, i Ministri dei Paesi membri si riunirono per sottoscrivere un importante documento che

²³⁰ Commissione delle Comunità europee, *Libro bianco, crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, bollettino della Ce, supplemento n. 6/1993, Lussemburgo, 1993.

prenderà il nome di *Dichiarazione di Bologna*, con lo scopo di armonizzare i sistemi di istruzione superiore in Europa. Per realizzare un'Area Europea dell'Istruzione Superiore e la promozione del sistema europeo di istruzione superiore su scala mondiale, la Dichiarazione di Bologna ha previsto il raggiungimento di sei principali macro-obiettivi:

- l'adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità ed armonizzazione;
- l'adozione di un sistema di studi basato su due cicli fondamentali;
- il consolidamento del sistema dei crediti didattici basato sul sistema ECTS;
- la promozione della mobilità attraverso la rimozione degli ostacoli alla libera circolazione;
- la promozione della cooperazione in Europa per la valutazione della qualità dell'educazione;
- la promozione di una dimensione europea dell'insegnamento (sviluppo dei piani di studio, cooperazione fra istituzioni universitarie, programmi di mobilità, piani di studio integrati, formazione e ricerca).

Quello che ha rappresentato la *Dichiarazione di Bologna* per l'Istruzione Superiore, in termini di promozione di una dimensione europea, lo è stato per la Formazione Professionale il *Consiglio Europeo di Barcellona*, tenutosi nel Marzo 2002 durante il semestre di Presidenza spagnola dell'UE: l'obiettivo ambizioso era quello di adottare misure concrete atte a rendere i sistemi educativi e formativi in Europa un punto di riferimento di qualità a livello mondiale entro il 2010, intraprendendo, a tal proposito, azioni che riguardassero il miglioramento del sistema delle qualifiche, della trasparenza e della cooperazione a livello europeo nel campo della Formazione Professionale²³¹.

Il principale merito del Consiglio Europeo di Barcellona sta nell'aver portato a livello politico un processo che era già iniziato nell'ottobre 2001 con l'incontro di Bruges dei Direttori Generali per la formazione professionali (DGVF). Quella che venne in seguito chiamata "*iniziativa di Bruges*" mirava a creare una visione condivisa su quali miglioramenti apportare alle politiche [VET](#) (*Vocational Education and Training*, corrispondente all'acronimo italiano IFP - Istruzione e Formazione Professionale) in Europa, al fine di realizzare appieno la strategia di Lisbona. Focalizzando l'attenzione sui principi della trasparenza e della mutua fiducia, i Direttori presero atto della necessità di realizzare un approccio volontario e dal basso (bottom-up) nella cooperazione in materia di IFP, decidendo, a tal fine, di lavorare a stretto contatto con le [parti sociali](#).

La Realizzazione di uno spazio europeo dell'apprendimento permanente nei sistemi di Istruzione e Formazione professionale – Il Consiglio Europeo di Lisbona e la Dichiarazione di Copenaghen: l'istruzione e la formazione professionale al centro dell'interesse comunitario

Nel marzo del 2000 il *Consiglio europeo di Lisbona* incaricava i Ministri del-

²³¹ Conclusion Presidenza del Consiglio di Barcellona, Marzo 2002, paragrafi 43-45.

l'educazione degli Stati membri di: «[...] intraprendere una riflessione generale sugli obiettivi futuri concreti dei sistemi educativi, concentrandosi su priorità e problematiche comuni, pur nel rispetto delle diversità nazionali e di presentare a tal fine un rapporto al prossimo consiglio europeo del 2001. Un impulso decisivo in tal senso arrivava dal vertice europeo di Lisbona del marzo 2000». Il Consiglio europeo, constatando che l'Unione si trovava dinanzi a “una svolta epocale risultante dalla [globalizzazione](#) e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza”, si dotò di un obiettivo strategico forte: entro il 2010 l'Unione sarebbe dovuta «[...] diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di [lavoro](#) e una maggiore [coesione sociale](#)». Il Consiglio ribadiva come tali cambiamenti richiedessero non solo “una trasformazione radicale dell'economia europea” ma anche “un programma ambizioso per modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione”. Mai in precedenza il Consiglio europeo aveva riconosciuto con tanta forza il ruolo svolto dai *sistemi d'istruzione e di formazione* nella strategia economica e sociale e per il futuro dell'Unione. Successivamente, il Consiglio Europeo adottò a Copenaghen nel novembre 2002 una Risoluzione sulla «[...] promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale» (VET)²³². Tale risoluzione invitava gli Stati membri e la Commissione a compiere tutte le iniziative necessarie a realizzare gli obiettivi fissati dall'iniziativa di Bruges, plasmando strumenti e strutture idonee e coinvolgendo le [parti sociali](#), i Paesi membri dell'Unione Europea ed i Paesi membri EEA-EFTA. Proprio in seguito alla Dichiarazione di Copenaghen, l'iniziativa di Bruges ed i suoi obiettivi divennero parte integrante di quello che venne chiamato il processo di Copenaghen.

Il processo di Copenaghen diede inizio ad una strategia comune per aumentare le qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale in Europa, individuando quattro principali priorità da sviluppare:

- Dimensione europea
- Trasparenza
- Riconoscimento di competenze e qualifiche
- Qualità.

Per la prima volta venivano presi in considerazione tutti i livelli dell'Istruzione e della Formazione Professionale, ponendo l'accento sulla necessità di assicurare collegamenti appropriati tra l'istruzione e la Formazione iniziale e Continua in un'ottica di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

La Strategia di Lisbona e l'inizio di un nuovo approccio. Gli obiettivi posti a Lisbona erano molto ambiziosi ed invitavano gli Stati membri a porre in atto una serie di

²³² Cfr. Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, *su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale*.

riforme strutturali nei settori dell'occupazione, della coesione sociale, dell'innovazione e delle riforme economiche²³³. Per realizzare tali obiettivi, si richiedeva ai Capi di Stato e di Governo di adottare programmi di ammodernamento dello stato sociale e di trasformazione dei sistemi di educazione e formazione in Europa, attraverso l'adozione di una strategia integrata (denominata strategia di Lisbona) volta al raggiungimento di tre fondamentali obiettivi da raggiungere nella prospettiva del 2010: i sistemi d'istruzione e di formazione dovevano unire *qualità, accesso e apertura* al mondo. Al fine di assicurare il raggiungimento di tali obiettivi, i Ministri dell'Educazione degli Stati membri adottarono nel 2001 un rapporto "sugli obiettivi futuri dell'educazione e della formazione" ed un programma di lavoro decennale sugli obiettivi di Lisbona²³⁴. Il programma "*Istruzione e Formazione 2010*" aveva come obiettivi: migliorare la qualità e l'efficacia di tali sistemi – in termini di qualità, il programma mirava a migliorare l'istruzione e la formazione degli insegnanti e dei formatori, sviluppare le capacità per la [società della conoscenza](#), garantire a tutti l'accesso alle TIC, incentivare le candidature a livello di studi scientifici e tecnici e sfruttare al meglio le risorse; assicurare a tutti l'accesso ad essi; il programma incentivava un ambiente d'apprendimento aperto e più "attraente" e sosteneva la [cittadinanza](#) attiva, le pari opportunità e la coesione sociale; aprire le porte dell'educazione e della formazione al mondo; ovvero rafforzare i collegamenti tra vita lavorativa e ricerca e società in generale; sviluppare lo spirito d'[impresa](#); migliorare l'apprendimento delle lingue straniere; aumentare la mobilità e gli scambi; rafforzare la cooperazione a livello europeo. Di fatto, gli elementi chiave nella definizione di strategie effettivamente coerenti e globali d'istruzione e di Formazione Permanente erano dati da un'interazione efficace tra tutti gli anelli della catena dell'apprendimento, cui si accompagnasse l'istituzione di un quadro di riferimento europeo per le qualifiche dell'istruzione superiore e della Formazione Professionale. Il Programma "*Istruzione e formazione 2010*" individuava a tal proposito tredici obiettivi specifici che ricoprivano i vari settori dell'educazione e della formazione (*formale, non formale e informale*), con lo scopo di realizzare un sistema di apprendimento lungo tutto l'arco della vita ed il miglioramento dei sistemi educativi, fissando degli indicatori specifici per verificarne il raggiungimento da parte degli stati Membri entro il 2010:

- *dimezzare i tassi di dispersione scolastica rispetto a quelli rilevati nel 2000, per arrivare ad una percentuale media europea intorno al 10%;*
- *aumentare i laureati in discipline matematiche, tecnologiche e scientifiche almeno del 15% e diminuire l'attuale disparità di genere;*
- *portare all'85% la popolazione ventiduenne al completamento dell'istruzione secondaria superiore;*

²³³ Ai quattro appena citati, il Consiglio Europeo di Göteborg ha aggiunto un quinto ambito di intervento, vale a dire lo sviluppo sostenibile.

²³⁴ Cfr. "Report from education council to the European council on the concrete future objectives of education and training systems", in OJ (DG J), 5980/01.

- *diminuire le scarse capacità di lettura dei quindicenni almeno del 20%;*
- *coinvolgere almeno il 12,5% della popolazione adulta nella partecipazione a forme di apprendimento lungo tutto il corso della vita*²³⁵.

La strategia di Lisbona viene considerata il punto nodale nello sviluppo delle politiche di istruzione e formazione in Europa: è a partire da Lisbona che educazione e Formazione Professionale evolvono di pari passo e vengono entrambe ricondotte all'interno di una strategia volta ad assicurare forme strutturate di educazione continuativa (letteralmente “che dura per tutta la vita”). Non a caso, da Lisbona in poi, non si parlerà più di politiche europee di istruzione e di politiche di formazione professionale; si parlerà invece di politiche di IFP – Istruzione e Formazione Professionale (o VET – *Vocational Education and Training*), in ottica di *Lifelong learning* (apprendimento permanente) appunto. Sviluppare un approccio *lifelong* all'IFP, cioè in ottica di apprendimento permanente, significa investire sulla persona, promuovere l'acquisizione di [conoscenze](#) di base e fornire a tutti le stesse opportunità di accesso ad un insegnamento di alta qualità. Il *lifelong learning*, è l'elemento principale della strategia di Lisbona, fondamentale, non solo per la competitività e lo sviluppo delle politiche di occupazione in Europa, ma anche per realizzare l'[inclusione](#) sociale, la cittadinanza attiva e lo sviluppo umano dell'individuo. Promuovere l'apprendimento permanente significa appunto:

- creare ponti tra diversi sistemi e livelli di istruzione e formazione professionale, e tra gli attori che ne fanno parte;
- sviluppare meccanismi e quadri di riferimento in grado di aumentare la qualità, la comparabilità e la trasferibilità di competenze e qualifiche di cittadini europei a prescindere dall'[ambiente di apprendimento](#) (formale, non-formale e informale), dal sistema (istruzione o [Formazione Professionale](#)) o dal Paese in cui le hanno ottenute;
- investire sulla mobilità degli individui, aumentando l'accessibilità e l'apertura al mondo dei sistemi di IFP in Europa, soprattutto attraverso lo sviluppo di ambienti di apprendimento aperti e dinamici.

A partire dal 2000, tutti i provvedimenti e le strategie che verranno adottate a livello europeo in materia di Istruzione e Formazione Professionale saranno sviluppati in un'ottica di apprendimento permanente e faranno riferimento agli obiettivi posti e agli strumenti sviluppati da Lisbona in poi.

Nuovi strumenti e quadri di riferimento. La strategia di Lisbona ha l'indubbio merito di aver posto l'Istruzione la Formazione Professionale al centro dell'interesse comunitario. Per la prima volta si è parlato di *approccio integrato alle Politiche di istruzione e formazione professionale*, volto ad assicurare forme strutturate di educazione

²³⁵ Consiglio dell'Unione europea, *Conclusioni del 5 maggio 2003 in merito ai livelli di riferimento del rendimento medio europeo nel settore dell'istruzione e della formazione (parametri di riferimento)*, in G.U. dell'Unione Europea C 137 del 7 giugno 2003.

continuativa. Nasce con la strategia di Lisbona e con la dichiarazione di Copenaghen il concetto di apprendimento permanente. Da Lisbona in poi si è assistito ad un aumento del *numero di programmi e linee di finanziamento*²³⁶ destinate alle politiche di educazione e formazione professionale: dal 2000 in poi la Commissione ha appositamente dedicato al raggiungimento degli obiettivi posti a Lisbona una serie di programmi e linee di finanziamento specifici che aprirono la strada ad una nuova generazione di programmi europei. Il Programma comunitario Erasmus+ viene promosso dalla Commissione proprio con lo scopo di realizzare gli obiettivi posti dalla Strategia di Lisbona in poi. Da Lisbona si è assistito ad un aumento delle risorse finanziarie destinate alle politiche di educazione e formazione professionale (bilancio EC 2005). Se si esamina il bilancio del 2005 della Commissione Europea, facendo particolare attenzione alle voci di spesa dedicate all'istruzione e alla cultura (il Titolo XV del bilancio generale della Commissione è espressamente dedicato alle politiche di istruzione e cultura), si apprende che la Commissione europea ha stanziato fondi pari a più di un miliardo di euro, rispetto ai quasi 827 milioni messi a disposizione nel 2003. Di questi, quasi 242 milioni alla Formazione Professionale (nel 2003 tali fondi ammontavano a poco più di 203 milioni di euro), a testimonianza del maggiore impegno assunto dalle istituzioni europee in attuazione della strategia di Lisbona e dei vertici di Bologna, Bruges e Copenaghen. A riprova dell'enorme importanza comunitaria assunta dai nuovi programmi di educazione ed istruzione, basti dire che dei 242 milioni di euro stanziati nel 2005 per la Formazione Professionale, 205.366.880 sono stati destinati al solo Programma Leonardo da Vinci (nel 2003 la voce di spesa del programma indicava un impegno di 170 milioni di euro). A partire dal Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000, le Istituzioni europee, insieme ai Paesi membri, hanno individuato e sviluppato strumenti e quadri di riferimento in grado di promuovere, nello spazio europeo, la libera circolazione dei cittadini, dei loro titoli e curricula, per fare dell'Europa "la [società della conoscenza](#) più dinamica e competitiva del mondo", spostando l'interesse comunitario verso i risultati dell'apprendimento e la qualità dei sistemi di istruzione e formazione e formazione professionale; in altre parole, dagli *input*, cioè dalla durata, dai contenuti, dagli argomenti, l'attenzione si sposta sugli *output* dell'apprendimento, tra cui ciò che si sa o si sa fare, indipendentemente dal "dove" e dal "come" lo si è acquisito. Agli attori politici, agli esperti del settore e agli enti di Istruzione e Formazione Professionale in Europa veniva richiesto con rinnovato vigore di lavorare allo sviluppo di strumenti, misure e azioni concrete utili a "calare sul terreno" e a mettere in atto l'approccio inte-

²³⁶ Il 2000 viene considerato come l'anno in cui si è iniziato a parlare con sempre più interesse di Progettazione Europea e della necessità di acquisire competenze specifiche nella scrittura e nella gestione di progetti europei: vengono promossi i primi programmi europei per l'istruzione, la formazione e la ricerca (Comenius, Grundvig, Erasmus, Leonardo da Vinci, Jean Monnet), poi confluiti in macro-programmi (Lifelong Learning 2017-1013 ed Erasmus+ dal 2014) proprio per rispondere in maniere più adeguata ed impattante al concetto di apprendimento permanente.

grato alle politiche di istruzione e formazione professionale. Di seguito i risultati principali a cui ha portato questo processo, gli strumenti ed i quadri di riferimento sviluppati.

Le Competenze Chiave per l'apprendimento permanente – la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sulle competenze chiave, identificava 8 *competenze chiave* per l'apprendimento permanente. La Raccomandazione invitava gli Stati membri a sviluppare, nell'ambito delle politiche educative, strategie per assicurare a tutti competenze chiave di apprendimento permanente con l'obiettivo di:

- 1) identificare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la [cittadinanza](#) attiva, la [coesione sociale](#) e l'[occupabilità](#) in una società della conoscenza;
- 2) coadiuvare l'operato degli Stati membri per assicurare che al completamento dell'istruzione e formazione iniziale i giovani abbiano sviluppato le competenze chiave a un livello che li renda pronti per la vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa e che gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare in tutto l'arco della loro vita;
- 3) fornire uno strumento di riferimento a livello europeo per i responsabili politici, i formatori, i datori di lavoro e i discenti stessi al fine di agevolare gli sforzi a livello nazionale ed europeo verso il perseguimento di obiettivi concordati congiuntamente.

Il quadro di riferimento ha delineato otto competenze chiave:

- [comunicazione](#) nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- [competenza](#) matematica e competenze di base in:
 - Scienza e tecnologia
 - Competenza digitale
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) – il 5 settembre 2006 la Commissione ha adottato una proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa al [Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente](#) (QEQ o EQF): si trattava di uno strumento che aiutava gli Stati Membri (i datori di lavoro, le persone) a confrontare le qualifiche dei diversi sistemi di istruzione e di formazione dell'Unione Europea. L'EQF, che rappresenta tuttora uno dei risultati concreti del programma “*Istruzione e formazione 2010*”, si articola in 8 livelli di riferimento che descrivono le conoscenze e le capacità di chi apprende (i risultati dell'apprendimento), indipendentemente dal sistema in cui è stata acquisita la qualifica. Gli otto livelli coprono l'intera gamma delle qualifiche, da quelle ottenute al termine dell'istruzione e della formazione di base a quelle assegnate ai più alti livelli

di istruzione e formazione accademica e professionale (livello 8). L'EQF permette di migliorare la trasparenza e l'accessibilità dei sistemi di istruzione e formazione europei: da un approccio tradizionale che poneva l'enfasi sugli input dell'apprendimento (durata del [percorso formativo](#) o educativo, tipologia di percorso e istituzione) si sposta l'accento sui risultati dell'apprendimento, espressi in termine di unità di competenze. Il 23 aprile 2008 il Parlamento Europeo e il Consiglio hanno formalmente ratificato la Raccomandazione. Gli Stati membri prima hanno adottato su base volontaria l'EQF ed entro il 2010 sono riusciti a correlare i propri sistemi nazionali di qualifiche (NQF) con l'EQF. Ciò significa che dal 2012, tutte le nuove qualifiche recano un riferimento esplicito all'EQF facilitando, almeno su carta, l'identificazione delle conoscenze, [abilità](#) e competenze di ciascun aspirante ad una occupazione attraverso l'Europa.

Europass – in occasione del Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000, le Istituzioni europee, insieme ai Paesi membri, hanno individuato strumenti in grado di promuovere, nello spazio europeo, la libera circolazione dei cittadini, dei loro titoli e curriculum, per fare dell'Europa “*la società della conoscenza più dinamica e competitiva del mondo*”. Tra questi strumenti c'era *Europass* (Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004), un insieme di documenti aggregati in un Dossier e pensati con l'obiettivo di rendere più trasparenti e leggibili i titoli, le qualifiche e le competenze acquisite nell'ambito di contesti di apprendimento formali, non formali e informali. I documenti che al momento fanno parte del pacchetto Europass sono:

- *Europass Curriculum Vitae e Europass Passaporto delle Lingue*, utili per descrivere le proprie esperienze e competenze, sono fruibili in auto compilazione;
- *supplemento al Diploma e Supplemento al Certificato*, utili per tradurre in modo trasparente i contenuti e il valore di titoli e qualifiche. Sono prodotti da scuole, università e agenzie formative;
- *Europass-mobilità*, utile in caso di esperienze di studio all'estero, è rilasciato dal Centro Nazionale Europass Italia.

Europass è in uso presso 32 Paesi e il suo successo è comprovato dalla prosecuzione della sua diffusione.

L'*ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System)* – il Sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti è uno strumento pensato per descrivere un programma di studi attribuendo dei crediti alle sue componenti. La definizione dei crediti nell'istruzione superiore può essere basata su diversi parametri, quali il carico di lavoro per studente, i risultati dell'apprendimento e le ore di contatto. L'ECTS è un sistema incentrato sullo studente e basato sul carico di lavoro richiesto a uno studente per raggiungere gli obiettivi di un corso di studio, obiettivi preferibilmente espressi in termini di risultati dell'apprendimento e di competenze da acquisire. L'ECTS è stato introdotto nel 1989 nell'ambito del programma Erasmus, oggi parte del programma Erasmus+. È l'unico sistema di crediti che sia stato testato ed usato con successo in Europa. Inizialmente concepito per il trasferimento

dei crediti e per riconoscimento di periodi di studio all'estero, negli ultimi anni l'ECTS si è evoluto in un sistema di accumulazione di crediti valido a livello nazionale ed europeo, realizzando uno degli obiettivi della Dichiarazione di Bologna del giugno 1999.

L'ECVET - Il 2 maggio 2005 la Commissione Europea ha approvato un documento di lavoro relativo al "Sistema europeo di accumulazione e di trasferimento delle unità capitalizzabili per l'Istruzione e la Formazione professionale", in vista della definizione di un sistema di trasferimento di crediti per l'educazione e la Formazione Professionale (ECVET). L'obiettivo principale è stato quello di creare un quadro europeo di riferimento volto a promuovere la mobilità dei singoli individui in formazione e la mobilità lungo tutto l'arco della vita. Inoltre, l'ECVET è stato pensato come uno strumento in grado di facilitare il trasferimento, la [valutazione](#) ed il riconoscimento dei [risultati di apprendimento](#) ottenuti da individui che operano in contesti educativo/formativi diversi e/o all'interno di differenti sistemi di qualificazione. Nel 2012 è stato creato un quadro comune che descrive le qualifiche in termini di unità di *learning outcomes* (risultati di apprendimento), prevedendo procedure specifiche per la loro valutazione, trasferimento, accumulazione, validazione e riconoscimento: ogni unità è associata ad un numero di punti ECVET, sviluppati sulla base di standard comuni (60 punti per un anno di corso [VET](#) standard full-time). L'ECVET esige ancora oggi sforzi di armonizzazione e ingenti investimenti, ma rappresenta già da anni la chiave per aumentare la mobilità intereuropea, internazionale e per costruire percorsi di apprendimento permanente in grado di facilitare la validazione ed il riconoscimento dei titoli acquisiti in diversi contesti.

Il Quadro di riferimento europeo per la qualità nella [VET](#) (EQAVET ex EQARF) – è il Sistema approvato nel giugno del 2009 con l'obiettivo di promuovere e monitorare i continui miglioramenti raggiunti nei sistemi nazionali di istruzione e formazione professionale in tema di qualità. Gli stati membri sono stati incoraggiati a sviluppare nel 2011 un approccio comune per i sistemi di qualità, consultandosi con tutti gli stakeholder (sempre nel 2011 sono stati creati dei punti di contatto nazionali per la qualità). L'EQAVET è un quadro di riferimento che offre suggerimenti metodologici ai responsabili delle politiche di IFP (*policy maker*), utili a verificare se le misure necessarie per migliorare i sistemi nazionali di IFP sono state messe in atto. Il quadro è costituito da:

- un ciclo qualitativo diviso in 4 fasi (definizione e pianificazione degli obiettivi, realizzazione, valutazione e review);
- criteri qualitativi e indicatori descrittivi per ogni fase del ciclo;
- indicatori comuni per misurare e valutare obiettivi, metodologie, procedure e risultati formativi.

Il sistema Europeo delle Micro-credenziali – le micro-credenziali rappresentano il più recente strumento proposto, ancora in fase di sviluppo, a livello europeo nel settore istruzione e formazione professionale, al fine di fornire a studenti e giovani europei, ed in particolare ai più vulnerabili, opportunità flessibili e inclusive di ap-

prendimento. Le *micro-credenziali* intendono rappresentare uno strumento utile a certificare i risultati di esperienze di apprendimento a breve termine, ad esempio una breve formazione modulare o corso. Offrono un modo flessibile e mirato per aiutare le persone a sviluppare le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie per il loro sviluppo personale e professionale. In Europa e nel mondo si stanno sviluppando rapidamente forme di opportunità di apprendimento più brevi rispetto alle qualifiche tradizionali che richiedono strumenti di certificazione più flessibili, come appunto le micro-credenziali, in risposta alla domanda di forme di istruzione e formazione *lifelong* incentrate sul “*learner*” ed inclusive, indirizzate cioè a una gamma più ampia di discenti, compresi i gruppi svantaggiati e vulnerabili. Le micro-credenziali sono di proprietà del discente, possono essere condivise e sono portatili. Possono essere indipendenti o combinate in credenziali più grandi e riferite ad un settore o ad un’intera area di attività. Tuttavia, senza standard comuni che ne garantiscano la qualità, la trasparenza, la comparabilità transfrontaliera, il riconoscimento e la portabilità, le micro-credenziali non potranno raggiungere il loro pieno potenziale. Anche per tali motivi il 16 giugno 2022, il Consiglio ha adottato una *Raccomandazione su un approccio europeo alle micro-credenziali per l’apprendimento permanente e l’occupabilità*²³⁷. La Raccomandazione mira a sostenere lo sviluppo, l’attuazione e il riconoscimento delle micro-credenziali tra istituzioni, imprese, settori e confini; fornisce elementi costitutivi, tra cui una definizione, elementi standard per la descrizione delle micro-credenziali²³⁸ e principi per la [progettazione](#) e l’emissione di micro-credenziali. Le micro-credenziali potranno in futuro essere sviluppate, utilizzate e confrontate in modo coerente tra gli Stati membri, gli stakeholder e gli enti dell’ecosistema istruzione e formazione, incluse le aziende. La Raccomandazione sosterrà in questo senso lo sviluppo al 2024 e l’adozione di micro-credenziali trasparenti e di alta qualità, attuando azioni congiunte in questo campo con il coinvolgimento di enti di IFP e di attori del mercato per massimizzarne l’efficacia. Ciò consentirà a studenti, giovani in formazione e lavoratori che vogliono riqualificarsi, di apprendere nuove competenze in modo personalizzato e inclusivo. L’approccio europeo alle micro-credenziali, in questo senso, è una componente chiave della visione della Commissione di realizzare uno Spazio europeo dell’istruzione entro il 2025.

Compatibilità e complementarietà tra gli strumenti, i quadri ed i meccanismi sviluppati in ottica lifelong in Europa

- *ECVET e EQF*: condividono lo stesso approccio basato sui learning outcomes; i diversi livelli EQF costituiranno un punto di riferimento per il quadro ECVET;

²³⁷ Council Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability - 2021/0402(NLE) e {SWD (2021) 367 final}

²³⁸ La Commissione ha identificato e delineato all’interno di una brochure istituzionale quali sono gli standard obbligatori e quali quelli opzionali che devono essere contenuti all’interno di una micro-credenziale. Cfr. <https://education.ec.europa.eu/document/micro-credentials-brochure> (ultimo accesso dicembre 2024).

- *ECVET e Europass*: i documenti Europass (Europass certificate supplement e Europass mobility) integreranno il quadro ECVET descrivendo in particolare le qualifiche ed i crediti acquisiti da ogni singolo learner;
- *ECVET e ECTS*: sono complementari, hanno lo stesso funzionamento ma l'ECTS è riferito all'istruzione superiore;
- *ECVET e Recognition of prior learning* (riconoscimento dell'apprendimento pregresso, formale, non-formale e informale): attribuendo punti e crediti, l'ECVET faciliterà il processo di riconoscimento dell'apprendimento formale o non formale per l'ottenimento delle qualifiche;
- *Micro-credenziali e risultati dell'apprendimento*: le micro-credenziali certificano i risultati di apprendimento conseguiti da uno studente, un giovane o un lavoratore, in seguito ad un percorso più breve di quelli canonici.

Gli scenari futuri: verso la creazione di uno “Spazio Europeo dell'Istruzione” (EEA) – La Dimensione Sociale dell'Istruzione e della Formazione Professionale. Dal 2010 in poi il processo di sviluppo delle politiche di IFP in Europa, dopo Lisbona, si arricchisce di un altro importante tassello. Nel 2010, l'Europa si trovava ancora ad affrontare enormi sfide economiche e sociali, con livelli molto elevati di disoccupazione giovanile in molti Stati membri, «[...] una forza lavoro adulta di cui un quarto non possedeva le competenze di base, una forte necessità di riqualificazione della forza lavoro a causa dei cambiamenti nei requisiti del [mercato del lavoro](#), compreso l'uso crescente di nuove tecnologie», un evidente squilibrio tra domanda e offerta di competenze che ostacola la crescita economica e la creazione di posti di lavoro e la riduzione delle risorse finanziarie pubbliche e private a causa dei processi di consolidamento del bilancio²³⁹. La necessità di tutelare soprattutto le fasce più vulnerabili della popolazione, e di programmare strategie integrate che puntassero in maniera olistica all'integrazione sociale, economica e professionale come tre componenti di un unico approccio, orientato allo sviluppo umano integrale, è emersa ancora più evidente e drammatica con l'esplosione della crisi pandemica nel 2019. A fronte di queste sfide, un ruolo molto più importante è stato attribuito all'IFP nell'agenda generale per la crescita e l'occupazione e per l'[inclusione](#) sociale, come specificato dal Consiglio nel 2010 attraverso due importanti documenti: il *Comunicato di Bruges su una maggiore cooperazione europea nell'IPF* e le *Conclusioni del Consiglio di Bruxelles sulla Dimensione Sociale dell'Istruzione e della Formazione Professionale*.

All'interno del *Comunicato di Bruges* su una maggiore cooperazione europea nell'IPF, veniva affermato in maniera perentoria come l'Istruzione e la Formazione Professionale iniziale e continua condividessero il duplice obiettivo di contribuire all'[occupabilità](#) e alla crescita economica e di rispondere alle grandi sfide della società, in particolare quella di promuovere la [coesione sociale](#). Entrambe dovrebbero

²³⁹ Conclusioni del Consiglio dell'11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione. (2010/C 135/02).

offrire ai giovani e agli adulti possibilità di carriera attraenti, rivolgersi in ugual misura a uomini e donne e a coloro che corrono il rischio di essere esclusi dal mercato del lavoro. Sulla base dei principi concordati e in linea con il quadro generale per l'istruzione e la formazione di allora (ET 2020), il Comunicato definiva un'agenda ambiziosa con l'obiettivo di sostenere l'occupabilità e la crescita economica, promuovendo al contempo la coesione sociale, rispondendo alle più ampie sfide della società, sottolineando il duplice obiettivo dell'IFP: *eccellenza e inclusione*. In particolare attraverso:

- percorsi di formazione iniziale e continua (I-VET & C-VET) attraenti, orientati al mercato e inclusivi;
- sistemi IFP flessibili, strutturati per risultati dell'[apprendimento](#) (*learning outcomes*) – sistemi che facilitino la permeabilità tra differenti tipologie e sistemi di apprendimento, focalizzati sulla validazione dell'apprendimento non-formale e informale, includendo anche le competenze acquisite sul luogo di lavoro;
- potenziamento di opportunità di mobilità transnazionale;
- sistema di riconoscimento e trasferimento di qualifiche e competenze tra un Paese ed un altro più trasparente.

Nello stesso anno, il Consiglio dell'Unione a Bruxelles ribadiva nelle sue conclusioni sulla Dimensione Sociale dell'Istruzione e della Formazione Professionale come, un'offerta di Formazione Professionale diversificata, che ponesse maggiormente l'accento sulle competenze chiave, incluse quelle trasversali, poteva proporre ai singoli i percorsi necessari per migliorare le proprie qualifiche ed accedere quindi al mercato del lavoro. Per i gruppi svantaggiati, l'importanza dell'IFP poteva essere accresciuta adattando l'offerta alle esigenze individuali, rafforzando l'[orientamento](#) e la consulenza, riconoscendo le diverse forme di apprendimento preliminare e promuovendo programmi di apprendimento sul luogo di lavoro, con riferimento all'[apprendistato](#) e alle altre forme duali. Il Documento concludeva che aumentare la qualità ed il livello di partecipazione, in particolare di giovani con un basso livello di [competenza](#), ai percorsi di istruzione e di Formazione Continua fosse la chiave per raggiungere un approccio attivo inclusivo, limitando l'impatto della disoccupazione nei periodi di transizione dei sistemi economici. È con questa nuova visione sul ruolo trasformativo dell'IFP che la Commissione Europea ha adottato la nuova visione ed il quadro strategico che orienteranno lo sviluppo delle policy in materia di Istruzione e Formazione fino al 2030. Con la costruzione di uno *Spazio Europeo Comune per l'Istruzione (EEA - European Education Area)* e l'adozione del nuovo *Quadro Strategico*, la Commissione, insieme agli Stati membri e agli attori dell'ecosistema IFP, lavorerà fino al 2030 per costruire sistemi nazionali di IFP più resilienti e inclusivi, proponendosi di:

- rafforzare gli strumenti di collaborazione strategica e coinvolgere le parti interessate per incoraggiarne il coinvolgimento nell'iniziativa;
- intensificare le sinergie con altre iniziative in questo campo, tra cui lo spazio europeo della ricerca e il processo di Bologna;

- individuare gli obiettivi e indicatori per orientare i lavori e monitorare i progressi compiuti verso la realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione;
- promuovere l'inserimento dell'istruzione e della formazione nell'iter del semestre europeo.

Per realizzare pienamente lo spazio europeo dell'istruzione la Commissione europea ha fissato 7 traguardi concreti, ciascuno correlato da indicatori per monitorarne il raggiungimento.

Entro il 2025:

- almeno il 60% dei neodiplomati dell'[Istruzione e Formazione Professionale](#) dovrebbe aver beneficiato di un apprendimento sul lavoro durante il percorso scolastico;
- almeno il 47% degli adulti di età compresa tra i 25 e i 64 anni dovrebbe aver partecipato a una formazione negli ultimi 12 mesi.

Entro il 2030:

- meno del 15% dei 15enni dovrebbe avere risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze;
- meno del 15% degli alunni all'ottavo anno della scuola dell'obbligo dovrebbe avere risultati insufficienti in [alfabetizzazione](#) informatica;
- almeno il 96% dei bambini di età compresa tra i 3 anni e l'età di inizio della scuola dell'obbligo dovrebbe partecipare all'educazione e cura della prima infanzia;
- meno del 9% degli alunni dovrebbe abbandonare precocemente l'istruzione o la formazione;
- almeno il 45% dei giovani di età compresa tra i 25 e i 34 anni dovrebbe essere in possesso di un titolo di istruzione superiore.

L'istruzione è il fondamento della realizzazione personale, dell'occupabilità e della [cittadinanza](#) attiva e responsabile. È essenziale per la vitalità delle società e delle economie europee. «*L'accesso a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi è un diritto per tutti i cittadini*²⁴⁰». La pandemia covid-19 ha evidenziato che è essenziale evitare che le barriere strutturali all'apprendimento e allo sviluppo delle competenze abbiano un impatto sulle prospettive occupazionali dei cittadini e sulla loro partecipazione alla società. Lo Spazio europeo dell'istruzione lavorerà a tal proposito in sinergia con l'*Agenda europea delle competenze (European Skills Agenda)* e lo *Spazio europeo della ricerca* per sfruttare la conoscenza, rendendola il fondamento della ripresa e della prosperità dell'Europa. La Formazione Professionale a livello europeo, con la duplice visione orientata a sviluppo economico, coesione e inclusione sociale, dalla concezione di “insegnamento/apprendimento di un mestiere per i giovani svantaggiati”, si estende e si arricchisce anche in Europa nell'accezione “*Skills for work and life in the post-2015 agenda*”, già adottata a livello internazionale, visione

²⁴⁰ The European Pillar of Social Rights Action Plan, COM (2020) 14 final of 14 January 2020.

che comprende ogni aspetto significativo dei processi di apprendimento permanente, il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze, la qualità e dignità del lavoro, nonché la valenza “trasformativa” dei sistemi di IFP, quando permeato da innovazione e valore aggiunto per le società e le economie locali²⁴¹. Come evidenziato da questo breve excursus sulle principali tappe evolutive che ne hanno dettato lo sviluppo in Europa, i sistemi di IFP giocano un ruolo centrale nello sviluppo umano di ogni persona, ed in particolare dei gruppi sociali più vulnerabili: creano, in ogni ambito socio-professionale il quadro di riferimento, i meccanismi, gli strumenti e gli spazi nei quali ognuno è chiamato, in ogni momento della sua vita, a sviluppare non solo competenze tecniche e lavorative, ma anche “abilità” che mettano in grado il beneficiario di giocare un ruolo attivo nella cittadinanza locale, nazionale e globale oltre che essere cosciente e attivo detentore di diritti e di doveri nella propria comunità²⁴².

POLITICHE EUROPEE DI VET (GUGLIELMO MALIZIA²⁴³)

L’[Istruzione e Formazione Professionale](#) (IeFP: Vocational Education and Training) è il sottosistema educativo che consente l’inserimento diretto nel mondo del [lavoro](#). Può essere a tempo pieno o nella forma dell’[apprendistato](#), che comprende la frequenza di una scuola/[Centro di Formazione Professionale](#) da 1 a 3 giorni alla settimana mentre negli altri giorni gli allievi svolgono un lavoro pratico presso un datore di lavoro nel mestiere scelto (Allulli, 2015; Malizia, 2019). È opportuno anche precisare che la Formazione Professionale non viene più concepita nella gran parte dei Paesi, particolarmente in quelli europei, come un addestramento finalizzato in maniera esclusiva all’insegnamento di destrezze manuali (Allulli 2015 e 2017; Malizia, 2019; Cerlini, 2020). La Formazione Professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma 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. Questo, tuttavia, non significa che sia la stessa cosa dell’istruzione: conoscere con l’obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l’intento prioritario di conoscere. Passando a delineare le strategie principali del [VET](#), la prima 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 i IeFP deve assumere le seguenti caratteristiche: essa

²⁴¹ European Consensus on Development – 2006, ET 2020, Comunicato di Bruges 2012, Shanghai Consensus 2012, Note Conceptuelle PQIP-DCTP, UNESCO Position Paper on Education Post-2015.

²⁴² VIS – Volontariato Internazionale per lo Sviluppo, Pianificazione Strategica 2022– 2027.

²⁴³ GUGLIELMO MALIZIA Professore Emerito di Sociologia dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana di Roma.

va intesa come un'offerta sistematica di esperienze di sviluppo personale comprensive di aspetti culturali e sociali e non solo economici. La IeFP deve essere centrata sull'allievo e, pertanto, si caratterizza 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. L'alternanza costituisce un'altra strategia macrostrutturale di natura fondamentale per la IeFP. Essa consiste nella possibilità di spezzare la sequenza dell'educazione in diversi tempi – in modo da rinviare parte o parti della [formazione](#) a un momento successivo al periodo della giovinezza – e di alternare momenti di studio e lavoro. Tra l'altro, essa allenta la rigidità del rapporto formazione-occupazione perché favorisce una maggiore adattabilità della forza lavoro ai cambiamenti del mercato. Realizzare la IeFP implica anche il riconoscimento e la valorizzazione del ruolo formativo delle imprese. Dopo le diffidenze e i sospetti che si sono accumulati nel periodo '70-'80, negli anni successivi si è registrato un graduale avvicinamento tra i sistemi di istruzione e di formazione e il mondo imprenditoriale: nei primi è sempre più sentita l'esigenza di offrire una preparazione che faciliti l'inserimento occupazionale, mentre nel secondo cresce la convinzione della centralità dell'istruzione e della formazione per lo sviluppo delle imprese. Per quanto riguarda i destinatari, va anzitutto precisato che storicamente la IeFP è associata alla formazione dei giovani sia delle classi socioeconomiche svantaggiate sia delle nazioni colonizzate. Indubbiamente agli inizi degli anni 2000 la situazione è cambiata, anche se rimane sempre lo stigma delle origini. Attualmente essa viene riconosciuta in linea di principio come una delle strategie principali per consentire a tutti i membri della comunità di affrontare le sfide della società della [globalizzazione](#) e delle tecnologie dell'informazione e della [comunicazione](#) e di trovare in essa una collocazione adeguata come membri produttivi della società. Venendo poi alle problematiche del curriculum, delle metodologie e della valutazione, va anzitutto evidenziato che le caratteristiche della [società della conoscenza](#) richiedono che gli allievi della IeFP 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 tende ad essere ridimensionato. In proposito, la tendenza principale riguarda l'introduzione di una formazione basata sulle competenze. Questo approccio comprende, oltre naturalmente alla focalizzazione sulle competenze piuttosto che sui semplici contenuti, la modularizzazione dei programmi, l'autoformazione, i crediti e i debiti formativi, la previsione di opportunità per un accesso e un'uscita flessibili dai vari programmi, la formazione a distanza. Un altro trend consiste nel raggruppamento delle specializzazioni della Formazione Professionale per evitare una preparazione che sia angustamente terminale. L'ampliamento delle possibilità di inserirsi nella IeFP non dovrebbe avvenire a scapito della qualità. Da questo punto di vista si impone una revisione delle norme per la qualificazione, dei processi di certificazione e dei metodi di valutazione che, tra l'altro dovrà essere formativa e non sommativa e selettiva. In un contesto sociale e lavorativo in continua mutazione, l'[orientamento](#) assume un ruolo cruciale e deve costituire una parte integrante di ogni offerta di IeFP. Passando alla governance, è opportuno richiamare il modello tedesco che fa entrare in gioco gli

Stati federati, gli imprenditori e i sindacati, in altre parole pubblico, privato e privato sociale e, indubbiamente, esso è generalmente considerato molto valido. L'elaborazione e la realizzazione delle politiche per la IeFP va affidata a un partenariato tra lo Stato, i datori di lavoro, i sindacati, le professioni, gli allievi e le famiglie e la società civile. È opportuno anche prevedere una sana competizione tra le varie offerte di IeFP all'interno di standard di qualità validi su tutto il territorio nazionale. Quanto poi alle risorse finanziarie, lo Stato e il settore privato devono riconoscere che la IeFP 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. In quanto possibile, il finanziamento della IeFP dovrà essere aumentato e ridistribuito tra lo Stato, le imprese, le comunità, le famiglie. Per una valutazione del [VET](#) mi servo dei dati del monitoraggio che l'UE realizza ogni anno sui sistemi di istruzione e di formazione degli stati membri, distinguendo tra Europa e Italia (European Commission – Directorate General For Education, Youth, Sport And Culture, 2021, 2022 e 2023; Commissione Europea – Direzione Generale dell'istruzione, della Gioventù, dello Sport e della Cultura, 2021, 2022 e 2023; Malizia et alii, in corso di pubblicazione). La percentuale media dei giovani del gruppo di età 18-24 anni che abbandonano precocemente gli studi senza ottenere almeno un titolo o una qualifica dell'istruzione e formazione secondaria superiore continua ridursi ed è scesa dal 10,2% nel 2019 al 9,6% nel 2022. Tuttavia, questi dati devono essere interpretati con prudenza poiché nascondono considerevoli differenze tra i vari sistemi di istruzione dell'UE. Malgrado ciò e nonostante l'impatto dello shock pandemico, l'UE continua a trovarsi nelle condizioni che dovrebbero permetterle di conseguire nel 2030 il benchmark di tale anno, ossia un tasso inferiore al 9 % dei giovani che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione. L'apprendimento interdisciplinare e la partecipazione attiva possono contribuire a (re)inserire le persone nei sistemi di istruzione e di formazione, stimolando e supportando l'apprendimento di competenze di base e digitali. Ambedue le strategie sono largamente utilizzate nei Paesi dell'UE. Quanto all'[equità](#) nel sistema di istruzione e di formazione, nell'UE in media gli studenti della condizione sociale più svantaggiata hanno una probabilità 5,6 volte maggiore dei loro coetanei del ceto più elevato di ottenere esiti molto bassi nelle competenze appena citate. La diversità di livello tra i due quartili estremi è – sempre in media – del 19,3%. La disparità in questione non è limitata a una minoranza di Stati; al tempo stesso, va aggiunto che si riscontrano differenze molto rilevanti tra i Paesi. Inoltre, i migranti di prima generazione che, come i loro genitori, sono nati al di fuori dell'UE hanno una probabilità tre volte superiore di lasciare la scuola prematuramente (23,9 %) in paragone ai loro colleghi che, come i loro genitori, sono nati nel Paese dichiarante (8%). Passando agli andamenti in Italia la percentuale di giovani che hanno lasciato precocemente gli studi senza ottenere un titolo o una qualifica dell'istruzione o della formazione secondaria superiore risulta in *continuo calo*, anche se resta al di sopra della media UE, principalmente tra quanti non sono nati in Italia. Nel 2022 tale percentuale toccava l'11,5 % ed era calata rispetto al 12,7% dell'anno precedente, confermando l'andamento alla riduzione registrato nell'ultimo decennio. Benché il dato del 2022

si collochi al di sotto dell'obiettivo nazionale del 16%, tale percentuale rimane al di sopra della media UE del 9,7% ed è ancora lontano dal benchmark a livello dell'UE di conseguire un tasso inferiore al 9% entro il 2030. I maschi hanno più probabilità delle femmine di abbandonare precocemente la scuola (il 13,6 % contro il 9,1%), con una disparità di genere superiore alla media UE (4,5% vs 3,1%). Attestandosi a più del 30%, il tasso di abbandono scolastico dei giovani nati all'estero è più del triplo rispetto a quello di chi è nato in Italia (9,7%) ed è notevolmente superiore alla media UE del 22,1%. Nel 2022, durante il percorso di istruzione e formazione, il 60,1% dei primi nuovi diplomati IeFP ha preso parte all'apprendimento basato sul lavoro. In concreto a livello dell'UE è stato conseguito l'obiettivo per il 2025 di almeno il 60%. In media, i nuovi diplomati IeFP che hanno partecipato all'apprendimento fondato sul lavoro potevano contare su maggiori probabilità di reperire un'occupazione (82,5% nel 2022) rispetto a quelli che non vi avevano preso parte (71,6%). In Italia la partecipazione all'istruzione Professionale è vicina alla media dell'UE, mentre meno studenti dell'Istruzione e Formazione professionale (IeFP) beneficiano dell'apprendimento sul lavoro. Nel 2021 la percentuale di studenti della scuola secondaria di secondo grado iscritti a corsi IeFP era del 51,9%, il 4% inferiore rispetto al dato del 2015, ma ancora al di sopra della media UE del 48,7%. Per contro, solo poco più di uno su quattro dei nuovi diplomati IeFP (25,9%) ha beneficiato dell'apprendimento basato sul lavoro durante il loro ciclo di studi, ben al di sotto della media UE (60,1%) e lontano dall'obiettivo UE di almeno il 60% entro il 2025. Dopo un periodo di difficoltà attribuibile allo shock pandemico, il tasso di occupazione dei nuovi diplomati IeFP (79,7% nel 2022) si sta approssimando al benchmark a livello dell'UE dell'82% entro il 2025. L'Italia ha predisposto un *piano d'azione* in risposta alla raccomandazione del Consiglio sull'Istruzione e Formazione Professionale del 2020 e alla dichiarazione di Osnabrück. Richiamiamo qui gli obiettivi principali: il miglioramento dell'attrattiva della IeFP; la formazione delle competenze dei professionisti nei sistemi di formazione regionali; la flessibilità della formazione in linea con le esigenze individuali; la preparazione in materia di competenze digitali; il dialogo tra il settore dell'istruzione e il [mercato del lavoro](#); lo sviluppo di reti e patti territoriali e la crescita della IFP duale. Se adeguatamente attuato, il piano potrebbe contribuire ad aumentare l'efficacia e l'adeguatezza in relazione al mercato del lavoro del sistema italiano di istruzione e formazione professionale.

Bibliografia

- ALLULLI G., *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, Roma, CNOS-FAP/Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015.
- ALLULLI G., *Europa 2020. Una bussola per orientarsi*, Roma, CNOS-FAP/Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione, tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione Internazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- CERLINI S., *Le politiche europee in materia di istruzione e di formazione tra bilanci, Covid-19 e prospettive*, «Rassegna CNOS», 36, n. 3, 57-70, 2020, pp.

- EUROPEAN COMMISSION - DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE
EDUCATION AND TRAINING, *Monitor 2021. Education and well-being*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2021.
- COMMISSIONE EUROPEA – DIREZIONE GENERALE DELL’ISTRUZIONE, DELLA GIOVENTÙ, DELLO SPORT E DELLA CULTURA, *Relazione di monitoraggio del settore dell’istruzione e della formazione 2021. Italia*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione Europea, 2021.
- EUROPEAN COMMISSION. DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, EDUCATION AND TRAINING, *Monitor 2022*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2022.
- COMMISSIONE EUROPEA – DIREZIONE GENERALE DELL’ISTRUZIONE, DELLA GIOVENTÙ, DELLO SPORT E DELLA CULTURA, *Relazione di monitoraggio del settore dell’istruzione e della formazione 2022. Italia*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione Europea, 2022.
- EUROPEAN COMMISSION – DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, EDUCATION AND TRAINING, *Monitor 2023*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2023.
- COMMISSIONE EUROPEA – DIREZIONE GENERALE DELL’ISTRUZIONE, DELLA GIOVENTÙ, DELLO SPORT E DELLA CULTURA, *Relazione di monitoraggio del settore dell’istruzione e della formazione 2023. Italia*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione Europea, 2023.
- MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in “Rassegna CNOS”, 40, n.1, 2024, pp. 5-24.

POLITICHE FORMATIVE [vedi POLITICHE MONDIALI DELL’EDUCAZIONE UNESCO](#)

POLITICHE MONDIALI DELL’EDUCAZIONE SECONDO L’UNESCO (GUGLIELMO MALIZIA²⁴⁴)

Con il termine politiche si intende l’insieme degli interventi posti in essere dall’autorità pubblica a livello macro-strutturale nel [sistema educativo di istruzione e di formazione](#) in vista del raggiungimento del bene comune. Inoltre, sul piano territoriale non ci si limita a un Paese o a un continente o a un sub-continente che costituisce un ambito regionale con caratteri comuni, ma il riferimento è costituito dal livello mondiale (Malizia, 2023). Le fonti principali sono due: il Rapporto della Commissione Internazionale Unesco per i futuri dell’[educazione](#) (UNESCO 2021b) e il programma “Education 2030” che trova nella *Dichiarazione di Incheon*, nel relativo Quadro di Azione e nell’Agenda dello [Sviluppo Sostenibile](#) 2030, i documenti principali di riferimento (ONU, 2015; UNESCO et alii, 2015; Asvis, 2022; Malizia, 2023). Le politiche sono una risposta alle sfide sociali in un determinato momento storico. Pertanto, il primo punto della voce sarà dedicato ad esse distinguendo tra

²⁴⁴ GUGLIELMO MALIZIA Professore Emerito di Sociologia dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana di Roma.

problematiche generali rilevanti per l'educazione e quelle specifiche del sistema di istruzione e di formazione; nel secondo saranno indicate le tendenze principali delle politiche educative in uno scenario mondiale. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione sottoscritto nel 2015 da 193 Paesi membri dell'ONU (ONU, 2015; Asvis, 2022). Questo piano mira a promuovere il benessere globale e affrontare le sfide principali per l'umanità entro il 2030. L'Agenda si basa su 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Sustainable Development Goals - SDGs), che sono articolati in 169 traguardi specifici. Questi obiettivi puntano a promuovere la pace, la prosperità, la giustizia sociale e la tutela ambientale. Il quarto consiste in una istruzione di qualità e recita come segue: "assicurare un'educazione inclusiva, equa e di qualità, e promuovere opportunità di [apprendimento](#) per tutti". A mio parere la sua migliore declinazione concreta si trova nei documenti UNESCO, così come presentati nel prosieguo. Riguardo alle problematiche generali, si va dalle enormi disparità socioculturali ed economiche, agli stravolgimenti del clima, alla riduzione continua della bio-diversità, all'avvicinamento sempre più preoccupante al punto di esaurimento delle risorse della terra, ai regressi nella realizzazione dello Stato di diritto, fino alla diffusione di un'automazione tecnologica distruttiva (UNESCO, 2021b; Malizia, 2023). Tali criticità stanno mettendo in crisi l'esercizio dei diritti umani individuali e sociali e hanno un impatto particolarmente negativo sulla vita del nostro pianeta. Le nostre società si trovano a un punto di svolta, incominciando dal mondo dell'educazione. Infatti, se da una parte non si possono negare lo sviluppo enorme del sapere e i progressi notevoli compiuti nell'accesso all'istruzione e alla formazione, tuttavia, sono sotto gli occhi di tutti le diseguaglianze particolarmente rilevanti che si riscontrano non solo nell'ambito in esame, ma anche in tutti gli altri. Per rimanere nel nostro campo, è chiaro che l'educazione non sta adempiendo in maniera soddisfacente al suo ruolo di offrire un contributo determinante alla realizzazione di sistemi sociali giusti, pacifici e sostenibili. Il [contratto](#) sociale per l'educazione del XIX e del XX secolo – fra tutte le parti interessate – era finalizzato alla costruzione di sistemi educativi, basati sull'[obbligo di istruzione](#) e sulla formazione del cittadino di ogni Paese (UNESCO, 2021b). Esso si articolava nei seguenti principi fondamentali che regolavano l'organizzazione del processo di insegnamento secondo modalità molto simili nei diversi Paesi del mondo: il progetto pedagogico dava la priorità all'apprendimento individuale che avveniva mediante lezioni impartite da docenti entro la struttura delle classi; i programmi erano predisposti come delle rigide griglie; la docenza era concepita come un'attività da svolgere singolarmente e, normalmente, nel quadro di una disciplina; i destinatari dell'educazione si identificavano generalmente con i giovani distribuiti secondo l'età, mentre le famiglie e le comunità erano tenute a una certa distanza. Questo modello presenta numerose criticità che richiedono la sua sostituzione con un nuovo contratto sociale. Infatti, nonostante la crescita molto consistente delle iscrizioni ai sistemi di istruzione, milioni di bambini, di giovani e di adulti sono esclusi dall'accesso alla scuola e sono privati del diritto all'educazione. Ancora in troppi casi il sesso, l'etnia, la lingua e la

cultura continuano ad essere fattori di discriminazione. La libertà effettiva di educazione non è realizzata in tutti i Paesi (UNESCO, 2021a). In non pochi contesti, la crisi della rilevanza dell'educazione la sua scarsa qualità non solo soffocano la creatività degli studenti, ma anche impediscono all'educazione di rispondere adeguatamente alle esigenze degli alunni, delle famiglie e delle comunità. La cultura trasmessa a scuola tende a formare negli studenti idee e atteggiamenti che privilegiano il benessere presente rispetto alla promozione delle strategie della sostenibilità. Inoltre, essa si focalizza sulla competitività nazionale e sullo sviluppo economico piuttosto che sulla solidarietà, sull'interdipendenza e sulla cura degli altri e della terra. La lista delle criticità si presenta così lunga e complessa da porre l'esigenza di predisporre un nuovo contratto sociale per l'educazione e un progetto organico di riforme. Anzitutto, il nuovo contratto sociale deve essere basato sui valori su cui poggia il diritto all'educazione (UNESCO, 2021b; UNESCO et alii, 2015). Questi ultimi vengono specificati nei seguenti due raggruppamenti: il primo è costituito dall'[inclusione](#) e dall'[equità](#) e il secondo dalla solidarietà, dalla responsabilità collettiva e dalla interdipendenza. Un altro orientamento consiste nel garantire a tutti il diritto a un'educazione di qualità. Fondamento del nuovo contratto sociale rimane il diritto all'educazione come sancito dalla Dichiarazione universale dei diritti che però deve essere esteso oltre l'accesso e cioè alla qualità dei [processi di insegnamento/apprendimento](#), all'informazione, alla cultura e alla scienza. In terzo luogo, si tratta di potenziare il ruolo dell'educazione come impegno pubblico e bene comune. Il nuovo contratto sociale non può limitarsi a prevedere il finanziamento dei sistemi di istruzione e di formazione con il denaro pubblico, ma deve assicurare la partecipazione di tutti e di ciascuno al dibattito sull'educazione e alla realizzazione delle riforme. La Dichiarazione di Incheon e il relativo Quadro d'Azione in cui, a mio parere, si sostanzia al meglio il programma "Education 2030", inizia con l'accesso e, a causa dei risultati tutt'altro che soddisfacenti conseguiti nell'ultimo quindicennio, si preoccupa di indicare una serie di obiettivi anzitutto più dettagliati e poi anche più numerosi e ambiziosi (UNESCO et alii, 2015; ONU, 2015). Quanto al primo si chiede di assicurare 12 anni di scuola primaria e secondaria, gratuita, equa, di qualità e finanziata con denaro pubblico; inoltre, al suo interno dovranno essere garantiti 9 anni di istruzione obbligatoria in modo da permettere a tutti il conseguimento di apprendimenti rilevanti. Si raccomanda ai Paesi di organizzare almeno un anno di educazione prescolastica di qualità, gratuita e obbligatoria e di offrire a tutti i bambini l'opportunità di usufruire di servizi di qualità per lo sviluppo, la cura e l'educazione della prima infanzia. Un'altra meta rilevante consiste nell'aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche – anche tecniche e professionali – per l'occupazione, posti di [lavoro](#) dignitosi e per l'imprenditoria; come anche va segnalata la finalità di eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di [istruzione e formazione professionale](#) delle categorie protette, tra cui le persone con [disabilità](#), le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità. Un ulteriore obiettivo mira a ga-

rantire occasioni efficaci di apprendimento ai tanti bambini, ragazzi e adolescenti non scolarizzati e che, di conseguenza, hanno bisogno di interventi rapidi, mirati e assistiti affinché sia loro assicurata la frequenza della scuola. Un altro ambito del rinnovamento riguarda i principi in base ai quali la teoria pedagogica va ripensata, ossia la cooperazione, la collaborazione e la solidarietà (UNESCO, 2021b; UNESCO et alii, 2015). Interconnessione e interdipendenza dovrebbero strutturare questa area nel senso che per il tramite della scuola gli studenti andrebbero messi in contatto con i loro colleghi anche di altri istituti perché in un mondo strettamente interrelato essi devono apprendere come le loro azioni influiscono sugli altri e viceversa. Lo stabilimento di relazioni non basta, ma bisogna arrivare alla cooperazione e alla collaborazione. Le scuole dovrebbero aiutare gli allievi a superare i pregiudizi, le divisioni e i conflitti, educandoli alla solidarietà, alla compassione e all'empatia. È necessario che la valutazione cessi di essere selettiva e sommativa per diventare formativa, cioè positivamente rilevante per l'apprendimento degli studenti. Il nuovo [contratto](#) sociale dovrebbe puntare al rinnovamento dei curricula, dando la priorità alle dimensioni ecologica, interculturale e interdisciplinare in modo da potenziare le capacità di riflessione critica degli allievi (UNESCO, 2021b). In primo luogo, si tratta di formare le competenze che consentono di accedere al patrimonio culturale dell'umanità che costituisce la base dei programmi scolastici e di contribuire al suo sviluppo. Nella situazione attuale di crisi sul piano ecologico, il compito primario del sistema di istruzione e di formazione consiste nell'insegnare a vivere in maniera da rispettare responsabilmente il nostro pianeta. Un'altra esigenza particolarmente sentita nei nostri tempi è quella di contrastare la diffusione delle "fake news", formando negli studenti competenze scientifiche, digitali e letterarie appropriate. Il consolidamento e lo sviluppo dei regimi democratici richiede l'educazione ai diritti umani, alla [parità di genere](#) e alla lotta agli stereotipi sessisti, al razzismo e a tutte le forme di discriminazione. In un mondo dominato dalla tecnologia va sicuramente rafforzata la formazione tecnico-professionale e assicurato ad essa un prestigio pari alle offerte umanistiche. Il ripensamento dell'insegnamento andrebbe finalizzato al rafforzamento della professionalità, della collaborazione e del riconoscimento del ruolo dei docenti come creatori e mediatori del sapere e attori del rinnovamento educativo e sociale (UNESCO, 2021b; UNESCO et alii, 2015). Gli insegnanti dovrebbero essere formati e aiutati a cooperare tra loro in modo da organizzare insieme gli ambienti, i rapporti, gli spazi e i tempi dell'apprendimento. Il loro ruolo andrebbe ampliato fino a includere le funzioni di identificare ambiti di investigazione, di definire aree di innovazione e di avviare [buone pratiche](#). La formazione iniziale, il reclutamento e la formazione in servizio vanno finalizzate a sviluppare l'autonomia e la libertà degli insegnanti, la loro identità professionale e la competenza nel guidare il processo di apprendimento degli allievi. Dovrebbe essere garantita la loro partecipazione al dibattito sul futuro dell'educazione e alle decisioni che lo riguardano. Il ruolo delle scuole e dei Centri di formazione va identificato nel sostegno all'[inclusione](#), al benessere individuale e sociale e alla trasformazione dei sistemi sociali per

cui debbono essere adeguatamente difesi e protetti; infatti, sono luoghi dove gli allievi si confrontano con opportunità e sfide non disponibili altrove nelle medesime condizioni di sicurezza. La libertà effettiva di educazione andrebbe realizzata ovunque perché si tratta di un diritto umano ad essere educati secondo le proprie convinzioni. Inoltre, l'edilizia, gli spazi, i tempi e la distribuzione degli studenti in gruppi vanno finalizzati alla formazione della capacità di collaborare. Il ricorso alle nuove tecnologie informatiche nell'insegnamento costituisce un'innovazione da sviluppare, ma sarebbe un errore utilizzarle per sostituire le scuole. Queste dovrebbero divenire dei modelli di attuazione dei diritti umani e di un'economia verde. L'ultimo gruppo di proposte è focalizzato sull'esigenza che l'apprendimento sia assicurato per la vita intera e per tutti gli ambiti culturali e sociali (UNESCO 2021b; UNESCO et alii, 2015). Venendo ai particolari, bisognerebbe potenziare la formazione degli adulti che ancora non ha avuto lo sviluppo necessario per realizzare il modello dell'[educazione permanente](#) e quella dei ceti più svantaggiati che tendono a fermarsi all'istruzione dell'obbligo. Gli ecosistemi, destinati a offrire l'apprendimento "lifelong" e "lifewide" (tutte le dimensioni della persona), dovrebbero integrare tra loro armonicamente luoghi naturali e virtuali. Si chiede anche il rafforzamento del ruolo degli Stati nel finanziare i sistemi di istruzione e di formazione e nello stabilire standard e normative per la regolazione di tali sistemi. Il diritto all'educazione non dovrebbe limitarsi al periodo della scolarizzazione, ma estendersi a tutta l'esistenza e comprendere l'informazione e la cultura.

Bibliografia

- ASVIS-ALLEANZA ITALIANA PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE, *L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto ASVIS 2022*, Roma, 4 ottobre 2022.
- MALIZIA G., *Politiche educative a livello mondiale*, in "Rassegna CNOS", 39, n. 3, 2023, pp. III-VII.
- ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, New York, 2015.
- UNESCO, *Non-State actors in education. Who chooses? Who loses?* Global education monitoring report 2021/22, Paris, 2021a.
- UNESCO, *Remagining our Futures Together. A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*, Paris, 2021b).
- UNESCO et alii, *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable education and lifelong for all*, Incheon (Korea), 2015.

Il portfolio delle competenze rappresenta una raccolta delle evidenze delle pratiche di uno studente/lavoratore volta a monitorare, valutare e autovalutare l'attività formativa, finalizzata alla migliore comprensione del processo di [apprendimento](#) anziché dell'esclusivo prodotto finale. Il termine risale agli anni Trenta del secolo scorso, quando in diversi settori – soprattutto nell'ambito produttivo – emerge la necessità di strutturare una cartella per la raccolta dei migliori elaborati di un artigiano o di un artista, al fine di poter presentare le competenze effettivamente possedute. Dagli anni Settanta, il portfolio è stato utilizzato anche nella [formazione](#), acquisendo il significato di valorizzatore del processo, oltre che del prodotto finale, esplicitando in questo modo la cifra dell'[esperienza](#) svolta e la consapevolezza personale e lavorativa. Un approccio di questo tipo si avvicina ad una più approfondita valutazione del raggiungimento delle competenze, in quanto strumento che consente di comprendere processi anche complessi che non potrebbero emergere dalla presentazione esclusiva del prodotto finale. Una delle caratteristiche che tuttavia valorizza ulteriormente il significato di questo strumento è il ruolo attribuito alla valutazione: il portfolio non è tanto – come in passato – uno strumento di presentazione del processo, ma uno strumento che supporta la riflessione circa le modalità e lo stile del proprio apprendimento. Il portfolio è definito in diverse fasi:

- a) la selezione dei documenti ritenuti significativi per la descrizione del processo (non necessariamente i migliori, ma quelli che descrivono al meglio il proprio lavoro), insieme al commento relativi alla scelta;
- b) la riflessione circa la connessione tra i materiali, per la descrizione delle modifiche del proprio [atteggiamento](#) al lavoro per rileggere il proprio processo;
- c) la proiezione, ovvero la definizione del punto di sviluppo delle [conoscenze](#)/competenze e dello step formativo successivo;
- d) la pubblicazione, ovvero la presentazione a terzi per la condivisione o la valutazione.

I punti di forza del portfolio sono molteplici. Certamente il lavoro sulla selezione degli artefatti e la riflessione che ne consegue consentono di esercitare un processo autovalutativo che valorizza la consapevolezza e l'autonomia del singolo di fronte al giudizio. In secondo luogo, è fondamentale il processo di definizione del passo successivo verso il miglioramento, aspetto che non è sempre garantito in altre tipologie valutative. La dimensione diacronica favorisce infatti il processo di apprendimento come un continuum di momenti collegati tra di loro. Da un punto di vista professionale, è da valorizzare il possibile utilizzo del portfolio come strumento di esplorazione personale delle proprie competenze, finalizzata alla descrizione delle potenzialità e quindi a un eventuale ricollocamento nel contesto lavorativo. Attual-

²⁴⁵ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

mente il portfolio è utilizzato prevalentemente nel suo formato digitale (e-Portfolio). In questa forma, è facilitata non solo la sua possibilità di condivisione di materiali anche audio e video con un ampissimo numero di consultatori, ma anche la sua migliore memoria nel tempo, garante di una più semplice longitudinalità. Questo aspetto si inserisce sempre più nei concetti di lifelong e lifewide learning, che negli ultimi decenni hanno valorizzato l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e in contesti non solo formali, ma anche informali e non formali. L'utilizzo del portfolio si avvicina, inoltre, a un approccio didattico e valutativo incentrato sullo studente e sul contesto entro il quale apprende: in questo modo, il discente è accompagnato nella riflessione e nella presa di decisione per il proprio [apprendimento](#), al fine di supportare il suo processo di autodeterminazione e di assunzione delle responsabilità.

Bibliografia

- COMOGLIO M., *Il Portfolio strumento di valutazione autentica*, Orientamenti Pedagogici, 49(1), 2002, pp. 93-112.
- COMOGLIO M., *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri Editore, 2003.
- FABBRI V., *Differenziare per includere. L'e-portfolio come strumento di autovalutazione e autoregolazione dell'apprendimento*, Topologik, 25(2), 2019, pp. 203 – 214.
- PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 2004.
- PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.
- ROSSI P.G. - GIANNANDREA L. - MAGNOLER P., *Portfolio e riflessione. Education Sciences & Society*, 2(2), 2011, pp. 192-195.
- RONDANINI L., *Valutazione formativa e portfolio*, Napoli, Tecnodid, 2007.
- SCHULTZ M. - YOUNG K. - GUNNING T. - HARVEY M.L., *Defining and measuring authentic assessment: a case study in the context of tertiary science*, Assessment & Evaluation in Higher Education, 47(1), 2022, pp. 77-94, <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887811> (ultimo accesso dicembre 2024)
- VARISCO B.M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci Editore S.p.a., Roma, 2005, p. 400.

POVERTÀ EDUCATIVA vedi **DISPERSIONE SCOLASTICA FORMATIVA**

PRESIDIO PEDAGOGICO (DARIO EUGENIO NICOLI ²⁴⁶)

Il presidio pedagogico dell'organismo formativo consiste nella cura costante, e continuamente verificata nel corso del tempo affinché si avveri quanto esso considera valore e scopo centrale della propria opera, iscritto nel compito istituzionale che gli è stato assegnato e che ne anima la vicenda storica: la possibilità offerta ad ogni

²⁴⁶ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

alunno di avventurarsi entro un percorso che gli consenta di conoscere il mondo e se stesso e di dare una forma espressiva e realistica alla propria disposizione nel reale. Così inteso, l'aggettivo "pedagogico" non circoscrive una parte della vita che vi si svolge (le relazioni, i metodi didattici, la formazione del personale...), ma riguarda lo stile complessivo ed i leganti che assicurano una tensione feconda ai fattori in gioco, entro il luogo in cui viene offerta ai giovani la possibilità di un percorso culturale autenticamente formativo. La necessità di un presidio pedagogico dell'organismo formativo discende dalla consapevolezza della fragilità del principio educativo con cui viene indicata solitamente l'anima dell'opera, quando nella sua vicenda concreta entra in tensione con altri principi costitutivi dell'organizzazione quali la formalizzazione, la standardizzazione, la tendenza ad un funzionamento sicuro e controllabile. Tutti questi fattori sono necessari quando vengono assunti nella loro giusta prospettiva, ma spesso tendono ad eccedere il loro proprio ambito, giustificati dalla direzione interessata ad una conduzione *regolare* della vita dell'organismo, e dal personale interessato ad un uso routinario del tempo e delle pratiche didattiche. Ma la cura a mantenere viva la tensione educativa di un'attività di [formazione](#) non riguarda solo l'[atteggiamento](#) e la preparazione degli insegnanti, ma anche la flessibilità nell'uso del tempo e dello spazio, oltre alla disponibilità a variare lungo il presidio pedagogico le pratiche didattiche previste dal "programma", quando negli incontri di monitoraggio ne emerge la necessità; il tono educativo che pervade l'organismo possiede una consistenza delicata, in quanto nasce, diviene matura e declina disegnando cicli brevi legati a fattori contestuali (quella scuola, quel corpo docente, quel dirigente...) che richiedono nel momento discendente un efficace intervento di rilancio, ma pure cicli lunghi contrassegnati da un degrado più profondo, che avvengono in corrispondenza di epoche di crisi culturale e sociale come quella che stiamo attraversando, dove è richiesto un profondo rinnovamento da parte di tutta la comunità educativa. La crisi educativa si manifesta nell'aumento negli allievi delle problematiche dell'identità, della relazione, dell'[apprendimento](#), della proiezione nel futuro; nell'intensificazione del senso di inefficacia delle pratiche didattiche e quindi dello stato di malessere degli insegnanti, nella difficoltà di [comunicazione](#) e di intesa con le famiglie, ma pure nei tentativi di cercare soluzioni "facili" riversando attese esagerate nelle tecnologie, nei metodi innovativi e nelle mode didattiche. È in questi periodi che occorre porre mano ad un cambio del paradigma pedagogico, che non riguarda prioritariamente i metodi e l'organizzazione, ma principalmente, e drammaticamente, il modo di concepire la vita del singolo insegnante e della comunità educativa, ciò a cui alludeva don Milani, la cui [esperienza](#) di educatore ha provocato una rottura rispetto ai metodi dominanti, quando affermava: «[...] spesso gli amici mi chiedono come faccio a fare scuola e come faccio ad averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola.» (Milani 1957, 239). Il presidio pedagogico, sotto la guida del Dirigente, mira ad assicurare l'identità viva dell'organismo formativo, come luogo

in cui le persone si sentano convocate entro un'esperienza che le riguarda ed accolte come in una seconda casa. Un impegno che si svolge lungo tre direzioni: l'insegnante affidabile, la comunità educativa ed il metodo naturale.

L'*affidabilità* è una condizione stabile, che riguarda più la persona dell'insegnante che il suo ruolo (non possiamo più "mostrare i gradi"). Valgono ancora le competenze, in quanto i ragazzi impiegano poco tempo per capire se i propri insegnanti sono davvero preparati, ma non basta. Ciò che smuove la loro fiducia-affidamento (e non solo il rispetto) è l'autenticità della persona dell'insegnante quando mostra di essere lì per loro, mostrando che il senso della sua esistenza risuona nel desiderio che i suoi alunni diventino ciò che sono in potenza. Essi sono sorpresi specialmente quando vedono che c'è stima e collaborazione tra colleghi, una qualità che purtroppo nella loro carriera degli studi riscontrano raramente negli adulti; essi amano sì l'esperienza ed il lavoro concreto che questa richiede, ma solo se attratti dall'adulto che possiede qualità che vogliono far proprie. Questa generazione ama particolarmente i "cinque minuti di celebrità", dove mostrare cosa hanno saputo fare con ciò che sanno. Infine, essi soffrono il giudizio, ma sono assetati di parole di riconoscimento (sincero, ancorato a fatti reali) di ciò che di buono possiedono e di fiducia nella possibilità di migliorare.

Tutte le ricerche mostrano che l'efficacia della scuola è posta in relazione non tanto con il metodo o le risorse, ma con tre caratteri della *comunità educante*: a) la condivisione di un insieme di valori riguardanti i giovani, l'[educazione](#), il compito della scuola e connotati da speranza e fiducia nel futuro; b) l'adozione di uno stile di insegnamento di tipo formativo, che ponga lo studente al centro del suo cammino di crescita; c) il senso di appartenenza degli insegnanti al proprio istituto e la partecipazione alle attività collegiali allo scopo di costruire insieme ai colleghi la cultura della scuola, arricchita dalle pratiche e dalle riflessioni che si svolgono di anno in anno.

Il metodo *artificiale* è troppo cognitivo creando una frattura tra apprendimento astratto e pratica concreta; richiede all'alunno uno sforzo di estraniamento, tanto che spesso a chi lo interroga su cosa ha fatto a scuola egli risponde «niente» o «ci siamo divertiti». Per questi motivi, le pratiche ispirate al metodo artificiale non generano sicurezza e creano una barriera tra la vita scolastica ed il tempo successivo, non aiutando in definitiva la decisione orientativa. Diversamente, il metodo *naturale* pone gli alunni nel vivo nelle tensioni del mondo circostante che lo coinvolgono direttamente e che suscitano dubbi, interrogativi e prese di posizione. È maggiormente in grado di sollecitare i dinamismi che rendono la persona capace di conoscenza del reale e consapevolezza di sé. Esso segue i passi dell'operazione culturale: vedere e ascoltare, approfondire, giudicare, agire, riflettere, comunicare ed argomentare insieme ai compagni ed agli insegnanti. Il metodo naturale porge il sapere (essenziale) in modo *interessante* in quanto risulta ancorato al mondo esteriore e risuonante in quello interiore. Esso sollecita l'alunno a proiettarsi in avanti guidato da passione e ragione, lo forma all'autoefficacia ed alla capacità di [autoregolazione](#) aiutandolo così ad assumere decisioni personali e fondate.

Il presidio pedagogico consiste in un insieme di servizi tramite cui l'équipe centrale dell'organismo formativo accompagna l'attività allo scopo di assicurare il giu-

sto tono educativo, mantenendo in tal modo viva l'anima del suo operare. Tre sono le missioni di questa fondamentale struttura dell'organizzazione formativa:

- diffondere ed alimentare il senso di appartenenza e l'identità di *sentimento* della comunità educativa. Essa può dirsi effettivamente comunità, e non solo un aggregato di individui o un coordinamento di funzioni, quando i suoi componenti si sentono accomunati dall'opera cui dedicano le proprie capacità ed energie, dal senso di familiarità con cui si impegnano in essa, dai valori cui aderiscono riguardanti la persona, la cultura e l'educazione, dal linguaggio con cui narrano le esperienze formative, dalla stima e dall'amicizia professionale che li lega tra di loro;
- sostenere la collegialità e la cooperazione come pratiche ordinarie di lavoro sia entro le équipes (di classe, di percorso, di gruppi di livello, di tipologia di servizio) in cui si svolge in prevalenza l'attività sia nella comunità vista nel suo insieme. Queste due forme, in cui si esprime il lavoro comune degli insegnanti e delle altre figure educative, rappresentano i contesti privilegiati nei quali avviene il dialogo, il confronto, il giudizio e la decisione in rapporto alle diverse questioni emergenti dalle vicende quotidiane, come pure il monitoraggio costante, allo scopo del perfezionamento dell'approccio e della messa a punto di strumenti necessari per assistere, educare e formare al meglio gli allievi;
- nell'assicurare un supporto stabile ai formatori tramite la figura del senior che accoglie, forma ed accompagna il neoassunto ed inoltre lo assiste lungo il presidio pedagogico aiutandolo ad affrontare in chiave educativa sfide e problemi; nella supervisione continuativa dei team di formatori e degli incontri dell'intera comunità educativa; nello svolgimento di interventi nelle situazioni di crisi dei singoli, delle classi ed anche del CFP nella sua globalità.

I servizi presidiati comprendono:

- l'[inclusione](#) intesa come strategia complessiva della personalizzazione e non come mera "integrazione" finalizzata a standard impersonali;
- la supervisione continuativa dei team di formatori e degli incontri dell'intera comunità educativa;
- l'intervento nelle situazioni di crisi dei singoli, delle classi ed anche dell'organismo formativo nella sua globalità;
- il supporto nell'elaborazione dell'approccio formativo e valutativo centrato sulla [risonanza](#) e sulla mobilitazione dei dinamismi degli allievi, nel monitoraggio e nella [valutazione](#);
- la formazione del personale – con interventi formali e informali – sui temi della relazione, della comunità educativa, della cultura di team, della gestione degli errori e dei conflitti.

Bibliografia

- BALDACCINI M.M. – F. FRABBONI (cur.), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino, 2013.
- BANDURA A., *A. Self-efficacy: The exercise of control*, New York, W.H. Freeman, 1997.

- BERTAGNA G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2013.
- CHIOSSO G., *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, Milano, 2004.
- MILANI L., *Esperienze pastorali*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1972.
- UNESCO, *Re-immaginare i nuovi futuri insieme. Un nuovo contratto per l'educazione*, La Scuola – SEI, Brescia, 2019.

PRESTAZIONE OCCASIONALE D'OPERA vedi CONTRATTO

PRIVACY (EMANUELE MONTEMARANO²⁴⁷)

La privacy rappresenta il diritto delle persone fisiche alla protezione dei propri dati personali, allorché gli stessi siano acquisiti e trattati dalle persone giuridiche. Attualmente la materia è regolamentata in modo uniforme a livello europeo, per effetto dell'entrata in vigore nel 2016 del GDPR (regolamento generale per la protezione dei dati). La corretta applicazione della normativa sulla privacy è particolarmente impegnativa, soprattutto per quegli enti che stabilmente trattano dati anche di natura sensibile, come avviene nella [Formazione Professionale](#). Occorre pertanto sviluppare un vero e proprio [modello organizzativo](#) per la protezione dei dati, che tratti in maniera sistematica la materia della privacy e disciplini in modo coordinato tutti i diversi adempimenti connessi al trattamento dei dati. In primo luogo, occorre considerare che l'attuale normativa europea sulla privacy si basa sul rispetto dei seguenti principi generali in materia di trattamento dei dati, la cui osservanza da parte di tutti gli addetti dell'ente è di fondamentale importanza per non incorrere in responsabilità: necessità di una base giuridica per trattare un dato personale, effettività del consenso al trattamento dei dati, puntualità e chiarezza delle informative, attribuzione delle specifiche responsabilità all'interno dell'ente mediante la definizione di un organigramma aziendale per la privacy, minimizzazione dei trattamenti che devono essere limitati a quanto strettamente necessario per realizzare le finalità dell'ente. In merito all'organigramma aziendale, le figure coinvolte nell'applicazione della normativa sulla privacy sono le seguenti: titolare interno del trattamento (normalmente il legale rappresentante, che definisce finalità e mezzi del trattamento), eventuali contitolari esterni a cui l'ente cede una parte dei dati (si pensi ad esempio ai gestori delle piattaforme per la [didattica](#) a distanza), responsabili interni ed esterni del trattamento (figure dirigenziali che assumono responsabilità nella privacy e che organizzano il trattamento dei dati in conformità con le istruzioni fornite dal titolare, come ad esempio il direttore di un [Centro di formazione](#)) e tutti gli altri collaboratori

²⁴⁷ EMANUELE MONTEMARANO Avvocato impegnato nel settore del non profit in generale e delle istituzioni ecclesiastiche in particolare. Si occupa anche delle problematiche giuridiche connesse all'immigrazione e alla tutela dei diritti civili.

dell'ente che, per poter trattare dati, devono ricevere un'espressa autorizzazione da parte del titolare. Infine, come previsto dagli articoli 37, 38 e 39 del Regolamento europeo, è necessario per gli enti che trattano particolari categorie di dati (come accade nella Formazione Professionale finanziata) nominare una figura esterna quale responsabile della protezione dei dati, con il compito di revisionare la documentazione, formare il personale, prestare consulenza all'ente rispetto agli adempimenti per la privacy ed intervenire in caso di violazione dei dati. Particolare attenzione va posta alle modalità di raccolta del consenso al trattamento dei dati. La normativa europea al riguardo è ben più prescrittiva delle precedenti leggi nazionali ed impone che il consenso sia prestato mediante una manifestazione di volontà libera, specifica, informata e chiara dell'interessato, con la quale lo stesso manifesta il proprio assenso, mediante dichiarazione o azione positiva inequivocabile, che i dati personali che lo riguardano siano oggetto di trattamento. Le richieste generiche di consenso al trattamento dei dati, ancora molto diffuse nella prassi di alcune aziende, sono pertanto invalide ai sensi del GDPR e possono esporre l'ente a gravi sanzioni amministrative. Una misura particolarmente importante introdotta dal GDPR è la predisposizione del registro dei trattamenti, disciplinata dall'art. 30 del Regolamento europeo e che, per ogni ente, deve contenere un'articolata ricognizione di tutte le attività di trattamento dei dati, con specifica indicazione dei seguenti elementi: nome e dati di contatto del titolare e del responsabile della protezione dei dati; finalità del trattamento; descrizione delle categorie di interessati e delle categorie di dati personali; categorie di destinatari a cui i dati personali sono stati o saranno comunicati; termini ultimi previsti per la cancellazione delle diverse categorie di dati; descrizione generale delle misure di sicurezza tecniche e organizzative adottate dall'ente per la protezione dei dati personali. Il registro dei trattamenti dev'essere messo a disposizione dell'Autorità Garante in caso di accertamenti. La corretta applicazione dell'attuale normativa per la privacy richiede pertanto un insieme coordinato di misure (nomina di un responsabile per la protezione dei dati, formazione di un organigramma aziendale, [formazione](#) di tutto il personale, contratti con i contitolari ed i responsabili del trattamento, conferimento degli incarichi al personale, predisposizione del registro dei trattamenti, revisione delle informative, predisposizione delle richieste di consenso agli interessati, procedura per la gestione degli incidenti e la violazione dei dati), da sviluppare in necessaria collaborazione con gli esperti informatici dell'ente e non può pertanto più limitarsi, come accadeva in passato, alla burocratica predisposizione di "formulari-tipo".

I processi di insegnamento e apprendimento costituiscono il cuore dell'[educazione](#), rappresentando il continuum attraverso il quale le [conoscenze](#) vengono trasmesse e assimilate. Esaminare in dettaglio questi processi è cruciale per sviluppare strategie efficaci che promuovano un [apprendimento](#) significativo. Il processo di insegnamento/apprendimento è caratterizzato dalla co-partecipazione al fenomeno educativo sia da parte dell'educatore sia dell'educando: non possiamo parlare di insegnare senza considerare chi impara e viceversa non possiamo parlare di chi apprende senza considerare chi istruisce. In passato, tale fenomeno non era considerato in questo modo e prevedeva piuttosto l'azione attiva del docente e quella passiva dello studente. Tale approccio ha cominciato a trasformarsi per mezzo di alcune teorie che ne hanno modificato sempre più il duplice ruolo attivo. Queste teorie hanno messo in luce differenti aspetti del processo di insegnamento/apprendimento. Il costruttivismo postula che gli individui creino il proprio sapere attraverso l'interazione con l'ambiente circostante. L'approccio mette in rilievo l'importanza dell'apprendimento attivo e dell'esplorazione personale. Il behaviorismo, invece, concentra la sua attenzione sugli stimoli e sulle risposte, sottolineando l'importanza del condizionamento e del rinforzo nel processo di apprendimento. Sebbene critico, ha contribuito a comprendere le basi del comportamento appreso. Inoltre, il cognitivismo si concentra sui processi mentali interni coinvolti nell'apprendimento, enfatizzando l'elaborazione dell'informazione, la memoria e la risoluzione dei problemi come componenti chiave. Tali teorie, conducono alla definizione di alcuni approcci pedagogici che orientano i processi di insegnamento/apprendimento contemporanei. Tra questi, l'apprendimento attivo, volto a promuovere l'attività degli studenti attraverso discussioni, progetti e problem-solving, migliora l'assimilazione e la ritenzione delle informazioni. L'apprendimento collaborativo consente invece di lavorare in gruppo, favorendo la costruzione di conoscenze condivise e lo sviluppo delle competenze sociali, preparando gli studenti per le sfide del mondo reale. L'apprendimento basato sul problema sfida altresì gli studenti a risolvere problemi del mondo reale, sviluppando la loro capacità di applicare le conoscenze acquisite. Un ulteriore elemento innovativo nei processi di insegnamento/apprendimento è l'introduzione nella didattica delle tecnologie dell'educazione: l'avvento delle tecnologie ha rivoluzionato il settore dell'istruzione, ridefinendo radicalmente l'approccio tradizionale all'apprendimento. Le nuove tecnologie offrono una vasta gamma di strumenti che arricchiscono l'esperienza educativa, creando opportunità senza precedenti per insegnanti e studenti. Uno dei principali contributi delle tecnologie all'educazione è rappresentato dall'approccio all'apprendimento attivo. Le piattaforme interattive, i giochi educativi e le simulazioni con-

²⁴⁸ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

sentono agli studenti di partecipare attivamente al processo di apprendimento, migliorando la ritenzione delle informazioni e lo sviluppo delle competenze critiche. Le tecnologie consentono la personalizzazione dell'apprendimento, adattandosi alle esigenze individuali degli studenti. I sistemi di apprendimento automatico analizzano le prestazioni degli studenti e offrono percorsi educativi personalizzati, ottimizzando l'efficacia dell'insegnamento. Le tecnologie abbattano le barriere geografiche e socioeconomiche, offrendo accesso all'istruzione a persone in tutto il mondo. Piattaforme online e corsi a distanza consentono a chiunque, indipendentemente dalla posizione geografica, di accedere a risorse educative di alta qualità. Un altro aspetto determinante per lo sviluppo dei processi di insegnamento/apprendimento sono l'avvento dell'[intelligenza artificiale](#), la gamification dell'educazione e lo sviluppo di ambienti virtuali promettono inoltre di ridefinire ulteriormente i processi di insegnamento e apprendimento. L'adozione responsabile di queste innovazioni potrebbe plasmare un futuro educativo più inclusivo e adattabile. Nonostante gli indiscutibili benefici, l'implementazione delle tecnologie nell'istruzione non è priva di sfide. La divisione digitale, la sicurezza informatica e la necessità di garantire l'[equità](#) nell'accesso alle risorse rappresentano sfide fondamentali da affrontare. Gli insegnanti giocano un ruolo cruciale nel massimizzare i benefici delle tecnologie. La [Formazione Continua](#) e lo sviluppo di competenze digitali diventano imperativi per consentire agli insegnanti di integrare in modo efficace le tecnologie nella loro pratica educativa. L'importanza delle tecnologie nell'apprendimento è innegabile. Le innovazioni tecnologiche hanno il potenziale per trasformare l'istruzione, rendendola più accessibile, interattiva e personalizzata. Tuttavia, è essenziale affrontare le sfide emergenti per massimizzare gli impatti positivi e garantire un futuro educativo equo e sostenibile. La collaborazione tra istituzioni educative, sviluppatori di tecnologie e educatori è fondamentale per plasmare un [ambiente educativo](#) del XXI secolo. Altra opportunità è rappresentata dalla sfida proposta alla [valutazione](#), ovvero un paradigma di giudizio atto a misurare le competenze degli studenti in contesti che richiamano situazioni reali. La valutazione autentica si basa su diversi principi chiave. Tra questi, la validità ecologica, la rilevanza per la vita reale e l'autenticità delle attività di valutazione sono elementi centrali che la distinguono da altre forme di valutazione. L'obiettivo è valutare non solo ciò che gli studenti fanno, ma anche come applicano le loro conoscenze e competenze in contesti autentici. Gli educatori hanno implementato la valutazione autentica in varie discipline e livelli di istruzione. Progetti di ricerca, simulazioni, studi di caso e [portfolio](#) sono solo alcuni esempi di strumenti utilizzati per valutare le [abilità](#) degli studenti in modo autentico. Questi metodi non solo misurano il livello di apprendimento, ma anche la capacità degli studenti di risolvere problemi, comunicare efficacemente e lavorare in team. Uno degli aspetti più significativi della valutazione autentica è il suo impatto sulla motivazione degli studenti. Poiché le attività di valutazione riflettono situazioni del mondo reale, gli studenti sono più propensi a impegnarsi attivamente e a vedere il significato pratico delle loro attività di apprendimento. Ciò favorisce un apprendimento più profondo e sostenibile. Nonostante i benefici evidenti, la valutazione autentica presenta sfide pra-

tiche ed etiche. La necessità di risorse aggiuntive, la valutazione equa e l'accuratezza nella misurazione delle competenze sono aspetti che richiedono attenzione. È fondamentale bilanciare l'autenticità con la praticità e garantire che la valutazione sia equa per tutti gli studenti. Pertanto, questo approccio non solo fornisce una valutazione più accurata delle competenze degli studenti, ma promuove anche la motivazione, il coinvolgimento attivo e l'applicazione pratica delle conoscenze. Gli educatori sono chiamati a esplorare e implementare strategie di valutazione autentica per plasmare un ambiente educativo che prepari gli studenti per le sfide del mondo reale. La collaborazione tra professionisti dell'istruzione è cruciale per affinare e perfezionare l'implementazione di questo approccio innovativo. Comprendere a fondo i processi di insegnamento e apprendimento è essenziale per guidare il miglioramento dell'educazione e della formazione. Mentre le teorie forniscono una base concettuale, gli approcci pedagogici innovativi e l'integrazione di tecnologie emergenti offrono opportunità senza precedenti per plasmare un ambiente educativo più efficace, coinvolgente e centrato sullo studente.

Bibliografia

- ARCARI A., *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Pearson Italia Spa, 2007.
- CISOTTO L., *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*, Carocci Editore, 2005, pp. 1-275.
- CAROCCHI SERBATI A. – C. ZAGGIA, *Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari*, Italian Journal of Educational Research, (9), 2012, pp. 11-26.

PROCESSO FORMATIVO vedi **PROCESSI DI INSEGNAMENTO APPRENDIMENTO**

PROFESSIONALITÀ vedi **PROFESSIONE**

PROFESSIONALITÀ DEI FORMATORI (LILIANA SILVA²⁴⁹)

Quando parliamo di professionalità intendiamo il carattere di un'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). Riferendoci alla professionalità dei formatori, che è maturata per mezzo di studi e di [esperienza](#), essa si sviluppa su differenti fronti, che consentono di esercitare al meglio il loro [lavoro](#). Si tratta quindi di acquisire competenze e modalità nell'esercitare le proprie attività,

²⁴⁹ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

al fine di affrontare la quotidianità in classe e nel contesto. Sono diversi gli aspetti sui quali lavorare quando parliamo di professionalità dei formatori.

La responsabilità educativa. Il formatore non assume solamente una responsabilità legale nei confronti dei ragazzi, ma anche una che potremmo definire di natura educativo-pedagogica. Acquisire i principali elementi dell'[educazione](#) permette di comprendere i confini entro i quali il proprio operato può e deve agire. Agire in maniera educativa richiede la comprensione del fatto sociale (che principalmente riguarda i ragazzi) e la sua classificazione; la conoscenza di una strategia da poter mettere in atto per rispondere a tale fatto; il suo agire.

La responsabilità didattica. Il formatore si assume la responsabilità della trasmissione di [conoscenze](#) e competenze. Tale [apprendimento](#) avviene principalmente in aula, ma nell'ambito della [Formazione Professionale](#) la maggior parte della didattica avviene in [laboratorio](#). Il formatore, quindi, si assume la responsabilità di studiare il modo migliore per favorire l'apprendimento dell'allievo.

Deontologia. La deontologia è l'insieme delle norme riguardanti le regole nell'esercizio delle loro professionalità. Pur non essendoci un albo dei formatori, è fondamentale che – a livello almeno locale – sia garantito attraverso un codice scritto che consenta di regolare il sistema di norme per l'esercizio della professionalità di coloro che operano all'interno del contesto professionale. Tale codice consente non tanto di “limitare” il lavoro dei formatori, ma di permettere loro di avere un garante del proprio lavoro. Non solo un insieme di doveri, ma anche di diritti.

La formazione dei formatori. Vivendo in un contesto in continuo cambiamento, tutte le categorie di professionisti hanno la necessità di rimanere aggiornati sulle proprie modalità di agire. A maggior ragione, i formatori mantengono la necessità di aggiornarsi sulle pratiche da mettere in atto, ma anche caratteristiche e competenze degli studenti. Tale processo avviene sia in forma individuale, ma soprattutto è garantito dagli Enti, che mettono a disposizione dei formatori opportunità di partecipare a corsi di formazione o a progetti che consentano di acquisire nuove conoscenze e competenze. Una modalità di acquisizione delle competenze che si sta affermando è quello della ricerca-[formazione](#), dove i docenti – formati dai ricercatori – apprendono partecipando al processo di ricerca in collaborazione con i ricercatori stessi.

I luoghi della professionalità. La professionalità non si esercita solo in aula. Diversi sono i luoghi dove esercitare quanto già detto, dall'officina ai luoghi della ricreazione, dai rapporti coi colleghi a quello con le famiglie. Il formatore è responsabile non solo di quello che accade in questi luoghi, ma anche di costruire spazi di crescita per gli alunni. Tali spazi possono essere spazi fisici: il formatore studia il luogo dell'apprendimento, seguendo i principi della didattica innovativa, per consentire un apprendimento più accattivante e vicino ai linguaggi degli allievi. Tuttavia, possiamo anche parlare di spazi immateriali, ovvero quelli fatti di relazioni: la professionalità dei formatori riguarda anche lo studio della costruzione di rapporti sani e che consentano la crescita dei ragazzi, ma anche di tutti coloro che frequentano il centro di formazione. Parlando di spazi, è fondamentale ricordarsi dei cosiddetti

spazi digitali e virtuali: la didattica contemporanea acquisisce i linguaggi delle nuove tecnologie, permettendo il loro utilizzo anche durante le lezioni. Anche in questo caso, la professionalità degli insegnanti si esplicita non solo nella conoscenza di questi strumenti, ma anche del loro utilizzo a scopi didattici.

PROFESSIONE (DARIO EUGENIO NICOLI²⁵⁰)

Il termine professione proviene dal latino *professus*, ovvero la dichiarazione pubblica di una fede religiosa o di un incarico connesso ad un servizio significativo per la vita sociale. A differenza dell'accezione diffusa in un tempo disincantato come il nostro che ne indica esclusivamente l'aspetto economico-giuridico e semmai il prestigio sociale. Il significato etimologico concepisce la professione come una scelta di vita, l'assunzione da parte del titolare di un impegno di fronte al mondo di operare al meglio delle proprie capacità per rispondere ai bisogni che si prende a carico e, nel fare questo, contribuire al miglioramento della comunità in cui agisce. È questa l'accezione assunta anche dalla nostra Costituzione che all'art. 4 considera il lavoro come il dovere di ciascuno nel concorrere al "progresso materiale o spirituale" del mondo in cui vive. Questo termine comporta due diversi significati:

- in senso *restrittivo*, indica l'insieme delle professioni liberali intese nell'accezione classica – servizi di grande prestigio e quindi ad alto contenuto intellettuale, il cui esercizio si svolge sia all'esterno (negli studi professionali) sia all'interno dell'[impresa](#) (ragioniere, ingegnere...). Sono compresi in questa categoria, tra gli altri, avvocati, medici, notai, geologi, architetti etc., tutti contraddistinti da albi e associazioni riconosciute per legge, che possono essere gestite da organismi pubblici oppure dagli stessi membri della comunità professionale;
- in senso *più ampio*, indica ogni attività lavorativa che viene svolta tramite l'applicazione di un sapere distintivo e di doti di ingegno allo scopo di fronteggiare compiti e problemi compresi entro uno specifico campo, nell'intento di fornire risposte soddisfacenti alle necessità del cliente o del titolare dell'impresa sia nella forma di un intervento unico e circoscritto sia in quella di una consulenza continuativa nel corso del tempo. Questa definizione include varie figure lavorative, in numero e densità sempre crescente, non necessariamente dotate di un proprio albo, tra cui, ad esempio, gli informatici, i grafici, i progettisti del verde, gli assistenti sociali, gli addetti ai servizi del benessere, gli operatori dello spettacolo, della moda, della [comunicazione](#), del turismo, della logistica, gli istruttori, i collocatori, i formatori, gli addetti alla logistica ed alla qualità.

La *professionalità* rappresenta, di conseguenza, la qualità di una persona in

²⁵⁰ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

quanto possiede i requisiti morali, giuridici, formativi e tecnici che consentono di esercitare una specifica professione. I caratteri propri della condizione professionale sono:

- l'elettività – per immettersi in modo positivo in un percorso professionale è necessario possedere particolari tratti della personalità, motivazioni ed una [vocazione](#) distintiva;
- la [competenza](#) – si tratta di un riconoscimento sociale che viene attribuito alla persona da parte di altre figure – esperti, insegnanti, clienti... – e che ne indica l'affidabilità nel saper gestire una precisa categoria di compiti-problemi;
- il rapporto fiduciario nei confronti dei committenti e dei clienti, espresso in una relazione che continua nel corso del tempo, nei confronti del cliente che indica l'assunzione di una responsabilità non limitata al momento dell'erogazione del servizio professionale, ma che comprende il dovere di conoscere gli effetti di quanto realizzato e di rendersi disponibile ad interventi successivi.

La professione, così come altri campi del mondo sociale, indica una realtà in continua evoluzione, così come accade alle altre denominazioni proprie del lavoro come “mestiere” e “ruolo”. La tendenza continua ed accelerata al cambiamento, non soltanto tecnologico ma anche culturale e organizzativo, rende difficile definire in modo soddisfacente l'attuale realtà del lavoro, in quanto provoca la perdita di valore delle descrizioni stereotipate di ruoli, mansioni e figure professionali basate su prescrizioni rigide e stabili, così come sono andate strutturandosi nelle medio-grandi imprese nella seconda rivoluzione industriale, secondo una dinamica che ha interessato anche i grandi apparati della burocrazia pubblica.

Le tecnologie dell'automazione e dell'informatizzazione, unite alle trasformazioni del mercato e dei costumi, hanno modificato il modo di concepire il lavoro e richiesto una nuova modalità di classificazione dello stesso. Tutto ciò avviene in presenza di un formidabile processo di [globalizzazione](#) che comporta la rottura delle strutture sociali proprie della modernità. Tali strutture avevano costruito una società in guisa di un meccanismo artificiale che ora viene meno a seguito dell'incombere delle nuove forze trasformative che operano sia nei grandi scenari mondiali sia nelle dinamiche che interessano territori dove è visibile una tendenza a disegnare nuove strutture di comunità che in parte richiamano modi di vita e di lavoro premoderni, pur collocati nel tempo attuale. Le tensioni tra processi di globalizzazione e di neo-comunità territoriale, oltre che suscitare figure professionali di nuovo tipo, portano ad una modifica del modo convenzionale di esercizio del lavoro; emerge da queste dinamiche una nuova struttura professionale con maggiori doti cognitive, etiche e relazionali, ma soprattutto connotata dalla fluidità intesa come capacità del soggetto nell'attivare un ventaglio più ampio di facoltà, al fine di saper presidiare un'area sempre più ampia di compiti e problemi spesso inediti rispetto al modo meccanicistico di intendere l'organizzazione. È sorta qui la necessità di un paradigma di lettura del lavoro non più basato sui mansionari, bensì sulle competenze e le [soft skill](#) possedute dai lavoratori, un approccio sufficientemente elastico da poter comprendere i

mutamenti intervenuti a partire dalla fine del secolo scorso fino ad oggi, legati specialmente alle dinamiche dei mercati, alle continue innovazioni tecnologiche, alle esigenze etiche riferite alla responsabilità sociale ed alla sostenibilità. Questi mutamenti hanno provocato una maggiore stratificazione dei mercati del lavoro e delle professioni, ma hanno portato anche ad una polarizzazione tra una componente di figure dequalificate (addetti ai trasporti, alle vendite, agli impianti, alla pulizia, all'assistenza, alla cura del territorio...) ed un'altra tendente alla *condizione professionale*, caratterizzata da tre aspetti:

- la *complicazione* – con questo termine ci si riferisce alla progressiva necessità da parte dei lavoratori di aggiungere altre cognizioni alle conoscenze ed [abilità](#) normalmente sufficienti per l'esercizio dei propri compiti. L'incremento delle variabili da tenere in considerazione (ambientali, sociali, economiche, giuridiche) provoca uno stato di insicurezza derivante dall'insufficienza della mera ripetizione di routine di lavoro consolidate ed impongono loro non solo un aggiornamento continuo, ma anche la capacità di gestire un flusso di informazioni sempre più incalzante.
- la *complessità* – diversamente dalla complicazione, questa condizione è caratterizzata dall'impossibilità di poter conoscere in anticipo i fattori che influenzeranno nel breve periodo l'andamento dell'impresa in quanto in un contesto fortemente globalizzato una perturbazione sorta in un particolare territorio provoca ripercussioni in tutti gli altri rendendo incerti pianificazioni considerate attendibili. Da cui scaturisce la necessità delle imprese di poter disporre di un middle management e di figure professionali dotate della capacità di agire in una società incerta e imprevedibile, in modo da cogliere i fattori emergenti e saper ridefinire – in accordo con il team – le pratiche in modo da perseguire al meglio gli obiettivi attesi.

La varietà e mutevolezza dei fattori che compongono la nuova condizione di professione ha posto in crisi i modelli usuali di gestione delle imprese ed in particolare delle risorse umane; ogni soggetto economico si è mobilitato per rispondere alla serie continua di emergenze che hanno caratterizzato gli ultimi due decenni (crisi economica, pandemia, guerre e conflitti) ed alle difficoltà di reperimento di personale dotato dei requisiti richiesti, secondo un processo che ha provocato una forte differenziazione degli stili imprenditoriali, dei modelli organizzativi, delle pratiche di reclutamento, della [formazione](#) interna, gestione degli avanzamenti di carriera. Ciò ha reso più problematici del passato i passaggi da un'azienda all'altra da parte di figure dotate di professionalità in quanto non sono più strutture omologhe, ma realtà spesso molto differenti per stile e clima, ragione per cui, accanto ai requisiti tecnici, assumono nuova importanza sia la cultura di impresa sia l'etica del lavoro. Ad esempio, un tecnico che ha svolto la prima parte della sua carriera in un contesto fortemente gerarchizzato ed orientato su obiettivi scanditi nel tempo, si troverà in difficoltà in una nuova organizzazione in cui vige una gerarchia minima, grande autonomia dei gruppi di lavoro, valorizzazione dell'inventiva e considerazione positiva dell'errore e del conflitto. L'area delle attività professionali si

è pertanto fortemente diffusa, fino ad inglobare anche quel “lavoratore di tipo nuovo” costituito da tecnici e specialisti delle nuove organizzazioni del lavoro complesse, un soggetto «[...] fiero del suo mestiere, sovrano nel lavoro, capace di tenere il ritmo dell’evoluzione delle tecniche» (Gorz 1992, 80). Sono i knowledge workers, lavoratori fortemente impegnati non solo nei compiti dell’organizzazione, ma anche nel costruire il proprio lavoro e perfezionare continuamente la propria preparazione e [competenza](#). Ciò ha conseguenze importanti sui sistemi formativi e provoca la necessità di una loro riqualificazione non solo in corrispondenza delle esigenze delle imprese, ma anche di quelle soggettive dei lavoratori. Il processo formativo proprio dell’attuale *arcipelago* delle professioni richiede un percorso orientativo, un’ampia formazione culturale ed una formazione specifica che si acquisisce al livello secondario e terziario ([Istituti tecnici superiori](#)), purché siano presenti nei curricula periodi significativi di alternanza e di formazione su casi reali. È inoltre necessario un continuo aggiornamento, mentre in presenza di crisi del percorso di carriera è spesso decisiva una riqualificazione. La *professionalità* così come si manifesta in forma rilevante nell’attuale passaggio storico presenta alcune caratteristiche – non certo inedite se analizzate singolarmente, ma sicuramente innovative se prese nel loro insieme – che lo rendono una vera e propria struttura sociale emergente, esito delle dinamiche proprie della società e dell’economia e che si possono riassumere in tre fenomeni:

- il *cambiamento dei costumi* che pone al centro la ricerca della vita *autentica*, perseguita tramite il fare [esperienza](#) diretta delle cose, l’alimentazione, l’efficienza fisica, il rapporto con la natura, la dimensione estetica e la cura dell’anima e la narrazione di sé;
- la *rivoluzione tecnologica* – oramai permanente – che procede incorporando attività non più basate unicamente su forza fisica e manipolazione automatica dei materiali, ma anche caratteristiche tipicamente umane quali le percezioni visive, spazio-temporali e le capacità decisionali; l’avanzamento delle potenzialità tecnologiche richiede un livello più impegnativo di interazione uomo-tecnica ed anche la sollecitazione di facoltà umane non simulabili come l’intelligenza emozionale, la percezione dei significati, l’immaginazione e la proiezione in avanti nel tempo e nello spazio;
- la *socialità e la comunità*, la prima intesa come modalità di interazione entro contesti organizzativi snelli, coordinandosi con altri individui dotati di saperi e competenze diversi dai propri, allo scopo di realizzare obiettivi che si raggiungono solo tramite l’apporto di tutti; la seconda intesa come luogo in cui ci si possa sentire accolti e protetti in forza della condivisione di valori e di stili di vita comuni, oltre che di una direzione del cammino da svolgere insieme.

Bibliografia

- BATTAFARANO I.M. – A. CASTRONUOVO, *Il lavoro come professione nella Piazza universale di Tomaso Garzoni*, Bononia University Press, Bologna, 2009.
- BAUMAN Z., *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Troina (EN), 2004.

BERTAGNA G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola SEI, Brescia, 2014.
 BRUNI L., *Fondati sul lavoro*, Vita e Pensiero, Milano, 2014.
 CAVALCA G. - MINGIONE E. - PUGLIESE E., *Il lavoro. Dalla rivoluzione industriale alla transizione digitale*, Carocci, Roma, 2024.
 GORZ A., *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, Boringhieri, Torino, 1992.
 QUAGLINO G., *Soggetti Lavoro Professioni*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991.
 REYNERI E., *Introduzione alla sociologia del mercato del lavoro*. Il Mulino, Bologna, 2017.

PROFILING vedi SERVIZI AL LAVORO

PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE E PROFESSIONALE DELLO STUDENTE - PECUP (SERGIO CICCATELLI²⁵¹)

Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente (PECUP) è uno strumento introdotto originariamente nel nostro sistema educativo di istruzione e formazione dalla riforma Moratti (Legge n. 53/03), nel quadro di un'impostazione pedagogica ispirata ai principi della personalizzazione. L'intenzione è quella di definire per ogni ciclo di studi il profilo personale dell'alunno o dello studente al termine del rispettivo percorso. Significativo in tal senso l'uso dei tre aggettivi che definiscono il PECUP: anzitutto la dimensione educativa, cioè relativa alla crescita globale della persona; quindi la dimensione culturale, propria della scuola e di ogni percorso di studi; infine la dimensione professionale, che descrive non solo l'obiettivo dei percorsi specifici di Istruzione e [Formazione Professionale](#) ma anche il traguardo da raggiungere per un efficace inserimento nella vita adulta con competenze variamente riferite a un settore professionale. Nella Legge n. 53/03 si trova un esplicito riferimento al Profilo solo in relazione al secondo ciclo (art. 2, c. 1, lett. g); e in effetti la sua dimensione conclusiva di un percorso lo fa collocare di preferenza nella fascia di età degli studenti più grandi (non a caso è il PECUP dello studente e non dell'alunno). Tuttavia, nei documenti che accompagnarono la fase iniziale della riforma il concetto fu esteso a ogni ordine e grado di scuola, a cominciare dall'infanzia. Tanto nel regolamento attuativo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (D.lgs n. 59/04), infatti, quanto nel regolamento del secondo ciclo (D.lgs n. 226/05) il richiamo al Profilo è usato per impostare tutta l'azione didattico-educativa. In coincidenza con i due regolamenti citati, esistono formalmente due PECUP: uno alla fine del primo ciclo e uno alla fine del secondo ciclo, entrambi articolati in conoscenza di sé, relazione con gli altri e [orientamento](#), con un dettagliato riferimento agli strumenti culturali (di fatto le discipline) offerti da ciascun ciclo. Dopo le modifiche apportate alla riforma Moratti dalla legge 40/07, con il mantenimento degli

²⁵¹ SERGIO CICCATELLI Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

istituti tecnici e professionali, il riferimento al PECUP nel secondo ciclo compare distintamente nelle Indicazioni nazionali per i licei (D.M. n. 211/10) e nelle Linee guida per gli istituti tecnici e professionali (Direttive 57 e 65/10 e 4-5/12). Più in particolare per l'istruzione professionale, la revisione dei percorsi intervenuta con il D.lgs n. 61/17 attribuisce grande importanza al PECUP, che «[...] si basa su uno stretto raccordo della scuola con il mondo del lavoro e delle professioni e si ispira ai modelli promossi dall'Unione europea e ad una personalizzazione dei percorsi contenuta nel Progetto formativo individuale» (art. 2, c. 4). In un apposito Allegato A è quindi ampiamente dettagliato il PECUP dello studente al termine dei percorsi di istruzione professionale. Con D.M. n. 92/18 sono stati poi identificati i profili di uscita di ciascun indirizzo. Nel settore dell'Istruzione e Formazione Professionale, fermo restando il richiamo al PECUP complessivo del secondo ciclo (D.lgs. n. 226/05), la funzione del Profilo è assunta soprattutto dalla figura professionale di riferimento, che dettaglia le competenze richieste all'operatore per il conseguimento della rispettiva qualifica.

Bibliografia

- BERTAGNA G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, pp. 56-60.
- FRISANCO M., *Nuovi profili professionali degli operatori della Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", 37 (3), Inserto "Formarsi nel cambiamento", p. 2021, p. VII-XI.

PROFILO PROFESSIONALE (EUGENIO GOTTI²⁵²)

Il profilo professionale rappresenta la descrizione delle caratteristiche di un ruolo professionale, ed in particolare la collocazione organizzativa ed i compiti che caratterizzano tale ruolo. Vi sono diverse scuole di pensiero circa il modo in cui descrivere il profilo professionale:

- la visione tayloristica che pone al centro dell'analisi le attività lavorative sotto forma di mansioni. Tale concezione ha le sue origini nel modello di organizzazione scientifica del [lavoro](#) di Taylor che prevede la verticalizzazione della decisione, la definizione scientifica delle mansioni, la selezione della persona più adatta, l'addestramento della stessa in modo efficiente e il controllo della produttività;
- la visione organizzativa che enfatizza l'importanza dell'organizzazione al fine di delineare ruoli che corrispondano alle reali professioni aziendali; queste devono essere pensate come vere e proprie strutture sociali ovvero famiglie professionali identificate da figure omogenee per competenze maturate e [skill](#);
- una concezione più olistica che mira a ricomporre le figure professionali intorno ad aree di responsabilità ed a situazioni problematiche che convergono verso il

²⁵² EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

ruolo in oggetto ed enfatizzano l'apporto individuale. In questo senso, essa basa il profilo professionale sulla [competenza](#) che mobilita aspetti significativi del comportamento della persona.

Se pure la letteratura converge sulla necessità di superare rigide descrizioni di ruoli e mansioni, le posizioni olistiche rischiano di generare scenari caotici e difficilmente gestibili. Si tende quindi a descrivere il profilo professionale coniugando le mansioni con il ruolo nell'organizzazione aziendale ed individuando le competenze chiave. Il profilo professionale è centrale anche nell'incontro tra domanda e offerta di lavoro; infatti, da un lato le vacancy aziendali sono basate sul profilo professionale richiesto dall'[impresa](#) e dall'altra parte le candidature che presentano un CV all'impresa sono centrate sul profilo professionale del candidato, oltre alle esperienze di lavoro, alla [formazione](#) ed alle ulteriori competenze possedute. Il profilo professionale è inoltre utilizzato dalle norme che istituiscono e quindi descrivono il profilo professionale delle diverse figure professionali regolamentate, cioè quelle attività professionali il cui accesso ed esercizio è normato a livello nazionale e vincolato, per legge, al possesso di determinati titoli, certificati e abilitazioni. Possono essere ordinistiche, in quanto prevedono il superamento di un Esame di Stato e l'iscrizione ad un Albo/Ordine professionale, oppure non ordinistiche, quando sulla base del possesso di alcuni requisiti come il titolo professionale o il superamento di un esame specifico prevedono l'iscrizione ad un elenco che abilita all'esercizio della [professione](#). È inoltre importante evidenziare la correlazione tra il profilo professionale, quindi la descrizione delle professioni e le classificazioni professionali, come le Classificazioni delle Professioni (CP) ISTAT o la classificazione ESCO. Questi sono sistemi standardizzati che categorizzano i diversi profili professionali in base a criteri comuni, che aiutano a uniformare e raggruppare le professioni per scopi statistici, di ricerca e di policy making. Quindi il profilo professionale dettaglia le specifiche competenze e qualifiche necessarie per esercitare una determinata professione. Ad esempio, un ingegnere civile avrà un profilo professionale che include competenze in progettazione strutturale, gestione dei cantieri, ecc. Le classificazioni professionali utilizzano i profili professionali per categorizzare e descrivere le professioni in modo standardizzato. Questo facilita il confronto tra le competenze richieste e quelle offerte nel [mercato del lavoro](#). Le classificazioni professionali organizzano le varie professioni in gruppi e sottogruppi, rendendo più facile analizzare e capire le dinamiche del mercato del lavoro. Un esempio rilevante di descrizione del profilo professionale è l'Atlante del lavoro e delle professioni che descrive i profili professionali per aree di attività e risultati attesi.

Bibliografia

BOAM R. - P. SPARROW, *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

BOLDIZZONI D., *Management delle risorse umane*, Milano, Il Sole 24 ore, 2003.

PARSONS T., *Le organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1994.

SPENCER L.M. - S.M. SPENCER, *Competenza nel lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 1995.

TAYLOR F.W., *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Roma, Athenaeum, 1920.

TRIGILIA C., *Sociologia economica*, 2 voll., Bologna, Il Mulino, 2002.

PROFILO REGIONALE

vedi **REPERTORIO NAZIONALE DEI TITOLI DI ISTRUZIONE**

PROGETTAZIONE (LILIANA SILVA²⁵³)

L'esplorazione dei bisogni del contesto in cui si andrà ad agire è indispensabile, poiché solo i progetti che rispondono a questi bisogni possono essere realizzati e garantirne il risultato. L'esplorazione del contesto può essere eseguita mediante il reperimento di dati utili per un quadro descrittivo generale attraverso studi e ricerche, analisi statistiche, osservazioni e esperienze dirette, a seconda della complessità del problema trattato. Inoltre, può essere utile includere tutti gli stakeholder del problema nell'esplorazione del contesto, gestendo la progettazione in maniera co-progettata e partecipativa. Questo processo dovrebbe determinare una chiara distinzione del contesto, l'identificazione del problema e dei bisogni che il progetto dovrebbe risolvere e, infine, la disamina e scomposizione delle cause e degli effetti del problema. L'analisi del contesto concerne anche la definizione dei bisogni che i soggetti coinvolti percepiscono e del target di coloro che possono essere potenzialmente coinvolgibili. Oltre coloro che collaboreranno alla realizzazione operativa del progetto, sarà fondamentale definire in maniera chiara gli stakeholder, ovvero tutti coloro che possono essere influenzati o influenzare il progetto, i destinatari diretti e finali e i partner del progetto. Definiti questi aspetti, può risultare un valido supporto lo studio della letteratura scientifica relativa alle tematiche di riferimento, oltre alla raccolta di dati utili alla definizione specifica quali la ricerca sulle fonti (scritte personali, fonti scritte istituzionali, tracce materiali), osservazioni, interviste o questionari. Questo supporto consente una definizione ancora più precisa del problema su cui si intende intervenire, la sua natura, la sua manifestazione, la sua rilevanza e la sua incidenza reale nel contesto. Vengono così descritti vincoli e opportunità su cui lavorare, realizzando uno schema che rappresenti i problemi emersi in fase di ideazione per creare una gerarchia tra problemi di base e problemi associati, al fine di definirne le relazioni causa-effetto. Dalla rappresentazione dell'"albero" dei problemi è così possibile definire una nuova situazione positiva, ovvero in opposizione alle cause-effetto dei problemi una relazione mezzi-fini degli obiettivi.

²⁵³ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

Obiettivi generali. Questi motivano coloro che redigono i progetti. In altre parole, definiscono le priorità e sono una raccolta di valori ispiratori su base progettuale. Questi obiettivi non devono essere modificati in alcun modo durante lo sviluppo del progetto, poiché altrimenti verrebbe riscritta la sua natura stessa.

Obiettivi specifici. Questi dettano in maniera concreta con quali azioni si raggiungeranno gli obiettivi generali. L'acronimo S.M.A.R.T. permette di sintetizzare le caratteristiche dei suoi componenti:

- specific (specifici) – un lettore casuale deve comprendere da un'analisi diretta cosa si realizzerà o raggiungerà concretamente grazie al progetto;
- measurable (misurabili) – deve essere possibile misurare la loro attuazione;
- achievable (realizzabili) – devono poter essere realizzati con le risorse stesse;
- realistic (realistici) – devono riferirsi al contesto in cui si inserirà il progetto;
- timed (temporizzati) – definito entro quanto tempo devono essere raggiunti gli obiettivi.

La scelta di obiettivi S.M.A.R.T. permette di identificare con precisione le attività, i risultati e le risorse necessarie per garantirne il successo nella prima fase, utilizzare le risorse disponibili con maggiore efficacia per assicurarsi che i risultati siano coerenti con i piani realizzativi, monitorare i risultati dello sviluppo e valutare rigorosamente gli obiettivi finali. Per una analisi delle attività e dei risultati realizzabili alla luce della definizione degli obiettivi, viene generalmente realizzato il cosiddetto Logical Framework.

Il Logical Framework del progetto. Si tratta di una matrice tramite la quale è possibile rappresentare in modo sintetico il quadro generale di un progetto. La sua adozione come metodologia di progettazione di un'azione consente di circoscriverne in modo puntuale il campo d'azione: obiettivi generali, obiettivi specifici, attività e risultati. Tramite il Logical Framework è quindi possibile strutturare e analizzare le seguenti informazioni: le relazioni di coerenza e causali tra obiettivo generale, obiettivo specifico, risultati e attività del progetto; i fattori esterni, opportunità e minacce che possono incidere sul progetto; gli indicatori utili per il monitoraggio e la valutazione del raggiungimento degli obiettivi. Il Logical Framework è uno degli strumenti che fa parte della metodologia di progettazione sviluppata negli anni Sessanta negli USA per rafforzare il sistema di pianificazione e valutazione dei progetti. Negli anni successivi è stata adottata dalla Comunità Europea nel 1993 come strumento di progettazione da utilizzare in ogni fase:

- identificazione – aiuta ad analizzare la situazione esistente in cui si colloca il progetto e a definire gli obiettivi e le strategie possibili;
- pianificazione – fornisce uno strumento di amministrazione e controllo per la programmazione e il monitoraggio del lavoro;
- realizzazione – offre un quadro delle attività pianificate e fornisce dati per valutare i risultati e l'impatto del progetto;
- chiusura – rappresenta una base per la valutazione dei risultati ottenuti e dell'impatto del progetto.

La scheda tecnica del progetto. Si tratta di un documento che, in maniera concisa, descrive le linee guida che il progetto seguirà. Nella scheda confluiscono tutte le analisi sopra indicate in maniera sintetica e chiara e le azioni attraverso le quali poter raggiungere gli obiettivi e i risultati prefissati. Definisce prodotti e servizi (*deliverable* o *work package*) che verranno realizzati, metodologie di lavoro, la durata e il budget del progetto. Rappresenta un quadro di sintesi del progetto da presentare ai vari stakeholder e all'ente finanziatore, ma anche come chiarimento del gruppo di progettazione della coerenza tra il progetto con l'analisi del contesto, obiettivi e ipotesi di attività. Riporta, a titolo d'esempio: titolo del progetto; ente proponente; analisi del contesto; obiettivi; destinatari; attività; metodologia; prodotti e servizi; risultati attesi; tempistiche; budget; partner; contatti per informazioni.

Pianificazione. A partire dalla scheda di progetto è possibile entrare nel dettaglio e definire le risorse necessarie per il [lavoro](#). Questa è la fase in cui l'idea del progetto viene analizzata in modo dettagliato, specificando il programma chiaro e definitivo delle attività, lo sviluppo temporale, il gruppo di progetto, il bilancio preventivo. Il prodotto finale di questa fase è una descrizione dettagliata del progetto che sarà utilizzata come punto di riferimento durante l'esecuzione. Il budget di progetto. Si tratta di un'articolazione dettagliata delle previsioni di entrate e di uscite del progetto, presentato sia in maniera integrata che per singolo partner. Tra le entrate possiamo considerare i finanziamenti ottenuti, gli eventuali altri co-finanziamenti e gli sponsor. Un progetto presenta una previsione iniziale di entrate e spese (in pareggio), durante il ciclo di progetto si realizzano le attività che producono i costi. Si rendicontano sia le attività che i costi sostenuti e si passa dal budget di previsione iniziale a quello consuntivo finale, sul quale viene ricalcolato il finanziamento. I costi, invece, possono essere distinti in diretti e indiretti.

La definizione del partenariato. Concerne la definizione di coloro che apporteranno un contributo alla pianificazione e realizzazione del progetto sotto forma di informazioni, esperienze tecniche e gestionali, relazioni, risorse umane, risorse strumentali. Costituito il partenariato, si definiranno le fasi che conducono dalla definizione delle responsabilità di ogni partner all'attuazione della proposta progettuale. Le fasi possono essere così sintetizzate: 1) condivisione dell'idea progettuale con i potenziali soggetti da coinvolgere; 2) primo contatto coi partner; 3) selezione dei partner; 4) costituzione del partenariato; 5) momento successivo alla presentazione della proposta.

Realizzazione. L'inizio del progetto passa dalla fase di elaborazione alla fase di esecuzione. Quando l'esecuzione inizia, vengono sviluppate tutte le attività considerate specifiche per il progetto per produrre i prodotti e i servizi previsti. Queste attività, oltre a essere specifiche per ogni progetto, includono anche attività comuni come la gestione, il monitoraggio e la [valutazione](#). Hanno inoltre attività progettate per promuovere e comunicare il progetto, che rivestono un ruolo essenziale. Alla fine dell'esecuzione, la produzione e la fornitura di tutti i prodotti e servizi previsti dal progetto devono essere completate.

Chiusura. È l'ultima fase, spesso trascurata o svolta solo per adempiere ai requisiti contrattuali. È necessario controllare le fasi e descrivere un breve compendio

del progetto. La chiusura del progetto non è solo una fase di verifica e valutazione, ma rappresenta anche un momento cruciale per riflettere sull'intero percorso, identificare le lezioni apprese e pianificare eventuali miglioramenti futuri. La documentazione delle attività svolte, dei risultati ottenuti e delle difficoltà incontrate fornisce una base preziosa per la gestione di progetti futuri, favorendo un processo di [apprendimento](#) continuo all'interno dell'organizzazione.

Fase di valutazione e feedback. Una parte integrante della fase di chiusura è la valutazione complessiva del progetto. Questo include il confronto tra gli obiettivi iniziali e i risultati finali, l'analisi delle discrepanze e la riflessione sui fattori che hanno influenzato positivamente o negativamente l'esito del progetto. È essenziale coinvolgere tutti gli stakeholder nella fase di valutazione per raccogliere feedback diversificati e utili. La valutazione non solo consente di misurare il successo del progetto, ma offre anche spunti per ottimizzare processi e metodologie in futuro. Si tratta di fatto di una serie di riflessioni e procedure che conducono il valutatore a realizzare concretamente una ricerca valutativa dal problema cognitivo iniziale che costituisce il suo mandato. È da intendere come un abito mentale, uno stile professionale, un percorso cognitivo che conduce alla massimizzazione dei profitti di conoscenza. È possibile sintetizzare questo concetto secondo le fasi che seguono:

- 1) definizione del mandato valutativo: alla luce delle indicazioni fornite dal committente, sono definiti i programmi e le risorse che consentono la formulazione delle domande operative e la verifica degli elementi operativi;
- 2) disegno operativo della ricerca valutativa: sono definiti il disegno preliminare, l'organizzazione di budget, tempi, etc., fino alla definizione di un disegno definitivo;
- 3) definizione della raccolta e analisi dei dati per la valutazione: sono costruiti gli strumenti idonei alla rilevazione di dati e informazioni che verranno successivamente analizzati;
- 4) reportistica e sostegno dell'uso della valutazione. Sono redatti rapporti per la condivisione e disseminazione a sostegno dei risultati ottenuti.

Documentazione e disseminazione dei risultati. Al termine del progetto, è fondamentale preparare una documentazione esaustiva che riassume il processo progettuale, le metodologie adottate, i risultati ottenuti e le lezioni apprese. Questa documentazione deve essere accessibile a tutti i membri dell'organizzazione e agli stakeholder rilevanti, facilitando la condivisione delle [conoscenze](#) e delle [buone pratiche](#). Inoltre, i risultati del progetto possono essere disseminati attraverso rapporti, articoli, presentazioni o workshop, contribuendo alla visibilità e alla reputazione dell'organizzazione nel proprio settore di competenza.

Pianificazione per la sostenibilità e la scalabilità. Un aspetto cruciale della fase di chiusura è la pianificazione della sostenibilità e della scalabilità del progetto. Questo implica valutare le risorse necessarie per mantenere i benefici ottenuti a lungo termine e identificare le opportunità per replicare o ampliare il progetto in altri contesti. La sostenibilità può essere assicurata attraverso la [Formazione](#) Continua del personale, il coinvolgimento attivo degli stakeholder e la ricerca di ulteriori finanziamenti o partnership strategiche.

Transizione e chiusura formale. Infine, la chiusura del progetto comporta la gestione della transizione verso l'operatività quotidiana o verso nuovi progetti. È essenziale garantire una transizione senza intoppi delle responsabilità e delle attività, evitando interruzioni nei servizi o nelle operazioni. La chiusura formale include la finalizzazione dei rapporti finanziari, la revisione contrattuale e la [comunicazione](#) ufficiale della conclusione del progetto agli stakeholder.

In conclusione, un'attenta pianificazione e gestione delle fasi di esplorazione dei bisogni, definizione degli obiettivi, progettazione, realizzazione e chiusura del progetto sono fondamentali per il successo e la sostenibilità di qualsiasi iniziativa. L'adozione di metodologie strutturate come il Logical Framework e l'approccio S.M.A.R.T. per la definizione degli obiettivi contribuisce a garantire che i progetti siano ben pianificati, monitorati e valutati, massimizzando l'impatto positivo e l'efficacia delle azioni intraprese.

Bibliografia

BEZZI C., *Manuale di ricerca valutativa*, FrancoAngeli, 2021.

LEONE L. – M. PREZZA, *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, FrancoAngeli, 1999.

LIPARI D., *Progettazione e valutazione degli interventi formativi*, Edizioni Lavoro, 2009.

TORRE E.M.T., *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, 2014.

PROGETTAZIONE A RITROSO vedi **PROGETTAZIONE**

PROGETTAZIONE EUROPEA vedi **POLITICHE EUROPEE DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

PROGETTAZIONE FORMATIVA (MICHELE PELLEREY²⁵⁴)

Gli sviluppi attuali dei processi di [formazione professionale](#) hanno accentuato l'esigenza di approfondimenti e chiarificazione in merito alla loro progettazione. Così, accanto ai tradizionali corsi tecnico professionali pluriennali si parla sempre più di progettazione personalizzata per rispondere a esigenze di qualificazione individuale, di progettazione lungo tutto il corso della vita, di sviluppo di nuove competenze o di riqualificazione di quelle già possedute. Progettare un [percorso formativo](#) implica una chiara esplicitazione dei risultati attesi, di una diagnosi rispetto ad essi delle attuali [conoscenze](#), [abilità](#) e atteggiamenti per identificare quali attività formative mettere in campo che offrano una sufficiente probabilità di successo. Così po-

²⁵⁴ MICHELE PELLEREY Professore Emerito di Didattica presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

tranno essere anche prefigurati tempi e risorse formative necessarie. Occorre anche precisare che durante l'attuazione di un progetto formativo occorre molte volte adattarlo progressivamente in base ai risultati parziali raggiunti o meno. A questo fine è utile un'attività di [valutazione formativa](#) che risponde alle domande: dove vogliamo arrivare, a che punto siamo, quale il passo successivo. Chiaro anche, che è ben diversa l'attività progettuale se si ha davanti un percorso pluriennale rivolto a un gruppo anche numeroso di allievi o si tratta di dipendenti di una organizzazione da riqualificare. In generale, quindi, la logica della progettazione formativa può essere così delineata secondo quattro passaggi fondamentali. Il primo passaggio riguarda i risultati formativi attesi. Questi vanno colti entro il quadro dei fini, o valori di riferimento, che sono chiamati a formare l'orizzonte educativo entro cui acquista senso e validità l'azione formativa. Se si tratta di corsi di IeFP va considerata quale è la comunità formativa di riferimento. Se si tratta di corsi di riqualificazione attivati nelle [academy](#) aziendali il quadro è ben diverso. Comunque, tale 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, sociale e professionale 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 formazione emergenti, e dall'altra di procedere alla scelta e alla definizione degli obiettivi da assumere come intenti operativi per l'azione formativa. 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 progettazione formativa, 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 presente sempre 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. La tendenza nella scuola italiana, come nella IeFP, è quella di definire a livello nazionale/o regionale gli obiettivi in termini di conoscenze e competenze da perseguire nei vari cicli formativi per lasciare ampio margine progettuale alle istituzioni educative in termini di

POF (Piano dell'Offerta Formativa), PEI (Progetto Educativo Individualizzato), PE-CUP (Profilo Educativo, Culturale e Professionale), etc., e ai docenti per i vari insegnamenti. Viene contemporaneamente sottolineata l'importanza di far conoscere agli utenti tali progetti al fine di favorire la loro consapevolezza e partecipazione.

PROGETTO EDUCATIVO (ELIO CESARI²⁵⁵)

Il progetto educativo rappresenta un piano organizzato e finalizzato a promuovere lo sviluppo integrale degli individui. Si tratta di un impegno sistematico che va oltre la semplice trasmissione di informazioni, con l'aspirazione a plasmare delle personalità integrate e competenti, dotate di capacità critica e pienamente partecipi della vita sociale. Dal punto di vista educativo, diventa essenziale progettare una prassi, perché l'ideale si attui traducendosi concretamente in itinerari educativi. Lo sforzo di progettazione rende viva la volontà di essere propositivi con i giovani. Il necessario e costante contatto con la realtà giovanile, continuamente mutevole in una cultura cangiante, richiede uno sforzo intellettuale significativo, che non può accontentarsi di una lettura superficiale e distratta della realtà. Il progetto educativo, prima ancora che un *testo*, è un *processo* comunitario che tende a generare nella comunità educativa una confluenza operativa attorno a criteri, obiettivi e linee di azione comuni. Essendo un processo della mente e del cuore, evita la dispersione dell'azione e ne ricostruisce la sintesi e la convergenza educativa, crea e rafforza nella comunità educativa la coscienza della missione comune e approfondisce la [vocazione](#) educativa da condividere e verificare ininterrottamente. Il progetto educativo, dunque, è un elemento identificante e progettuale della comunità educativa, che in questo si manifesta come soggetto dell'azione formativo-educativa. Il contesto storico si trova in continuo cambiamento e la società si manifesta maggiormente complessa: per questo, la riflessione pedagogica prova ad accompagnare i vari modelli educativi nella diversità dei contesti, mediante esperienze che vanno sempre più diversificate. Il mondo giovanile chiede un rinnovato impegno vissuto nella costanza, con continuità e corallità dei diversi agenti educativi. Occorre che tutti si riconoscano in una linea di intervento, attorno ad una proposta unitaria non-individualistica e non-frammentata. È necessario per questo un progetto capace a livello storico di continuare la *tradizione* e, nello stesso tempo, di rendere organico il *nuovo*, in maniera che non si ricominci continuamente ad ogni avvicendamento di responsabili o ad ogni rinnovamento delle équipe. La progettazione educativa si manifesta come un [atteggiamento](#) della mente e del cuore, prima che un'opera concreta. Progettare è un *processo* più che un *risultato*: in questo si presenta come un aspetto dell'intero sforzo educativo teorico e pratico più

²⁵⁵ ELIO CESARI Presidente del Centro Nazionale Opere Salesiane (CNOS) e Segretario generale della Conferenza degli Ispettori Salesiani in Italia (CISI); Membro del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica della CEI.

che un suo atto passeggero; progettare quindi è un percorso di coinvolgimento e di unificazione delle forze. Diversamente, vi può essere il rischio di porre in atto interventi superficiali ed inefficaci, rendendo il progetto “un di più” da fare, un’attività teoretica preliminare da subire, una sorta di “pedaggio” da pagare agli orientamenti e ordinamenti vigenti. Al contrario, il progetto ha il pregio di essere come una “carta di navigazione” e di riferimento, dove sono codificati i punti di partenza e di arrivo. Il progetto non è una programmazione tecnica, né un vago insieme di idee. È una mappa che orienta la passione educativa e il servizio ai più deboli. Ciò è importante nello sviluppo degli *itinerari*, che si manifestano come ulteriore specificazione della progettazione educativa. Il progetto educativo è la concretizzazione di una più ampia mentalità progettuale, che deve guidare lo svolgimento della missione nelle opere educative. È la guida del processo di crescita della comunità educativa posta sul territorio nel suo sforzo di incarnare la missione in un contesto determinato. Il centro del progetto educativo è la persona del giovane, soprattutto il più povero e carente di possibilità dal punto di vista sociale, economico e personale. Il punto di attenzione principale di tutto il dinamismo educativo è il giovane nella totalità delle sue dimensioni (corporeità, intelligenza, sentimenti, volontà), dei suoi rapporti (con se stesso, con gli altri, col mondo e con la realtà trascendente più ampia). Il progetto educativo orienta e guida un processo educativo nel quale i molteplici interventi, le risorse e le azioni si intrecciano e si articolano al servizio dello sviluppo graduale ed integrale della persona del giovane. Esso attualizza i valori e gli atteggiamenti propri della proposta pedagogica e formativa di un determinato carisma e sistema di riferimento educativo: secondo i principi metodologici della pedagogia salesiana, si fa riferimento al [Sistema Preventivo](#), che prevede una attenzione prioritaria ai giovani più poveri e in difficoltà. Possiamo distinguere quattro momenti relativi al progetto educativo.

- *Visione* significa un insieme unitario di idee, orientamenti, valori, riferimenti a carattere generale e globale, che sono utilizzati come ispirazione complessiva e ultima di una progettazione educativa. Sul piano della visione si collocano i criteri che qualificano le intenzioni generali e di fondo che spingono verso l’azione concreta. Il carattere generale e un po’ astratto della visione non comporta affatto una sua squalifica. Al contrario, proprio la collocazione della visione tra i livelli di progettazione dice quanto siano importanti le idee di fondo per ogni prassi e come da una visione antropologica e teologica scaturisca una metodologia tanto qualificata da differenziarsi radicalmente da quella che si ispira ad altre visioni.
- *Progetto* è un piano generale di interventi che concretizza la visione educativa. Esso segna gli obiettivi operativi adeguati ai bisogni e alle esigenze delle differenti situazioni (personali, sociali, ambientali). Suggerisce linee concrete e mezzi per raggiungere questi obiettivi. Crea ruoli e funzioni per assicurare l’efficacia delle linee e il raggiungimento degli obiettivi. Il progetto considera di conseguenza con un’attenzione speciale le dimensioni specifiche della progettazione, scegliendo una sua sequenza in cui ordinare questi elementi.
- *Programmazione* comporta la distribuzione in termini di personale, tempi, luoghi,

altri elementi definiti in un progetto, e la determinazione realistica delle operazioni da compiere. Essa si riferisce alla organizzazione concreta e a medio termine delle condizioni e dei tempi necessari alla realizzazione “in situazione” del progetto. Richiede la distribuzione nel tempo, ordinata e precisa, degli interventi, delle responsabilità, delle risorse materiali e personali. Per questa sua dimensione di concretezza e delle situazioni quotidiane è possibile decidere, in termini pertinenti, le strategie operative ultime. La programmazione procede in una logica di grande realismo. Si interroga coraggiosamente sul dover-essere, ma si misura con lo stesso coraggio con le risorse concrete a disposizione: per questo muove nella logica del possibile, qui e ora.

- *Itinerario* è utilizzato per indicare una sequenza di tappe ordinata e successiva che, almeno in via di ipotesi, è in grado di assicurare il raggiungimento della meta pre-determinata a partire dalla visione di fondo. Qui si parla di meta come punto di gestione globale di tutto il processo. È evidente che, in questo caso, meta è sinonimo di obiettivo di un primo livello. Le tappe esprimono la traduzione in mete intermedie e progressive dell'obiettivo di un secondo livello. Anche se la definizione non lo ricorda formalmente, l'itinerario prevede una precisa selezione e organizzazione delle risorse, e quindi un metodo.

Le novità qualificanti sono due la prima è implicita, cioè che “tappa” indica un nome collettivo: l'insieme di obiettivi, contenuti, metodi, mezzi, agenti, tempi di verifica. Nell'itinerario le dimensioni del progetto sono organizzate con una preoccupazione unitaria e reale per affermare più intensamente che si tratta davvero di dimensioni di un unico approccio educativo; la seconda è espressa dalla formula “sequenza”. Comporta l'idea di movimento, di gradualità progressiva. Itinerario è come la sintesi dinamicizzata del progetto. Nell'itinerario quindi le esigenze educative sono organizzate in sequenze progressive, con la preoccupazione di imprimere dinamicità all'intero processo: così gli obiettivi diventano movimenti progressivi, il metodo si trasforma in un gioco di interventi, con un ordine logico che spesso coincide con quello cronologico.

Le componenti essenziali di un progetto educativo possono essere le seguenti:

- **Obiettivi Formativi** – la definizione chiara degli obiettivi formativi è un elemento fondamentale. Questi obiettivi delineano ciò che gli educatori intendono che i destinatari imparino e raggiungano durante il progetto;
- **Metodologie Educative** – le metodologie educative rappresentano gli strumenti e le strategie utilizzate per trasmettere le informazioni e coinvolgere i destinatari nel percorso educativo. Possono includere lezioni, attività pratiche, progetti di gruppo, discussione in gruppo e altro;
- **Pianificazione Temporale** – la pianificazione temporale stabilisce il cronogramma delle attività educative, garantendo che gli obiettivi siano raggiunti in modo coerente e efficace nel corso del tempo;
- **Materiali Didattico-Educativi** – l'utilizzo di materiali didattici appropriati è essenziale per sostenere il processo di [apprendimento](#). Questi possono includere testi, risorse online, strumenti multimediali, e altro ancora;
- **Coinvolgimento Attivo** – l'elemento di coinvolgimento attivo dei destinatari è

cruciale. I progetti educativi dovrebbero incoraggiare la partecipazione, stimolare la curiosità e favorire un [ambiente di apprendimento](#) interattivo;

- Valutazione del Progresso – un sistema di valutazione sistematico è implementato per monitorare il progresso dei destinatari rispetto agli obiettivi formativi. Ciò può includere verifiche (nelle diverse forme), prove di realtà, progetti pratici e altre forme di valutazione;
- Adattabilità e Riflessione Continua – la possibilità di adattare il progetto in risposta alle esigenze dei destinatari e ai feedback raccolti è un aspetto importante. La riflessione continua sulla efficacia delle attività educative consente miglioramenti e affinamenti in corso d'opera.

La progettazione educativa non solo aiuta a orientare e verificare continuamente l'azione educativa, perché sia sempre più inculturata e consapevole delle sfide, ma diventa anche processo di identificazione comunitaria: impegno ancora più urgente essendo chiamati ad educare in una situazione di nuove sfide a vari livelli e in un contesto di emergenza educativa (vd. lettera di Papa Benedetto XVI sul compito *urgente* dell'[educazione](#)). La comunità educativa è sollecitata a riflettere sulla propria identità e sul proprio progetto operativo. Oggi non si può pensare il progetto educativo solo in riferimento all'interno dell'opera di cui si è responsabili o addirittura in termini auto-referenziali: tutte le istituzioni, soprattutto quelle educative, entrano in un sistema più vasto di relazioni con il quale sono a confronto e dentro il quale interagiscono. Si deve considerare il riflesso che l'azione formativa ed educativa ha all'esterno della propria opera, pensata come centro di aggregazione e agente di trasformazione educativa. La sfida più grande oggi pare quindi quella di operare armonicamente, secondo la logica dell'alleanza educativa, aperta agli apporti del territorio. Puntare a questo servizio di coordinamento e di tessitura implica un serio impegno per fare un passo avanti rispetto alla pura gestione delle proprie opere e servizi: richiede di passare dal semplice svolgimento accurato delle attività elaborate all'interno, alla capacità comunicativa e coinvolgente sui valori tipici della missione educativa; di allargare il dialogo con le istituzioni educative, sociali e religiose che operano nella stessa area; di aprirsi attraverso lo spazio creato dalle tecniche moderne, capaci di costruire rapporti e stabilire un dialogo effettivo con i più diversi interlocutori che hanno incidenza sulla vita dei destinatari.

Bibliografia e sitografia

DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento*, SDB, Roma, 2014.

Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla Diocesi e alla Città di Roma sul compito urgente dell'educazione, https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html (ultimo accesso dicembre 2024).

PELLEREY M., *Nuove istanze per la progettazione educativa e pastorale*, (NPG 2010-09-46) https://notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=880:nuove-istanze-per-la-progettazione-educativa-e-pastorale&Itemid=1013 (ultimo accesso dicembre 2024).

TONELLI R., *Per fare un progetto educativo-pastorale*, (NPG 1980-6-57)
https://notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=3103:per-fare-un-progetto-educativo-pastorale&Itemid=1011 (ultimo accesso dicembre 2024).

VECCHI G., *Per elaborare seriamente un progetto educativo*, (NPG 1979-10-03)
https://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=2708:per-elaborare-seriamente-un-progetto-educativo&Itemid=101 (ultimo accesso dicembre 2024).

VECCHI J.E., *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*,
https://notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=16805:pastorale-educazione-pedagogia-nella-prassi-salesiana&catid=306&Itemid=266 (ultimo accesso dicembre 2024).

VECCHI J.E., *Progettare e discernere*,
https://www.salesian.online/wp-content/uploads/2020/08/8-Progettare_e_discernere_Progettazione_ed.pdf (ultimo accesso dicembre 2024).

VECCHI J.E., *Progetto educativo pastorale* (capitolo),
<https://www.salesian.online/wp-content/uploads/2019/09/Cap-1-Par-1-Progetto-educativo-pastorale.pdf> (ultimo accesso dicembre 2024).

PROGETTO PERSONALE E PROFESSIONALE (GIUSEPPINA DEL CORE²⁵⁶)

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 “progetto esistenziale” o “progetto 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. L’idea di progetto, dunque, richiama la guida della propria esistenza e la possibilità di conferirle un significato complessivo perché non si riduca a un cumulo disorganico e desemantizzato 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 progetto 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,

²⁵⁶ GIUSEPPINA DEL CORE Docente Emerito della Pontificia Facoltà di Scienze dell’Educazione Auxilium di Roma.

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 progetto nella pratica diventa un indice della consistenza della scelta, le dà, cioè, realismo e dimostra [competenza](#) nella persona che sceglie. Lo studio del “progetto 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 Autori 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 “progetto professionale”, molti di più invece quelli sul “progetto 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 progetto personale e professionale 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. Nell'ambito dell'[orientamento](#) educativo il progetto personale e professionale si ritrova, come categoria esplicativa del processo orientativo più che come costrutto fondamentale dell'orientamento. È presente nelle teorie evolutive sulla scelta professionale che fanno capo a Super e Ginsberg. L'idea centrale di tali Autori 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 formazione delle preferenze professionali e nel processo di elaborazione e realizzazione delle intenzioni future. A livello metodologico il progetto personale e professionale è preso in considerazione dal *bilancio delle competenze*, un processo metodologico di orientamento articolato in tre fasi ([accoglienza](#), analisi del potenziale ed elaborazione del progetto finale) in cui l'auto-progettazione professionale e/o formativa fa parte degli obiettivi prioritari del bilancio. Definire il proprio progetto 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 progetto di sviluppo nell'impiego attuale o in altro impiego. Non è facile focalizzare con chiarezza il progetto professionale, perché occorre verificare il grado di autenticità di tale progetto, se si tratta, cioè di intenzioni velleitarie ed utopistiche senza fondamento nella realtà e nelle competenze che la persona possiede. Si tratta di vedere se si colloca in un progetto globale più ampio, un progetto di sé o un progetto di vita su cui s'innestano altri progetti, alcuni prioritari altri secondari o molto lontani connotati di “sogno” e fantasia. Inoltre, oc-

corre verificare se i passi e le tappe per realizzarlo sono possibili, realisticamente individuate e perseguite. La capacità di elaborare un progetto personale e professionale 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 progetto presuppone la visione del rapporto finalità-obiettivo-scopo, fondato sul rapporto desiderio-bisogno-valore, mediato dal rapporto risorse-vincoli-gestione (Yatchinovsky - Michard, 1991).

Bibliografia

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

PROGRAMMAZIONE CURRICOLARE vedi CURRICOLO FORMATIVO

PROJECT WORK (MAURO FRISANCO²⁵⁷)

Il Project Work (PW) è un'attività di [apprendimento](#) "attivo" basata sul [lavoro](#) individuale o di gruppo che coinvolge lo sviluppo e l'implementazione di un proget-

²⁵⁷ MAURO FRISANCO Economista del lavoro; Tecnologo esperto nei campi dell'istruzione e della formazione, opera, in qualità di rappresentante istituzionale e titolare dell'assistenza tecnica fornita al Coordinamento delle Regioni e PA, negli ambiti dello sviluppo del sistema nazionale di certificazione delle competenze e della gestione dei processi di sviluppo degli aspetti ordinamentali dei sistemi formativi a titolarità regionale; da anni impegnato in tutte le fasi di innovazione del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Trento, è attualmente Responsabile scientifico-metodologico dello sviluppo del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Bolzano e della Regione Valle d'Aosta.

to specifico sia nello studio che nel lavoro. Questa attività mira a fornire agli studenti o ai partecipanti un'esperienza pratica e collaborativa per applicare le conoscenze teoriche acquisite in classe o nel contesto lavorativo, favorendo lo sviluppo di abilità di problem solving, lavoro di squadra, comunicazione, gestione del tempo e pensiero critico. Il Project Work può essere definito da un insegnante, un datore di lavoro o dal gruppo stesso e si articola tipicamente nelle seguenti fasi:

- pianificazione – si definiscono gli obiettivi del progetto, le risorse necessarie e il piano d'azione;
- esecuzione – si implementa il progetto seguendo il piano stabilito, lavorando in gruppo e assegnando ruoli e responsabilità ai membri del team;
- monitoraggio e valutazione – si attua il monitoraggio del progresso del progetto e la valutazione delle prestazioni del gruppo, dell'efficacia delle strategie utilizzate e dei risultati ottenuti;
- presentazione o consegna – si espongono i risultati del progetto al fine di comunicare i risultati raggiunti e le lezioni apprese durante il processo.

Ci sono diversi tipi di Project Work, alcuni dei tipi più comuni sono:

- progetti di ricerca – coinvolgono l'indagine e l'analisi di un argomento specifico, la raccolta e l'interpretazione dei dati, e la presentazione dei risultati;
- progetti di sviluppo di prodotti o servizi – coinvolgono lo sviluppo e l'implementazione di nuovi prodotti, servizi o soluzioni; possono riguardare la progettazione, la prototipazione, i test e l'implementazione di nuovi prodotti o servizi in risposta a esigenze specifiche del mercato o dei clienti;
- progetti di miglioramento dei processi – si concentrano sull'identificazione e l'implementazione di miglioramenti nei processi operativi, organizzativi o di produzione; possono riguardare l'analisi dei processi esistenti, l'identificazione di inefficienze o aree di miglioramento, e l'implementazione di soluzioni per ottimizzare l'efficienza e la qualità;
- progetti sociali o comunitari – sono orientati a risolvere problemi o a soddisfare bisogni all'interno di una comunità o di un contesto sociale specifico; possono contemplare iniziative di sensibilizzazione, programmi di sviluppo comunitario, progetti di volontariato o azioni per il cambiamento sociale;
- progetti di simulazione o di business – simulano situazioni o scenari reali nel contesto di un'azienda, un'organizzazione o un'industria specifica; possono includere simulazioni di gestione aziendale, casi studio aziendali, competizioni di business o progetti collaborativi con partner dell'industria;
- progetti di arte e design – coinvolgono la creazione e l'esecuzione di opere d'arte, design grafico, progetti di architettura o altri lavori creativi.

Il Project Work può essere strettamente collegato alla metodologia denominata “*ricerca basata su progetti*” perché condividono molte caratteristiche e possono essere complementari tra loro nell'ambito dell'apprendimento attivo e dell'applicazione pratica delle conoscenze. Ad esempio, entrambi: sono orientati agli obiettivi, con un chiaro focus su ciò che si vuole raggiungere attraverso l'attività ed entrambi coinvolgono la defini-

zione di domande di ricerca, obiettivi specifici e risultati attesi; coinvolgono attivamente i partecipanti; incoraggiano un approccio interdisciplinare che integra conoscenze e competenze provenienti da diverse discipline, aree di studio, ambiti professionali per affrontare i problemi; favoriscono in un contesto reale lo sviluppo di competenze “soft” come il *problem solving*, il pensiero critico, la comunicazione e il *team working*.

Bibliografia

- ANSELMINI L., *Il project work nel percorso formativo. Dal “fare” al “fare apprendendo*, Erickson, 2011.
- BELL S., *Project-based learning for the 21st century: Skills for the future*, Routledge, 2010.
- FRANCH M. et al., *Il project work: Apprendere facendo nella scuola e nella formazione professionale*, Carocci editore, 2010.
- GUERRA M., *Metodologie e tecnologie didattiche per il project work*, Edizioni Centro Studi Erickson, 2017.
- LARMER J. - MERGENDOLLER J. - BOSS S., *Setting the standard for project-based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*, ASCD, 2015.
- WILLIAM T.J. - V.L. WRIGHT, *Project-based learning: Proven approaches for a 21st century education*, SAGE Publications, 2015.

PROPOSTA FORMATIVA

vedi AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI FORMATIVE

PROVE INVALSI (ANNA MARIA AJELLO²⁵⁸)

Aspetti legislativi e normativi. La Direttiva ministeriale n. 74/2008 ha attribuito a INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e [formazione](#)) il compito di accertare l'[apprendimento](#) degli studenti in diversi gradi scolari e per alcune discipline. Mediante il D.L. n. 62/2017 le prove INVALSI sono state indicate come *attività ordinarie di istituto*; la prova del terzo anno della scuola secondaria di primo grado non è più parte dell'Esame di Stato e viene svolta ad aprile. A partire dall'anno scolastico 2018-2019 le prove nazionali vengono sostenute anche nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado (grado 13). Partecipare alle prove del grado 8 e a quelle del grado 13 è divenuto requisito obbligatorio per l'ammissione all'esame finale del primo e del secondo ciclo di istruzione (art. 7 e 4 del D.L. n. 62/2017); l'esito della prova in entrambi i casi non determina ammissione/esclusione dall'esame conclusivo. Con il Decreto Legislativo n. 62/2017 sono state introdotte le prove CBT (Computer Based Testing) e sono rivolte agli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Si persegue così obiettivo di dare

²⁵⁸ ANNA MARIA AJELLO Professore ordinario di Pedagogia presso l'Università di Roma La Sapienza. Autrice di numerose pubblicazioni nel campo della valutazione delle competenze. Ha ricoperto il ruolo di Presidente INVALSI e ha coordinato diversi progetti di ricerca finanziati dall'Unione Europea.

un forte impulso alla padronanza della lingua inglese mediante l'intervento educativo a scuola; l'attestazione del risultato, inoltre, rappresenta una misura di [equità](#) in quanto non tutte le famiglie sono in grado di sostenere per i propri figli i costi di una certificazione linguistica.

Le prove standardizzate INVALSI: aspetti generali. È opportuno premettere che si sta parlando di prove standardizzate e non di test, come spesso erroneamente vengono definite; infatti, mentre un test, una volta validato, rimane sempre uguale, salvo periodiche revisioni concordate dalla comunità scientifica, le prove standardizzate sono soggette di anno in anno a sistematiche revisioni sulla base dei risultati nazionali. L'accertamento degli apprendimenti è svolto da INVALSI mediante la predisposizione di prove standardizzate nazionali relative ad alcune competenze fondamentali di italiano e di matematica, a cui dal 2018 si è aggiunto l'inglese (reading e listening). Sulla base della normativa vigente INVALSI definisce i Quadri di Riferimento a cui esperti disciplinari e docenti di diversi gradi scolari si ispirano nel formulare gli item delle prove; al tempo stesso i Quadri di Riferimento, essendo pubblici, costituiscono anche per i docenti un elemento di riflessione rispetto alla propria [didattica](#). Le prove inoltre misurano competenze fondamentali, vale a dire competenze che sono alla base di molte altre e senza la cui acquisizione non si procede nel padroneggiarne altre; è il caso, ad esempio, della comprensione della lettura che fa da presupposto a molte altre acquisizioni, non solo in italiano. I gradi scolari coinvolti attualmente sono la seconda e la quinta primaria, la terza secondaria di primo grado, la seconda secondaria e l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado; gli studenti della seconda primaria e della seconda secondaria di secondo grado non sostengono le prove di inglese. Nella scuola primaria le prove sono “carta e matita” e sono svolte nella stessa giornata su tutto il territorio nazionale secondo il calendario proposto da INVALSI; nella scuola secondaria vengono sostenute al computer (CBT) e si conducono in uno specifico arco temporale predefinito da INVALSI, ma ciascuna scuola decide autonomamente quando realizzarle in base alla disponibilità dei computer in dotazione e del numero degli studenti.

Specificità delle prove standardizzate al computer (CBT). Per la realizzazione di queste prove INVALSI ha condotto una ricognizione capillare relativa a tutte le scuole secondarie del Paese di primo e secondo grado, volta ad accertare la disponibilità dei computer; l'esito ha condotto alla constatazione che almeno in questo caso non si è rilevato il tradizionale e persistente scarto tra Nord e Sud perché mediante l'uso dei fondi europei (PON) anche le scuole meridionali disponevano delle necessarie dotazioni informatiche. Sono diversi i vantaggi che le prove CBT presentano dal punto di vista della realizzazione della [valutazione](#) standardizzata. In primo luogo, si può contare su una più radicata motivazione poiché lo strumento digitale rappresenta per gli studenti un'esperienza a loro più vicina e familiare; in secondo luogo, si riduce drasticamente il fenomeno del *cheating* – i comportamenti opportunistici messi in

atto per fronteggiare le prove - perché ogni studente affronta una prova diversa ma equivalente sul piano delle difficoltà. Ultimo aspetto, ma altrettanto rilevante, riguarda i docenti che – diversamente da quando le prove erano cartacee – non hanno l'incombenza della correzione delle prove.

La misurazione mediante le prove standardizzate. Per quanto riguarda la *misurazione*, le prove valutano quanto prescritto dalle Indicazioni Nazionali e dalle Linee Guida che indicano i traguardi da raggiungere; ciò significa che non misurano “qualche altra cosa” o “cose che a scuola non si fanno”, ma esclusivamente ciò che si prevede che gli studenti abbiano imparato fino all’anno scolastico in cui le prove sono somministrate. Le prove inoltre non misurano la memorizzazione di quanto gli studenti hanno imparato, ma, al contrario, i quesiti proposti traggono spesso spunto da situazioni di tipo quotidiano per la cui soluzione è necessario ragionare, utilizzando quanto si è appreso; non si tratta quindi di ricordare ciò che si è letto o studiato, ma di riconoscere ciò che può essere utile per fronteggiare la richiesta del singolo item. Questo tipo di prestazione, inoltre, va vista nella sua funzione di rispondere alla necessità che gli studenti attuali hanno, vale a dire di saper continuare a imparare anche a scuola finita servendosi di quanto hanno appreso in precedenza e sapendolo utilizzare in contesti diversi; non un generico funzionalismo quindi, ma una comprensione piena di ciò che si fa a scuola perché possa divenire patrimonio di ciascuno studente. Sottolineare l’importanza della misurazione di queste competenze mediante le prove INVALSI non vuol dire però farle assurgere a strumento esclusivo per la valutazione, poiché il docente in classe svolge molte altre attività e trasmette quindi altre competenze, si pensi – per fare un solo esempio – alla capacità comunicativa orale che non può essere valutata da questo tipo di prove.

Più generalmente possiamo dire che i docenti in classe sono titolari di una valutazione “a validità locale” più simile ad un’attività in ambito clinico, nel senso che le prove standardizzate forniscono dati generali attendibili che richiedono tuttavia l’integrazione con dati provenienti dalla misura degli esiti mediante verifiche specifiche realizzate dai docenti; non c’è quindi conflittualità tra i due tipi di verifica che rivestono invece una funzione complementare nell’accertamento del profitto degli studenti.

L’itinerario di costruzione di una prova standardizzata. Per quanto riguarda la costruzione delle prove si deve in primo luogo sottolineare che si tratta di un procedimento molto lungo che va dai 18 fino ai 24 mesi. Solitamente si tende a non considerare la complessità di tale costruzione che invece deve necessariamente rispondere a diversi criteri che la rendano attendibile rispetto agli esiti. In primo luogo un item deve essere riconducibile al Quadro di Riferimento specifico della disciplina di appartenenza; l’item inoltre, deve testare una specifica [competenza](#) e non altre proprio per evitare sovrapposizioni che renderebbero incomprensibile le ragioni del risultato; inoltre la formulazione deve essere chiara, usando un linguaggio adeguato per il gra-

do scolare a cui è rivolto; non deve poi facilitare un gruppo specifico, per esempio, maschi rispetto alle femmine e, infine, non si possono adottare formulazioni troppo lunghe, né si può oltrepassare un limite preciso di tempo per l'esecuzione della prova, perché gli errori eventuali potrebbero essere anche dovuti alla stanchezza. Sin qui le caratteristiche riconducibili alla stesura di una buona prova non standardizzata. Perché divenga una prova standardizzata è necessario avviare un ulteriore procedimento specifico. La prova, in primo luogo, deve testare livelli diversi di apprendimento per cui le domande devono essere graduate per la difficoltà rispetto a ciascuna competenza; queste difficoltà, che possono essere di diverso tipo, dalle ripetute incomprensioni linguistiche sino alla presenza di veri e propri ostacoli cognitivi o ad altro ancora, si possono rilevare soltanto mediante un pre-test, rivolto ad un campione di studenti statisticamente rappresentativo; soltanto gli esiti degli studenti, infatti, possono informare sulle reali difficoltà di un item e di una prova complessivamente. In genere un pre-test è sufficiente, ma vi sono anche casi in cui è necessario condurre un secondo pre-test; per queste diverse ragioni si impiegano così tanti mesi per completare un ciclo di produzione e pervenire ad una buona prova standardizzata.

La restituzione degli esiti delle prove INVALSI. Una conseguenza del DL n. 62/2017, oltre a quella dell'introduzione delle prove CBT nell'anno scolastico 2017-2018, è la restituzione degli esiti per *livelli descrittivi* e non più per punteggi; per gli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado l'accesso ai risultati avviene direttamente, data la loro maggiore età. Le novità rappresentate dai livelli riguardano la descrizione analitica del modo in cui lo studente applica le competenze, le [abilità](#) e gli apprendimenti già acquisiti; inoltre, i livelli sono descritti al positivo nel senso che indicano che cosa lo studente sa fare; i livelli descrittivi vanno dal 1° al 5° che indica l'eccellenza. In questo modo, anche lo studente può leggere i diversi livelli riconoscendo ciò che sa fare e ciò che deve ancora raggiungere. Analogamente il docente può scorgere un orientamento per la didattica perché riconosce agevolmente ciò che lo studente deve ancora acquisire. La descrizione di ciascun livello è costruita in due diverse versioni: una più sintetica rivolta alle famiglie, oltre che allo studente, e una più analitica destinata al docente e agli studenti per analizzare più profondamente gli esiti in modo da orientare la didattica per promuovere i miglioramenti necessari. La restituzione per livelli ha, quindi, un carattere analiticamente informativo perché indica diverse dimensioni e si rivolge a diversi destinatari. Un elemento innovativo di tale restituzione è inoltre la possibilità per i docenti di dialogare sulla base di un comune riferimento e individuare così anche gli obiettivi che si possono perseguire in collaborazione. Per quanto riguarda, infine, i risultati di inglese, la loro restituzione è basata sul Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza per le lingue (QCER). Per il grado 8 (terzo anno della scuola secondaria di primo grado) si attestano i livelli pre A1, A1 e A2; per l'ultimo anno della secondaria di secondo grado si attestano i livelli non ancora B1, B1, e B2.

Bibliografia

CASTOLDI M., *Capire le prove Invalsi*, Roma Carocci Faber, 2014.

INVALSI *Open* Sito Ufficiale Area Prove Nazionali.

PSICOLOGIA DEL LAVORO (ANNA RITA COLASANTI²⁵⁹)

È un ambito ormai consolidato di teorie e sperimentazioni proprie delle scienze psicologiche applicate al contesto del [lavoro](#). Storicamente, come ben sintetizza Avallone (2011, 74-87), la nascente psicologia scientifica, ormai staccatasi dalla filosofia, fondava i suoi primi laboratori con Wilhelm Wundt (1832-1920) in Germania e nel 1889 in Italia con Mariano Luigi Patrizi (1866-1938) che creava un [laboratorio](#) di psicologia sperimentale applicata al lavoro. Fondamentale per gli albori della Psicologia del Lavoro anche l'opera di Angelo Mosso (1846-1910) intitolata *La fatica*. Tema che, successivamente, fu ripreso da Emil Kraepelin (1856-1926) per esaminare la relazione tra fatica, prestazione lavorativa e richieste dei processi produttivi industriali. Originariamente, il termine utilizzato per indicare il campo di interesse della psicologia sperimentale in riferimento al tema del lavoro fu quello di *Psicotecnica* come disciplina impegnata a migliorare l'inserimento e l'adattamento dell'uomo al mondo della produzione. Successivamente il termine *Psicologia del lavoro* venne usato in Italia per la prima volta da Agostino Gemelli per indicare un settore della psicologia generale che si sarebbe occupato del come favorire le migliori condizioni lavorative per l'uomo e per contrastare variabili dannose per la produttività e per il benessere mentale del lavoratore come la monotonia e la fatica. Più l'organizzazione del lavoro si basava su una sempre maggiore spinta alla meccanizzazione dei metodi di lavoro e alla razionalizzazione delle sue funzioni, più si manifestava l'esigenza di umanizzare le condizioni di lavoro e di ricorrere a contributi scientifici innovativi, come la nascente Psicologia del Lavoro, per favorire la realizzazione personale tramite il lavoro. Un contributo in tal senso fu dato dagli studiosi che dimostravano quanto l'investimento in relazioni umane all'interno delle fabbriche, senza modificare alcuna altra variabile organizzativa, incidesse positivamente sulla stessa produttività a costo zero. Terminologia usata, campo di interesse, metodologie applicate si modificheranno nel tempo al succedersi di importanti e continui cambiamenti nel mondo del lavoro.

Così, la visione taylorista del lavoro sottostante alla psicotecnica, aveva come suo oggetto di studio specifico il costruito delle attitudini personali in maniera tale che la loro presenza o assenza spiegasse il successo o l'insuccesso del soggetto nei differenti compiti lavorativi. In linea con tale prospettiva, la nascente Psicologia del

²⁵⁹ ANNA RITA COLASANTI Psicologa/psicoterapeuta; Didatta della Scuola cognitivo-comportamentale e Intervento psicosociale del Centro di Ricerca in Psicoterapia di Roma; Docente stabilizzato presso l'Università Pontificia Salesiana per la cattedra di Psicologia Clinica e Dinamica.

Lavoro sviluppava sistemi per la selezione del personale, i cosiddetti profili professionali, e gli strumenti per misurare le singole attitudini. Le innovazioni in campo psicologico con i modelli ambientalisti rappresentati dal behaviorismo, gli studi correlazionali, la stessa psicoanalisi e il movimento umanista favorirono l'adozione del modello della complessità. Così, si passò da un modello razionalista lineare *persona con le adeguate attitudini al posto di lavoro corrispondente* ad un modello interdependente e processuale dove nell'interazione lavoratore-ambiente di lavoro non era solo la persona a doversi adattare, ma anche l'ambiente stesso che necessitava degli opportuni adattamenti. In quest'ottica, nascevano la biomeccanica e l'ergonomia. Relativamente agli ambiti di interesse specifico della Psicologia del Lavoro, Sarchielli (2003, 39) ne individua tre: *la psicologia del lavoro* intesa in senso stretto come analisi di ambienti di lavoro, di ruoli, compiti e funzioni e di ergonomia; *l'area delle risorse umane* che include il rapporto tra il singolo lavoratore e il posizionamento all'interno dell'organizzazione lavorativa tramite processi di selezione, valutazione, formazione, crescita professionale; *la psicologia delle organizzazioni* ovvero il rapporto tra le differenti tipologie organizzative e il comportamento organizzativo del singolo inteso come appartenente ad una specifica organizzazione lavorativa; temi specifici di tale ambito sono ad es. la leadership, la cultura organizzativa, i cambiamenti organizzativi, la digitalizzazione del lavoro, ecc. A causa dei cambiamenti epocali avvenuti in riferimento al tema del lavoro a livello dei sistemi organizzativo macro, meso e micro, attualmente, si parla, in linea con tali sviluppi, più propriamente di *Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni*. Stiamo assistendo, infatti, ad una nuova rivoluzione del lavoro assimilabile ai cambiamenti avvenuti nel passaggio dalla civiltà contadina a quella industrializzata. Tale rivoluzione è caratterizzata dal continuo sviluppo tecnologico, dal processo di [globalizzazione](#), dall'informatizzazione e robotizzazione di interi processi produttivi, dalla capillare digitalizzazione, dall'avvento della *green economy*, dalle nuove tecnologie nel settore delle comunicazioni, dall'internalizzazione di prodotti e beni, dalla delocalizzazione di aziende leader con crescente disoccupazione soprattutto nei Paesi più avanzati. A tal riguardo, da non trascurare il fatto che sono proprio i giovani dei Paesi più avanzati a subirne le conseguenze in termini di difficoltà di inserimento lavorativo e, soprattutto, di possibilità di progettare il proprio futuro. Tali importanti trasformazioni modificano totalmente il rapporto tra le discipline psicologiche e il mondo del lavoro e si assiste ad un netto spostamento d'interesse da costrutti e variabili individuali o legati al compito, a costrutti e variabili di natura organizzativa e sociale. In mezzo a così tanti cambiamenti profondi, la Psicologia del Lavoro non può non allargare il suo orizzonte di contenuto e interessarsi non solo all'innovazione dei sistemi di produzione, ma anche, e soprattutto, all'innovazione di processo che avviene nella relazione uomo-lavoro (Avallone, 2011, 335-441). La Psicologia del Lavoro è così passata dall'analisi della ricerca della diminuzione della fatica, dalla selezione delle risorse umane in vista del buon funzionamento organizzativo e dell'adattamento degli uomini al posto di lavoro, all'interesse per la vita professionale dell'individuo e agli

aspetti soggettivi dell'individuo nel contesto lavorativo. In tale prospettiva, si affacciano nuovi contenuti della Psicologia del Lavoro, come le emozioni, la salute e il benessere personale, il senso di autoefficacia personale, i valori e i bisogni personali, le relazioni interpersonali e la convivenza organizzativa, lo stress psicosociale e le strategie di fronteggiamento (Balducci, 2015). Possiamo così affermare che la Psicologia del Lavoro e dell'organizzazione è cresciuta dando un apporto innovativo alle stesse scienze psicologiche a motivo della vastità di aree di interesse che interdipendono con l'esperienza lavorativa. In una prospettiva ecologica, si affermano sempre più numerosi i campi d'interesse che la psicologia in dialogo con altre scienze, come la sociologia, l'antropologia, la giurisprudenza e la medicina, è chiamata ad affrontare nello studiare la dimensione lavorativa dell'uomo. Tra le principali sfide che la Psicologia del Lavoro deve oggi affrontare annoveriamo sia l'apporto teorico scientifico e applicativo per favorire individui e organizzazioni ad adattarsi ai rapidi cambiamenti di trasformazione del lavoro, sia il contributo per migliorare sempre più la sicurezza dei lavoratori e la promozione della salute mentale nel contesto lavorativo con la promozione di progetti di [resilienza](#) e di benessere psicologico, nonché la gestione della diversità rendendo le organizzazioni lavorative sempre più inclusive. Da ultimo, il lavoro da remoto che si affermerà sempre più comporterà contributi da parte di diverse discipline per contrastare l'isolamento del lavoratore, per rendere efficace e coeso il team, per incrementare il senso di appartenenza all'organizzazione e per contribuire, anche da remoto, allo sviluppo della cultura aziendale. In sintesi, alla Psicologia del Lavoro il compito di facilitare la transizione verso nuove forme di lavoro contribuendo alla crescita personale e organizzativa.

Bibliografia

- AVALLONE F., *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni. Costruire e gestire relazioni nei contesti professionali e sociali*, Carocci Editore, 2011.
- ALIBERTO G. – G. DI STEFANO, *La psicologia del lavoro e delle organizzazioni tra passato, presente e futuro*. DI STEFANO G. – ASHLEIGH M. - MANSI A. (a cura di), *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni*, Pearson Italia, 2024.
- BALDUCCI C., *Gestire lo stress nelle organizzazioni*, Il Mulino, 2015, pp. 1-30.
- LOMBARDO G.P. - POMPILI A. - MAMMARELLA V., *Psicologia applicata e del lavoro in Italia: studi storici*, FrancoAngeli, 2002.
- MOSSO A., *La fatica*, Giunti, 2001.
- SARCHIELLI G. - F. FRACCAROLI, *Introduzione alla psicologia del lavoro*, Il Mulino, 2023.
- TRUXILLO D.M. - BAUER T.N. - ERDOGAN B., *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni*, UTET Università, 2020.

QUADRO EUROPEO DELLE QUALIFICHE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE - EQF (EUGENIO GOTTI²⁶⁰)

L'European Qualifications Framework (EQF), è un quadro di classificazione dei titoli di studio e delle qualifiche professionali che serve a rendere più comprensibili e comparabili le qualifiche tra i diversi [sistemi di istruzione e formazione](#) degli Stati membri dell'Unione Europea. La sua implementazione si propone come una risposta alle esigenze di mobilità e flessibilità del [mercato del lavoro](#) europeo, facilitando l'[apprendimento](#) lungo tutto l'arco della vita e la trasparenza delle qualificazioni. L'EQF è stato adottato nel 2008 e si è sviluppato all'interno del contesto di politiche europee che mirano a promuovere l'occupazione e la [coesione sociale](#). L'idea nasce dalla necessità di facilitare la mobilità lavorativa e la comprensione reciproca delle qualifiche acquisite in Paesi diversi, al fine di supportare una più facile integrazione dei lavoratori e degli studenti all'interno del mercato del lavoro europeo. L'EQF rientra nel più ampio contesto della cooperazione europea esistente nel settore dell'istruzione e della formazione nell'ambito del quadro strategico europeo Education and Training 2020 - ET 2020 e mira, in particolare, al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- migliorare la trasparenza delle qualificazioni – fornire un linguaggio comune e comprensibile per descrivere le qualifiche al fine di facilitare la loro comprensione, comparabilità e trasferibilità tra diversi Paesi e sistemi di qualificazione;
- promuovere la mobilità lavorativa e l'apprendimento lungo l'arco della vita – consentendo alle persone di descrivere le loro qualificazioni in modo che siano facilmente comprese all'estero, l'EQF aiuta i cittadini europei a muoversi per [lavoro](#) o studio e a sfruttare al meglio le opportunità di apprendimento;
- sostenere l'integrazione dei sistemi di qualificazione – collegare i diversi sistemi nazionali di qualificazioni all'interno di un quadro europeo comune, facilitando così il riconoscimento reciproco delle competenze e delle qualifiche tra i Paesi membri.

L'EQF, a differenza di altri sistemi di classificazione dei titoli di studio, non si basa sugli anni di studio, ma sul livello di [competenza](#) raggiunte dalla persona. È un sistema di classificazione basato quindi sugli output e non sugli input. A livello tecnico, l'EQF è una griglia di descrittori applicabile a tutte le qualificazioni, da quelle ottenute al termine di un percorso di istruzione del primo ciclo, fino ai livelli più alti di istruzione e formazione accademica e professionale. Il framework è costituito da otto livelli e ciascuno di essi è definito in termini di risultati dell'apprendimento (*learning outcome*) attraverso una serie di descrittori articolati su tre dimensioni:

- [conoscenze](#), distinte in teoriche e/o pratiche;
- [abilità](#), suddivise in cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti e utensili);

²⁶⁰ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

- responsabilità ed autonomia, ovvero la capacità di applicare le conoscenze e le abilità in modo autonomo e responsabile (questa dimensione sostituisce quella di competenza della Raccomandazione del 2008).

I diversi livelli EQF mostrano una crescita dei livelli degli indicatori, di maggior perizia e responsabilità. Nel dettaglio, sono riportati i descrittori delle conoscenze, abilità e responsabilità per ciascun livello:

Livello	Conoscenze	Abilità	Responsabilità e autonomia
1	Conoscenze generale di base.	Abilità di base necessarie a svolgere compiti semplici.	Lavoro o studio, sotto supervisione diretta, in un contesto strutturato.
2	Conoscenze pratiche di base in un ambito di lavoro o di studio.	Abilità cognitive e pratiche di base necessarie all'uso di informazioni pertinenti per svolgere compiti e risolvere problemi ricorrenti usando strumenti e regole semplici.	Lavoro o studio, sotto supervisione, con un certo grado di autonomia.
3	Conoscenza di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito lavorativo o di studio.	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali ed informazioni.	Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio. Adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi.
4	Conoscenze pratiche e teoriche in ampi contesti in un ambito di lavoro o di studio.	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a risolvere problemi specifici in un ambito di lavoro o di studio.	Sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili ma soggetti a cambiamenti. Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio.
5	Conoscenze pratiche e teoriche esaurienti e specializzate, in un ambito di lavoro o di studio, e consapevolezza dei limiti di tali conoscenze.	Una gamma completa di abilità cognitive e pratiche necessarie per sviluppare soluzioni creative a problemi astratti.	Saper gestire e sorvegliare attività nel contesto di attività lavorative o di studio esposte a cambiamenti imprevedibili. Esaminare e sviluppare le prestazioni proprie e di altri.
6	Conoscenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongano una comprensione critica di teorie e principi.	Abilità avanzate, che dimostrino padronanza ed innovazione necessarie a risolvere problemi complessi ed imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio.	Gestire attività o progetti tecnico/professionali complessi assumendo la responsabilità di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili. Assumere la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di persone e gruppi.
7	Conoscenze altamente specializzate, parte delle quali all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio, come base del pensiero originale e/o della ricerca. Consapevolezza critica di questioni legate alla conoscenza in un ambito e all'intersezione tra ambiti diversi.	Abilità specializzate, orientate alla soluzione di problemi, necessarie nella ricerca e/o nell'innovazione al fine di sviluppare conoscenze e procedure nuove e integrare le conoscenze ottenute in ambiti diversi.	Gestire e trasformare contesti di lavoro o di studio complessi, imprevedibili e che richiedono nuovi approcci strategici. Assumere la responsabilità di contribuire alla conoscenza e alla pratica professionale e/o di verificare le prestazioni strategiche dei gruppi.

8	Le conoscenze più all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio e all'intersezione tra ambiti diversi.	Le abilità e le tecniche più avanzate e specializzate, comprese le capacità di sintesi e di valutazione, necessarie a risolvere problemi complessi della ricerca e/o dell'innovazione e ad estendere e ridefinire le conoscenze o le pratiche professionali esistenti.	Dimostrare effettiva autorità, capacità di innovazione, autonomia, integrità tipica dello studioso e del professionista e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro, di studio e di ricerca.

Il rapporto tra l'EQF ed il sistema nazionale di istruzione e formazione. Sulla base della Raccomandazione EQF, gli Stati Membri e quelli aderenti sono chiamati, in maniera volontaria, a rileggere e, nel caso, aggiornare i propri sistemi d'istruzione e formazione, in modo tale da collegarli all'EQF. Attualmente sono trentanove i Paesi che aderiscono all'EQF a testimonianza dell'elevato livello di impegno e attenzione riservato ai temi della trasparenza e della comparabilità delle qualificazioni tra Paesi, anche oltre gli Stati membri dell'UE. La relazione tra qualificazioni nazionali e livelli EQF avviene attraverso la referenziazione all'EQF dei quadri nazionali delle qualificazioni. Si tratta di un processo nazionale autonomo attuato dalle autorità nazionali responsabili dei sistemi di qualificazioni, nel rispetto dei criteri per la referenziazione descritti nella Raccomandazione Europea. Il rispetto di tali criteri è essenziale per assicurare la garanzia della qualità di tutte le qualificazioni corrispondenti a un livello EQF e per favorire la reciproca trasparenza e fiducia nei processi nazionali di referenziazione. A questa pagina del portale dell'Unione Europea si possono comparare i diversi titoli di studio secondo i livelli EQF²⁶¹. In Italia l'impatto del sistema EQF ha avuto l'importante effetto di rivedere le modalità con cui sono descritti nella normativa i percorsi di studio. Infatti, tradizionalmente in Italia i percorsi venivano descritti come "programmi disciplinari" da svolgere, argomenti da trattare. A partire dalla Legge n. 53 del 2003, la cosiddetta riforma Moratti, i percorsi sono stati definiti invece in base ai loro risultati da raggiungere, coerentemente con il sistema EQF. Ciò è avvenuto anche per i percorsi di [IeFP](#) e di [Formazione Professionale](#) regionale. Con Decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, di concerto con il Ministro dell'Istruzione e del Merito e con il Ministro dell'Università e della ricerca del 15 giugno 2023 è stato aggiornato il Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF. Il Quadro Europeo delle Qualificazioni (QNQ), in attuazione della Raccomandazione EQF del 2017, istituisce quindi anche per l'Italia il quadro di riferimento per i sistemi di istruzione e formazione, coerentemente con l'EQF. La struttura del QNQ è sviluppata, in coerenza e continuità con quella del Quadro europeo EQF, in una griglia di riferimento comune comprendente otto livelli, espressi sotto forma di [risultati di apprendimento](#), corrispondenti a livelli crescenti di perizia e complessità. Ciascuno degli otto livelli del QNQ trova corrispondenza nel livello omologo del Quadro EQF. Al fine di distinguere le specificità delle qualificazioni appartenenti ad un me-

²⁶¹ <https://europass.europa.eu/it/compare-qualifications> (ultimo accesso dicembre 2024).

desimo livello, il QNQ prevede delle sotto articolazioni di livello. Come per il Quadro EQF, i risultati di apprendimento rappresentano il riferimento per la descrizione della [competenza](#) sulla base di tre dimensioni (conoscenze, abilità, autonomia e responsabilità) e attraverso descrittori che esprimono ciò che l'individuo dovrebbe conoscere ed essere in grado di fare con un determinato grado di autonomia e responsabilità in rapporto all'acquisizione di una determinata qualificazione. L'offerta di istruzione e formazione in Italia è organizzata secondo una struttura complessa che presenta governance, obiettivi e target diversi. Nel QNQ tutti questi percorsi formativi sono inseriti e raccordati ai livelli EQF:

1. il sistema educativo di istruzione e formazione articolato in 4 livelli, propedeutici e suddivisi per fasce di età, che comprendono l'intera offerta formativa dal livello pre-primario sino al livello terziario, le cui competenze sono ripartite tra Ministero dell'Istruzione e del Merito, Regioni e Province Autonome e Ministero dell'Università e della Ricerca.

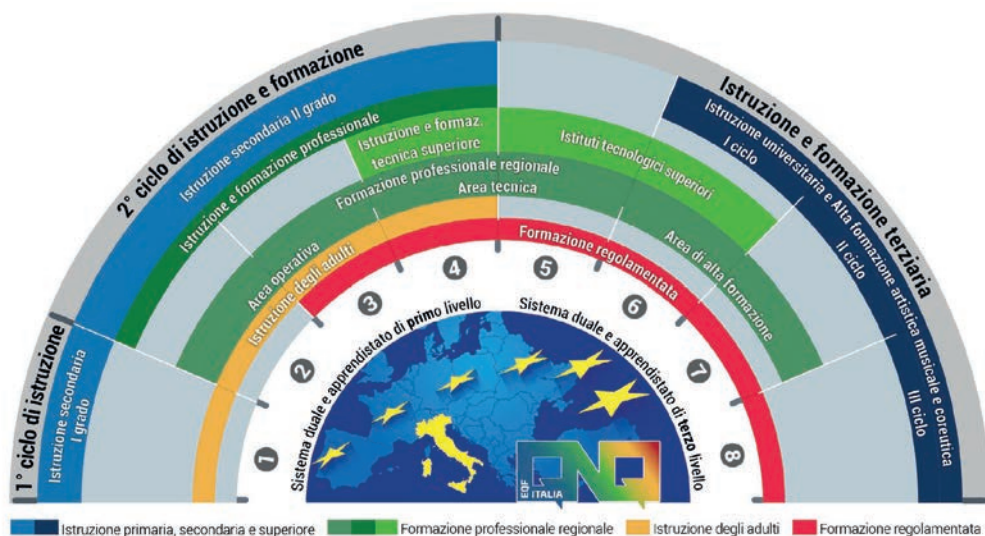
Il [sistema educativo di istruzione e formazione italiano](#) presenta la seguente articolazione:

- a. Sistema integrato di [educazione](#) e di istruzione dalla nascita ai sei anni (pre-primario);
 - b. Primo ciclo di istruzione;
 - c. Secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione;
 - d. Istruzione e formazione tecnica superiore post secondaria (IFTS);
 - e. Istruzione e formazione terziaria (Università, ITS, Afam).
2. il sistema dell'istruzione degli adulti erogata dai [Centri provinciali per l'istruzione degli adulti](#) (CPIA) e di competenza del Ministero dell'Istruzione e del Merito;
 3. il sistema della formazione professionale, di competenza delle Regioni e delle Province Autonome, centrato su un'offerta professionalizzante rivolta a giovani e adulti. Tra le competenze delle Regioni e delle Province Autonome rientra anche la Formazione Continua rivolta ai lavoratori in ambito territoriale. Oltre che per la leFP e gli IFTS, le Regioni e le Province Autonome esercitano le proprie competenze in materia di Formazione Professionale attraverso un'offerta di qualificazioni organizzata in uno o più repertori regionali e rivolta agli adulti e ai giovani che hanno assolto l'[obbligo di istruzione](#) e hanno assolto o stanno assolvendo contemporaneamente il diritto dovere di istruzione e formazione. L'offerta formativa regionale può essere costituita anche da percorsi volti al conseguimento di micro-qualificazioni 187, costituite da singole unità di competenza, certificabili separatamente e catalogate all'interno dei Repertori regionali e nel Repertorio nazionale;
 4. l'offerta di Formazione Continua finanziata dai [Fondi Paritetici Interprofessionali](#), di competenza delle [parti sociali](#), volta all'erogazione di interventi formativi di tipo aziendale, settoriale, territoriale e individuale per favorire l'innovazione e la competitività delle imprese.

A tutt'oggi, il sistema dell'offerta di Formazione Continua dei lavoratori non dispone di propri quadri nazionali o regionali di qualificazioni da referenziare al QNQ;

5. la formazione regolamentata il cui ambito di competenza è concorrente tra Stato e Regioni e Province Autonome e la cui offerta è finalizzata all'accesso e all'esercizio di professioni o attività professionali riservate per norma di legge. Le professioni regolamentate sono quelle attività o l'insieme di attività il cui accesso ed esercizio, anche attraverso l'impiego di un titolo professionale, sono subordinati direttamente o indirettamente, in forza di norme legislative, regolamentari o amministrative, al possesso di una qualificazione rilasciata da una autorità centrale o regionale dello Stato. Alle professioni regolamentate sono riconducibili:
 - le professioni organizzate in ordini e collegi che comprendono anche il settore delle professioni sanitarie, il cui accesso è subordinato al possesso di determinati requisiti formativi e professionali (ad esempio il possesso di specifici titoli di studio o una formazione regolamentata) e, nella maggioranza dei casi, al superamento di un Esame di Stato;
 - le professioni riservate agli iscritti ad elenchi e registri, che comprendono anche alcune arti ausiliarie delle professioni sanitarie e le professioni di interesse sanitario, il cui accesso è subordinato al possesso di alcuni requisiti formativi e professionali stabiliti dalla legge e, in taluni casi, anche attraverso il superamento di un esame.

Di seguito lo schema riassuntivo di tutti i percorsi ricompresi nel QNQ, referenziati agli otto livelli EQF.



Bibliografia:

Decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, di concerto con il Ministro dell'Istruzione e del Merito e con il Ministro dell'Università e della Ricerca del 15 giugno 2023 che adotta il Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF – Aggiornamento 2022 – Manutenzione 2022.

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

Raccomandazione del Consiglio del 26 novembre 2018 sulla promozione del riconoscimento reciproco automatico dei titoli dell'istruzione superiore e dell'istruzione e della formazione secondaria superiore e dei risultati dei periodi di studio all'estero, che indica l'EQF come mezzo per promuovere la trasparenza e creare fiducia tra i sistemi nazionali di istruzione e formazione.

QUADRO EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LA GARANZIA DELLA QUALITÀ DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE - EQAVET (EUGENIO GOTTI²⁶²)

L'European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET) è una pietra miliare nel campo dell'Istruzione e [Formazione Professionale](#) (VET - *Vocational Education and Training*) in Europa. Nato dalla raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio nel 2009, EQAVET si pone come un quadro di riferimento volto a supportare gli Stati Membri nell'assicurazione e nel miglioramento della qualità dei sistemi di [VET](#). L'implementazione di EQAVET è nata dalla consapevolezza che la qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale è essenziale per la competitività dell'Unione Europea e per l'[occupabilità](#) dei suoi cittadini. Per rispondere a queste esigenze, è stata avviata la creazione di un framework che potesse fungere da riferimento comune per la valutazione e il miglioramento costante della qualità dell'offerta formativa [VET](#).

Il Ciclo di Assicurazione della Qualità. EQAVET si basa su un ciclo di assicurazione della qualità che comprende pianificazione, implementazione, valutazione e revisione. Questo modello di miglioramento continuo, noto come ciclo PDCA (Plan-Do-Check-Act), aiuta i sistemi VET a raggiungere e mantenere alti standard di qualità.

Descrittori e Indicatori. Il framework EQAVET comprende dieci indicatori di riferimento che possono supportare la valutazione e il miglioramento della qualità del sistema di IFP nazionale e regionale:

²⁶² EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

1. rilevanza dei sistemi di garanzia della qualità per i fornitori di IFP;
2. investimenti nella [formazione](#) di insegnanti e formatori;
3. tasso di partecipazione ai programmi di IFP;
4. tasso di completamento dei programmi di IFP;
5. tasso di inserimento dei diplomati dei programmi di IFP;
6. utilizzo delle competenze acquisite sul posto di [lavoro](#);
7. tasso di disoccupazione nel Paese;
8. prevalenza di gruppi vulnerabili;
9. meccanismi per individuare i bisogni formativi nel [mercato del lavoro](#);
10. regimi utilizzati per promuovere un migliore accesso alla VET e fornire [orientamento](#) ai (potenziali) discenti della VET.

Secondo la Raccomandazione, il modello europeo deve ispirare sia le strategie di governo del sistema a livello nazionale o regionale, sia le strategie di chi gestisce a livello locale l'attività formativa. I descrittori esemplificano le azioni da svolgere sia a livello di sistema che di soggetto erogatore.

Risorse e Attività di EQAVET. Annualmente, EQAVET organizza incontri, peer review e seminari per facilitare lo scambio di [buone pratiche](#) e l'aggiornamento continuo su temi relativi all'assicurazione della qualità. La rete EQAVET produce anche studi di caso e linee guida per supportare lo sviluppo e il miglioramento qualitativo dei servizi di VET. Particolare attenzione viene data all'innovazione, come evidenziato dall'attenzione rivolta alla digitalizzazione della formazione VET nell'incontro annuale del 2023.

La Governance di EQAVET. La Governance di EQAVET è strutturata in modo da permettere un lavoro collaborativo e sinergico tra gli Stati Membri. I Punti di Riferimento Nazionali (Reference Points) rappresentano il cuore della rete EQAVET, assicurando che il framework sia implementato efficacemente nei vari sistemi nazionali. I Reference Points costituiscono, nelle intenzioni della Raccomandazione, degli snodi, dei punti di contatto tra il livello europeo e il livello nazionale, per assicurare la ricaduta delle iniziative europee ed un'efficiente disseminazione delle informazioni. Nel rispetto della legislazione e delle prassi nazionali, i Reference Points dovrebbero informare un'ampia gamma di soggetti sulle attività della rete per il quadro di riferimento; fornire un sostegno attivo per la realizzazione del programma di lavoro della rete per il quadro di riferimento; adottare iniziative concrete per promuovere l'ulteriore sviluppo del quadro di riferimento in ambito nazionale; sostenere l'[autovalutazione](#) come efficace strumento complementare di garanzia della qualità, che consente di misurare i successi ottenuti e di individuare gli ambiti in cui esiste un margine di miglioramento per quanto concerne l'attuazione del programma di lavoro della rete per il quadro di riferimento; garantire che l'informazione sia diffusa ai soggetti interessati in modo efficace. Attualmente il Reference Point italiano è coordinato da INAPP.

Bibliografia

CARLINI D. - L. EVANGELISTA, *La qualità della IeFP in Italia. Report finale*, INAPP, 2020.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Regioni e Province Autonome, Coordinamento regionale, *Piano nazionale per la garanzia di qualità del sistema di istruzione e formazione*, 2017.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale - 2009/C 155/01.

QUADRO NAZIONALE DELLE QUALIFICAZIONI – QNQ – TRASPARENZA DELLE QUALIFICHE (MAURO FRISANCO²⁶³)

Il Quadro nazionale delle qualificazioni (QNQ) è stato istituito dal Decreto interministeriale 8 gennaio 2018 ed è definito come “strumento di descrizione e classificazione delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del [Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze](#) di cui al Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13”. Il QNQ rappresenta il dispositivo nazionale per la referenziazione delle qualificazioni italiane al Quadro Europeo delle Qualifiche di cui alla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017, con la funzione di raccordare il sistema italiano delle qualificazioni con i sistemi degli altri Paesi europei. Il QNQ, inoltre, rappresenta lo strumento che consente di perfezionare il requisito normativo della referenziazione delle qualificazioni nazionali e regionali al QNQ per la loro inclusione nel Repertorio nazionale, al fine di coordinare i diversi sistemi che concorrono all'offerta pubblica di [apprendimento](#) permanente e dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze. Tale duplice funzione e le relative finalità contribuiscono al raggiungimento dei seguenti obiettivi strategici:

- migliorare l'accessibilità, la trasparenza, la comparabilità e la permeabilità delle qualificazioni;
- facilitare la spendibilità delle qualificazioni in ambito nazionale ed europeo, anche in funzione della mobilità geografica e professionale;
- promuovere la centralità della persona e la valorizzazione delle esperienze individuali, anche attraverso l'individuazione, la validazione e la certificazione delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali, ivi comprese quelle acquisite in contesti di apprendimento basati sul [lavoro](#);

²⁶³ MAURO FRISANCO Economista del lavoro; Tecnologo esperto nei campi dell'istruzione e della formazione, opera, in qualità di rappresentante istituzionale e titolare dell'assistenza tecnica fornita al Coordinamento delle Regioni e PA, negli ambiti dello sviluppo del sistema nazionale di certificazione delle competenze e della gestione dei processi di sviluppo degli aspetti ordinamentali dei sistemi formativi a titolarità regionale; da anni impegnato in tutte le fasi di innovazione del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Trento, è attualmente Responsabile scientifico-metodologico dello sviluppo del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Bolzano e della Regione Valle d'Aosta.

- contribuire alla qualità della [formazione](#) e all'accrescimento delle competenze possedute dagli individui in una prospettiva di crescita personale, civica, sociale e occupazionale.

La struttura del QNQ è sviluppata, in coerenza e continuità con quella del Quadro europeo EQF, in una griglia di riferimento comune comprendente otto livelli, espressi sotto forma di [risultati di apprendimento](#), corrispondenti a livelli crescenti di perizia e complessità. Ciascuno degli otto livelli del QNQ trova corrispondenza nel livello omologo del Quadro EQF. Come per il Quadro EQF, i risultati di apprendimento rappresentano il riferimento per la descrizione della competenza sulla base di tre dimensioni ([conoscenze](#), [abilità](#), autonomia e responsabilità) e attraverso descrittori che esprimono ciò che l'individuo dovrebbe conoscere ed essere in grado di fare con un determinato grado di autonomia e responsabilità in rapporto all'acquisizione di una determinata qualificazione. In coerenza con la Raccomandazione EQF, il QNQ adotta la definizione di [competenza](#), quale comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello [sviluppo professionale](#) e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale. Rispetto al Quadro EQF, il QNQ amplia l'apparato di descrittori, esplicitando, adeguando e integrando quelli presenti nella Raccomandazione EQF, con ulteriori sub-descrittori di livello definiti sulla base dei seguenti criteri: adozione dei descrittori esplicitamente indicati nella Raccomandazione EQF; adeguamento di descrittori esplicitamente indicati alla realtà dei sistemi italiani delle qualificazioni; esplicitazione di descrittori impliciti nella Raccomandazione EQF; inserimento, laddove necessario, di ulteriori elementi descrittivi per rendere il descrittore più inclusivo delle diverse tipologie di qualificazioni nazionali. I sub-descrittori di livello mirano ad arricchire la tassonomia e la fisionomia dei singoli livelli EQF al fine di rendere il QNQ maggiormente inclusivo e di garantire una maggiore trasparenza, comparabilità e spendibilità delle qualificazioni, dal momento che: esprimono i [risultati di apprendimento](#) attesi per quanto riguarda ciò che l'individuo dovrebbe conoscere ed essere in grado di fare in rapporto ad un determinato livello di qualificazione; sono dei riferimenti guida volti a favorire lo sviluppo e il posizionamento delle qualificazioni in relazione a ciascuno dei livelli; sono ampi per consentire la loro applicazione al contesto lavorativo e di studio, in modo da potersi rivolgere ai diversi attori del sistema dell'istruzione, della formazione e del lavoro. Inoltre, le dimensioni e i descrittori del QNQ sono definiti come parametri funzionali alla descrizione delle qualificazioni secondo un approccio qualitativo e pertanto nel processo di referenziazione sono da intendersi tipici, ma non necessariamente esclusivi, di un determinato livello e correlati, ma indipendenti, nella loro progressione, rispetto agli altri descrittori e dimensioni. I criteri minimi generali di inclusione della qualificazione nel QNQ sono i seguenti: 1) le qualificazioni devono essere ricomprese in repertori codificati a livello nazionale, regionale o di Provincia Autonoma, pubblicamente riconosciuti e rispondenti ai seguenti standard minimi: a) identificazione dell'ente pubblico titolare; b) identifica-

zione delle qualificazioni e delle relative competenze che compongono il repertorio; c) referenziazione delle qualificazioni, laddove applicabile, ai codici statistici di riferimento delle attività economiche (ATECO) e della nomenclatura e classificazione delle unità professionali (CP ISTAT), nel rispetto delle norme del sistema statistico nazionale; 2) le qualificazioni devono essere espresse in termini di una o più competenze in coerenza con i criteri descrittivi del Quadro EQF, con le indicazioni stabilite ai sensi e per gli effetti del Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, nonché con le dimensioni e i descrittori di cui al QNQ; 3) le qualificazioni devono essere ricomprese nell'ambito di un quadro regolatorio adottato in coerenza con gli standard minimi di servizio e i [Livelli essenziali delle prestazioni](#) definiti ai sensi e per gli effetti del Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. Il posizionamento della qualificazione ai livelli del QNQ è determinato in esito al processo di ponderazione degli elementi descrittivi della qualificazione da referenziare tenendo in considerazione anche le informazioni sui livelli delle competenze richieste in ingresso e sulle durate dei percorsi per il conseguimento della qualificazione stessa. Le valutazioni di comparazione e coerenza danno esito a due tipologie di posizionamento: un posizionamento definito “*full fit*” che si verifica quando l'esito dell'analisi dà luogo ad una collocazione univoca della qualificazione a uno specifico livello del QNQ; un posizionamento definito “*best fit*” che si verifica quando l'esito dell'analisi non giunge ad una collocazione univoca della qualificazione a un specifico livello del QNQ e la scelta del posizionamento si determina sulla base del principio della migliore collocazione possibile in base al criterio qualitativo di prevalenza ovvero attribuendo alla qualificazione il livello maggiormente ricorrente o elettivo (come ad esempio nei casi in cui la qualificazione presenti competenze con differenti livelli). Le procedure di referenziazione al QNQ sono gestite dal Punto nazionale di coordinamento dell'EQF, avvalendosi di INAPP per la [valutazione](#) indipendente delle proposte di referenziazione. Il processo di referenziazione delle qualificazioni al QNQ si articola in quattro fasi:

- fase di avvio – l'ente pubblico titolare presenta istanza al Punto nazionale di coordinamento dell'EQF completa degli elementi descrittivi e connotativi della qualificazione, ivi compresa una proposta di referenziazione della qualificazione al livello EQF;
- fase istruttoria – il Punto nazionale di coordinamento dell'EQF istruisce le istanze di referenziazione della qualificazione al QNQ;
- fase di valutazione indipendente – INAPP, formula una valutazione indipendente dell'istanza di referenziazione e redige un parere obbligatorio non vincolante;
- fase di approvazione e pubblicazione – il Punto nazionale di coordinamento dell'EQF, a conclusione delle fasi di istruttoria e valutazione, delibera la referenziazione al QNQ e il conseguente inserimento nel [Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali](#).

Bibliografia

- ANPAL, *Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF*, Colana biblioteca ANPAL n. 25, 2023.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, Decreto 8 gennaio 2018, Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. (18A00411) (GU Serie Generale n. 20 del 25-01-2018).
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, Decreto 15 giugno 2023, Adozione del Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF - Aggiornamento 2022 - Manutenzione 2022. (23A03749) (GU Serie Generale n. 153 del 03-07-2023).

QUALIFICA PROFESSIONALE vedi MODELLI DI CERTIFICAZIONE

QUALIFICAZIONE vedi QUADRO EUROPEO DELLE QUALIFICHE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (EQF)

QUALITÀ vedi SISTEMA QUALITÀ

QUALITÀ PERSONALI (DARIO EUGENIO NICOLI²⁶⁴)

Per qualità personali si intendono le “disposizioni interne stabili” (Pellerey, 2017) che si manifestano come *stile* con cui la persona si pone nei confronti della realtà e degli altri, dei compiti che è tenuta ad assolvere sapendosi destreggiare tra routine e fronteggiamento di situazioni sfidanti e impreviste. Specialmente come modo di gestione delle crisi che incontra nel suo cammino. Si parla di qualità stabili, in quanto non sono l'esito di un mero adattamento al mondo esterno, ma risiedono nel nucleo interno della persona come qualità unitarie, di cui normalmente il soggetto è consapevole tanto da associarle a delle *buone ragioni* che ne chiariscono il valore. La grande rilevanza assunta dalle qualità personali, specie nella formula delle *soft skill*, rivela la comparsa di un fenomeno tipico delle epoche liminali, ovvero la perdita di convinzione interiore della norma e dei ruoli formali, associata alla diffusione di un modo minimale di esercizio del ruolo connotato da scarso investimento soggettivo. Siamo in un tempo di *anomia*, non intesa nel significato di assenza assoluta di regola, bensì di una particolare fragilità dell'identità personale e del legame sociale causata dall'instabilità dell'ordinamento e dei modi di vita, che provoca nelle persone un senso di minaccia ed uno stato di incertezza, due fattori che rendono l'individuo particolarmente vulnerabile. Di fronte a questo profondo mutamento dell'*habitus* sociale, le istituzioni – dell'*educazione*, del *lavoro*, della vita civica – reagiscono con la domanda di interventi riparativi che spio-

²⁶⁴ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

vono quasi sempre sullo strumento della [formazione](#) con intenti che rivelano in prevalenza un'idea meccanicistica (come aggiungere alle competenze di base e professionali anche quelle soft) o strumentale (dotare i lavoratori di requisiti che le ricerche hanno dimostrato essere rilevanti per il successo economico). L'insuccesso di queste risposte poco meditate ha imposto una riflessione potenzialmente molto feconda sul senso dell'agire umano, sul nesso tra individuo e organizzazione, sulle ragioni del malessere e sulle caratteristiche dei contesti in cui le persone possono sentirsi accolte e protette, e svolgere serenamente il proprio compito. Per comprendere a cosa ci si riferisce con l'espressione qualità personali, occorre procedere per esclusione, in modo da afferrare meglio la consistenza di questa entità chiamata *stile*, un'espressione che può risultare vagamente sospetta per chi si muove entro i confini del razionalismo formale, abituato a considerare solo fenomeni che possano essere quantificabili ed a concepire il mondo umano come una composizione di varie sfere di vita autonome, in ognuna delle quali il soggetto persegue valori molteplici e distinti. Esistono, infatti, svariate classificazioni dai diversi nomi (soft skill, [character skill](#), non cognitive [skill](#), life skill...), la cui varietà pone la necessità di delimitare innanzitutto il campo proprio delle qualità personali, escludendo i quattro riduzionismi più frequenti: a) porre l'accento su una parte (es.: "intelligenza emotiva") piuttosto che sul tutto dell'intelligenza umana; b) identificarle come una funzione ("capacità comunicative") e non con ciò che muove il soggetto a mobilitare le proprie funzioni; c) assimilarle ad un comportamento ("cordialità") piuttosto che al carattere; d) ridurle ad una capacità strumentale che porta il soggetto a produrre una performance positiva ("risoluzioni dei problemi") piuttosto che sui dinamismi della volontà e del giudizio. Un importante aiuto nella ricerca della natura delle qualità personali ci viene da Peterson e Seligman (2004) i quali propongono sei punti di forza della persona, intesi come requisiti guida nell'educazione del carattere proprio di persone capaci di soddisfazione intrinseca e quindi di felicità: Saggezza e conoscenza, Coraggio, Umanità ed amore, Giustizia, Temperanza, Trascendenza (o spiritualità). Essi parlano esplicitamente di virtù, così come Gardner (2001) che, nel definire quelle rilevanti nel secolo che stiamo vivendo, giunge ad indicarne tre: Verità, Bellezza, Bontà. La nozione di virtù ci aiuta a fare un passo in avanti, ma allo stesso tempo ci chiede di non assumere termini che sconfinano in valori troppo generali, preferendo quelli che offrono un legame con "situazioni significative e reali" del vivere, in cui è possibile cogliere il possesso di tali qualità da parte del soggetto agente. Per trovare una via d'uscita dagli effetti dell'attuale bulimia classificatoria che confonde e disorienta, risulta maggiormente d'aiuto ricorrere alle competenze di cittadinanza europea, definite "trasversali" in riferimento al loro non essere riducibili ad un campo disciplinare e neppure interdisciplinare:

- [competenza](#) personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- competenza in materia di [cittadinanza](#);
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Si tratta di una classificazione condivisa a livello europeo e quindi assunta entro

gli ordinamenti nazionali, strutturata in modo ordinato e sufficientemente uniforme. Ma è anche una classificazione che si riferisce a qualità incorporate nel contesto reale: queste competenze, infatti, sono riferite ad un soggetto impegnato entro un'azione il cui esito positivo riveste valore per gli altri e per sé, mosso a ciò da una spinta interiore che lo conduce ad agire in vista di uno scopo buono, generata da un sistema di valori e buone ragioni che ne orienta l'esistenza. Le relazioni tra le virtù sottese a tale concezione delle competenze trasversali (apertura al mondo e all'altro, dedizione al mondo comune, passione e impegno nel "lavoro ben fatto", forza e perseveranza, solidarietà) ed i compiti concreti in cui il soggetto è ingaggiato, indicano i fattori ed i legami che consentono di far emergere le qualità personali dei soggetti coinvolti entro un contesto di formazione, di lavoro o di vita civica. Nel considerare il modo in cui si formano tali qualità personali, occorre evitare di cadere nella trappola dell'opposizione tra innatisti e costruttivisti. Nel [contesto familiare](#) la persona *assorbe* una *disposizione di fondo* rispetto al reale e a sé, ma ciò non avviene in modo univoco: le differenze di personalità tra i fratelli mostrano come ogni persona, assieme al suo nome, riceve un'impronta unica, che traduce secondo i tratti del proprio carattere. Quindi la stessa disposizione di fondo, assunta dalla famiglia, viene interpretata da ciascuno dei figli secondo una propria modalità che riflette la peculiarità del suo mondo interiore. Su questa impronta di base intervengono le esperienze a cui la persona prende parte nel corso della vita, tramite relazioni significative con altri con cui condivide pratiche di varia natura (scolastiche, associative, professionali, legate ai propri interessi...); ciò avviene soprattutto secondo la dinamica dell'[apprendimento](#) sociale che opera sull'io in forza dell'osservazione ed all'interiorizzazione dei comportamenti di figure significative, in quanto ciascuno è attratto da coloro che possiedono caratteristiche e qualità corrispondenti alle proprie attese circa il *tono* del suo porsi nel mondo; in tal senso si può dire che l'apprendimento sociale sollecita una migliore comprensione di sé e rende più chiaro l'identificazione del compito maggiormente espressivo della propria peculiarità. È questo il modo naturale in cui la persona acquisisce le qualità personali degli altri io significativi, venendone arricchita per simpatia piuttosto che per apprendimento o modellamento. Tuttavia questo processo di interiorizzazione trasformativa della personalità avviene anche per effetto dello spirito del tempo, che, nell'epoca che stiamo vivendo, prede forma dalla "cultura dell'io", un modo unilaterale e problematico di concepire il rapporto tra il soggetto ed il mondo esterno che ha indebolito l'etica del dovere nei vari contesti, familiare, formativo, lavorativo, sostituita da una eccessiva considerazione dei propri stati d'animo e del proprio star bene psichico. L'effetto sulle qualità personali di questo clima culturale è indubbio; probabilmente non accentua il narcisismo, un tipo di disposizione nel mondo che necessita di un carico importante di autostima, una "merce" oggi decisamente rara; piuttosto, l'epoca che viviamo, caratterizzata dalla mancanza di punti di riferimento per il vivere sociale e personale, a causa dell'accelerazione della continua decostruzione del mondo della tradizione, funziona come un freno all'apertura del soggetto verso l'esterno, poiché, a causa del vuoto di riferimenti morali stabili, le

esigenze dell'anima non trovano soddisfazione. Infatti, il continuo cambio dello scenario in cui si svolge il "gioco sociale" è un fattore distruttivo perché rende incerti i rapporti con gli altri, impone un continuo riposizionamento dell'io con il pericolo di modificare ciò che essi "pensano di me". Essendo tutti noi esseri sociali ed insieme incapaci con le nostre sole forze di venire a capo dell'enigma del nostro io, ci affidiamo agli altri per poterci orientare nell'esistenza, ma se le relazioni diventano instabili e provvisorie e se gli altri cambiano i segnali nei nostri confronti, allora si perde la propria identità. Quindi, si potrebbe dire che la cura dell'equilibrio del proprio io e la premura che dedichiamo a difendere ciò che siamo dai cambiamenti delle relazioni e delle opinioni, rappresentano qualità personali della postmodernità. E lo è anche, sul versante positivo, la ricerca di autenticità dell'esistenza, ingaggiandosi entro ruoli in cui possa essere più se stessi, protetti dal caos esteriore come pure dalla fragilità interiore. Cura dell'io e ricerca di ruoli improntati alla pienezza, sono due qualità personali che assumono un'importanza speciale nei periodi di grandi e continui cambiamenti e non vanno confuse con le "passioni debilitanti" che per Alexis de Tocqueville corrispondevano al desiderio di arricchirsi ad ogni costo, alla passione degli affari, all'avidità di guadagno, alla ricerca del benessere e dei godimenti materiali, contrapponendole alle antiche passioni nobili quali lo spirito di indipendenza, l'amore delle cose grandi, la fede in se stessi e in una causa (Tocqueville 2011, 30-31).

Bibliografia

- AJELLO A.M., *Non cognitive skills: anche ad essere si impara (se si insegna)*, Scuola7, n. 279, 10 aprile, 2022; <https://bit.ly/45fev0D> (ultimo accesso dicembre 2024).
- CHIOSSO G. - POGGI A.M. - VITTADINI G. (cur.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna, 2021.
- GARDNER H., *Verità, bellezza, bontà, Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano, 2021.
- GIOVANNINI F. – M. SANTANICCHIA, *Formare competenze chiave nella IeFP. fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa*, INAPP, Roma, 2021.
- HECKMAN J. – T. KAUTZ, *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna, 2016.
- PELLEREY M., *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP, Roma, 2017.
- PERRENOUD P., *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*, Anicia, Roma, 2016.
- PETERSON C. - M.E.P. SELIGMAN, *Character strengths and virtues: A classification and handbook*, Washington, APA, 2004.
- RICOEUR P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 2016.
- TOCQUEVILLE A., *La democrazia in America*, Rizzoli, Milano, 2011.

QUALITÀ TOTALE vedi **SISTEMA QUALITÀ**

REDDITO DI CITTADINANZA (EUGENIO GOTTI²⁶⁵)

Il Reddito di Cittadinanza (RdC) è una misura di contrasto alla povertà e di [inclusione](#) sociale, istituita in Italia con il Decreto Legge n. 4/2019, convertito dalla Legge n. 26/2020, e successivamente modificata dalla legge 30 dicembre 2021, n. 234. La misura è finalizzata al reinserimento nel mondo del [lavoro](#) e all'inclusione sociale dei soggetti beneficiari. La Legge di Bilancio 2023 ha introdotto ulteriori modifiche, riducendo il periodo massimo di fruizione del Reddito di Cittadinanza a 7 mensilità per l'anno 2023, con alcune eccezioni per nuclei familiari con componenti disabili, minorenni o persone con almeno sessant'anni di età. Il Reddito di Cittadinanza è una misura di portata rilevante, sia per il suo significato simbolico sia perché mette alla prova le ancora giovani [Politiche attive del lavoro](#) affidandole una platea ben più complessa da gestire rispetto ad altri programmi, quali ad esempio Garanzia Giovani. Se la definizione teorica del Reddito di Cittadinanza lo descrive come una misura di welfare che porta lo Stato a garantire a chiunque, indipendentemente dalla sua condizione, di poter vivere al di sopra della soglia di povertà assoluta, molti analisti internazionali, tendenzialmente favorevoli all'introduzione di un reddito minimo, evidenziano tuttavia che se il suo ammontare è troppo alto, avvicinandosi al livello dei salari minimi, scoraggia il reinserimento della persona nel [mercato del lavoro](#), creando la cosiddetta "trappola della povertà". Dall'altro lato l'applicazione italiana del Reddito di Cittadinanza lo connota come una misura temporanea, finalizzata al reinserimento lavorativo. Infatti, il sussidio ha limiti temporali definiti (18 + 18 mesi) ed è concesso a condizione che i beneficiari si attivino nella ricerca del lavoro, supportati dalla rete dei [Servizi al lavoro](#), nonché si mettano al servizio della collettività con attività di pubblica utilità, organizzate dai Comuni. Il Reddito di Cittadinanza è erogato tramite una carta di pagamento elettronica, la Carta Reddito di Cittadinanza, e l'importo spettante può essere suddiviso tra i componenti maggiorenni del nucleo familiare. La misura è condizionata alla [dichiarazione di immediata disponibilità](#) al lavoro (DID) e all'adesione a un percorso personalizzato di accompagnamento all'inserimento lavorativo e all'inclusione sociale, noto come Patto per il lavoro o Patto per l'inclusione sociale. Per accedere al Reddito di Cittadinanza il richiedente deve soddisfare specifici requisiti di cittadinanza, residenza e reddito. È necessario essere cittadini italiani, di un Paese dell'Unione Europea o cittadini di Paesi terzi con permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo. La residenza in Italia deve essere di almeno dieci anni, di cui gli ultimi due in modo continuativo. Inoltre, il nucleo familiare deve avere un ISEE inferiore a 9.360 euro, un patrimonio immobiliare inferiore a 30.000 euro (esclusa la

²⁶⁵ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

casa di abitazione) e un patrimonio mobiliare inferiore ad un limite variabile tra i 6.000 ed i 10.000 euro in base alla dimensione del nucleo familiare. I beneficiari del Reddito di Cittadinanza devono rispettare specifici obblighi, tra cui la partecipazione a percorsi di [formazione](#) e l'accettazione di offerte di lavoro congrue. La mancata adesione a tali obblighi può comportare la decadenza dal beneficio. Inoltre, la presentazione di dichiarazioni false o l'omissione di informazioni rilevanti può portare a sanzioni penali e alla revoca del beneficio. La normativa del Reddito di Cittadinanza ha subito diverse modifiche nel tempo. La legge di Bilancio 2023 ha ridotto il periodo massimo di fruizione a 7 mensilità per l'anno 2023. Nel 2023, il Decreto-Legge n. 48 ha introdotto modifiche significative al programma, sostituendo il Reddito di Cittadinanza con il Supporto per la Formazione e il Lavoro (SFL) e l'Assegno d'Inclusione (ADI), orientati più chiaramente verso l'inserimento lavorativo attivo. Il Reddito di Cittadinanza è stato oggetto di dibattito riguardo alla sua capacità di ridurre effettivamente la povertà e favorire l'occupazione. Sono state evidenziate criticità nella gestione delle Politiche attive del lavoro e nella capacità delle Politiche attive del lavoro nel gestire i piani di reinserimento lavorativo, anche considerando che INPS e ANPAL hanno stimato che solo il 30% della platea dei beneficiari avesse le caratteristiche richieste per l'accesso al percorso di collocazione lavorativa, quindi nelle condizioni di reinserirsi nel mercato del lavoro.

Bibliografia

- Decreto-Legge 28 gennaio 2019 n. 4 convertito con modificazioni dalla L. 28 marzo 2019, n. 26.
- GOTTI E., *Reddito di Cittadinanza: il rischio di perdere un'occasione per combattere la povertà*, Bene Comune, aprile 2019.
- SARACENO C., *Politiche per le famiglie e disuguaglianze*, Politiche Sociali, Social Policies, 2020, pp. 103-124.
- SGRITTA G., *Politiche e misure della povertà: il reddito di cittadinanza*, Politiche Sociali, Social Policies, 2020, pp. 39-56.
- TIRABOSCHI M., *La sfida del reddito di cittadinanza tra economia di mercato ed economia del sussidio*, in *Scritti in onore di Oronzo Mazzotta*, Cacucci, 2022, pp. 1373-1384.
- VINCIERI M., *Reddito di cittadinanza come strumento di contrasto al lavoro povero*, in *Rivista del diritto della sicurezza sociale*, A. 22 n. 1, 2022, pp. 29-49.

REFERENZIAZIONE vedi **QUADRO EUROPEO DELLE QUALIFICHE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (EQF)**

REGOLAMENTO DEGLI ALLIEVI vedi **PATTO FORMATIVO**

Il concetto di religione deve essere interpretato in maniera diversa in base alle epoche storiche, legandolo alle sue molteplici manifestazioni concrete. In generale si parla di religione a proposito della relazione dell'uomo con il sacro, che può assumere a seconda dei casi la fisionomia del divino, del trascendente o anche di una realtà naturale elevata al rango di principio superiore. Soprattutto in ambito cristiano si distingue tra religione e fede, attribuendo alla prima il significato di forma organizzata della dottrina o del culto, che a sua volta si fonda sull'esistenza di una comunità di persone che condividono le medesime convinzioni in fatto di divinità o di principi assoluti. In senso metaforico si parla di religione anche come di un sistema di valori e di significati che guidano la vita umana (religione dell'umanità, religione del denaro, religione del corpo, ecc.). L'etimologia latina riconduce all'osservanza scrupolosa delle regole e dei riti (*re-legere*), al legame che unisce le persone tra loro e con la divinità (*re-ligare*) o al rinnovarsi delle scelte di fede personale (*re-ligare*). In ogni caso, appare evidente la dimensione trascendente e rituale che caratterizza il concetto di religione e che si manifesta in differenti maniere, cioè in una pluralità di religioni. Storicamente si è passati dalla ricerca della "vera" religione, con i conseguenti conflitti tra i seguaci di ognuna di esse, al confronto e al dialogo interreligioso, ponendo quindi il problema del rapporto tra la religione e le religioni, essendo un dato di fatto inconfutabile che l'[esperienza](#) religiosa si manifesta in diversi modi nel tempo e nello spazio, pur rimanendo esperienza tipicamente umana e anzi per certi aspetti costitutiva della natura umana. Per i suoi molteplici significati, di religione si può parlare in termini filosofici, sociologici, fenomenologici, teologici. In questa sede ci dobbiamo limitare a una trattazione sommaria e genericamente trasversale a tutti questi ambiti disciplinari. Nella tradizione ebraico-cristiana la religione è non tanto il risultato di un'azione umana ma di un'iniziativa di Dio, che ha voluto stabilire con l'umanità un rapporto (alleanza), rivelandosi attraverso la parola di profeti e altri autori ispirati, fino a manifestarsi concretamente attraverso il proprio Figlio. Da questa origine divina della religione cristiana è facile far derivare la sua superiorità rispetto alle altre religioni, e questa è stata per la Chiesa cattolica l'impostazione del discorso almeno fino al Concilio Vaticano II, che ha invece rivolto con fiducia lo sguardo anche alle religioni non cristiane, riconoscendo in tutte la volontà di dare risposta alle fondamentali domande di senso: «Gli uomini attendono dalle varie religioni la risposta ai reconditi enigmi della condizione umana, che ieri come oggi turbano profondamente il cuore dell'uomo: la natura dell'uomo, il senso e il fine della nostra vita, il bene e il peccato, l'origine e lo scopo del dolore, la via per raggiungere la vera felicità, la morte, il giudizio e la sanzione dopo la morte, infine l'ultimo e ineffabile mistero che circonda la nostra esistenza, donde noi traiamo la nostra origine e

²⁶⁶ SERGIO CICATELLI Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

verso cui tendiamo» (*Nostra aetate*, 1). Il discorso si sposta così dalla sistematicità (e verità) della costruzione religiosa alla varietà dell'esperienza religiosa personale che accomuna tutti gli uomini e che è manifestazione della fondamentale libertà religiosa, su cui oggi viene impostata la pratica religiosa. In merito, sempre il Concilio Vaticano II ha infatti dichiarato che «[...] a motivo della loro dignità, tutti gli esseri umani, in quanto sono persone, dotate cioè di ragione e di libera volontà e perciò investiti di personale responsabilità, sono dalla loro stessa natura e per obbligo morale tenuti a cercare la verità, in primo luogo quella concernente la religione. E sono pure tenuti ad aderire alla verità una volta conosciuta e ad ordinare tutta la loro vita secondo le sue esigenze. Ad un tale obbligo, però, gli esseri umani non sono in grado di soddisfare, in modo rispondente alla loro natura, se non godono della libertà psicologica e nello stesso tempo dell'immunità dalla coercizione esterna. Il diritto alla libertà religiosa non si fonda quindi su una disposizione soggettiva della persona, ma sulla sua stessa natura» (*Dignitatis humanae*, 2). Tra spirito di dialogo e libertà umana si fonda quindi oggi il rapporto tra religione e religioni o almeno questa è l'impostazione cattolica del problema. Il nodo non è tanto la libertà interiore di ciascuno nella propria vita di fede, che in quanto tale è difficilmente condizionabile, quanto la libera espressione di quella fede (e dunque della religione organizzata) in uno spazio pubblico aperto al contributo di tutti. In una società secolarizzata, in cui il discorso religioso non appare più necessario ed è relegato a una dimensione privata, il fenomeno religioso rimane comunque componente essenziale dell'antropologia per il significato che esso riveste nella vita di tante persone. Ma, se la fede può essere un fatto privato, la religione rimane anche e soprattutto un fatto collettivo, dà vita a una comunità che si riconosce per la condivisione della stessa fede, degli stessi valori e degli stessi atti di culto. Trovando fondamento nella natura umana, pur non derivandone esclusivamente in un tentativo di autotrascendimento, la religione è quindi oggetto di [educazione](#) tanto all'interno della famiglia quanto delle singole comunità religiose e degli stessi sistemi scolastici e formativi. In quasi tutti i sistemi scolastici europei esiste un insegnamento di religione e in particolare in Italia esiste, in virtù del Concordato tra la Repubblica e la Santa Sede, uno specifico [insegnamento della religione cattolica](#) nelle scuole di ogni ordine e grado. La pluralità delle religioni costituisce oggi una sfida importante per la Chiesa, che ha mostrato di volersi aprire al confronto con varie iniziative, a partire dall'incontro interreligioso promosso dal Papa Giovanni Paolo II ad Assisi il 27 ottobre 1986. Ciò non vuol dire accogliere una prospettiva relativista (una religione vale l'altra) ma riconoscere che in ogni religione possono esserci elementi positivi che manifestano la comune ricerca umana della verità e aiutano a comprendere il valore della proposta cristiana. Anche la scuola è oggi interpellata dalla presenza di alunni di culture diverse, che proprio nella religione trovano un importante fattore di identità (e talvolta di potenziale conflitto). È compito di tutti promuovere, nella società come nelle istituzioni educative, una cultura dell'[accoglienza](#) e del dialogo, che di fatto manifesta in maniera originale i fondamentali valori cristiani.

Bibliografia

- ASSOCIAZIONE TEOLOGICA ITALIANA, *Religione e religioni. Metodologia e prospettive ermeneutiche*, Messaggero, Padova, 1997.
- ASSOCIAZIONE TEOLOGICA ITALIANA, *Cristianesimo, religione, religioni. Unità e pluralismo dell'esperienza di Dio alle soglie del terzo millennio*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 1999.
- BERGER P.L., *Una gloria remota. Avere fede nell'epoca del pluralismo*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- CIPRIANI R., *L'incerta fede. Un'indagine quanti-qualitativa in Italia*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
- COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *Il cristianesimo e le religioni*, Roma, 1997.
- COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La libertà religiosa per il bene di tutti. Approccio teologico alle sfide contemporanee*, Roma, 2019.
- ELIADE M., *Trattato di storia delle religioni*, Boringhieri, Torino, 1954.
- FILORAMO G., *Che cos'è la religione. Temi metodi problemi*, Einaudi, Torino, 2004.
- GARELLI F., *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*, Il Mulino, Bologna, 2020.
- GISEL P., *Che cos'è una religione?*, Queriniana, Brescia, 2011.
- MOLARI C., *Teologia del pluralismo religioso*, Pazzini, Villa Verucchio, 2013.
- PANIKKAR R., *Religione e religioni*, Jaca Book, Milano, 2011.
- RIES J., *Il sacro nella storia religiosa dell'umanità*, Jaca Book, Milano, 1982.
- SALVARANI B., *Educare al pluralismo religioso. Bradford chiama Italia*, EMI, Bologna, 2006.
- TRENTI Z., *Opzione religiosa e dignità umana*, Armando, Roma, 2001.

REPERTORIO NAZIONALE DEI TITOLI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE E DELLE QUALIFICAZIONI PROFESSIONALI (EUGENIO GOTTI²⁶⁷)

Il Repertorio Nazionale è stato istituito in Italia con il Decreto Legislativo n.13 del 16 gennaio 2013, nell'ambito della costruzione del [sistema nazionale di certificazione delle competenze](#). Esso è composto da tutti i Repertori dei titoli di istruzione e [formazione](#) esistenti, compreso il Repertorio delle professioni, pubblicamente riconosciuti, e rispondenti a una serie di standard minimi. Secondo la norma il Repertorio costituisce il quadro di riferimento unitario per la certificazione delle competenze, attraverso la correlazione dei titoli di istruzione e formazione, ivi compresi quelli di [Istruzione e Formazione Professionale](#), e delle qualificazioni professionali anche tramite un sistema condiviso di riconoscimento di crediti formativi in chiave europea. Il repertorio nazionale è costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione, e delle qualificazioni professionali rilasciati in Italia da un Ente titolare. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; le Regioni e le Province Autonome; il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; il Ministero dello sviluppo economico e le altre autorità competenti in materia di certifica-

²⁶⁷ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

zione di competenze riferite a qualificazioni delle professioni regolamentate. A tal fine è prevista la progressiva standardizzazione degli elementi essenziali, anche descrittivi, dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali. Ciò anche attraverso la loro correlazione ed un sistema condiviso di riconoscimento di crediti formativi in chiave europea. Per questo, tutti i titoli dovranno essere codificati rispondendo ai seguenti standard minimi:

- a) identificazione dell'ente pubblico titolare;
- b) identificazione delle qualificazioni e delle relative competenze che compongono il repertorio;
- c) referenziazione delle qualificazioni, laddove applicabile, ai codici statistici di riferimento delle attività economiche (ATECO) e della nomenclatura e classificazione delle unità professionali (CP ISTAT), nel rispetto delle norme del sistema statistico nazionale;
- d) referenziazione delle qualificazioni del repertorio al Quadro europeo delle qualificazioni (EQF), realizzata attraverso la formale inclusione delle stesse nel processo nazionale di referenziazione ad EQF. La norma prevede anche che siano il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ed il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca a rendere pubblicamente accessibile e consultabile per via telematica il repertorio nazionale.

Per questo motivo il Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali fa parte dell'Atlante del Lavoro e Qualificazioni ed è consultabile nella relativa sezione del sito https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_repertori.php

I Titoli e le Qualificazioni contenute nel Repertorio Nazionale sono organizzati in tre sezioni:

- secondo ciclo di istruzione che contiene le Qualificazioni di istruzione e formazione generale e dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Al momento le qualificazioni relative all'istruzione secondaria superiore (licei, istruzione tecnica e professionale) non sono presenti, la sezione risulta in aggiornamento. Le uniche qualificazioni presenti per il secondo ciclo sono quindi le qualifiche ed i diplomi IeFP;
- istruzione superiore che contiene le Qualificazioni dell'Università, dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM), dell'Istruzione Tecnica Superiore (ITS). Anche la sezione istruzione superiore vede presenti solo le qualificazioni ITS, mentre risultano in aggiornamento le sezioni Università e AFAM;
- Formazione Professionale regionale e IFTS che contiene le qualificazioni della formazione regionale, del Quadro Nazionale delle Qualificazioni Regionali (QNQR) e dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS).

Bibliografia

Atlante del Lavoro e Qualificazioni: https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_repertori.php (ultimo accesso dicembre 2024).

Decreto Legislativo n.13 del 16 gennaio 2013.

REPERTORIO NAZIONALE DELL'OFFERTA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE - REPERTORIO DELLE QUALIFICHE E DEI DIPLOMI PROFESSIONALI (MAURO FRISANCO²⁶⁸)

La fase costitutiva (2007-2012). Il Repertorio trova il suo principale riferimento normativo nell'art 13, comma 1-quinques, della Legge n. 40/2007 che, nel prevedere l'adozione di Linee guida per realizzare “organici raccordi tra i percorsi degli istituti tecnico-professionali e i percorsi di istruzione e [formazione professionale](#)”, fa esplicito riferimento ad un Repertorio nazionale di qualifiche e diplomi professionali, inteso come quadro unitario delle figure di differente livello, articolabili in specifici profili sulla base dei fabbisogni del territorio, definite attraverso Accordi in Conferenza Stato-Regioni, secondo la disposizione del D.lgs. n. 226/2005, art. 27, comma 2. Con l'Accordo siglato in sede di Conferenza Stato-Regioni il 29 aprile 2010, il Repertorio nazionale trova una sua significativa ridefinizione e completamento rispetto ai primi quadri unitari di riferimento, in termini di figure e relativi standard formativi minimi delle competenze tecnico-professionali, dei percorsi sperimentali triennali adottati attraverso l'Accordo Stato-Regioni del 5 ottobre 2006 e l'Accordo Stato-Regioni del 5 febbraio 2009 che rappresentano, di fatto, le prime due tappe del percorso costruttivo del Repertorio nazionale. Per completezza del quadro istituzionale di riferimento caratterizzante questa fase, il 25 febbraio 2010 viene siglato in sede di Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome un “Accordo per l'adozione delle metodologie e degli strumenti condivisi in sede di coordinamento tecnico e politico delle Regioni, quale riferimento per l'offerta di Istruzione e formazione professionale a livello regionale”, che rappresenta lo strumento per dare continuità al [lavoro](#) di completamento e ridefinizione del Repertorio nazionale. Attraverso l'Accordo le Regioni e le Province Autonome valorizzano nel 2011 tutte le acquisizioni documentali e strumentali condivise in esito al piano di lavoro e, nello specifico:

- il Documento metodologico approvato dal Coordinamento Tecnico delle Regioni in data 27 ottobre 2009;
- le figure di riferimento e gli standard formativi minimi relativi alle competenze, alle [abilità](#) minime, alle [conoscenze](#) essenziali tecnico-professionali caratterizzanti e alle competenze tecnico-professionali comuni dei percorsi triennali di Qualifica professionale, approvati dal Coordinamento Tecnico delle Regioni in data 30 luglio 2009;

²⁶⁸ MAURO FRISANCO Economista del lavoro; Tecnologo esperto nei campi dell'istruzione e della formazione, opera, in qualità di rappresentante istituzionale e titolare dell'assistenza tecnica fornita al Coordinamento delle Regioni e PA, negli ambiti dello sviluppo del sistema nazionale di certificazione delle competenze e della gestione dei processi di sviluppo degli aspetti ordinamentali dei sistemi formativi a titolarità regionale; da anni impegnato in tutte le fasi di innovazione del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Trento, è attualmente Responsabile scientifico-metodologico dello sviluppo del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Bolzano e della Regione Valle d'Aosta.

- il Documento sulla fisionomia del Tecnico in esito al quarto anno di Diploma professionale, approvato dal Coordinamento Tecnico delle Regioni in data 30 luglio 2009 e, per le successive modificazioni, in data 27 ottobre 2009;
- le figure di riferimento e gli standard formativi minimi relativi alle competenze, alle abilità minime e alle conoscenze essenziali tecnico-professionali caratterizzanti del quarto anno di Diploma professionale, approvati dal Coordinamento Tecnico delle Regioni in data 27 ottobre 2009.

Tale quadro istituzionale complessivo ha costituito il “punto di partenza” per la definizione degli “oggetti” e degli atti necessari per il passaggio al nuovo ordinamento dei percorsi leFP supportato dal Repertorio. Nello specifico, è stato necessario:

- completare la definizione degli standard formativi minimi delle competenze tecnico professionali caratterizzanti le figure in Repertorio;
- tenere conto della referenziazione delle figure alle aree professionali;
- assumere, di conseguenza, un format di descrizione delle figure nazionali di riferimento coerente e diverso da quello utilizzato per declinare le figure assunte dall’Accordo Stato Regioni del 29 aprile 2010;
- definire i criteri metodologici di descrizione e aggiornamento degli standard formativi ricompresi nel Repertorio.

Tra le varie definizioni adottate, la prima è quella di *Repertorio nazionale dell’offerta di istruzione e formazione professionale* inteso dunque come insieme di figure di differente livello – di riferimento delle qualifiche e dei diplomi professionali – relative ad aree professionali, articolabili in specifici profili regionali sulla base dei fabbisogni del territorio. Vi è poi quella di *figura nazionale di riferimento* per la quale si intende uno standard minimo formativo, assunto a livello di sistema Paese, consistente in un insieme organico di competenze tecnico-professionali specifiche, declinate in rapporto ai processi di lavoro e alle connesse attività, che caratterizzano il contenuto professionale della figura stessa. Si specifica negli atti costitutivi del Repertorio che le figure nazionali di riferimento possono declinarsi in *indirizzi* che costituiscono specifici orientamenti formativi volti ad una più puntuale caratterizzazione della figura per prodotto, servizio, ambito, lavorazione. A loro volta, figure e indirizzi possono ulteriormente declinarsi, a livello regionale, in *profili* che rappresentano una articolazione dello standard formativo nazionale rispetto a specificità territoriali del [mercato del lavoro](#) e viene precisata una regola fondamentale: le competenze tecnico-professionali che, sulla base delle specifiche esigenze territoriali, connotano il profilo regionale si intendono, in ogni caso, aggiuntive rispetto a quelle assunte dal sistema Paese come standard nazionale contenuto del Repertorio. Dal punto di vista dei criteri metodologici adottati, nell’elaborazione della definizione di Repertorio è stata fatta la scelta di valorizzare tutti i riferimenti di cui agli artt. 18 e 27, comma 2, lett. a), D.lgs. n. 226/05 - dunque “qualifiche”, “diplomi”, “figure di differente livello”- enfatizzando però maggiormente, rispetto ai concetti e ai termini contenuti nei precedenti Accordi e allo stesso D.lgs. n. 226/05, la connotazione formativa, e non professionale, delle figure e dei profili de-

clinati in termini di standard; di qui la decisione di considerare la figura contenuta nel Repertorio come “figura di riferimento del [percorso formativo](#)” e non come “figura professionale”. Tale scelta ha trovato ragioni anche nella volontà di assicurare, da questa angolatura, un’effettiva coerenza all’approccio descrittivo “a banda larga²⁶⁹” della figura. Inoltre, figure e indirizzi vengono identificati tenendo conto della corrispondenza dei titoli in uscita dai percorsi triennali e quadriennali IeFP con differenti livelli del Quadro Europeo delle “Qualificazioni” (QEQ/EQF) e declinati secondo descrittori e definizioni di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro Europeo delle “Qualificazioni” per l’[apprendimento](#) permanente del 23 aprile 2008. Nello specifico, la costruzione del Repertorio, da questa angolatura di analisi, si fonda sull’adozione di un approccio di lavoro “di filiera”. Una delle questioni centrali nella costruzione del Repertorio è stata l’assicurazione del rispetto dei differenziali tra i livelli QEQ/EQF interessati: il 3° livello per gli operatori, il 4° livello per i tecnici, il 5° livello come riferimento “alto”, rispetto al quale calibrare gli standard formativi dei diplomi professionali. Per ovviare alla carenza di riferimenti-guida offerti dai descrittori del QEQ/EQF - il differenziale, tra il 3° e il 4° livello, ha tenuto conto principalmente dell’autonomia e della responsabilità e, nello specifico, della tipologia di ampiezza delle conoscenze e delle abilità, delle caratteristiche dell’ambiente lavorativo, della tipologia dei problemi da affrontare, dell’approccio di soluzione ai problemi, del tipo di attività presidiate, del contributo dato allo sviluppo delle attività. In termini di aggiornamento, l’Accordo del 2011 stabilisce che il Repertorio è aggiornato periodicamente con cadenza triennale, con riferimento agli esiti del monitoraggio e delle valutazioni di sistema, nonché agli sviluppi della ricerca scientifica, alle innovazioni tecnologiche e alle esigenze espresse dal mondo economico e produttivo. La manutenzione del Repertorio nazionale prevede l’aggiornamento delle figure e/o dei relativi indirizzi e delle relative competenze tecnico-professionali e l’individuazione e la descrizione di nuove figure nazionali di riferimento delle qualifiche e dei diplomi di Istruzione e Formazione Professionale. Per entrambe le operazioni di manutenzione del Repertorio nazionale si prevedono le seguenti fasi procedurali: proposta di aggiornamento di figura/indirizzo o di nuova figura nazionale di riferimento a cura della IX Commissione della Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province Autonome, al Tavolo Tecnico Interistituzionale, composto dal Ministero dell’istruzione dell’università e della ricerca, dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dal Coordinamento Tecnico della IX Commissione della Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province Autonome, in base alle indicazioni descrittivo-costruttive e secondo il format previsto per la definizione di figure

²⁶⁹ La figura a “banda larga” rappresenta standard formativi validi e spendibili in molteplici e diversi contesti professionali e lavorativi, corrispondenti ad un insieme compiuto e riconoscibile di competenze.

e indirizzi, a cadenza triennale, entro il mese di settembre, per l'anno scolastico e formativo seguente; istruttoria a cura del Tavolo Tecnico Interistituzionale sulla base di verifica della completezza e conformità dei supporti documentali in base alle indicazioni descrittivo-costruttive, al format previsto per la definizione di figure e indirizzi, comprensivi delle eventuali tabelle di corrispondenza tra le nuove denominazioni delle figure/indirizzi e le precedenti denominazioni, verifica di coerenza con il riferimento unitario al profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e [formazione](#); [valutazione](#) analitica e complessiva delle proposte di manutenzione e sviluppo in riferimento all'aderenza delle proposte alle innovazioni dei processi di lavoro e/o alle esigenze del sistema socio-economico territoriale e/o settoriale, alla comprovata sostenibilità/[occupabilità](#) riferita al target di utenza, alla ricorsività e/o evidenza del carattere sovraregionale delle proposte, in una logica di "banda larga" delle figure del Repertorio nazionale, alla coerenza delle proposte con il quadro complessivo dell'offerta tecnica e professionale secondaria e superiore di Istruzione e Formazione Professionale e con i differenti livelli del Quadro Europeo delle "Qualificazioni". Per completezza dell'evoluzione del quadro di riferimento è inoltre opportuno fare riferimento anche all'Accordo Stato-Regioni siglato in sede di Conferenza il 19 gennaio 2012 riguardante l'integrazione del Repertorio 2011 che vede l'inserimento di una nuova figura (Operatore del mare e delle acque interne) e la ridefinizione della figura dell'Operatore del benessere, nello specifico dell'indirizzo "Estetica"). Considerando entrambi gli Accordi (2011 e 2012) il Repertorio conta, alla fine della sua fase costitutiva, 22 figure di operatore con qualifica professionale e 21 figure di tecnico con diploma professionale.

La fase manutentiva (2017-2019). In sede di IX Commissione, il 27 settembre 2017 è stato dato mandato a procedere alla manutenzione e all'aggiornamento del Repertorio di IeFP a un gruppo Regioni e Province Autonome (Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Toscana, Veneto e le Province Autonome di Bolzano e Trento) che ha avviato i lavori il 5 ottobre 2017. Hanno assunto il ruolo di "driver" del processo di manutenzione: la presenza di interi settori economico-produttivi per i quali la IeFP non prevede figure e l'opportunità di allargare le maglie dell'offerta formativa IeFP anche alla luce del Decreto legislativo n. 61/2017 che ha innovato e incrementato gli indirizzi di studio dell'istruzione professionale; l'imprescindibile collegamento delle figure di qualifica e di diploma professionale con l'[Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni](#), piattaforma a supporto dell'attuazione del D.lgs n. 13/2013 e del D.M. 30 giugno 2015 per quanto concerne il "[sistema nazionale di certificazione delle competenze](#)"; la collocazione "organica" della IeFP nella filiera lunga dell'Istruzione e della Formazione Professionale con un "Repertorio post 2011" che non può prescindere da standard formativi in progressione verticale successivamente istituzionalizzati o in corso di approvazione (le specializzazioni IFTS declinate nel 2013, i nuovi profili "2017" in uscita

dall'istruzione professionale, il cantiere "2017-2018" di revisione delle figure di tecnico superiore in esito all'ITS); la fisionomia delle qualificazioni richieste in corrispondenza dei "livelli" 3° e 4° del [Quadro nazionale delle qualificazioni \(QNQ\)](#), declinati dai nuovi descrittori previsti dal Decreto Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali dell'8 gennaio 2018; la crescente connessione tra gli standard formativi IeFP e quelli delle professioni regolamentate, la cui formazione è in capo alle Regioni e Province Autonome, con necessità di trovare "punti di contatto" e "collegamenti" che favoriscano la spendibilità delle qualificazioni nel mercato del lavoro e facilitino l'accesso alle professioni riservate; la necessità di aggiornare e armonizzare i criteri metodologici adottati nel 2011 in termini di indicazioni descrittivo-costruttive dei [risultati di apprendimento](#), rispetto a quanto previsto in riferimento alle specializzazioni tecniche IFTS (Decreto n. 91 del 7 febbraio 2013) ed alle qualificazioni professionali regionali (DIM 30 giugno 2015); la "tenuta" delle attestazioni previste dall'ASR 2011 (attestato di competenze in caso di interruzione del percorso, modello di qualifica professionale, modello di diploma professionale) alla luce dell'ASR 10 maggio 2018 sui "passaggi IeFP-IP" e, più in generale, in riferimento all'attuazione del D.lgs. n. 13/2013 e del DIM 30 giugno 2015 per quanto concerne il "sistema nazionale di certificazione delle competenze". Il 1 agosto 2019 è stato approvato *"l'Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano riguardante l'integrazione e modifica del Repertorio nazionale delle figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali, l'aggiornamento degli standard minimi formativi relativi alle competenze di base e dei modelli di attestazione intermedia e finale dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, di cui all'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011"*. L'Accordo, come recita la premessa, segue all'esigenza manifestata dalle Regioni e Province Autonome di aggiornare il Repertorio delle Figure nazionali di Istruzione e Formazione Professionale, in coerenza con quanto previsto dal punto D dell'Allegato 1) all'Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni 27 luglio 2011, n. 137/CSR, alla luce delle recenti evoluzioni normative nazionali e comunitarie, della mutata realtà del mondo del lavoro, che presenta significative innovazioni di processo e di prodotto in molti dei settori di riferimento dell'offerta Istruzione e Formazione Professionale e riscontra la carenza di determinate figure sul mercato del lavoro, dell'opportunità di acquisizione degli apprendimenti nelle modalità dell'[alternanza scuola lavoro](#) e dell'[apprendistato](#) ex art. 43 del Decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, dell'imprescindibile necessità di collegamento con la nomenclatura dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni, dell'esigenza di garantire maggiore flessibilità alla coniugazione dei profili regionali nel rispetto degli standard nazionali. Attraverso l'Accordo 2019 lo Stato, le Regioni e le Province Autonome concordano di modificare ed integrare il Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale con figure descritte secondo un format e criteri di descrizione che sostituiscono interamente quelli di cui all'Accordo del 27 lu-

glio 2011 e adottare le figure di riferimento relative alle qualifiche professionali e ai diplomi professionali definite nel Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale che sostituiscono interamente le figure di cui all'Accordo 2011. La fase manutentiva si conclude con il Decreto n. 56 del 7 luglio 2020 nel quale il Ministero dell'Istruzione, di concerto con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, recepisce l'Accordo 1° agosto 2019. Dal punto di vista dei criteri metodologici adottati nel processo di aggiornamento e manutenzione "2019" del Repertorio, sono stati adottati una nuova "architettura e impianto delle figure nazionali" e nuovi "criteri e regole metodologiche". Operatori e Tecnici professionali "2019" presentano entrambi una nuova architettura per indirizzi formativi per contenere al massimo il numero di figure nazionali necessarie per rispondere ai fabbisogni (soprattutto nel caso dei Tecnici) e per superare le problematiche emerse sul piano regionale post Accordo 2011 in relazione sia agli ancoraggi "profilo regionale - figura nazionale" dei risultati di apprendimento ai fini del riconoscimento nazionale dei titoli rilasciati sia in riferimento ai percorsi del [Sistema Duale](#) e all'apprendistato. Il Repertorio 2019 vede un'introduzione significativa degli indirizzi formativi sia per gli operatori (il numero di indirizzi passa da 13 a 36) che per i tecnici (articolati per la prima volta in 54 indirizzi). Nello specifico, gli indirizzi, secondo un'architettura delle figure a "banda larga rafforzata", assicurano all'offerta formativa regionale una sistematica e più rapida capacità di risposta a fabbisogni sempre più articolati e connotati da molteplici combinazioni di competenze anche di differenti ambiti di qualificazione (ad esempio, la produzione meccatronica, la domotica, le costruzioni edili con diverse tipologie di materiali, l'agricoltura multifunzionale). Da un'altra angolatura, la generazione di profili regionali a differente combinazione di risultati di apprendimento (comuni nazionali, di indirizzo nazionali, regionali) risponde alle sfide metodologiche e attuative che la IeFP si trova ad affrontare per assicurare sia il conseguimento di qualifiche e, soprattutto, di diplomi professionali attraverso l'apprendistato duale ([esperienza](#) sempre più diffuse nei diversi contesti regionali) sia la produzione di "*profili just in time*" senza dover attivare, e attenderne gli esiti, il complesso e lungo processo di manutenzione delle figure sul piano nazionale. La nuova architettura per indirizzi formativi delle figure nazionali assegna dunque alla programmazione e [progettazione](#) regionale spazi di flessibilità e autonomia che l'ASR 2011 consentiva solo in parte. Inoltre, per i Tecnici si è proceduto a una revisione completa del loro "profilo identitario" alla luce delle problematiche emerse, rispetto allo standard nazionale 2011, nell'attuazione dell'offerta rispetto alle imprese e ai beneficiari (allievi) in termini di sostenibilità, formabilità, aderenza ai fabbisogni che i quarti anni possono effettivamente/realmente soddisfare, delle "nuove opportunità" di presidio associate ai settori economico professionali, ai processi di lavoro, alle aree di attività/attività mappate dall'Atlante del lavoro e delle qualificazioni, della nuova fisionomia della qualificazione richiesta in corrispondenza del livello 4° del Quadro nazionale delle qualificazioni (QNQ) declinata dai nuovi descrittori previsti dal Decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche So-

ciali dell'8 gennaio 2018. Ne è emersa una nuova caratterizzazione di fondo: “il tecnico come figura collocata più sul processo, senza perdere di vista il prodotto/servizio”. Una collocazione con dimensioni di operatività rispetto, alla verifica, monitoraggio, controllo, analisi, diagnosi, proposta, segnalazione nell’ottica di assicurare procedure, standard di qualità, integrazione organizzativa e tecnologica, tracciabilità e all’intervento diretto nelle lavorazioni rispetto a lavorazioni “particolari” (perché a “maggiore complessità» rispetto a quelli dell’operatore) o di carattere “specialistico” per materiali usati, per approcci e tecniche impiegate). Tra i “driver” del processo di manutenzione del Repertorio l’imprescindibile collegamento delle figure di qualifica e di diploma professionale alla nomenclatura dell’Atlante del lavoro e delle qualificazioni ha comportato l’associazione delle figure (e standard formativi connotativi) ai settori economico professionali, ai processi di lavoro, alle aree di attività, alle attività lavorative, ai risultati attesi (performance), nello specifico a tutti gli elementi connotativi lo “standard professionale” declinato dall’Atlante ed espresso dai vari settori economico-produttivi di riferimento dell’offerta nazionale di IeFP. In termini di “associazione”, le figure presenti nel Repertorio 2019 consentono un maggior grado di copertura della IeFP rispetto a settori economico produttivi “pertinenti” che passa dal 67% (2011) all’86% (2019), con riferimento a settori prima non considerati: “*estrazione, gas, petrolio, carbone, minerali e lavorazione pietre*”, “*trasporti e logistica*” (per i tecnici), “*servizi di public utilities*”, “*servizi di informatica*”, “*servizi culturali e di spettacolo*”.

Infine, il Repertorio 2019 assicura la presenza di figure di tecnico in grado di assicurare un “percorso di filiera” sia diretto (quando la figura di operatore trova sbocco diretto in quella di tecnico) sia indiretto quando la figura di tecnico trova un operatore “in filiera” secondo il quadro di “confluenza delle figure nazionali di qualifica a quelle di diploma professionali” sancito dall’Accordo tra le Regioni e Province Autonome del 18 dicembre 2019. Distinguendo tra le figure di operatore e tecnico, il vigente Repertorio conta 25 Operatori (rispetto ai 21 del 2011) e 29 Tecnici professionali (rispetto ai 21 del 2011).

Bibliografia

- Accordo tra il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 27 luglio 2011, recepito il Decreto del Ministro dell’Istruzione di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali dell’11 novembre 2011
- Accordo tra il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 1° agosto 2019, repertorio atti n. 155/CSR, recepito con Decreto del Ministro dell’Istruzione di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali n.56 del 7 luglio 2020.
- FRISANCO M., *Da operatori a tecnici, specializzati e tecnici superiori. Riferimenti, dispositivi, strumenti*, CNOS-FAP, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2012.
- FRISANCO M., *Da operatori a tecnici, specializzati e tecnici superiori. Riferimenti, dispositivi, strumenti*, CNOS-FAP, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016.

FRISANCO M., *Il nuovo Repertorio delle qualifiche e dei diplomi di Istruzione e formazione professionale: contesto, fasi del processo, approcci metodologici, opportunità, prospettive*, Rassegna CNOS, n. 3, 2019.

FRISANCO M., *La IeFP guarda al futuro. Verso una filiera educativa e formativa professionalizzante di qualità*, Collana Studi, Progetti, Esperienze per una nuova formazione professionale, CNOS-FAP, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021.

RE-SKILLING vedi SKILL

RESILIENZA (MICHELE PELLERÉY²⁷⁰)

Il termine resilienza viene utilizzato per identificare qualità dei materiali come l'acciaio o i tessuti. Designa in genere la tendenza a riprendere la propria forma dopo una sollecitazione anche notevole. In ambito personale è la capacità di affrontare le sfide, superare le difficoltà e riprendersi da situazioni stressanti o traumatiche. È la capacità di adattarsi e tornare alla normalità dopo un periodo di crisi e turbamento. La resilienza può essere sviluppata e potenziata attraverso strategie di coping e supporto sociale. Sono stati indagati i molti fattori che possono contribuire alla resilienza dei soggetti. Oltre a fattori genetici ci sono esperienze di vita, sostegno sociale, [abilità](#) di coping, avere un atteggiamento positivo di fronte alla vita e alle sue sfide.

RETE NAZIONALE DELLE SCUOLE PROFESSIONALI (GIULIO MARIA SALERNO²⁷¹)

La “*Rete nazionale delle scuole professionali*” è un particolare organismo previsto dal D.lgs. 13 aprile 2017, n. 61 (vedi art. 7, comma 4), poi disciplinato nell'organizzazione e nel funzionamento dal Decreto ministeriale del 23 dicembre 2021 (pubblicato nella G.U. del 25 febbraio 2022), ma ancora non attivato e dunque in attesa di entrata in funzione. Eppure, è una delle più importanti novità di carattere organizzativo che è stata introdotta con il predetto D.lgs. n. 61/2017, proprio perché riunisce in un unico organo i soggetti rappresentativi delle istituzioni scolastiche dell'Istruzione Professionale di competenza statale e i soggetti rappresentativi delle istituzioni formative accreditate dell'Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale. Più precisamente, nel momento stesso in cui il D.lgs. n. 61/2017 ha previsto tale organo, ha sancito che di esso “*fanno parte, nel rispetto della loro*

²⁷⁰ PELLERÉY MICHELE Professore Emerito di Didattica presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

²⁷¹ GIULIO MARIA SALERNO Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell'Università di Macerata.

diversa identità e pari dignità, le istituzioni scolastiche statali o paritarie che offrono percorsi di istruzione professionale e le istituzioni formative accreditate sulla base dei [Livelli essenziali delle prestazioni](#) di cui al Capo III del Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226” (art. 7, comma 3). Insomma, questa Rete nazionale rappresenta una modalità assolutamente originale e sperimentale che ha lo scopo essenziale di avviare un dialogo concreto – sinora mai davvero sperimentato – tra la IP e la IeFP al fine di raggiungere un obiettivo molto ambizioso: la promozione, il sostegno e lo sviluppo dell’intera istruzione professionalizzante che in Italia è attualmente articolata in una duplice offerta radicalmente divaricata nell’assetto istituzionale, nel metodo didattico e educativo, nella durata e nell’articolazione, negli obiettivi formativi e nei titoli conclusivi. E, forse, è proprio la particolare difficoltà di questa sfida che sinora ha precluso l’effettiva attuazione della Rete. Del resto, la necessità di escogitare una sede ove sviluppare un processo sinergico per favorire la *governance* coordinata dell’intera istruzione professionalizzante in tutto il suo sviluppo – ivi compresi gli ITS – è un’esigenza così avvertita che nel sopra ricordato Decreto ministeriale del 23 dicembre 2021 si è previsto che al funzionamento della Rete concorreranno anche le istituzioni pubbliche competenti a livello apicale sui principali versanti dell’istruzione professionalizzante e cioè il Ministero dell’Istruzione, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e ANPAL (si veda l’art. 4, comma 1 del Decreto ministeriale). La Rete potrebbe divenire qualcosa di più di un mero “osservatorio” e, dunque, potrebbe assumere il ruolo di organismo nazionale rivolto ad affrontare a largo spettro il complesso delle problematiche connesse all’intera filiera formativa professionalizzante. La Rete potrebbe così divenire una sorta di “facilitatore” per il condiviso coordinamento delle attività svolte dalle due sfere di istituzioni educanti – quella della IP e quella della IeFP – che, con diverse forme e modalità, concorrono attualmente all’offerta nazionale della formazione professionalizzante. Tutto ciò, è chiaro, richiede il ricorso ad una nuova logica fondata sulla compartecipazione paritaria e dinamica, nella consapevolezza del comune destino e, nello stesso tempo, della distinzione identitaria che connotano in radice l’istruzione professionalizzante. Questa nuova logica non dovrebbe stimolare la competizione fine a sé stessa, né tanto meno favorire tentazioni di artificioso accorpamento, ma promuovere il confronto proattivo ed emulativo tra i due diversi modelli che sono alla base di ciascuna delle due gambe della Rete, a partire dalla comune conoscenza dei rispettivi processi formativi e delle relative metodologie, sino alla costruzione di raccordi reciprocamente compatibili con il mondo del [lavoro](#), delle professioni e delle imprese. Insomma, con la Rete si potrebbe avviare un proficuo meccanismo ispirato alla condivisione dei problemi, delle analisi e delle proposte, e che, se ben condotto, potrebbe dar luogo ad un processo di “agglutinazione” decisionale in modo da indurre le molteplici istituzioni pubbliche – che sono dotate delle competenze regolatorie e autoritative a livello nazionale e territoriale – ad adottare soluzioni concretamente capaci di affrontare, in modo omogeneo e sistematico, quelle numerose e gravi problematiche che sono determinate dell’attuale com-

presenza di due distinti campi di intervento dell'istruzione professionalizzante, la IP e la IeFP. E, probabilmente, se nella Rete prevarranno le istanze concretamente rappresentate dai soggetti che erogano i percorsi, è allora presumibile che le indicazioni risultanti dall'operare della Rete stessa potrebbero essere improntate più ai canoni della concretezza e della fattibilità che a quelli delle strategie di carattere politico-istituzionale. In definitiva, pur nell'assenza di risorse finanziarie appositamente dedicate, la Rete potrebbe presentarsi come uno strumento assai originale per favorire percorsi decisionali *bottom-up* e soprattutto ispirati al principio della sussidiarietà sia in senso orizzontale – tenuto conto del ruolo che le Regioni riconoscono alle formazioni sociali che erogano i percorsi IeFP in base all'art. 118, ultimo comma, Cost. – che in senso verticale, considerata la posizione che nella Rete sarà assunta dalle istituzioni scolastiche della IP sulla base dei principi di autonomia stabiliti dalla legge.

Bibliografia

SALERNO G.M., *La governance della “Rete nazionale delle scuole professionali”: prime riflessioni*, in *Rassegna CNOS*, 2022, n. 2.

TUCCI C., *Arriva la Rete nazionale per la filiera professionale*, in *Sole24 ore*, 13 dicembre 2021.

RICERCA E SELEZIONE DEL PERSONALE vedi LAVORO

RICONOSCIMENTO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO
vedi RISULTATI DELL'APPRENDIMENTO

RICONOSCIMENTO RECIPROCO DELLE QUALIFICHE
vedi QUADRO NAZIONALE DELLE QUALIFICAZIONI

RIFLESSIVITÀ vedi APPRENDIMENTO

RIFORMA DEL LAVORO vedi LAVORO

RIFORMA EDUCATIVA
vedi SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

RIQUALIFICAZIONE vedi SKILL

La risonanza si riferisce al modo in cui la persona entra in un rapporto vivo con il mondo tramite esperienze significative. Avviene non come un'aggiunta a qualcosa di preesistente, quanto come accensione di una scintilla tra il senso che quest'[esperienza](#) porta con sé ed i desideri connaturati ad ogni essere umano. Gli inglesi chiamano questo processo *insight* ovvero intuizione, nel senso di una "visione interna" che avviene nel momento in cui una conoscenza esterna risuona nel proprio mondo interiore come *scoperta di sé stessi in sé stessi*, come riconoscimento di una corrispondenza tra il mondo e le facoltà della propria mente e che svela il potere di quest'ultima. La risonanza presenta tre strati di significato, che progrediscono per gradi crescenti di profondità:

- al livello *superficiale* essa indica l'esperienza emotiva di chi vive "momenti belli" e si tiene lontano da quelli "brutti". L'insegnante si impegna nel trovare occasioni e stimoli da offrire alla classe per provocare una vibrazione speciale derivante da una storia, un incontro con una persona, una musica o un quadro... Il suo intento consiste nello scuotimento degli alunni da una postura normalmente distratta, che limita la capacità di vivere pienamente la situazione di classe attivando tutte le proprie facoltà, allo scopo di sollecitarli ad una presa più intensa sulla realtà. Fidando sul potere di questa nuova disposizione di accensione della curiosità e del desiderio di sapere;
- a livello *formativo* la risonanza è «[...] un processo umano naturale, che forse segretamente corrisponde ad un desiderio. All'improvviso le due parti cominciano ad interessarsi l'una all'altra. Questa è la base per ogni ulteriore sviluppo» che corrisponde all'idea di «[...] aprire un mondo tutti insieme: [...] laddove le risonanze si avviano, ha luogo un processo reciproco di risposta e con ciò di trasformazione. Alla fine, gli studenti sono persone diverse da quelle che erano all'inizio e l'insegnante stesso non è meno cambiato». (Rosa, 2016, 64);
- ad un livello ancora più profondo, la risonanza provoca *meraviglia*, un empito interiore innato che attende un avvenimento per essere risvegliato. Si può dire che solo la meraviglia suscita nel soggetto una chiara coscienza di esistere e dispone la persona a sporgersi in modo fiducioso verso il mondo reale come un tutto dotato di senso buono. Se la curiosità è sollecitata dagli stimoli esterni, ma richiede di essere continuamente tenuta attiva arricchendo l'ambiente circostante, la meraviglia è un'esperienza metafisica che riguarda l'anima ed il desiderio di esistere in pienezza. Essa è alla radice della motivazione, quell'apertura verso il tutto che è propria di ogni essere umano e che lo spinge all'azione, accettando sul suo percorso difficoltà e crisi, perché sostenuto dalla convin-

²⁷² DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

zione di trovarsi entro l'epica dell'“uomo vivo”, quella che fa dire a Chesterton «[...] l'uomo è circondato da meraviglia: vedere tutto come doni inaspettati e immotivati», sapendo che «[...] noi tutti abbiamo bisogno di essere trovati» (Chesterton, 2010, 8, 209).

Catherine L'Ecuyer afferma che ansia, affanno, paura ed un senso di protezione asfissiante da parte dei genitori hanno contribuito a smorzare il senso di meraviglia dei loro figli; in questo modo li hanno resi insicuri ed incapaci di vivere mantenendo accese tutte le proprie facoltà: essi pensano se stessi come vite uguali a tante altre e senza valore, mentre è meraviglia ciò che rende la vita genuinamente personale. Spesso si indica nella bellezza la causa di questo svelamento, ma il fattore più potente è il sentirsi riconosciuti da qualcun altro dotato di buone intenzioni. Quando l'empito dell'anima si sintonizza con la bellezza del reale e con l'amore, la persona si affida entro una relazione trasformante, diviene capace di azione significativa e di una conoscenza viva. Al contrario, il porsi nelle cose per sforzo di volontà – mosso dal senso del dovere o dal desiderio di successo – provoca nell'individuo una postura rigida ed un [apprendimento](#) *senza fiamma né luce*, ambedue condizioni che possono preludere ad una crisi esistenziale, derivante dalla dimenticanza dell'anima e delle sue esigenze. Un apprendimento meccanico e artificioso diventa infatti una routine mortificante e alienante; al contrario, possiamo chiamare [formazione](#) solo ciò che riguarda l'essere umano nella sua pienezza e costituisce il fondamento di un'identità personale solida e donativa. La questione educativa del nostro tempo liminale non può essere fronteggiata con metodi sempre più complicati, ma richiede di saper scendere alla radice del travaglio dell'io che riscontriamo specialmente nei ragazzi e che può essere rappresentato come una lotta esistenziale tra l'attrazione di un desiderio buono che corrisponde alla propria anima e la tentazione di porsi come spettatore passivo di una realtà verso la quale non si prova un vero interesse personale, abbandonandosi ad uno stordimento mediatico dove perdersi, conservando però l'illusione della scelta. L'individuo è inadeguato, con le sue sole forze, nel combattere questa lotta; egli necessita di un ambiente che lo scuota dalla condizione di spettatore annoiato e lo stimoli ad essere presente a ciò che fa; un ambiente in cui non venga assunto come un individuo dedito in modo diligente a trasformare gli insegnamenti in apprendimenti, ma un [contesto educativo](#) che lo aiuti a trovare la strada e lo stile per familiarizzare con il mondo e illuminare l'enigma della propria vita. Più che una comunità di pratiche, serve una comunità in grado di intercettare il desiderio di compimento, quel punto segreto nel quale la persona è libera, ovvero non condizionata dalle contingenze sociali, economiche, psichiche. Come una boa che rimane stabile nell'eterno movimento del mare, che conferisce una sicurezza ed una confidenza tali da spingere a far cose grandi. E la più importante scoperta consiste nella [vocazione](#) intesa come “il proprio posto nel mondo”, una conquista che mette in moto energie segrete di sollecitudine verso gli altri nella forma del dono; infatti «[...] tutte le qualità di un uomo acquistano dignità quando egli è consapevole che la collettività cui appartiene ha bisogno di lui» (Bellow, 2017, 87). È richiesta

agli insegnanti la confidenza nel fatto che gli alunni possiedono in quanto persone ciò che costituisce la caratteristica propria della condizione umana: il desiderio di trarre un senso dall'esperienza del vivere, di desiderare di uscire dallo stallo esistenziale in cui spesso si trovano e di incontrare un luogo e degli adulti con i quali poter preparare nel miglior modo il prossimo passo nel cammino – a tratti misterioso – orientato al compimento della propria personalità. La bellezza, l'amicizia e la compagnia, il rapporto con la natura, la scoperta del territorio e delle sue ricchezze, il rapporto positivo con il proprio corpo, l'apertura alla realtà, la scoperta del proprio mondo interiore e della spiritualità, sono tutte “corde della risonanza” che stupiscono ancor più i ragazzi, in quanto contrastano con molte loro esperienze dominate dalla negatività e dal vuoto di significati e di scopi buoni, li rendono forti di fronte agli effetti della commedia umana della futilità e della disperazione, li dispongono ad un'alleanza con la scuola al fine di conquistare una personalità gioiosa, solida, combattiva, radicata ed aperta al futuro. Il perseguimento di questa esperienza, ed il suo mantenimento nel tempo come [educazione](#) del cuore e dell'anima, impegna coralmemente il team degli insegnanti in quanto “l'esempio è più convincente di ogni discorso”: essi mettono in gioco i loro talenti nell'animare i momenti speciali di risonanza, tra cui musica, canto, teatro, sport e gioco, visite e cammini, attività di volontariato nella comunità, convivenza, momenti di spiritualità e di preghiera. La risonanza è come la musica di fondo dell'esistenza e così dev'essere nell'esperienza educativa: non può ridursi ad una sorta di [accoglienza](#) iniziale piacevole, cui seguirà inesorabilmente la routine della [didattica](#) quotidiana. È risonante quell'esperienza che accende negli studenti il desiderio di poterla vivere in continuità, da cui scaturisce una disposizione fiduciosa nei confronti degli insegnanti quando mostrano di essere lì per loro e la cui esistenza *risuona* del desiderio che diventino ciò che sono in potenza. La risonanza è il fondamento di un legame nel quale ciascuno degli alunni confida che nella considerazione degli insegnanti, piuttosto che *qualcosa* da valutare, essi siano assunti come *qualcuno* che esiste, una persona resa viva dalla premura che gli viene rivolta. Da qui si apre un cammino vissuto in comune con insegnanti e compagni, in cui hanno la possibilità di trovare risposta all'esigenza di aderire ad una vita più autentica, esercitando una libertà positiva, all'altezza della dignità umana. A loro volta, ciascuno degli insegnanti confida nella possibilità di risvegliare l'intelligenza nascosta dei propri alunni. I segnali di questo dinamismo – l'intesa con la classe, il desiderio di sapere, lo spirito di collaborazione e di dedizione, il gusto e la fierezza di quanto conquistato - non vanno concepiti solo come “apprendimento”, ma assumono le caratteristiche di un *avvenimento*, un segno speciale che risuona nell'anima degli insegnanti con la stessa intensità che essi stessi hanno provato nel momento in cui hanno sentito di *essere chiamati* all'insegnamento ed hanno acconsentito positivamente; lo stesso esito possiede anche il valore di premio e insieme di riconoscimento del buon lavoro realizzato. Allora si apre il cammino di un'avventura insieme, in cui i due mondi si intersecano rendendosi disponibili ad un cambiamento: i ragazzi nella loro crescita personale e gli insegnanti

nell'imparar dai propri studenti come meglio svolgere il proprio compito e nel riconoscere di essere nel posto giusto, consonante con la decisione, assunta in un certo luogo e in un preciso tempo, di dedicare le proprie capacità ed energie all'educazione. Ma quest'opera è risonante se favorisce la libertà dell'allievo: «*Quando l'allievo non fa che ripetere non la stessa risonanza ma un miserabile ricalco del pensiero del maestro; quando l'allievo non è che un allievo, fosse pure il più grande degli allievi, non genererà mai nulla. Un allievo non comincia a creare che quando introduce egli stesso una risonanza nuova (cioè nella misura in cui non è un allievo). Non che non si debba avere un maestro, ma uno deve discendere dall'altro per le vie naturali della figliazione, non per le vie scolastiche della discepolanza*». (Péguy, 2003, VIII-XI).

Bibliografia

- BELLOW S., *Troppe cose a cui pensare*, Edizioni SUR, Roma, 2017.
CHESTERTON G.K., *Uomovivo*, Morganti Editori, Treviso, 2010.
GUASTI L., *Curricolo e formazione in Bernard Lonergan*, AIMC, Roma, 2013.
L'ECUYER C., *Educare allo stupore*, Edizioni Ultra, Roma, 2013.
LALOUX F., *Reinventare le organizzazioni. Come creare organizzazioni ispirate al prossimo stadio della consapevolezza*, Guerini, Milano, 2016.
PÉGUY C., *Œuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, tome I, Gallimard Paris, 2003.
ROSA H., *Pedagogia della risonanza*, Scholè, Brescia, 2016.
SPAEMANN R., *Persone. Sulla differenza tra "Qualcosa" e "Qualcuno"*, Laterza, Bari, 2016.

RISORSE UMANE vedi PROFESSIONALITÀ DEI FORMATORI

RISULTATI DI APPRENDIMENTO (MIRKO VECCHIARELLI²⁷³)

I risultati di apprendimento (*learning outcomes*) identificano ciò che lo studente conoscerà, capirà e sarà in grado di fare entro la fine di un'azione formativa o di un [tirocinio](#). I risultati di apprendimento si riferiscono agli obiettivi specifici che gli studenti dovrebbero raggiungere durante un corso di studio, un modulo o un'attività di [apprendimento](#). Un obiettivo di apprendimento è lo scopo per cui il formatore crea e impartisce il proprio corso. Si tratta delle domande specifiche che il formatore desidera suscitare con il corso. I risultati di apprendimento sono le risposte a tali domande. Sono le competenze e [conoscenze](#) specifiche e misurabili che i partecipanti acquisiranno grazie al corso. Gli obiettivi di apprendimento indicano i passi specifici necessari per il raggiungimento delle finalità generali della [formazione](#). Sono indicati come obiettivi didattici (in riferimento al ruolo del docente) e in obiet-

²⁷³ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

tivi di apprendimento per gli studenti. I risultati di apprendimento attesi indicano ciò che gli studenti sapranno e saranno in grado di fare come risultato del processo di formazione. Sono connessi direttamente ai criteri di valutazione. Per tali ragioni, è di fondamentale importanza che siano formulati in modo chiaro, misurabile e osservabile per consentire una valutazione efficace del raggiungimento degli obiettivi educativi. I risultati di apprendimento possono essere descritti attraverso verbi d'azione osservabili e misurabili come “descrivere”, “applicare”, “analizzare”, “valutare” o “creare” per definire ciò che gli studenti dovrebbero essere in grado di fare. Differenti strutture di classificazione, come ad esempio quanto prospettato dall'European Qualifications Framework, una meta-struttura delle qualificazioni che prevede, in sostanza, un sistema di trasferimento dei crediti per l'istruzione e la [Formazione Professionale](#) e la definizione di un quadro unico per la trasparenza delle competenze e delle qualifiche acquisite nei percorsi, formali e informali, di formazione; oppure la tassonomia di Bloom, che orienta la definizione degli obiettivi di apprendimento sulla base di livelli di complessità cognitiva. La tassonomia dell'apprendimento di Bloom è stata introdotta da Benjamin Bloom nel 1956 come un sistema gerarchico a livelli, partendo dalle [abilità](#) cognitive base e andando via via a sviluppare abilità più complesse. Nel 2001 la proposta originale creata da Benjamin Bloom è stata leggermente modificata nella cosiddetta Revised Bloom's Taxonomy (RBT) sulla base di una matrice processi-contenuti. Categorie di processi sono: ricordare (riconoscere, rievocare), comprendere (interpretare, esemplificare, classificare, riassumere, inferire, confrontare, spiegare), applicare (eseguire, implementare), analizzare (differenziare, organizzare, attribuire), valutare (controllare, criticare), creare (generare, pianificare, produrre). I risultati di apprendimento possono coprire una vasta gamma di competenze, conoscenze e abilità, a seconda del [contesto educativo](#). Possono riguardare aspetti accademici come la comprensione dei concetti, la capacità di analizzare e sintetizzare informazioni, nonché competenze pratiche come la risoluzione dei problemi, la [comunicazione](#) efficace, la collaborazione e la creatività. Questi risultati sono spesso utilizzati per guidare la progettazione del curriculum, lo sviluppo dei materiali didattici, la valutazione degli studenti e il monitoraggio dell'efficacia dell'insegnamento. Inoltre, possono essere utilizzati per garantire che gli obiettivi educativi siano chiari e trasparenti per gli studenti stessi, aiutandoli a comprendere cosa ci si aspetta che imparino e come il loro apprendimento sarà valutato. Una valutazione, dunque, caratterizzata dai seguenti aggettivi: trasparente, formativa, proattiva. Una valutazione capace di promuovere l'[autovalutazione](#). E, allora, cosa significa valutare i risultati di apprendimento? Significa, come evidenzia Trinchero: confrontare una situazione osservata con una situazione attesa; assegnare significato agli esiti di tale confronto; ricostruire i processi che hanno portato tali esiti; attribuire valore a tali esiti sulla base di un sistema di riferimento; assumere decisioni operative sulla base di tali esiti. Enunciando consapevolmente i risultati dell'apprendimento, si comprende più chiaramente il tuo scopo in quanto formatore. Per questo, avere risultati di apprendimento chiari e mi-

surabili è indispensabile per valutare se una determinata attività formativa valga il tempo e il denaro investiti. Se un corso non restituisce i risultati di apprendimento previsti è il momento di provare una nuova strategia.

Bibliografia

- ANDERSON L.W. - KRATHWOHL D.R. - AIRASIAN P.W. - CRUIKSHANK K.A. - MAYER R.E. - PIN-TRICH P.R. - WITTRICK M.C., *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, 2001.
- TRINCHERO R., *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Fabbri, 2019.
- TRINCHERO R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, 2016.
- TRINCHERO R., *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, 2006, pp. 47-48.

RUBRICHE DI VALUTAZIONE vedi VALUTAZIONE

Il termine *scaffolding*, metaforicamente, richiama l'immagine dell'impalcatura utilizzata nei cantieri edili, che fornisce supporto temporaneo durante il [lavoro](#). Questo concetto si riferisce all'insieme delle strategie progettate per supportare e favorire i processi di [apprendimento](#) degli studenti. Si tratta di un sistema di supporto strutturato e adattato ai reali bisogni affettivo-motivazionali e cognitivi del discente, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo e il consolidamento di competenze, [conoscenze](#) e [abilità](#). Tale sistema di supporto viene meno una volta che i bisogni degli studenti sono soddisfatti, permettendo loro di diventare autonomi e competenti. In ambito educativo è stato utilizzato all'interno dell'approccio socio-costruttivista grazie al contributo di alcuni autorevoli studiosi. Di particolare rilievo i lavori di Jerome Bruner e dei suoi collaboratori (Wood-Bruner-Ross, 1976; Ninio-Bruner, 1978). In un noto articolo del 1976 dal titolo *The Role of Tutoring in Problem Solving*, pubblicato nel *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Bruner e colleghi sostengono che nel processo di apprendimento il [tutor](#)-educatore ha il compito di promuovere nel discente non solo lo sviluppo di conoscenza, ma anche di fornire un supporto emotivo e cognitivo.

Le fasi principali dello *scaffolding* possono essere delineate come segue:

1. *Reclutamento* – catturare l'interesse del discente verso il compito, motivandolo e stimolandolo;
2. *Riduzione dei gradi di libertà* – semplificare il processo di apprendimento, adattandolo alle potenzialità dell'allievo;
3. *Incoraggiamento e sostegno* – mantenere alto il livello di attenzione e motivazione del discente;
4. *Messa in evidenza dei punti cruciali* – aiutare il discente a comprendere gli aspetti fondamentali del compito;
5. *Dimostrazione*, in inglese [modeling](#), (Bandura e Jones, 1962; Wodtke e Brown, 1967) – indicare strategie efficaci per risolvere il compito, permettendo al discente di replicare e perfezionare il modello.

L'impianto teorico dello *scaffolding* si collega alla teoria della Zona di sviluppo prossimale (ZDP) di Lev Vygotsky. Nel suo lavoro redatto in collaborazione con il collega Cole dal titolo *Mind in Society* (1978) e pubblicato postumo, lo psicologo russo sosteneva che l'apprendimento è efficace solo quando l'educatore spinge il bambino ad avviare attività che lo conducono ad un livello superiore. Nelle discipline pedagogiche e psicologiche lo *scaffolding* è stato spesso applicato in un approccio olistico mediante il supporto di altre due strategie educative con le quali a

²⁷⁴ MASSIMO MARGOTTINI Professore ordinario di Didattica generale; Direttore del Master in "Consulente esperto nei servizi di orientamento e placement"; Coordinatore del CAFIS – Centro di Ateneo per la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti di Scuola secondaria presso l'Università Roma Tre.

volte si sovrappone: il *prompting* e il *fading* (cfr. Schunk, 2012). Tuttavia, è bene sottolineare che, se lo *scaffolding* è finalizzato a fornire un supporto strutturato e modificabile in relazione alla verifica del livello di [competenza](#) del discente, il *prompting* implica l'impiego di supporti specifici, quali suggerimenti verbali o assistenza fisica, per facilitare l'apprendimento nelle sue fasi iniziali. Inoltre, il *fading* è il processo di riduzione graduale di questi aiuti. Man mano che lo studente raggiunge autonomia e competenza, l'aiuto viene progressivamente diminuito. Questo processo facilita nello studente lo sviluppo ed il consolidamento della fiducia nelle proprie capacità e a padroneggiare le competenze acquisite. Nonostante le sue potenzialità, lo *scaffolding* presenta anche alcune criticità. Ad esempio, può essere complesso per gli educatori determinare il livello esatto di supporto necessario per ciascun discente, oppure un eccesso di supporto può limitare lo sviluppo dell'autonomia individuale. Il concetto di *scaffolding* ha subito un'evoluzione nel corso degli anni. Saye e Brush (2002) hanno introdotto una distinzione importante tra due tipi di *scaffolding*: *soft* e *hard*. Il *soft scaffolding* è un tipo di supporto flessibile e adattabile, che risponde direttamente alle esigenze immediate degli studenti. Questo approccio si basa su un'interazione dinamica tra insegnante e studente: l'insegnante interviene con domande, suggerimenti e sollecitazioni del pensiero critico. Tale supporto è di natura temporanea e viene rimosso non appena lo studente raggiunge un livello di autonomia sufficiente. Diversamente, l'*hard scaffolding* è caratterizzato da una struttura pre-pianificata e stabile. Comprende materiali didattici come schede di lavoro, mappe concettuali e linee guida, che sono progettati e realizzati per guidare gli studenti in attività specifiche. Holton e Clarke (2006) hanno ampliato ulteriormente il concetto introducendo il *reciprocal scaffolding*. Tale approccio favorisce l'apprendimento collaborativo mediante lo sviluppo di un'interazione orizzontale tra pari, piuttosto che la tradizionale dinamica verticale insegnante-studente. Qui gli studenti lavorano insieme supportandosi a vicenda nel processo di apprendimento, azione che favorisce un'[esperienza](#) educativa più interattiva e cooperativa. L'innovazione tecnologica ha apportato significativi contributi alla ricerca sullo *scaffolding*. Nel 2007 Yelland e Masters (2007) hanno introdotto il concetto di *virtual scaffolding* che prevede l'impiego di strumenti tecnologici per arricchire e supportare le strategie di *scaffolding* tradizionale.

Bibliografia

- BANDURA A. - R.J. MARSHALL, *Social Learning Through Imitation*, 1962.
- HOLTON D. - D. CLARKE., Scaffolding and metacognition, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 37(2), 2006, pp. 127–143. doi: 10.1080/00207390500285818
- NINIO A. - J. BRUNER., The achievement and antecedents of labelling, *Journal of Child Language* 5(1), 1978, pp. 1–15. doi: 10.1017/S0305000900001896.
- SAYE J.W. - T. BRUSH, Scaffolding Critical Reasoning about History and Social Issues in Multimedia-Supported Learning Environments, *Educational Technology Research and Development* 50(3), 2002, pp. 77–96. doi: 10.1007/BF02505026.
- SCHUNK D.H., *Learning Theories: An Educational Perspective*, Pearson, 2012.

- VYGOTSKY L.S. - M. COLE, *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, 1978.
- WODTKE K.H. - B.R. BROWN., *Social Learning and Imitation*, Review of Educational Research 37(5), 1967, pp. 514–538. doi: 10.2307/1169510.
- WOOD D. - BRUNER J.S. - ROSS G., *The Role of Tutoring in Problem Solving*, Journal of Child Psychology and Psychiatry 17(2), 1976 pp. 89–100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.
- YELLAND N. - J. MASTERS, *Rethinking Scaffolding in the Information Age*. Computers & Education 48(3), 2007, pp. 362–82. doi: 10.1016/j.compedu.2005.01.010.

SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING, ART, MATHEMATICS – STEAM SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING, MATHEMATICS – STEM (SERGIO CICATELLI²⁷⁵)

L'acronimo STEM indica il gruppo di discipline corrispondenti, in inglese, a *Science, Technology*,

Engineering, Mathematics, cioè Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica. Ultimamente si è cercato di introdurre in questo gruppo anche l'Arte (*Art*), ovvero la creatività, trasformando perciò l'acronimo in STEAM, ma la scelta è stata ambiguamente adottata, come si vedrà, dal sistema educativo italiano. L'esigenza di potenziare l'insegnamento delle discipline STEM nasce negli Stati Uniti all'inizio di questo secolo di fronte ai risultati deludenti del sistema produttivo, in gran parte attribuiti alle scarse competenze scientifiche dei giovani e alla ridotta presenza femminile nel settore (che evidenziava anche problemi di discriminazione). L'Italia ha sempre avuto una tradizione scolastica umanistica, che ha inciso sensibilmente sulla scarsa presenza di laureati in discipline scientifiche (nonostante i casi di eccellenze individuali). Il problema si era reso più evidente sul finire del secolo scorso e quindi il Ministero competente aveva lanciato nel 2004 il Progetto Lauree Scientifiche per aumentare le iscrizioni ai corrispondenti corsi universitari. I risultati si sono visti negli anni successivi con la crescita progressiva dei laureati (e delle laureate) in queste discipline. Dall'impegno in ambito accademico può farsi discendere l'attenzione rivolta nel mondo scolastico italiano alle discipline STEM, attenzione che tuttavia intende promuovere un più generale modello didattico innovativo, non limitato solo all'ampliamento dei contenuti scientifici ma rivolto a introdurre una modalità laboratoriale ed esperienziale nell'approccio a tutte le discipline. Per certi aspetti, già il Piano Nazionale Scuola Digitale, voluto dalla Legge n. 107/15, ha avviato una serie di iniziative volte ad accrescere la familiarità del mondo della scuola italiana con le tecnologie digitali, anticipando così alcune linee degli interventi poi

²⁷⁵ SERGIO CICATELLI Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

espressi dalla strategia STEM. Nel 2018 la riformulazione delle otto competenze chiave per l'[apprendimento](#) permanente, proposta dal Consiglio dell'Unione Europea, ha inoltre ridefinito la preesistente "competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia" in "competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria", allineandosi così anche linguisticamente alla logica STEM. Un ulteriore impulso al settore è venuto dal [Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza](#) – PNRR, con cui il governo italiano ha impostato la gestione dei fondi del piano *Next Generation EU*, messi a disposizione dall'Unione Europea per risolvere i vari Paesi dalla crisi economica e sociale prodotta dalla pandemia iniziata nel 2020. Con D.M. n. 161/22, infine, sempre nel quadro del PNRR è stato adottato il Piano Scuola 4.0 per potenziare le dotazioni tecnologiche delle scuole e creare ambienti di apprendimento che combinino le metodologie tradizionali con quelle digitali. In seguito a tutto questo movimento sono state emanate nel 2023, con D.M. n. 184, le apposite *Linee guida per le discipline STEM*, che costituiscono il punto di riferimento essenziale per gli interventi da attuare in questo campo, a partire dall'anno scolastico 2023-24, secondo una prospettiva che va dai primi anni di vita del bambino fino all'università. Come si legge nelle Linee guida, «[...] l'approccio STEM parte dal presupposto che le sfide di una modernità sempre più complessa e in costante mutamento non possono essere affrontate che con una prospettiva interdisciplinare, che consente di integrare e contaminare [abilità](#) provenienti da discipline diverse (scienza e matematica con tecnologia e ingegneria) intrecciando teoria e pratica per lo sviluppo di nuove competenze, anche trasversali». Più in dettaglio, anche per realizzare gli obiettivi previsti dall'ONU con l'[Agenda 2030](#), tra le competenze interessate si vogliono potenziare soprattutto le cosiddette 4C: pensiero Critico, [Comunicazione](#), Collaborazione e Creatività. Le Linee guida ricordano anche come la Commissione europea abbia promosso, a partire dall'istruzione terziaria (cioè universitaria), l'evoluzione delle discipline STEM in STEAM, dove la lettera A (arte) identifica sinteticamente tutte le discipline umanistiche, puntando a «[...] un insieme multidisciplinare di approcci all'istruzione che rimuove le barriere tradizionali tra materie e discipline per collegare l'educazione STEM e ICT (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) con le arti, le scienze umane e sociali». Nonostante l'ampliamento concettuale, però, dal punto di vista linguistico le Linee guida rimangono fedeli alla sigla STEM. Al di là del richiamo esplicito a un settore particolare, per quanto ampio, del curriculum scolastico, l'investimento sulle discipline STEM intende essere l'occasione per un ripensamento complessivo di tutta la [didattica](#) in ogni ambito disciplinare. Il filo conduttore è l'adozione di una didattica attiva e coinvolgente, basata sull'esperienza e sulla laboratorialità, capace di incoraggiare l'iniziativa personale e la creatività degli alunni, così come richiesto da una rifondazione della prassi scolastica sul costrutto della competenza, che da circa trent'anni cerca di farsi strada nella scuola italiana. A conferma della centralità della competenza può notarsi l'invito ad adottare forme di [valutazione](#) autentica con cosiddetti compiti di realtà, affiancando la verifica degli apprendimenti con l'osserva-

zione sistematica degli alunni. In tale prospettiva si suggeriscono una serie di metodologie didattiche innovative, improntate alla partecipazione attiva dello studente. Tutto il progetto sembra essere più praticabile nel secondo ciclo di istruzione e [formazione](#), ma la Linee guida propongono di applicare la strategia fin dal sistema “zero-sei”, cioè dai servizi per l’infanzia, dove in effetti l’integrazione e la concretezza dei diversi modi di conoscenza e di apprendimento si presta in modo particolare a sviluppare pratiche STEM. Le proposte proseguono nel primo e secondo ciclo, prolungando l’applicazione della prospettiva STEM anche all’istruzione degli adulti. Insomma, trova conferma l’intenzione di far passare attraverso le discipline STEM un rinnovamento dell’intero paradigma pedagogico-didattico del sistema educativo di istruzione e formazione: la valorizzazione dell’area scientifica non deve essere intesa come alternativa alla cultura umanistica ma come un modo nuovo di accostarsi a tutte le discipline, integrandone i contenuti e ibridando le metodologie in nome di una cultura della complessità che trova nella nuova società digitale le sue modalità più efficaci di espressione.

Bibliografia

- BARBUTO E. (a cura di), *La didattica delle materie STEM. Insegnare le discipline scientifiche nella scuola secondaria*, Edises, Napoli, 2022.
- CASTOLDI M. - G. BRESICH, *Lavorare per competenze con le STEM. Indicazioni e proposte operative per la scuola primaria*, La Scuola SEI, Brescia, 2022.
- CIANCA S., *Teaching Elementary STEM Education. Unpacking Standards and Implementing Practice-based Pedagogy*, Routledge, New York, 2020.
- DE LA GARZA A. - C. TRAVIS (eds.), *The STEAM Revolution. Transdisciplinary Approaches to Science, Technology, Engineering, Arts, Humanities and Mathematics*, Springer, Cham Switzerland, 2019.
- LECCE A., *Innovazione didattica e competenze STEAM in chiave semplice. Approcci e metodi didattici per navigare la complessità*, Studium, Roma, 2023.

SCIENZE UMANE ED ETICA [vedi ETICA PROFESSIONALE](#)

SCUOLE APERTE (MIRKO VECCHIARELLI²⁷⁶)

L’approccio delle scuole aperte è orientato a creare una connessione più forte tra la scuola e la comunità educante, promuovendo la partecipazione e migliorando l’[esperienza](#) educativa degli studenti. Il termine “scuole aperte” può assumere vari significati a seconda del contesto, ma spesso si riferisce a una serie di pratiche e approcci che mirano a coinvolgere attivamente la comunità educante, promuovere la [progettazione](#) partecipata di genitori e studenti e aprire le scuole al territorio. L’o-

²⁷⁶ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

biiettivo è quello di ampliare l'offerta extrascolastica e rendere così le scuole sempre più presidi culturali e teatri di socialità. I differenti modelli di "scuole aperte al pomeriggio" o "scuole aperte d'estate" cercano di coinvolgere attivamente la comunità locale nel processo educativo. Ciò può includere genitori, famiglie, associazioni, volontari e altre parti interessate. L'obiettivo è creare una rete tra la scuola e la comunità educante per migliorare la partecipazione e la qualità dei percorsi formativi. Ciò include la [comunicazione](#) aperta e regolare con genitori, studenti e membri della stessa comunità educante. Le scuole aperte organizzano eventi e attività che coinvolgono la comunità. Ciò può includere giornate di [open day](#), incontri di genitori e insegnanti, fiere scolastiche, eventi culturali e sportivi, laboratori di doposcuola ecc. creando un senso di appartenenza e partecipazione. Gli spazi della scuola possono essere utilizzati per incontri di gruppi comunitari, corsi serali per adulti o programmi culturali. La rete dei contatti e le collaborazioni con le istituzioni locali come biblioteche, centri culturali, imprese e organizzazioni non profit possono arricchire l'esperienza educativa degli studenti e promuovere la connessione tra la scuola e la comunità più ampia. Le scuole aperte cercano di essere inclusive e accoglienti per tutti gli studenti e le loro famiglie. In linea con l'*Agenda europea per contrastare la povertà educativa* che mira a garantire "un'educazione di qualità, inclusiva, equa, e promuovere opportunità di [apprendimento](#) permanente per tutti, nell'ambito dell'impegno a non lasciare nessuno indietro, cercando di favorire coloro che sono attualmente svantaggiati – le famiglie più povere, le donne, e soprattutto i bambini", alcune Regioni supportano l'attivazione di modelli di scuole aperte finalizzate alla lotta verso gli stereotipi e alla discriminazione, alla prevenzione della violenza di genere e al [bullismo](#), alla prevenzione e al contrasto della povertà educativa, della dispersione e dell'abbandono scolastico. Lo spettro degli interventi può essere ampio e vario: laboratori tematici per l'approfondimento delle competenze di base linguistico/espressive e logico/matematiche e per la sperimentazione di nuovi ed efficaci approcci allo studio delle discipline umanistiche e scientifico-matematiche; laboratori tematici di arte, teatro, musica, sport, lingue straniere, cultura ambientale, enogastronomia, [cittadinanza](#) attiva, educazione alla pace e alla legalità, multiculturalità, ecc.; attività culturali e ricreative (teatrali, musicali, sportive ecc.). Le soluzioni dettate dall'autonomia scolastica (DPR n. 275/99) al dilagante problema della crisi dei sistemi scolastici occidentali non sono state né completamente praticate, almeno in Italia, né completamente capite. Di sicuro non è bastata la legge per ottenere questa capacità di autogoverno tanto auspicato fin dai primi anni Novanta e non solo per colpa delle scuole, ma perché l'apparato burocratico e verticistico non ha mollato un modo di fare arcaico e centralistico. D'altro canto, bisogna anche accettare l'idea che, anche laddove l'autonomia è stata praticata realmente e totalmente (i sistemi di quasi-mercato della Nuova Zelanda o della Svezia per esempio), i risultati non sembrano essere così esaltanti. Il successo formativo per tutti, la scuola che promuove l'inclusività e l'[equità](#) non è stata ancora realizzata, né dai sistemi centralizzati, né dai sistemi di quasi-mercato. Allora ri-

mangono i tentativi di quelle particolari risposte scolastiche e formative che funzionano in determinati luoghi e in determinati momenti. Le esperienze di scuole aperte realizzate sono dei modelli, esprimono delle idee, delle risposte. Ma all'interno di esse è possibile intercettare una precisa ratio, un trait d'union che le accomuna e che è rappresentato proprio dall'essere efficaci perché hanno saputo capire il contesto e trovare le risposte giuste ai problemi che in quel contesto si ponevano. Le scuole aperte rappresentano parte di queste risposte scolastiche e formative. Con l'Autonomia scolastica le esperienze di scuole aperte realizzate da dirigenti scolastici, insegnanti, consigli d'istituto, si sono moltiplicate su tutto il territorio nazionale. Il paradigma che ha guidato la realizzazione di alcune di queste esperienze muove da un principio base: sono "aperte" quelle Scuole che si "aprono a sperimentare la condivisione nella progettazione delle attività e nella gestione degli spazi". La scuola intesa come bene comune, una sfida per l'[inclusione](#).

Bibliografia

- ROSSI A.L., *Verso le scuole aperte. Un'esperienza educativa in atto*, Icaro Studio, Tabula Fati, 2015.
- ROSSI DORIA M. – G. TOSONI, *La scuola è mondo*, Edizioni Gruppo Abele, 2016.
- ROSSI DORIA M., *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*, Donzelli, 2022.
- POLLO M., *Manuale di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, 2015.

SECONDA OPPORTUNITÀ vedi PERCORSO FORMATIVO

SEDE OCCASIONALE vedi ACCREDITAMENTO ALLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

SERVIZI AL LAVORO (EUGENIO GOTTI²⁷⁷)

I Servizi al lavoro (SaL) rappresentano l'insieme dei servizi erogati, nell'ambito di interventi di politica attiva del [lavoro](#), da soggetti pubblici e da altri organismi autorizzati o accreditati a svolgere le previste funzioni in conformità delle norme nazionali e regionali. Tali servizi sono finalizzati a favorire l'occupazione e accompagnare la persona disoccupata o inoccupata nell'inserimento e nel reinserimento lavorativo o nella riqualificazione professionale. Le Regioni istituiscono appositi elenchi degli operatori pubblici e privati che operano nel proprio territorio. I provvedimenti regionali istitutivi degli albi hanno inoltre il compito di disciplinare:

²⁷⁷ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

- le forme della cooperazione tra i servizi pubblici e operatori privati, autorizzati o accreditati per le funzioni di incontro tra domanda e offerta di lavoro, prevenzione della disoccupazione di lunga durata, promozione dell'inserimento lavorativo dei soggetti svantaggiati, sostegno alla mobilità geografica del lavoro;
- i requisiti minimi per l'iscrizione nell'elenco regionale degli autorizzati o accreditati in termini di capacità gestionali e logistiche, competenze professionali, situazione economica, esperienze maturate nel contesto territoriale di riferimento.

Rappresenta quindi il provvedimento attraverso il quale le Regioni riconoscono l'idoneità a erogare i servizi nell'ambito del proprio territorio e a partecipare attivamente alla rete dei servizi per il [mercato del lavoro](#). I SaL previsti dalle normative regionali riguardano principalmente tre aree tematiche:

- l'[orientamento](#) al lavoro;
- il supporto alla (ri)collocazione;
- la [formazione](#).

Più in particolare, i differenti servizi individuati dalle normative regionali possono concernere i seguenti aspetti:

[Colloquio di assistenza di primo livello](#)

- colloquio di orientamento e la fornitura di informazioni sui servizi disponibili;
- presa in carico del destinatario da parte dell'operatore del servizio.

[Colloquio individuale di secondo livello](#)

- colloquio per un esame approfondito delle problematiche e delle caratteristiche del destinatario, comprensivo dell'analisi delle sue esperienze, che confluisce in una scheda individuale degli ambiti di sviluppo;
- redazione del curriculum vitae del destinatario.

Definizione del percorso. Il servizio ha come obiettivo la definizione di un piano di intervento personalizzato e prevede il supporto nell'individuazione di percorsi formativi e/o lavorativi e dei settori target, con particolare riferimento a:

- declinazione dei fabbisogni individuali di formazione;
- networking e scouting degli enti di formazione con individuazione dei moduli formativi.

Bilancio delle competenze. Il bilancio delle competenze consiste nella redazione della scheda individuale come prodotto di un percorso di analisi delle esperienze formative, professionali e sociali che consenta di individuare le competenze e gli elementi valorizzabili dal destinatario, per progettare un piano di [sviluppo professionale](#) atto al raggiungimento di specifici obiettivi.

[Tutoring e counselling orientativo.](#)

- orientamento ai meccanismi del mercato del lavoro e introduzione agli strumenti di ricerca di occupazione;
- aggiornamento del curriculum vitae e predisposizione delle lettere di accompagnamento;
- preparazione e affiancamento al colloquio anche in azienda/[impresa](#);
- assistenza ai destinatari e alle imprese nella fase di inserimento lavorativo.

Scouting aziendale e ricerca attiva del lavoro. Affiancamento e supporto al destinatario nella definizione del piano di ricerca del lavoro e, in particolare:

- l'individuazione delle opportunità professionali;
- la valutazione delle proposte di lavoro;
- l'invio delle candidature;
- il contatto e/o visita in azienda.

Tra l'organismo che eroga i Servizi al lavoro e la persona presa in carico deve essere stipulato un Patto di servizio personalizzato. Si tratta di un accordo nel quale vengono definite le azioni da intraprendere per la ricerca del lavoro. Nel Patto sono evidenziate le condizioni specifiche del lavoratore, emerse durante il [colloquio di orientamento](#) (ambito di disponibilità, misure concordate per favorire l'[occupabilità](#), ecc.), nonché l'eventuale rinvio ad altri servizi.

Bibliografia

D.lgs. n. 276/2003.

D.lgs. n. 150/2015.

DECRETO 5 novembre 2021 *Adozione del Programma nazionale per la garanzia di occupabilità dei lavoratori* (GOL).

SERVIZI PER L'IMPIEGO vedi **SERVIZI AL LAVORO**

SETTORI PROFESSIONALI

vedi **ATLANTE DEL LAVORO E DELLE QUALIFICAZIONI**

SICUREZZA SUL LAVORO (EMANUELE MONTEMARANO²⁷⁸)

La sicurezza sul lavoro (SSL) rappresenta uno dei diritti fondamentali dei lavoratori, in base alle disposizioni generali del Codice civile e penale e delle più puntuali prescrizioni contenute in tal senso nel testo unico in materia di sicurezze e salute sul [lavoro](#) (D.lgs. n. 81 del 2008). La disposizione civilistica fondamentale in materia è costituita dall'articolo 2087 del Codice civile, il quale prevede che l'imprenditore sia tenuto a adottare nell'esercizio dell'[impresa](#) le misure che, secondo la particolarità del lavoro, l'[esperienza](#) e la tecnica, sono necessarie a tutelare l'integrità fisica e la personalità morale dei prestatori di lavoro. In base alle disposizioni generali del Codice civile, pertanto, il datore di lavoro ha l'obbligazione contrattuale nei confronti di tutti i lavoratori di adottare tutte le migliori cautele per ridurre

²⁷⁸ EMANUELE MONTEMARANO Avvocato impegnato nel settore del non profit in generale e delle istituzioni ecclesiastiche in particolare. Si occupa anche delle problematiche giuridiche connesse all'immigrazione e alla tutela dei diritti civili.

il rischio di infortuni e anche di sofferenza psicologica determinata dalle condizioni di lavoro (si pensi ad esempio alla vasta tematica del [mobbing](#) e della discriminazione nei luoghi di lavoro). È importante osservare come, a differenza delle disposizioni puntuali del Testo Unico sicurezza, l'articolo 2087 si limiti a enunciare un principio di carattere generale, che compete pertanto alla magistratura del lavoro declinare in modo specifico nei casi di contenzioso. Dal punto di vista della responsabilità penale del datore di lavoro in materia di sicurezza sul lavoro, la norma fondamentale è rappresentata dall'articolo 589 del Codice penale, in base al quale chiunque cagiona ad altri una lesione grave con violazione delle norme per la prevenzione degli infortuni sul lavoro può incorrere nella reclusione fino a tre anni. Ovviamente ben più grave sarebbe la pena nel caso di decesso del lavoratore a seguito dell'infortunio, nel qual caso si applicherebbe la fattispecie dell'omicidio colposo. Ad integrare le disposizioni generali del Codice civile e penale, è intervenuta a partire dal 1994 una normativa puntuale di settore, attualmente confluita nel Testo Unico sicurezza sul lavoro del 2008, che prevede una serie di misure di carattere preventivo, dirette ad istituire un vero e proprio servizio di prevenzione e protezione dei rischi all'interno dei luoghi di lavoro. La violazione di tali misure determina specifiche responsabilità amministrative e penali, che si aggiungono e non si sostituiscono alle sanzioni sopra individuate. Le più significative misure di carattere tecnico e organizzativo previste dalla normativa di settore sono le seguenti: adozione di un documento di valutazione dei rischi/nomina di un responsabile di prevenzione e protezione (RSPP)/nomina del medico competente/individuazione di un lavoratore quale rappresentante dei lavoratori per la sicurezza/attribuzione di specifici incarichi ai lavoratori rispetto alle diverse responsabilità in materia di sicurezza (delegati del datore, dirigenti e preposti)/sorveglianza sanitaria/formazione del personale/riunione periodica del personale/dotazione dei dispositivi di protezione. Si tratta di un catalogo ampio di misure, che richiede il necessario supporto professionale, tanto più in un settore particolare quale la [Formazione Professionale](#), caratterizzato dalla presenza di rischi ben più significativi rispetto all'ordinaria attività scolastica: si pensi ai laboratori e alle attività di [tirocinio](#) presso le aziende, che richiedono costante attenzione ai profili di rischio, anche in considerazione della giovane età e della scarsa esperienza professionale degli allievi nel riconoscere e gestire correttamente i pericoli. La valutazione dei rischi costituisce il passaggio più importante del sistema di tutela della sicurezza sul lavoro, dal momento che una non corretta individuazione dei rischi potrebbe rendere inadeguato l'insieme delle misure organizzative e tecniche elaborato dall'azienda. A tale riguardo, l'articolo 28 del Testo Unico stabilisce che la valutazione dei rischi debba confluire in un documento che individui con chiarezza: la valutazione di tutti i rischi per la sicurezza e la salute durante l'attività lavorativa, secondo dei criteri illustrati nello stesso documento/l'indicazione delle misure di prevenzione e di protezione attuate e dei dispositivi di protezione individuali adottati a seguito della valutazione/il programma delle misure ritenute opportune per garantire il miglioramento nel tempo dei livelli

di sicurezza/l'individuazione delle procedure per l'attuazione delle misure da realizzare, nonché dei ruoli dell'organizzazione aziendale che vi debbono provvedere, a cui devono essere assegnati unicamente soggetti in possesso di adeguate competenze e poteri/l'indicazione del nominativo del responsabile del servizio di prevenzione e protezione, del rappresentante dei lavoratori per la sicurezza e del medico competente che ha partecipato alla valutazione del rischio/l'individuazione delle mansioni che eventualmente espongono i lavoratori a rischi specifici che richiedono una riconosciuta capacità professionale, specifica esperienza, adeguata formazione e addestramento.

SINDACATO vedi PARTI SOCIALI

SISTEMA DUALE (EUGENIO GOTTI²⁷⁹)

Con l'espressione Sistema Duale si intende genericamente un paradigma formativo basato sull'integrazione sistematica fra [apprendimento](#) in contesto lavorativo e apprendimento in contesto scolastico. L'esempio di riferimento in questo ambito è senza dubbio la [Formazione Professionale](#) tedesca in [apprendistato](#), universalmente riconosciuta come *best practice* europea e denominata appunto: *Ausbildung in dualem System*. L'Italia si è ispirata proprio a questo modello quando, nel 2015, ha riformato la normativa che disciplina l'apprendistato (D.lgs. n. 81/2015). La formula italiana, però, si distingue da quella tedesca per una caratteristica importante: se in Germania il Sistema Duale riguarda i percorsi formativi professionalizzanti di livello secondario e terziario, nel nostro Paese chi ha un'età compresa fra i 15 e i 29 anni può conseguire in apprendistato qualunque titolo di studio, dalla qualifica professionale al dottorato di ricerca. A ciò si aggiunge la possibilità, introdotta già nel 2005, di svolgere in [alternanza scuola-lavoro](#) gli interi percorsi di Istruzione e Formazione Professionale nonché di istruzione secondaria di secondo grado. Per dare una base solida a questa previsione è intervenuta la Legge n. 107/2015 che ha reso obbligatoria l'alternanza negli ultimi tre anni dei licei, negli istituti tecnici e professionali. Il Legislatore con queste previsioni ha affermato implicitamente un principio pedagogico: attraverso il [lavoro](#), sia nella forma dell'apprendistato formativo sia in quella dell'alternanza, è possibile maturare le competenze attese in esito a qualsiasi percorso di studio, anche quello apparentemente più teorico. Ciò conferma per riflesso il valore educativo dei percorsi formativi che mettono al centro l'attività pratica e, segnatamente, il lavoro. Non a caso, sono stati proprio i Centri di Formazione Professionale, da sempre impegnati su questo fronte, i destinatari e i protagonisti della sperimentazione che a partire dall'anno formativo 2015/2016 ha dato concretamente vita alla prima realizzazione significativa del Sistema Duale in Italia.

²⁷⁹ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

Questo risultato non è affatto scontato: la via italiana verso il Sistema Duale è stata lunga e accidentata, come dimostrano i numerosi interventi normativi che si sono susseguiti negli ultimi quindici anni. L'impianto di un Sistema Duale era stato già concepito dal disegno riformatore tracciato nel 2003 dalle Leggi 30 (Riforma Biagi) e 53 (Riforma Moratti) e dai rispettivi decreti legislativi attuativi, in base ai quali tutti i corsi di studio dal secondo ciclo di istruzione e formazione in avanti potevano essere svolti in parte o per intero fino al conseguimento del relativo titolo o in apprendistato o in alternanza scuola-lavoro sotto la responsabilità di un'istituzione formativa. Conformemente alla riforma costituzionale del 2001 questo segmento del sistema educativo nazionale venne ricondotto alla competenza legislativa esclusiva delle Regioni, le quali sono state chiamate ad emanare la normativa che regola l'IeFP, comprese le attività di alternanza scuola-lavoro, fatti salvi i [Livelli essenziali delle prestazioni](#) fissati dallo Stato con il D.lgs. n. 226/2005 attuativo della Legge n. 53/2003. Per quanto riguarda l'apprendistato, il grosso calo dell'istituto, a partire dal 2008 dopo l'iniziale crescita seguita alla riforma Biagi, sollecitò il Legislatore ad intervenire ancora sulla materia con il D.lgs n. 167/2011 (Testo unico dell'apprendistato). Nuovo impulso alla sua diffusione è stato dato, infine, dagli artt. 41-47 del D.lgs. n. 81/2015, recante la Disciplina organica dei contratti di lavoro in attuazione della Legge n. 183/2014 (Jobs Act), che ne hanno riformato la disciplina. Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, di concerto con il Ministero dell'Istruzione e della Ricerca e il Ministero dell'Economia e Finanza, ha poi emanato il D.M. 12 ottobre 2015, definendo gli standard formativi e i criteri generali per la realizzazione dei percorsi di apprendistato, rispetto ai quali le regolamentazioni regionali hanno dovuto adeguarsi. Nell'ambito dell'IeFP il Sistema Duale è regolato anzitutto dallo Stato e dalle Regioni, che esercitano la rispettiva potestà legislativa ai sensi dell'art. 117 della Costituzione, che è rimasto invariato dopo il fallito referendum di riforma costituzionale. Fondamentale è poi la funzione sussidiaria delle [parti sociali](#) per quanto concerne la regolazione della contrattazione. L'alternanza scuola-lavoro è disciplinata dalla normativa regionale relativa all'Istruzione e Formazione Professionale, materia di legislazione esclusiva regionale, fatti salvi i Livelli essenziali delle prestazioni fissati dallo Stato (in questo caso dal D.lgs. n. 226/2005 attuativo della Legge n. 30/2003). Più complessa è la situazione per quanto riguarda l'apprendistato, che rientra nella materia "tutela e sicurezza del lavoro" di competenza concorrente fra Stato e Regioni, ma che attiene anche, essendo un [contratto](#) di lavoro, alla materia "ordinamento civile" di competenza esclusiva dello Stato. Bisogna poi considerare che il contratto di apprendistato ha un essenziale contenuto formativo, in virtù del quale esso può intersecare profili riferibili alla competenza esclusiva delle Regioni sull'Istruzione e Formazione Professionale e alla competenza esclusiva dello Stato per quanto riguarda la fissazione dei Livelli essenziali delle prestazioni. A tutto ciò si aggiunge il ruolo delle [parti sociali](#), chiamate a regolare, tramite i contratti collettivi nazionali o gli accordi interconfederali, l'autonomia negoziale privata che il datore di lavoro e l'apprendista esercitano al

momento della stipula del contratto di apprendistato e della definizione del relativo piano formativo. Legislatore e parti sociali dovrebbero inoltre collaborare affinché le qualificazioni professionali previste nei contratti collettivi siano correlate alle qualifiche e ai diplomi in esito ai percorsi di Istruzione e formazione. Tale correlazione è infatti fondamentale per il raccordo tra mondo del lavoro e mondo della formazione, perno attorno al quale ruota tutto il sistema duale. I principali attori istituzionali che operano nel Sistema Duale d'Istruzione e formazione professionale sono i CFP e le imprese. Il funzionamento del sistema dipende dunque dalla loro collaborazione, indispensabile per il buon esito della formazione in termini occupazionali, ma anche necessaria affinché la [progettazione](#) condivisa dei percorsi, di alternanza scuola-lavoro o di apprendistato, sappia trasformare la crescita professionale del tirocinante/apprendista in occasione preziosa per la sua formazione personale. La sinergia tra il CFP e le aziende si allarga naturalmente anche ad altri soggetti, quali le associazioni di categoria, che possono facilitare l'incontro fra istituzioni formative e imprese, supportare la lettura dei nuovi fabbisogni professionali ecc.; le Camere di commercio, che possono fornire ai Centri di formazione strumenti per la ricerca delle aziende ospitanti o madrine oppure fornire alle imprese consulenza amministrativa e giuslavoristica; o ancora i Centri pubblici per l'impiego e le Agenzie private per il lavoro, che possono favorire l'apertura dei CFP alle politiche per il lavoro.

La sperimentazione che ha inaugurato il Sistema Duale italiano. Nel quadro normativo sopra descritto il 24 settembre 2015, su iniziativa del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, è stato raggiunto in sede di Conferenza Stato-Regioni un accordo in merito alla sperimentazione di “Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del Sistema Duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale”. Per l'attuazione dell'accordo, il Governo ha messo a disposizione delle Regioni risorse per finanziare i percorsi formativi degli alunni iscritti all'IeFP che prevedessero attività di alternanza scuola-lavoro (tirocini curricolari o impresa formativa simulata) “rafforzata” – ossia non inferiori al 40% dell'orario ordinamentale per il secondo anno e al 50% per il terzo e quarto anno, comunque per un monte ore annuale di almeno 400 ore – oppure l'assunzione dei giovani in apprendistato fino al conseguimento della qualifica, del diploma professionale o del certificato di specializzazione tecnica superiore. Nelle Regioni con un sistema di IeFP consolidato, la sperimentazione ha potuto integrarsi con le politiche regionali per la formazione dando così concretezza alla prima realizzazione significativa di un Sistema Duale italiano. La sperimentazione ha favorito altresì lo sviluppo dell'Istruzione e Formazione Professionale anche in quelle aree del Paese dove è ancora scarsa l'offerta di percorsi formativi alternativi all'istruzione statale. In particolare, la possibilità di concludere in apprendistato o in alternanza rafforzata il IV anno per il conseguimento del diploma professionale ha attratto studenti che probabilmente non avrebbero proseguito gli studi nell'Istruzione e Formazione Professionale. La sperimentazione è stata immediatamente vista dal sistema della IeFP anche come una occa-

sione per offrire un percorso attrattivo verso quella quota di giovani che, per ragioni personali e socio/economiche, sarebbero stati probabilmente consegnati all'abbandono scolastico anche per difficoltà a seguire i percorsi tradizionali e che avrebbero potuto trovare maggiore interesse in un nuovo iter formativo caratterizzato da una presenza importante delle attività on the job, quasi per metà sotto la guida di un [tutor](#) aziendale. Il PNRR ha ulteriormente rafforzato il Sistema Duale con un finanziamento di 600 milioni di euro complessivi. L'investimento del PNRR intende rendere il sistema educativo e formativo più sinergico con il [mercato del lavoro](#) così da favorire l'[occupabilità](#) dei giovani attraverso l'acquisizione di nuove competenze che siano anche in linea con la [transizione ecologica e digitale](#).

Le direttrici di azione sono:

- l'introduzione di attività di formazione sul lavoro e il rafforzamento del dialogo con le imprese;
- l'incremento dei fondi per garantire la formazione anche in territori marginalizzati;
- la creazione di una governance inclusiva che comprenda partner economici e sociali.

Il target per il 2025 è raggiungere il numero di 174 mila persone che avranno partecipato ad attività di formazione nell'ambito del Sistema Duale.

Bibliografia

Accordo Stato-Regioni 24 settembre 2015.

D.lgs. n. 81/2015.

Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE ITALIANO

(GIULIO MARIA SALERNO²⁸⁰)

Il “sistema educativo di istruzione e di [formazione](#)” italiano risulta dalla disciplina normativa che, a partire dalla Costituzione, delinea l'articolazione e prescrive le modalità di organizzazione e di funzionamento dell'intero complesso – per l'appunto, inteso e strutturato quale “sistema” – delle attività con finalità educative che si svolgono legittimamente nel nostro Paese. Esso è il risultato di un percorso che, a partire dall'Unità d'Italia, si è sviluppato secondo il susseguirsi di indirizzi tra loro non certo uniformi. Anzi, si tratta di un percorso che è stato segnato da numerosi passaggi fortemente innovativi (sin dall'Unità d'Italia con la Legge Casati del 1959, e per poi passare alla Legge Coppino del 1877, alla Legge Orlando del 1904, alla Riforma Gentile del 1923; e nella Repubblica con le tante riforme, come quella

²⁸⁰ GIULIO MARIA SALERNO Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell'Università di Macerata.

scuola media nel 1962, i decreti delegati del 1974, la Riforma Moratti del 2003, o, ancora, la “buona scuola” del 2015), che ne hanno contrassegnato le diverse fasi in cui può essere descritto il complesso itinerario che ha condotto all’attuale configurazione del sistema educativo nazionale, accompagnando – e connotando al contempo – la storia della nostra società e delle nostre istituzioni anche nei momenti in cui i conflitti politici sono stati più accesi e intensi. Nell’esperienza repubblicana, in particolare, molti sono stati i progetti di riforma, anche organica o di sistema, che sono stati proposti, e tante sono state le sperimentazioni in vario modo attuate. Di queste proposte di cambiamento non tutte sono state portate ad effettivo compimento, anche a dimostrazione delle non poche difficoltà che si incontrano se si intende incidere in modo radicale su un assetto che, anche per ragioni connesse alla tendenza stabilizzatrice che emerge inevitabilmente dai relativi apparati, si è andato via via consolidando. Eppure, il sistema educativo nazionale, proprio per la sua stretta connessione con il dinamismo del multiforme tessuto sociale con cui si confronta costantemente, appare, per così dire, sempre in continuo movimento, così come già si intravedono, anche nel breve termine, possibili prospettive evolutive che potrebbero incidere su aspetti anche di un certo rilievo. Ciò premesso, in questa sede si intende tratteggiare l’assetto attualmente vigente, concentrando quindi l’attenzione sugli aspetti salienti e senza trascurare di indicare i profili più problematici, soprattutto per quanto qui di particolare interesse, cioè per quanto concerne la collocazione e il ruolo dell’istruzione e della [Formazione Professionale](#) nell’ambito dell’intero sistema nazionale. Collocazione e ruolo che, come vedremo, sono stati innestati – prima in via sperimentale e poi messi a regime – e progressivamente accentuati, così passando da un’originaria posizione di sostanziale distacco, in quanto si riteneva che la funzione educativa dovesse rimettersi alla sola componente scolastica, ad una logica di compartecipazione collaborativa fondata, almeno sul piano dei principi e in minor misura in prassi, sulla pari dignità tra i percorsi scolastici e i percorsi formativi e, conseguentemente, tra le istituzioni che li erogano e tra coloro che ne usufruiscono. Per di più, è evidente che nell’Istruzione e Formazione Professionale risulta particolarmente valorizzato sia quel canone di garanzia dell’autonomia delle istituzioni educative che è stato introdotto anche nella Costituzione con riferimento alle scuole (vedi l’art. 117, comma 3, Cost. come modificato nel 2001), sia il principio di sussidiarietà orizzontale, parimenti garantito dalla Costituzione (vedi l’art. 118, ultimo comma, Cost., come modificato nel 2001), che consente e anzi favorisce le attività di interesse generale che sono svolte dagli stessi cittadini tra loro associati. Sicché può anche dirsi che il riconoscimento della IeFP all’interno della “istruzione” ha contribuito all’evoluzione del sistema educativo nazionale nel senso dell’accentuazione del connotato pluralistico e del conseguente rilievo da assegnare al privato sociale, in coerenza, a ben vedere, con la modifica che è stata apportata alla stessa definizione dell’apparato ministeriale dedicato alle attività educative (ove il termine “istruzione”, come noto, non è più affiancato dall’aggettivo “pubblica”). Partendo dai principi espressi nella Costituzione repubblicana, il prin-

cipio-cardine è quello della libertà dell'arte e della scienza e del loro insegnamento (art. 33, comma 1). Questo principio significa che, nel nostro ordinamento, non vi è un'arte o una scienza di Stato: la cultura è libera, così come si sviluppa nella società, trovando particolare espressione, elaborazione e sviluppo nelle istituzioni di alta cultura, università e accademie, delle quali, per questo, la legge deve assicurare l'autonomia (art. 33, comma 6), perché arte e scienza vi vengano liberamente e fecondamente insegnate. Circa la libertà di insegnamento, essa può farsi rientrare nella libertà di manifestazione del pensiero e, in quanto avviene nelle istituzioni educative, essa implica, a tutela dei diritti dei discenti e in considerazione dell'importanza sociale dell'istruzione, la capacità del docente di trasmettere con competenza, autorità ed efficacia cognizioni e attitudini a persone che si presumono essere in una posizione di relativa inferiorità culturale e attitudinale. Di qui l'attribuzione alla Repubblica – cioè allo Stato (vedi art. 117, comma 2, lettera n, Cost.) – del potere di dettare le norme generali sull'istruzione, che possono comprendere regole attinenti ai requisiti cui debbono rispondere gli insegnanti, al contenuto dei programmi, all'indirizzo dell'insegnamento, agli ordini e gradi degli studi (cfr. la Legge n. 30/2000 sul riordino dei cicli di istruzione e la Legge delega n. 53/2003 e i conseguenti decreti legislativi che hanno dettato nuove norme generali sull'istruzione). Il modo come la Repubblica adempie principalmente al compito di promuovere lo sviluppo della cultura, di cui, nella nostra civiltà, è parte essenziale la ricerca scientifica così come quella "tecnica" che ne deriva (cfr. art. 9 cost.), è delineato dalle norme costituzionali sull'istruzione, che prefigurano un sistema poggiante su due elementi principali. Il primo consiste nella costituzionalizzazione dell'obbligo per lo Stato di "istituire scuole statali per tutti gli ordini e gradi" (art. 33, comma 2), cioè di creare e mantenere una scuola di diretta e immediata derivazione pubblica e statale in relazione all'intera offerta educativa. All'esistenza della scuola statale sull'intero territorio nazionale e per l'intero spettro delle attività educative si collega, fra l'altro, la possibilità di attivare concretamente il diritto allo studio e, insieme, la gratuità e l'obbligatorietà dell'istruzione inferiore. Il secondo elemento è l'affermata libertà della scuola, cioè il diritto attribuito a enti e a privati "di istituire scuole e istituti di [educazione](#), senza oneri per lo Stato" (art. 33, comma 3). Questo diritto da una parte garantisce concretamente la libertà di insegnamento, in quanto questa intenda esprimersi nell'istituzione di scuole e istituti di educazione; dall'altra ne costituisce un limite per gli insegnanti, i quali non possono esercitare la loro attività in contrasto con quello che può essere l'orientamento ideologico della scuola privata (cfr. Corte cost. 196/72). L'una e l'altra, scuola pubblica e scuola privata, sono soggette alle leggi generali dello Stato sull'istruzione. Di più, alle scuole private che chiedono la parità, cioè il riconoscimento pubblico dei titoli da esse rilasciati, debbono essere attribuiti particolari diritti ed obblighi, fermo restando che anche ad esse deve essere assicurata piena libertà ed ai loro alunni un trattamento scolastico equivalente a quello degli alunni delle scuole statali (art. 33, comma 4). In attuazione di tale principio è stata adottata la Legge n. 62/2000 che ha posto all'interno

del sistema nazionale di istruzione, unitariamente considerato, sia le scuole statali che quelle private paritarie e quelle istituite dagli enti locali; il riconoscimento della parità spetta, su richiesta, al Ministero dell'Istruzione e comporta la soggezione ad un complesso di obblighi – inerenti sia a requisiti oggettivi, ossia di carattere organizzativo, sia a quelli soggettivi del personale docente – rivolti ad assicurare una certa omogeneità degli istituti di istruzione privata rispetto a quelli pubblici (cfr. art. 1, commi 4, 5, e 6 Legge n. 62/2000). Nel contempo il riconoscimento della parità comporta l'attribuzione di corrispondenti diritti, ed innanzitutto quelli di rilasciare titoli di studio aventi valore legale e di definire in piena libertà l'orientamento culturale e l'indirizzo didattico e pedagogico, seppure si specifichi che l'insegnamento debba essere "improntato ai principi di libertà stabiliti dalla Costituzione" (cfr. art. 1, commi 2 e 3 Legge n. 62/2000). Agli studenti delle scuole che hanno ottenuto il riconoscimento della parità, inoltre, è consentito usufruire di borse di studio rivolte a favorire l'esercizio del diritto allo studio, il che pone il problema della conciliabilità di questa norma con il divieto di oneri per lo Stato. Un'ultima norma, che potremo chiamare di chiusura, è quella che attribuisce allo Stato il controllo sui risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche mediante un Esame di Stato, da effettuarsi "per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuola o per la conclusione di essi o per l'abilitazione all'esercizio professionale". L'insegnamento, quindi, è un servizio libero nei limiti sopra indicati e l'accertamento, con rilievo giuridico generale, dei suoi risultati, è una funzione riservata al potere pubblico. Le norme secondo cui l'istituzione di scuole private non deve comportare oneri per lo Stato è quella che, fin dalla sua discussione nell'Assemblea costituente, ha dato luogo a maggiori contrasti. Da una parte, infatti, si sostiene che si tratta d'un divieto assoluto di sovvenzionare le scuole private; dall'altra, che il divieto riguarda la sola istituzione e non il funzionamento di esse o ancora che il principio del pluralismo scolastico esige che lo Stato renda effettivo, con il suo aiuto, sia l'esercizio del diritto di istituire scuole, sia di quello di gestirle. La chiave del problema deve individuarsi, invero, nell'interpretazione della espressione "senza oneri per lo Stato": se per onere s'intende la sovvenzione in se stessa, è chiaro che qualsiasi sovvenzione sarebbe vietata; se invece quell'espressione s'intende, più correttamente, come indicante gli aggravii delle finanze statali derivanti dalle sovvenzioni, occorre esaminare se, nel caso concreto, l'aggravio esiste: può ben darsi, infatti, il caso che una sovvenzione a una scuola privata esima lo Stato dall'istituire o mantenere una scuola pubblica, così che l'aggravio in realtà sia inesistente o addirittura che si realizzi un'economia. E in questo caso la sovvenzione non appare affatto illegittima. Altro problema è quello dei controlli e degli obblighi che possono essere imposti alla scuola privata. La Corte costituzionale (Sent. n. 36/58, ma cfr. anche la Sent. n. 114/57) ha ritenuto invece che il principio della libertà della scuola non escluda "né limiti, quali l'esigenza di particolari requisiti soggettivi e oggettivi per il suo esercizio, né controlli successivi e preventivi, purché ogni limitazione sia mantenuta in rigorosi confini, a tutela della sicurezza, della sanità, della moralità e della fede pubblica, nonché di in-

teressi generali attinenti alla sfera dell'istruzione". Opinione che ci sembra fondata, anche in considerazione di quanto si è detto sopra sui limiti della libertà d'insegnamento. I predetti principi vanno senz'altro riletti alla luce della Legge cost. n. 3/2001 che, modificando l'art. 117, comma 3, Cost., ha assegnato alle Regioni in via esclusiva la nuova materia della "Istruzione e Formazione Professionale", e, nello stesso tempo, ha collocato tale materia nell'ambito più complessivo dell'"istruzione". Pertanto, deve ritenersi che, rientrando ormai la IeFP a pieno titolo all'interno della "istruzione", i principi indicati nell'art. 33 Cost. – così come, evidentemente, quelli relativi al diritto all'istruzione di cui all'art. 34 Cost. – non possono non essere estesi anche alla IeFP, ovviamente nella misura in cui essi siano concretamente applicabili, tenuto conto delle connotazioni proprie del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale secondo quanto previsto dalla stessa Costituzione. In particolare, dunque, devono certamente applicarsi alla IeFP i principi costituzionali sulla libertà di insegnamento, sulla competenza statale relativa alle norme generali sull'istruzione e sul diritto di enti e privati di istituire le istituzioni formative senza oneri per lo Stato (nel senso sopra specificato). Mentre è di tutta evidenza che non risulta applicabile alla IeFP né il principio relativo all'impegno della Repubblica di istituire "scuole statali" – dato che le competenze amministrative sulla IeFP non possono essere disciplinate dallo Stato ai sensi del combinato disposto dell'art. 117, comma 3, Cost. e dell'art. 118, comma 2, Cost. – né, conseguentemente, il connesso principio sulla libertà di istituzione delle scuole "non statali che chiedono la parità". Occorre invece riflettere sul significato che può – o, addirittura, deve – essere attribuito alla nozione di "Esame di Stato" con riferimento ai titoli che sono rilasciati a livello regionale a conclusione dei percorsi formativi, anche tenuto conto di quanto già previsto dalla legislazione statale di principio circa la riconosciuta correlazione tra i titoli rilasciati dalle istituzioni scolastiche dell'istruzione professionale e i titoli rilasciati dalle istituzioni formative della IeFP (vedi art. 8 del D.lgs. n. 61/2017). Infine, non può neppure escludersi l'estensione alla IeFP anche del principio costituzionale relativo alle "istituzioni di alta cultura" e alla "accademie", così rendendosi possibile la presenza dell'Istruzione e Formazione Professionale pure ai più elevati livelli di elaborazione del pensiero e della ricerca nazionale in tema di educazione e cultura. Circa i principi legislativi che orientano l'intero sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, in base a quanto previsto dalla Legge n. 53 del 2003, dai relativi decreti legislativi e dai successivi provvedimenti legislativi, essi si possono così sintetizzare. In primo luogo, è promosso l'[apprendimento](#) in tutto l'arco della vita, assicurando a tutti pari opportunità nel raggiungimento di elevati livelli culturali e nello sviluppo delle [capacità](#), delle competenze, delle [conoscenze](#) e delle [abilità](#). A tal fine, si promuove sia il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, sia lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea. Per raggiungere tali obiettivi è assicurato 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 e si prevede che l'attuazione di tale diritto si realizzi sia nel sistema di istruzione scolastica (di competenza statale) che in quello di Istruzione e Formazione Professionale (di competenza regionale), secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera m), Cost. In particolare, circa l'articolazione dei percorsi erogati e le istituzioni educative abilitate a erogare l'offerta di istruzione e formazione e le relative competenze spettanti alle pubbliche autorità, il sistema nazionale si articola nella scuola dell'infanzia (di competenza statale) – a sua volta preceduta dei servizi per l'infanzia (cioè i nidi e micro-nidi e le sezioni primavera, per i bambini tra i 3 e i 36 mesi) –, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado (entrambi di competenza statale), in un secondo ciclo che comprende il sistema di istruzione secondaria di secondo grado (di competenza statale) ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale (di competenza regionale) e nell'istruzione e formazione post-secondaria e terziaria (in cui sono coinvolte, seppure a diverso titolo, sia la competenza statale che quella regionale). Circa la scuola dell'infanzia, di durata triennale, essa concorre all'educazione e allo sviluppo dei bambini a partire dai tre anni di età. In ordine al primo ciclo di istruzione, rivolto agli studenti dai 6 agli 11 anni, esso è costituito dalla scuola primaria – della durata di cinque anni, a sua volta articolata in un primo anno, teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in due periodi didattici biennali, alla cui conclusione è rilasciata una certificazione delle competenze acquisite – e dalla scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni, destinata agli studenti dagli 11 ai 14 anni, articolata in un biennio e in un terzo anno per il completamento del percorso disciplinare e per l'[orientamento](#) ed il raccordo con il secondo ciclo di istruzione, al cui termine, a seguito di un Esame di Stato, è rilasciato il diploma di licenza conclusivo del relativo ciclo di istruzione. Il secondo ciclo di istruzione, la cui frequenza è obbligatoria e gratuita fino al secondo anno, è costituito dal sistema dell'istruzione secondaria di secondo grado di competenza statale e dal sistema dell'istruzione e della [formazione professionale](#) di competenza regionale. Circa il sistema di competenza statale, esso prevede percorsi quinquennali (o percorsi quadriennali sperimentali) erogati dai licei, dagli istituti professionali e dagli istituti tecnici (a loro volta istituiti dallo Stato ovvero da privati, ossia le cd. scuole “paritarie”), percorsi al cui termine è previsto l'Esame di Stato per il rilascio del Diploma di istruzione secondaria di secondo grado (liceale, professionale o tecnico) che dà accesso all'istruzione e formazione terziaria, universitaria (e quindi ai percorsi offerti dalle Università e dall'AFAM, cioè Alta Formazione artistica, musicale e coreutica) e non universitaria (cioè i percorsi offerti dagli ITS [Academy](#) nell'ambito del sistema dell'Istruzione Tecnologica Superiore). Circa il sistema di competenza regionale, esso prevede percorsi triennali o quadriennali, rispettivamente per il conseguimento di una qualifica professionale o di un diploma professionale ed erogati da istituzioni formative accreditate dalle Regioni e istituite da soggetti che svolgono tale attività di interesse generale sulla

base del principio costituzionale della sussidiarietà orizzontale ai sensi dell'art. 118, ultimo comma, Cost. La legge statale consente che l'offerta dei percorsi di IeFP possa essere erogata anche dagli istituti professionali di Stato nell'ambito dell'offerta formativa cosiddetta "sussidiaria" organizzata dalle Regioni in accordo con gli Uffici scolastici regionali. Tuttavia, è noto che questa offerta è attivata soprattutto in quelle Regioni in cui è più limitato o addirittura è escluso il ricorso alle istituzioni formative accreditate, sicché in tali ambiti territoriali ne risulta un effetto di sostanziale sostituzione delle istituzioni scolastiche nell'erogazione di percorsi formativi che non rientrano nella loro propria missione, tanto più sulla base di finanziamenti erogati dalle stesse Regioni. È, dunque, una sorta di corto-circuito che impedisce la corretta erogazione dei percorsi di IeFP. Dopo il conseguimento della qualifica professionale della IeFP si può proseguire nei percorsi di quarto anno della IeFP per il conseguimento del diploma professionale, ovvero, con appositi passaggi, proseguire nei percorsi dell'istruzione professionale. Dopo il conseguimento del diploma professionale di IeFP si può proseguire, mediante appositi passaggi, nei percorsi dell'istruzione professionale per conseguire il diploma di istruzione secondaria di secondo grado e per poi proseguire nell'istruzione e formazione terziaria (universitaria e non universitaria); oppure si può proseguire nei percorsi annuali della IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) anche al fine di accedere, successivamente, ai percorsi erogati dagli ITS *Academy*. Inoltre, dopo il conseguimento del diploma professionale della IeFP e sempre a fine di conseguire il diploma di istruzione secondaria di secondo grado, si può proseguire in un anno integrativo realizzato d'intesa con le università e con l'AFAM, oppure in un anno integrativo organizzato dalle Regioni per l'accesso all'Esame di Stato. I titoli della IeFP rilasciati al termine dei relativi percorsi sono ricompresi in un repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale, avendo così validità nazionale in relazione ad un complesso di figure professionali relative a differenti settori economico-professionali e descritte in termini di [risultati di apprendimento](#). Esattamente, a seguito delle modifiche introdotte nel 2019, si tratta di 43 figure (22 operatori di qualifica, 21 tecnici di diploma), ulteriormente declinabili in sede territoriali mediante le cd. curvature regionali, e ricomprese nel Repertorio nazionale dell'Istruzione e Formazione Professionale IeFP. Circa l'istruzione e formazione successiva al secondo ciclo, l'istruzione e formazione tecnica superiore IFTS si affianca ai percorsi che sono propri dell'istruzione e formazione terziaria. In particolare, i percorsi offerti dalla IFTS rientrano nella competenza regionale, sono di durata annuale, sono destinati a coloro che sono in possesso del diploma professionale di IeFP o del diploma di istruzione secondaria di secondo grado, sono erogati da partenariati cd. misti che comprendono almeno un'istituzione formativa accreditata dalle Regioni, un'università e un'[impresa](#), e alla loro conclusione è rilasciato un certificato di specializzazione tecnica superiore che consente di proseguire nei percorsi erogati dagli ITS *Academy*. L'obiettivo dei percorsi della IFTS è quello di sviluppare specializzazioni tecnico-professionali che siano coerenti con i fabbisogni formativi riferiti ai

settori economico-produttivi che sono individuati dalla programmazione regionale. Per quanto concerne l'istruzione e formazione terziaria, da un lato vi sono i percorsi erogati dagli ITS Academy nell'ambito del sistema dell'Istruzione Tecnologica Superiore (cui accedono, previo test di ammissione, coloro che sono in possesso del diploma di istruzione secondaria superiore o che hanno concluso il corso annuale di IFTS dopo il diploma professionale di IeFP) e che hanno un carattere prettamente professionalizzante e, dall'altro lato, i percorsi erogati dalle università e dall'AFAM (mediante il diploma di istruzione secondaria superiore di secondo grado e talora previo test di ammissione). I percorsi erogati (di norma gratuitamente) dagli ITS Academy – fondazioni di partecipazione che comprendono almeno una scuola secondaria di secondo grado, un'istituzione formativa accreditata dalle Regioni, un'università e un'impresa – sono programmati dalle Regioni nell'ambito della disciplina stabilita dallo Stato e possono essere o biennali per il rilascio del diploma di specializzazione per le tecnologie applicate, oppure triennali per il rilascio del diploma di specializzazione superiore per le tecnologie applicate. Tali titoli hanno validità nazionale in quanto sono ricompresi in un Repertorio nazionale relativo ad un complesso di figure professionali riferite a differenti aree tecnologiche e declinate in termini di [risultati di apprendimento](#). Ai diplomati degli ITS sono riconosciuti alcuni crediti formativi utilizzabili nei corsi universitari, ma, ad esempio, non è prevista l'ammissione dei diplomati ITS ai corsi di laurea magistrale o specialistica. Circa l'università (ambito di competenza statale ai sensi dell'art. 33 Cost.) - fatti salvi i percorsi in cui il primo e secondo ciclo sono sostituiti da un "ciclo unico" di 5 o 6 anni (come, ad esempio, quelli relativi alle lauree in Medicina o in Giurisprudenza) – i relativi percorsi sono erogati dalle istituzioni universitarie istituite o riconosciute dallo Stato, e sono distinti in tre cicli: il primo ciclo comprende i percorsi triennali al cui termine è rilasciata la laurea; il secondo ciclo – cui si accede con il possesso della laurea – comprende i percorsi biennali al cui termine è rilasciata la laurea magistrale o specialistica; il terzo ciclo – cui si accede con il possesso della laurea magistrale o specialistica (o con la laurea dei percorsi a ciclo unico) comprende i percorsi triennali al cui termine è rilasciato il dottorato di ricerca. Simile è l'articolazione dei cicli e dei percorsi dell'AFAM (sempre di competenza statale) che sono collegati, rispettivamente, al rilascio dei titoli di diploma accademico, diploma accademico di secondo livello e diploma accademico di formazione alla ricerca. Infine, va ricordata quella componente del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione che è espressamente rivolta agli adulti che non hanno conseguito un titolo di studio, e che consiste nell'offerta formativa dei [Centri provinciali per l'istruzione degli adulti](#) (CPIA) - organizzati in reti locali sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione – e che erogano percorsi formativi per innalzare il livello di istruzione della popolazione adulta (a partire da 16 anni) attraverso il conseguimento dei titoli di studio relativi all'istruzione obbligatoria (e quindi del primo e del secondo ciclo di istruzione), la certificazione dell'assolvimento dell'[obbligo di istruzione](#), e percorsi di [alfabetizzazione](#) e di apprendimento della lingua

italiana rivolti ad adulti stranieri per il conseguimento del titolo attestante il livello di conoscenza della lingua italiana. L'offerta di istruzione dei CPIA è anche rivolta alla popolazione detenuta mediante la presenza di sedi negli istituti di pena.

Bibliografia

- CRISPOLTI E. – A. CARLINI (a cura di), *Appendice. Il quadro del sistema italiano di istruzione e formazione*, in SINAPPSI, *Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche*, Anno X, n. 3/2020, INAPP, Roma, pp. 111 ss.
- FRISANCO M., *La IeFP guarda al futuro. Verso una filiera educativa e formativa professionalizzante di qualità*, CNOS-FAP, Roma, 2021.
- GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, II, CNOS-FAP, Roma, 2011.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, FrancoAngeli, Roma, 2019.
- MALIZIA G. - NANNI C. - CICALTELLI S. - TONINI M., *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione: le sfide della società della conoscenza e della società della globalizzazione*, Editrice LAS, Roma, 2022.

SISTEMA EUROPEO DI ACCUMULAZIONE E TRASFERIMENTO DEI CREDITI vedi FORMAZIONE PROFESSIONALE

SISTEMA EUROPEO DI TRASFERIMENTO DEI CREDITI PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE – ecVET vedi FORMAZIONE PROFESSIONALE

SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO SCUOLA E FP vedi SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

SISTEMA NAZIONALE DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE (ALESSANDRA ROSA²⁸¹)

Per “Sistema nazionale di certificazione delle competenze” – SNCC si intende l'insieme dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze erogati in Italia nel rispetto delle norme generali, dei [Livelli essenziali delle prestazioni](#) e degli standard minimi definiti dal Decreto Legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013. L'antecedente che ha portato all'emanazione del decreto sopra citato è costituito dalla Legge n. 92 del 28 giugno 2012, con la quale per la prima volta, in linea con le indicazioni e gli indirizzi delineati dall'Unione Europea, si afferma la

²⁸¹ ALESSANDRA ROSA Docente di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università di Bologna.

volontà di implementare un approccio sistemico e unitario, basato su principi e standard omogenei e condivisi sull'intero territorio nazionale, in tema di validazione e certificazione delle competenze comunque acquisite. In questa prospettiva e al fine di assicurare a tutti i cittadini pari opportunità di valorizzazione e riconoscimento del patrimonio di apprendimenti maturato nella propria storia di vita, di studio e di [lavoro](#), l'art. 4 (commi 58 e 68) della suddetta legge delega il Governo ad adottare uno o più decreti legislativi volti a definire, nel quadro di un sistema pubblico nazionale di certificazione delle competenze, i Livelli essenziali delle prestazioni e gli standard minimi di servizio per l'erogazione di procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione degli apprendimenti formali, non formali e informali da parte dei soggetti istituzionalmente competenti in materia di istruzione, [formazione](#) e lavoro. A dare attuazione a tali disposizioni è appunto il successivo D.lgs. n. 13/2013 che delinea un sistema unitario, e a un tempo plurale e policentrico, in cui diversi soggetti, ciascuno con la propria specificità e autonomia di declinazione, possono concorrere all'erogazione dei servizi pubblici in oggetto nel rispetto degli elementi e requisiti minimi, definiti dalla norma, necessari a ricondurre a un quadro di riferimento comune gli approcci metodologici implementati, a promuovere e consolidare il dialogo e la messa in rete tra gli attori coinvolti, a garantire la comparabilità delle competenze validate o certificate e ampia spendibilità delle attestazioni rilasciate su tutto il territorio nazionale. Al perseguimento di tali obiettivi concorrono i diversi ambiti di regolamentazione su cui interviene il decreto, in particolare:

- la definizione di una sorta di “glossario” che circoscrive in modo univoco i significati dei termini e concetti chiave concernenti il Sistema nazionale di certificazione delle competenze, atto a creare le premesse per l'adozione di un linguaggio comune, nonché dei principi di fondo entro cui opera il Sistema nazionale di certificazione delle competenze, primo tra tutti quello della centralità della persona e della volontarietà del processo (artt. 2 e 3);
- la definizione degli standard minimi di servizio del Sistema nazionale di certificazione delle competenze, con riferimento sia ai processi di individuazione e validazione di apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali, sia alle procedure di certificazione di apprendimenti acquisiti in contesti formali, non formali e informali (artt. 4-7);
- l'istituzione del “[Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali](#)”, costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione – ivi compresi quelli di Istruzione e [Formazione Professionale](#) – e delle qualificazioni professionali codificati a livello nazionale, regionale o di Provincia Autonoma, pubblicamente riconosciuti e rispondenti a determinati requisiti minimi volti a promuovere la progressiva standardizzazione degli elementi descrittivi dei titoli e delle qualifiche (art. 8).

In quanto quadro di riferimento unitario per la validazione e certificazione delle competenze, il Repertorio nazionale è inteso come infrastruttura complementare al

Sistema nazionale di certificazione delle competenze: il decreto stabilisce infatti che possono essere oggetto di individuazione e validazione e di certificazione le competenze comunque acquisite purché riferite a qualificazioni di repertori ricompresi nel Repertorio nazionale e il cui possesso risulti comprovabile attraverso adeguati riscontri e prove. La realizzazione di attività di [valutazione](#) atte ad accertare il possesso delle competenze da validare o certificare si pone dunque, accanto all'[inclusione](#) nel Repertorio nazionale, come ulteriore *conditio sine qua non* per il riconoscimento formale di qualsiasi risultato di [apprendimento](#). Per quanto concerne gli standard minimi di servizio del Sistema nazionale di certificazione delle competenze, intesi come Livelli essenziali delle prestazioni da garantirsi su tutto il territorio nazionale per assicurare l'unitarietà, la qualità e la correttezza dei servizi erogati, essi vengono articolati e distinti in tre tipologie: standard di *processo*, standard di *attestazione*, standard di *sistema*. I primi, inerenti al modo in cui si erogano i servizi di individuazione e validazione e di certificazione, prevedono da un lato l'adozione di misure personalizzate di informazione e orientamento in favore dei destinatari e, dall'altro lato, l'articolazione in specifiche fasi procedurali: *identificazione*, finalizzata a individuare e mettere in trasparenza le competenze della persona riconducibili a una o più qualificazioni; *valutazione*, finalizzata all'accertamento delle competenze riconducibili a una o più qualificazioni tramite metodologie e strumenti idonei a comprovarne l'effettivo possesso; *attestazione*, finalizzata al rilascio di documenti di validazione o certificati attestanti le competenze validate o certificate riconducibili a una o più qualificazioni. Su quest'ultima fase verte la seconda tipologia di standard, che richiede da un lato la presenza nei documenti di validazione e nei certificati rilasciati di specifici elementi informativi minimi (dati anagrafici del destinatario, dati dell'ente pubblico titolare e dell'ente titolato, competenze validate o certificate, indicando, per ciascuna di esse, almeno il repertorio e le qualificazioni di riferimento, dati relativi alle modalità di apprendimento e di valutazione delle competenze validate o certificate) e, dall'altro lato, la tracciabilità e conservazione di tali attestati tramite la loro registrazione nel sistema informativo dell'ente pubblico titolare. La terza tipologia di standard, infine, identifica alcune condizioni di sistema atte a garantire l'accessibilità, il buon funzionamento e l'affidabilità dei servizi erogati, quali l'adozione di adeguate misure di informazione sulle opportunità dei servizi per individui e organizzazioni, il possesso di idonei requisiti professionali per il personale addetto all'erogazione dei servizi, la previsione di condizioni che assicurino collegialità, oggettività, terzietà e indipendenza nelle procedure valutative, l'implementazione di dispositivi di verifica, monitoraggio e vigilanza al fine di assicurare gli standard minimi di erogazione dei servizi da parte degli enti titolati. Se il D.lgs. n. 13/2013 rappresenta il perno del quadro normativo inerente al Sistema nazionale di certificazione delle competenze, di cui ha delineato le fondamenta in termini di finalità, principi e "regole" generali, occorre qui ricordare alcuni atti successivi che hanno costituito passi fondamentali in direzione dell'attuazione e dello sviluppo delle disposizioni previste dal decreto, contribuendo alla precisazione e realizzazione dei necessari passaggi metodologici e tecnici.

Il primo consiste nel Decreto Interministeriale del 30 giugno 2015, che nella prospettiva di implementazione del Repertorio nazionale di cui al D.lgs. n. 13/2013 ha istituito e reso operativo il Quadro nazionale delle qualificazioni regionali-QNQR, ovvero la parte del Repertorio nazionale afferente le qualificazioni regionali. Il QNQR rappresenta il quadro di riferimento unitario per la correlazione e progressiva standardizzazione delle qualificazioni regionali, una sorta di “meta-struttura” – a sua volta ricompresa nel più ampio “contenitore” costituito dal Repertorio nazionale – in cui far confluire i Repertori regionali esistenti nell’ottica di consentire il riconoscimento e la spendibilità delle rispettive qualificazioni e delle relative competenze su tutto il territorio nazionale. Al fine di definire una cornice comune per l’erogazione dei servizi di titolarità regionale, il Decreto del 2015 declina inoltre in modo più puntuale e operativo gli standard minimi di servizio delineati dal D.lgs. n. 13/2013, specificando non solo i requisiti tecnici e gli elementi essenziali caratterizzanti le diverse fasi dei processi di individuazione e validazione e delle procedure di certificazione, ma anche i requisiti professionali e le attività essenziali del personale adibito a svolgere le funzioni a presidio di tali fasi. Il secondo è costituito dal Decreto Interministeriale del 5 gennaio 2021, con il quale sono state adottate le “Linee guida per l’interoperatività degli enti pubblici titolari del Sistema nazionale di certificazione delle competenze”. Oltre ad ampliare e completare il “glossario” già offerto dal D.lgs. n. 13/2013, le Linee guida raccolgono e sistematizzano una serie di disposizioni operative e specifiche tecniche prioritariamente finalizzate: a) all’identificazione degli indicatori, delle soglie e delle modalità di controllo e accertamento degli standard minimi da garantire nell’erogazione dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze; b) alla definizione dei criteri per l’implementazione e l’aggiornamento periodico del Repertorio nazionale; c) alla progressiva realizzazione, mediante l’interoperabilità delle banche dati centrali e territoriali esistenti, di una dorsale informativa unica funzionale ad assicurare il raccordo dei servizi in merito alla registrazione e conservazione delle attestazioni rilasciate (di cui le Linee guida forniscono specifici “modelli” suscettibili di integrazioni e modulazioni da parte degli enti pubblici titolari). In quanto provvedimento che rende operativo il Sistema nazionale di certificazione delle competenze così come istituito dal D.lgs. n. 13/2013, dettando le regole per la messa a regime, la manutenzione e la *governance* del sistema, le Linee guida rappresentano l’ultima tappa di un iter normativo iniziato con la Legge n. 92/2012 e volto a garantire a tutti i cittadini servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze acquisite in contesti di apprendimento formali, non formali e informali. Nell’ambito del più ampio processo nazionale per il diritto individuale all’apprendimento permanente, tali servizi si configurano come strumenti essenziali per promuovere l’innalzamento dei livelli di qualificazione e [occupabilità](#) degli individui, per sostenere l’innovazione dei sistemi educativi e formativi, favorendo la personalizzazione dei percorsi e facilitando le transizioni tra studio e lavoro, per incrementare la partecipazione ad attività formative da parte degli adulti, in particolare quelli appartenenti a fasce deboli e maggiormente a rischio di esclusione sociale e lavorativa.

Bibliografia

- CEDEFOP, *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale* (2012/C 398/01).
- Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*.
- Decreto Interministeriale 30 giugno 2015, *Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13*.
- Decreto Interministeriale 5 gennaio 2021, *Disposizioni per l'adozione delle Linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del Sistema nazionale di certificazione delle competenze*.
- TURRINI O. (a cura di), *Individuazione, validazione e certificazione delle competenze. Diritti e scenari futuri*, Milano, FrancoAngeli, 2022.
- VICINI R., *Oltre l'autoreferenzialità, verso un sistema nazionale di certificazione delle competenze, Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, V. 14, N. ALL_32, 2018, pp. 32-44.

SISTEMA NAZIONALE E SISTEMI REGIONALI DELLA IeFP (GIULIO MARIA SALERNO²⁸²)

L'[Istruzione e Formazione Professionale](#) – IeFP, a seguito della Legge di revisione costituzionale n. 3 del 2001 e della conseguente normativa – statale e regionale – che si è sviluppata a partire dalla Legge n. 53 del 2003 sino ai giorni nostri, è articolata in una pluralità di sistemi regionali che interagiscono nell'ambito del sistema dell'istruzione e formazione professionale, a sua volta ricompreso all'interno del sistema educativo di istruzione e [formazione](#). Può subito dirsi che, secondo l'unanime parere degli esperti e degli studiosi, il quadro complessivo che ne scaturisce presenta non pochi problemi. E ciò per tanto perché i sistemi regionali della IeFP sono tra loro assai differenziati – condizione che senz'altro può essere ritenuta una naturale conseguenza del fatto che, dopo la predetta legge di revisione costituzione, la Costituzione assegna alle Regioni la competenza esclusiva sulla materia della IeFP (vedi art. 117, comma 3) – ma soprattutto perché la divaricazione territoriale della IeFP ha assunto connotati così evidenti da potersi sostenere che, con tutta evidenza, al pluralismo delle competenze istituzionali non corrisponda la presenza di

²⁸² GIULIO MARIA SALERNO Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell'Università di Macerata.

un sistema nazionale della IeFP capace di fornire un quadro sufficientemente unitario e omogeneo sull'intero territorio italiano. Così finendosi per danneggiare la stessa offerta formativa della IeFP e, comunque, per ostacolarne la proficua diffusione a detrimento dei veri interessi delle giovani generazioni che giustamente ambiscono, in ogni parte dell'Italia e in condizioni di effettiva eguaglianza e parità di opportunità, a poter disporre dei percorsi di IeFP. Soprattutto, siffatta divaricazione colpisce proprio le parti meno fortunate del Paese, quelle cioè che, proprio per le condizioni di difficoltà socioeconomiche, hanno ancor più bisogno dell'adeguata presenza di questa infrastruttura formativa il cui ruolo di protagonista tra i percorsi professionalizzanti è ormai riconosciuto ad ogni livello. Il pluralismo nella IeFP, e dunque la presenza di una pluralità di sistemi regionali di IeFP, è senz'altro garantito dalla Costituzione e rappresenta una virtualità da conservare e valorizzare, perché consente ai singoli sistemi regionali di istruzione e formazione di articolarsi in specifici modelli territoriali e, dunque, con forme e condizioni autonomamente determinate in quanto ritenute più consone e aderenti ai connotati e alle esigenze della rispettiva comunità, ad esempio dal punto di vista delle istanze formative, educative, culturali, sociali, economiche, lavorative e professionali. Ma siffatto pluralismo non può condurre – come, invece, effettivamente si verifica – al frazionamento della IeFP sulla base di politiche territoriali tra loro così reciprocamente incompatibili da non essere riconducibili a un assetto complessivamente caratterizzato da quei tratti comuni, minimi e indispensabili che possono consentire la reciproca interrelazione tra i molteplici e differenziati modelli territoriali. Ciò, a ben vedere, non soltanto è consentito dalla Costituzione e, anzi, comporta rischi e pericoli di non poco conto di cui siamo stati e continuiamo a essere testimoni. Siffatta divaricazione della IeFP, come abbiamo appena detto, non è consentita dalla Costituzione perché il pluralismo istituzionale – derivante dalla competenza esclusiva attribuita alle Regioni – non può spingersi sino a determinare una divisione tra gli ordinamenti regionali tale da comportare ostacoli *“in qualsiasi modo alla libera circolazione delle persone [...] tra le Regioni, né limitare l'esercizio del diritto al lavoro in qualunque parte del territorio nazionale”* (così è stabilito nell'art. 120, comma 1, Cost.). L'unità giuridica della Repubblica, in altri termini, rappresenta un valore supremo e invalicabile cui deve orientarsi lo svolgimento delle autonomie regionali e locali e che le autorità centrali, in casi particolari e liminari, possono far valere anche mediante l'eccezionale ricorso al potere sostitutivo previsto nella Costituzione nell'art. 120, comma 2. Pertanto, l'istruzione professionalizzante si realizza mediante la IeFP, quale ambito in cui si consente l'esercizio del diritto all'istruzione (artt. 33 e 34 Cost.) che è strettamente collegato, tra l'altro, non solo a rilevanti indicazioni provenienti dall'Unione europea in tema di [VET](#) (*Vocational Education and Training*), ma anche al [diritto al lavoro](#) parimenti garantito dalla Costituzione nei confronti della Repubblica tutta, ivi comprese, quindi, le istituzioni territoriali (si vedano gli artt. 4 e 35, comma 2, Cost., ricordando soprattutto che la prima disposizione citata prescrive che la Repubblica *“promuove le condizioni che rendono effet-*

tivo questo diritto”, e che la seconda assegna sempre alla Repubblica il compito di curare “la formazione e l’elevazione professionale dei lavoratori”). Tutto questo significa che la IeFP non può che essere strutturata mediante sistemi regionali che siano tra loro composti e articolati in modo da dar luogo ad un sistema davvero nazionale, cioè ad un assetto organizzativo e funzionale che nei suoi tratti essenziali e strutturali sia unitario e, quindi, comune ad ogni Regione e Provincia Autonoma, in modo da consentire ai cittadini tutti di acquisire, in condizioni di eguaglianza, le medesime [conoscenze](#), competenze e [abilità](#), al fine di potersi vedere riconosciuto in tutto il territorio nazionale il diritto di fruire dei percorsi erogati dalle istituzioni formative che sono ritenute adeguate e idonee allo svolgimento di tale funzione educativa da parte delle pubbliche autorità. Questo comporta anche che sia promossa la costituzione di apposite strutture di rango nazionale in cui siano compresenti le molteplici rappresentanze istituzionali – statali e regionali – in cui sono attualmente ripartite le tante funzioni pubbliche che sono attinenti alla IeFP, a partire da quelle connesse al finanziamento, sino a quelle relative agli strumenti di monitoraggio e valutazione. Si pensi, ad esempio, a quanto avviene a livello statale, ove le competenze sulla IeFP sono sostanzialmente frazionate tra due Ministeri (quello dell’Istruzione e del Merito, e quello del [Lavoro](#) e delle Politiche Sociali), così come a quanto avviene a livello regionale, ove, in sede di Conferenza delle Regioni, le competenze sulla IeFP sono attualmente attribuite, nel medesimo tempo, a due Commissioni. E ancora, si pensi alla mai costituita “Rete delle scuole professionali” che potrebbe dare un utile contributo alla razionalizzazione dei rapporti tra le istituzioni formative e quelle scolastiche che operano in ambiti tra loro vicini o accostabili. Insomma, senza una governance unitaria e condivisa della IeFP appare davvero difficile dare luogo ad un sistema realmente nazionale dell’istruzione e formazione professionale. La jeopardizzazione della IeFP, insomma, rimane un ostacolo che occorre superare, non solo rimuovendo quell’ideologica opposizione nei confronti della IeFP che è ancora presente in alcuni ambiti sociali e politici, ma anche approfondendo la conoscenza e la consapevolezza delle specifiche scelte legislative che sono adottate a livello nazionale e locale in materia di Istruzione e Formazione Professionale, e, soprattutto, promuovendo l’adozione di politiche statali e regionali che siano reciprocamente coerenti con la strutturazione di un sistema unitario realmente efficiente. In mancanza di ciò, le distanze e i divari all’interno del nostro Paese si aggraverebbero ulteriormente, anche con il rischio di sprecare le risorse che sono disponibili, e di perdere quelle strutture formative e quelle risorse umane che pure intendono impegnarsi per estendere o per consolidare la IeFP nelle zone ove essa risulta mancante o insufficiente. Tra l’altro, va ricordato che l’autonomia decisionale – e dunque sia legislativa che amministrativa – delle Regioni e delle Province Autonome in materia di IeFP deve svolgersi all’interno di alcuni binari che sono stabiliti in sede nazionale. In altri termini, tale autonomia non è priva di limiti, né, considerato il complessivo assetto del nostro ordinamento repubblicano, può esserlo. Come prescrive la Costituzione nell’art. 5, infatti, la nostra Repubblica, da un

lato, “*riconosce e promuove le autonomie*”, e quindi anche l’ampio decentramento – legislativo e amministrativo – spettante alle Regioni, dall’altro lato, essa è, nello stesso tempo, “*una e indivisibile*”. La Costituzione, con questa formula equilibratrice, stabilisce la compresenza tra due principi fundamentalissimi, quello del riconoscimento delle autonomie, anche e soprattutto spettanti alle istituzioni territoriali, e quello dell’unità dell’ordinamento. Entrambi i principi, insomma, vanno parimenti considerati e applicati in un costante pendolo in cui il punto di equilibrio è, di volta in volta, conseguenza delle scelte deliberate dagli organi della rappresentanza politica (sia statali che regionali) nell’esercizio delle rispettive competenze sempre subordinate al controllo spettante alla Corte costituzionale. In altri termini, l’autonomia delle istituzioni territoriali non è illimitata, in quanto deve esercitarsi nel rispetto delle regole rivolte ad assicurare la tutela di interessi unitari dell’intera collettività nazionale, norme che lo Stato, a sua volta, può definire soltanto in base a quanto consentito dalla Costituzione stessa. Allora, anche con riferimento alla IeFP, va tenuta in considerazione l’esistenza delle norme aventi la finalità di tutelare tali esigenze di carattere unitario, norme che, sulla base di specifiche competenze attribuite dalla Costituzione allo Stato, sono pertanto abilitate a definire l’assetto giuridico-prescrittivo per così dire strutturale, essenziale, irrinunciabile e inviolabile della IeFP su tutto il territorio nazionale. Più esattamente si tratta, ricordando qui un’importante pronuncia della Corte costituzionale in materia di istruzione, delle “disposizioni statali che definiscono la struttura portante del sistema nazionale di istruzione e che richiedono di essere applicate in modo necessariamente unitario e uniforme in tutto il territorio nazionale, assicurando, mediante una offerta formativa omogenea, la sostanziale parità di trattamento tra gli utenti che fruiscono del servizio di istruzione” (si veda la sentenza n. 200/2009 della Corte costituzionale). Più precisamente, allora, a questo proposito, vanno considerate quelle “norme generali sull’istruzione” che sono dettate dalle leggi dello Stato in materia di istruzione professionalizzante e che, proprio nella misura in cui concernono e coinvolgono la IeFP, vincolano e condizionano l’autonomia spettante alle singole istituzioni territoriali – Regioni a statuto ordinario, Regioni a Statuto Speciale e Province Autonome di Trento e Bolzano – nella definizione prescrittiva del rispettivo modello di IeFP. Come si è rilevato in uno studio pubblicato dal CNOS-FAP in relazione al rispetto delle norme generali che sono state dettate dallo Stato sull’istruzione professionalizzante e, in specie, in tema di IeFP, mediante il D.lgs. n. 61/2017, soltanto in una minoranza di casi le Regioni si sono adeguate correttamente alle predette indicazioni, mentre risulta largamente presente un [atteggiamento](#) omissivo o addirittura sono tuttora vigenti discipline regionali del tutto contrastanti. A queste norme generali dell’istruzione vanno poi aggiunti, come ricordato sempre dalla Corte costituzionale anche in relazione alla IeFP (si veda la sentenza n. 309 del 2010, in cui la Corte costituzionale sanziona la disciplina legislativa allora vigente nella Regione Toscana, proprio collegando le norme generali sull’istruzione ai “[Livelli essenziali delle prestazioni](#)” definiti dalla legislazione dello Stato) i Livelli essenziali delle prestazioni

(spesso richiamati con l'acronimo "LEP"), che, a norma dell'art. 117, secondo comma, lett. m della Costituzione, concernono i "diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale". In sostanza, poiché la IeFP assicura l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione proprio nel rispetto dei Livelli essenziali delle prestazioni stabiliti in sede nazionale, ne discende che la disciplina statale che definisce i LEP in tale settore si presenta quale ulteriore fonte di norme vincolanti che vanno rispettate nell'esercizio delle competenze regionali in materia. Si veda, in particolare, quanto dettato nel D.lgs. 17 ottobre 2005, n. 226, ove si prescrive, innanzitutto, che anche nei *"percorsi di Istruzione e Formazione Professionale si realizza il diritto-dovere all'istruzione e formazione"* (vedi art.1, comma 5) e, inoltre, che *"nell'esercizio delle loro competenze legislative esclusive in materia di Istruzione e Formazione Professionale e nella organizzazione del relativo servizio le Regioni assicurano i livelli essenziali delle prestazioni definiti dal presente Capo"* (vedi art. 15, comma 2), ossia i livelli essenziali stabiliti nel Capo III del predetto Decreto legislativo n. 226/2005. Ma non solo tali livelli essenziali risultano in larga parte definiti in modo alquanto generico, ma soprattutto mancano ancora le modalità di verificarne l'effettivo rispetto da parte delle Regioni, in quanto non è stato adottato il regolamento statale (previa intesa in Conferenza Stato-Regioni) che deve precisarne le modalità per effettuare tale verifica. Forse, qualche novità potrebbe scaturire dall'attuazione del processo di autonomia differenziata, nell'ambito del quale si stanno prefigurando alcune modalità di più concreta determinazione dei LEP, e dei correlati costi e fabbisogni standard, collegati anche alle norme generali sull'istruzione, e quindi anche con riferimento alla IeFP. E ancora, non va dimenticato che, al pari dello Stato, anche le Regioni e le Province Autonome sono tenute al rispetto di un ulteriore principio costituzionale, quello, cioè, che, sintetizzato nella formula della leale collaborazione, richiede di esercitare le rispettive competenze con quella doverosa correttezza e quella indispensabile lealtà nei rapporti istituzionali in assenza delle quali sarebbe gravemente alterato l'equilibrato sistema di pesi e contrappesi previsto e garantito dalla Costituzione. E tale principio, va aggiunto, è stato espressamente richiamato dalla Corte costituzionale anche in relazione all'esercizio delle competenze regionali in materia di IeFP (si veda la Corte costituzionale nella sentenza n. 309 del 2010). Tra l'altro, siffatto principio di leale collaborazione appare particolarmente rilevante nel processo che si sta intraprendendo circa la sperimentazione quadriennale nell'istruzione tecnico-professionale dello Stato e che potrebbe coinvolgere anche i percorsi offerti dalla IeFP all'interno di "campus" di nuova istituzione. Ovviamente, la strutturazione di queste innovative forme di interrelazione non dovrebbe incidere sull'identità propria della IeFP, né determinare un'inaccettabile sovrapposizione con i sistemi regionali e, quindi, con il sistema azionale della IeFP. In definitiva, il pluralismo nella IeFP dovrebbe trovare nelle predette statuizioni giuridiche – in specie, nelle norme generali sull'istruzione, nei Livelli essenziali delle prestazioni e nel principio di leale collaborazione – non tanto dei confini posti con scopi limitativi e restrittivi,

quanto un complesso di indicazioni rivolte a indirizzare e guidare, in positivo e in senso unitario, la predisposizione dei modelli di IeFP prescritti a livello territoriale, in modo da assicurare un complessivo quadro normativo che garantisca a tutti i cittadini e, soprattutto, ai più giovani, la presenza di una comune e diffusa offerta formativa professionalizzante di IeFP, in particolar modo capace di garantire in ogni parte del territorio nazionale, l'effettivo, equo e paritario rispetto del diritto all'istruzione e alla formazione. Tuttavia, ancora mancano strumenti capaci di assicurare che tali indicazioni si traducano in un coerente ed efficace assetto unitario del sistema nazionale della IeFP. Una possibile strada da percorrere, quindi, sarebbe quella di irrobustire la *governance* nazionale della IeFP non soltanto dal punto di vista organizzativo – come sopra si è suggerito – ma anche dal punto di vista funzionale. A tal proposito, allora, si potrebbe promuovere l'elaborazione di un'apposita legge dello Stato in cui, da un lato, siano chiaramente indicate, rielaborate e coordinate tutte le norme generali sull'istruzione concernenti la IeFP – e che attualmente sono disperse in una pluralità di atti normativi che si sono via via sovrapposti in modo incoerente nel tempo, così rendendone ardua la conoscenza e l'applicazione e, dall'altro lato, siano precisate e dettagliate le modalità per assicurarne in concreto l'effettivo rispetto delle predette norme generali nei confronti delle autonomie territoriali competenti in materia di IeFP, anche mediante l'introduzione e l'attivazione di opportuni strumenti di monitoraggio, di vigilanza e di sostituzione. In definitiva, con questa prospettiva non si limiterebbero in alcun modo le potenzialità delle autonomie regionali, ma le si farebbe proficuamente convergere verso il comune obiettivo del consolidamento della IeFP su tutto il territorio nazionale.

Bibliografia

- ALBERT L. – D. MARINI (a cura di), *La valutazione dell'esperienza duale nell'istruzione e formazione professionale. Linee di sviluppo del sistema nazionale*, Bologna, 2022.
- BRAMANTI A., *Verso un sistema integrato di formazione professionale regionale*, in BRUGNOLI A. – G. VITTADINI (a cura di), *La sussidiarietà in Lombardia. I soggetti, le esperienze, le policy*, Milano, 2008.
- INAPP, *XX Rapporto di monitoraggio del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei Percorsi in Duale nella IeFP - a.f. 2020-21*, Roma, 2023.
- MASSAGLI E. – A. SALATIN (a cura di), *Verso una nuova formazione professionale. La IeFP come risorsa per far ripartire l'Italia*, Adapt, 2021.
- NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, CNOS-FAP, Roma, 2009.
- NICOLI D., *Il sistema di istruzione e formazione professionale in Italia. Una risorsa non ancora valorizzata*, in Scuola democratica, 2013.
- SALERNO G.M., *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: l'ordinamento*, in Rassegna CNOS, 2015, n. 1.
- SALERNO G.M., *Per una nuova governance della IeFP*, in Rassegna CNOS, 2014, n. 1.
- SALERNO G.M., *L'istruzione e la formazione professionale tra regionalismo e unitarietà. Una prima analisi*, CNOS-FAP, Rubbettino, 2021.

- SALERNO G.M., *Istruzione e formazione professionale di fronte al decreto legislativo n. 61/2017. Modelli territoriali e principi di unitarietà*, Roma, 2021.
- SALERNO G.M., *La governance della "Rete nazionale delle scuole professionali": prime riflessioni*, in *Rassegna CNOS*, 2022, n. 2.
- ZAGARDO G., *La leFP nelle Regioni. Situazioni e prospettive*, Quaderni CNOS-FAP, 2018, n. 8.
- ZAGARDO G., *La leFP nelle Regioni. Tra consolidamento e crisi*, Quaderni CNOS-FAP, 2019, n. 9.
- ZAGARDO G., *La leFP nelle Regioni e nelle Province autonome. L'anno del sorpasso*, Quaderni CNOS-FAP, 2022, n.11.
- ZAGARDO G., *La leFP nelle Regioni e nelle Province autonome. Alla ricerca di un'identità comune*, Quaderni CNOS-FAP, 2023, n.13.

SISTEMA PREVENTIVO (FABIO ATTARD²⁸³)

In generale possiamo dire che la pedagogia che sorregge ogni proposta educativa 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 "Sistema preventivo". È un termine che indica una formula che era già usata in altre nazioni (Francia, Belgio), che però con Don Bosco, specie dopo la pubblicazione de *Il sistema preventivo nell'educazione 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, promuovendo tutto ciò che contribuisce ad un buono sviluppo umano degli educandi. (Braido, 23-45). 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" con cui molti volevano caratterizzare la politica, l'economia, la vita giuridica e sociale e l'[educazione](#); per un 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](#) e vulnerabilità ("*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 che oggi riconosciamo come il patrimonio che segna la proposta salesiana dovunque. Partendo da questa breve sintesi che offre una visione generale, cerchiamo, prima di tutto, di fare una *lettura delle radici del sistema preventivo*, cioè su *come Don Bosco fosse arrivato a maturare e codificare il sistema preventivo*. Esiste un primo dato sul quale tutti gli studiosi di Don Bosco sono concordi e che risulta cruciale per capire l'evolversi del

²⁸³ FABIO ATTARD Rettore Maggiore della Congregazione Salesiana XI successore di Don Bosco e Gran Cancelliere dell'Università Pontificia Salesiana.

sistema preventivo. Senza dubbio gli scritti di Don Bosco sono uno strumento eccezionale per conoscere la sua opera, essendo essi il frutto di varie esperienze concrete della sua vita. Da soli, però, non ci danno quella comprensione nitida e completa del suo “*essere*” e del suo “*operare*” che insieme hanno fatto nascere la sua proposta educativa. Il vissuto personale di Don Bosco, l’afflusso di tante persone sulla formazione del suo carattere, il come poi ha saputo intuire, interpretare e rispondere alle sfide educative durante la propria esperienza all’Oratorio di Valdocco, gettano una luce rivelatoria sul suo pensiero e comunicano, svelano quelle dimensioni essenziali della sua esperienza personale che segnano in maniera sostanziale il sistema preventivo. Da aggiungere a questa prospettiva la testimonianza dei suoi contemporanei che con lui hanno vissuto in maniera vicina questo processo educativo pastorale: «[...] per comprendere l’*essere*, il *pensare* e l’*operare* di Don Bosco, il primo sforzo da fare è quello di collocarlo all’interno delle classiche coordinate spazio-temporali, nel contesto storico, pedagogico e religioso (ma anche geografico, politico, culturale, economico, ecclesiale...) in cui è vissuto. In questo vasto quadro la sua figura assume il giusto rilievo, rivela i tratti caratterizzanti, lascia intravedere i molti risvolti, le luci e le ombre che lo apparentano o lo distinguono fra i personaggi del suo tempo.» (Fonti salesiane, XII). Questo modo originale tutto suo, Don Bosco lo portava avanti facendo *sintesi tra atteggiamenti personali frutto della sua stessa formazione, insieme a scelte valoriali ispirate al vangelo*. È un progetto che raccoglie in maniera armoniosa varie dimensioni: pastorale, spirituale e pedagogico. Emerge da questa esperienza di vita un “*sistema*” che oggi vediamo proposto e vissuto nei vari continenti, in contesti multi-culturali e pluri-religiosi. Per la sua stessa natura, continua a essere una proposta che ha bisogno di una rinnovata e permanente riflessione dovuto al fatto che educare, cioè ponendo al centro il bene integrale dei giovani, sia come destinatari e anche come protagonisti, necessariamente richiede un incontro e confronto permanente con la loro storia e le sfide che contiene. Pietro Braidò, commentando la struttura del sistema preventivo, coglie questa *dinamica che testimonia la sua “origine” ma anche la sua “originalità”*: «[...] anzitutto, l’esposizione del suo aspetto propriamente “pedagogico” non ne esaurisce l’intero ambito: esso, infatti, comprende anche una chiara dimensione pastorale e “spirituale”, in rapporto sia agli educatori che agli educandi» (Braidò, 132). Questo primo aspetto ci consegna una visione “integrale” della proposta già nel suo nascere e divenire. Per Don Bosco il suo essere pedagogo si fondava su una visione che coglieva e integrava le varie dimensioni della persona, dove l’umano e lo spirituale, la dimensione intellettuale e quella morale, erano solidamente unite tra di loro. Ponendo il giovane al centro della sua preoccupazione educativa, Don Bosco viveva l’esperienza di educatore superando una visione frammentata del processo educativo, favorendo un ambiente “*familiare*” dentro il quale il cammino educativo facilitasse con serenità e gradualità l’integrazione delle varie dimensioni. Continua Braidò: «In secondo luogo, l’adeguata utilizzazione degli scritti di Don Bosco, espressione e dimensione della sua intera esperienza vitale, dovrà essere effettuata,

quando occorre, mediante l'interpretazione dei contenuti esplicitamente pedagogici nel loro intreccio con gli *altri elementi congruenti: teologici, giuridici, agiografici, "spirituali", ascetici, organizzativi*» (Braidò, 132). Questa indicazione, se omessa, oppure non debitamente presa sul serio, rischia di condurre ad una comprensione non completa del sistema preventivo. Qui si tratta di non sottovalutare l'insieme di ispirazioni fondanti che si maturavano nel processo della personale crescita di Don Bosco – fin da ragazzo e giovane, durante la sua formazione spirituale e teologica fino al sacerdozio, insieme alla sua esperienza pastorale come giovane sacerdote – perché tale processo è come una fornace che lungo tutta la sua vita lo ha fortemente e continuamente plasmato. Giustamente Braidò dice che: «[...] il miglior esegeta di Don Bosco... è Don Bosco stesso». Questo processo si sorregge sulla sua stessa esperienza personale, in Don Bosco insieme alla centralità della figura del giovane si percepisce anche la *grande attenzione alla figura dell'educatore*. Nelle *Memorie dell'Oratorio* Don Bosco si soffermava in maniera dettagliata sull'influsso delle varie persone che lo avevano aiutato a crescere, cominciando da Mamma Margherita, Don Calosso, Don Giuseppe Cafasso e tanti altri. In maniera analoga, tali relazioni, così formative, Don Bosco le considera come indispensabili nella dinamica tra l'educatore e l'educando: l'educatore è colui che è chiamato a vivere in maniera sana e autentica ciò che vuole che i giovani assumano. Tutta la vita di Don Bosco educatore insieme ai suoi scritti fanno perno sul valore di questa permanente attenzione alla testimonianza dell'educatore. Il contributo di chi educa non è né tecnico né teorico. L'educatore marca e forma l'educando, non solo lo informa. La sua presenza risulta essenziale e per questo unica. Queste brevi note introduttive ci danno le prime chiavi essenziali per comprendere il perché dell'attualità del sistema preventivo oggi. Ciò che tuttora noi incontriamo in tutte le parti del mondo, dovunque esista una presenza salesiana, è: a) la scelta di una educazione integrale dei giovani; b) gli educatori sono chiamati ad essere adulti autentici vicini ai giovani; c) l'insieme di atteggiamenti e scelte educative prima di essere un sistema di pensiero teorico, devono rivelarsi un'esperienza viva che gradualmente plasma il carattere dei giovani. Da queste basi, che per noi rimangono un patrimonio sempre vivo, Don Bosco gradualmente configura la sua [esperienza](#) educativa, rendendola applicabile nelle sue Case. Prima di passare a commentare gli *elementi fondamentali del sistema preventivo*, è importante richiamare due punti fermi. Il primo è *la chiave iniziale*. Ci fa vedere la causa del rapporto inscindibile tra ciò che Don Bosco ha vissuto e ciò che ha trasmesso e continua a plasmare il sistema preventivo. Chi assume la nobile arte educativa è chiamato ad avere la capacità di favorire la dimensione umanizzante, di voler bene ai giovani, mentre sta offrendo loro un cammino di crescita umana e spirituale in un contesto di affetto e di compassione. Per Don Bosco vivere questo processo educativo fu un atto di carità, *carità educativa*, cioè essere per loro un *buon pastore*. Alla luce della visione integrale vissuta e comunicata da Don Bosco possiamo dire che tale *carità pastorale* si matura in *carità pedagogica*. Nella concretezza della vita, nell'incontro con i giovani bisognosi, chi vive il si-

stema preventivo cerca di promuovere un ambiente di famiglia e di costruire relazioni e rapporti educativi a misura dei giovani. L'educazione è un'esperienza di [accoglienza](#) che si impegna ad aiutare il debole, esperienza di accompagnamento che offre coraggio a chi ne ha bisogno. Tale movimento, che con affetto incontra i giovani al punto della loro esistenza, ha come obiettivo quello di farli arrivare verso la meta che meritano e possono raggiungere. Questa dinamica chiede e fa partire un cammino di carità pedagogica. La storia ci insegna che tale dinamica non ha confini, non conosce restrizioni e condizionamenti culturali o etniche. È il cuore pastorale dell'educatore che vuole bene al cuore del giovane. Il secondo punto fermo è, coinvolgendo in maniera determinante la figura dell'educatore, *il ruolo cruciale della comunità che educa* e che si rivela essere un aspetto strategico per il sistema preventivo. Don Bosco a Valdocco non portava avanti il sistema preventivo in maniera solitaria, tanto meno verticale o piramidale. In ogni momento della sua vita c'è stata un'attenzione costante che consisteva nel creare un *ambiente di famiglia*, dentro il quale *la comunità intera era il soggetto che educava con il cuore del buon pastore*. Era una partecipazione della persona dell'educatore e di tutta la comunità, unite, con e per i giovani. Don Bosco intuì fin da subito tale principio e lo mise in pratica. Lo visse favorendo la collaborazione dei suoi primi Salesiani ma anche di tutti coloro che a Valdocco si sentivano parte della sua missione. In più, non si limitava a raggiungere i giovani come primi beneficiari del sistema preventivo, ma andava più in là, facendo maturare tra di essi coloro che poi sarebbero diventati un giorno i futuri educatori. Usando un'immagine molto cara a Don Bosco, si può affermare che Egli faceva sì che gli stessi *agnelli* diventassero *pastori*, attivi protagonisti nella missione educativa. Qui siamo lontani da un sistema rigido, fatto di idee e strutture, che semplicemente vanno applicate indipendentemente dalla vita dei giovani e della loro relazione con gli educatori. Al contrario, assistiamo a un'esperienza che nella sua dinamica interna cerca di restare saldamente connessa con la storia dei giovani, dialogando con il loro tempo e la loro cultura. Una dinamica che si alimenta dal contributo effettivo e affettivo di ogni educatore e di tutta la comunità. In questa direzione, la genialità del sistema preventivo che ci lascia Don Bosco sta nel fatto che alla chiarezza degli obiettivi umanistici, spirituali e morali, ha aggiunto il valore necessario ed inestimabile che intercorre nelle relazioni educative, l'importanza di conoscere la storia dei giovani per poter interpretare con perspicacia le loro necessità e passare poi a creare quelle condizioni concrete che favoriscono particolari forme e modalità d'azione e di accompagnamento. E qui sta per molti versi la grandezza della sua opera. (Pellerey, 29-30). Commentiamo adesso quelli che sono i *pilastri* del sistema preventivo – *ragione, religione, amorevolezza*. Cosa significano le tre parole che Don Bosco considerava *le colonne del sistema preventivo*? Cerchiamo di interpretare con il linguaggio odierno quello che Don Bosco maturava nel suo contesto e che oggi continua a essere attuale.

Ragione – la questione antropologica. È la prima parola usata da Don Bosco. Colpisce come Egli prese spunto da ciò che comunicasse umanità, fece nascere il si-

stema preventivo da una “*scelta antropologica*”. Nella sua riflessione su questo primo pilastro, Pellerey scrive che: «[...] in relazione alle virtù o competenze nel pensare, quelle che si evidenziano subito, rileggendo le azioni e le parole di Don Bosco, sembrano essere quelle che riconducono alla razionalità pratica. Accertando la presenza della intelligenza intuitiva: il saper cogliere con immediatezza e pertinenza i problemi educativi presenti nelle situazioni in cui è coinvolto, Don Bosco ha saputo impostare un sistema di relazioni con i collaboratori e con i giovani dove appare chiaramente la capacità di persuaderli a sviluppare convinzioni positive di fronte alle istanze delle loro condizioni di vita, attraverso opportune forme di discorso: dalla narrazione, all’esortazione, all’uso dell’analogia» (Pellerey, 28-29). È una «[...] sana antropologia che fa emergere e favorisce la maturazione di un movimento dove tutti, adulti e giovani, si sentono protagonisti. Possiamo dire che partendo da questa scelta si intuisce come una razionalità di questo tipo è forse, allora, uno dei segreti per comprendere le sue intuizioni e spiegare, oggi, il rispetto, se non l’affetto che ancora molti portano per lui. Essi ne sentono la vicinanza e un possibile modello per un personale sviluppo di senso e di prospettiva esistenziale» (Pellerey, 28). A livello concreto oggi questa chiamata, cioè l’urgenza di far partire relazioni fondate sulla ragione, creando un rapporto trasparente e sano con i giovani, apre la strada per due grossi vantaggi oggi più che mai necessari. Il primo è che il giovane “vede” il bene e la meta che gli si propone. Non si trova davanti alla incertezza con cui molti di loro devono fare i conti a tutti i livelli della loro esistenza, giorno dopo giorno. La fiducia è costruita in maniera ragionevole e accettata con libertà. Il secondo vantaggio evidenzia come il giovane sia cosciente di quanto l’educatore che gli sta accanto abbia la consapevolezza delle condizioni nelle quali egli come giovane stia vivendo, le sue personali difficoltà e sfide. Da qui si costruisce un cammino principalmente segnato dalla fiducia reciproca. A lunga gettata, quello che oggi noi chiamiamo la *svolta antropologica*, Don Bosco l’ha intuita e ha scommesso su di essa. Lui che aveva chiaro la meta e il fine ultimo della sua missione, poneva come punto di partenza l’urgenza di riconoscere la fatica che i giovani concretamente sentono e vivono. Avendo lui stesso come giovane fatto esperienza di queste vie tortuose e difficili, povere e senza speranza alcuna, Don Bosco viveva e comunicava una proposta che iniziò per “incarnarsi” nella vita dei giovani, comprendendo le loro condizioni per poi essere testimoni e accompagnatori di proposte valoriali lungo il loro cammino, con gradualità e affetto.

Religione – l’apertura al trascendente. Una vera crescita personale e conoscenza di se stessi, può maturarsi in maniera sana e autentica nella misura in cui il giovane si apre come un dono nelle relazioni con gli altri, con il trascendente e con il creato. Il vero servizio educativo riconosce e accompagna il desiderio innato al senso della vita, l’anelito del cuore verso l’alto, verso il trascendente. La presenza di adulti significativi che con rispetto e con pazienza sanno offrire cammini di maturazione nel cuore dei giovani, che favoriscono convinzioni e atteggiamenti positivi verso se stessi, gli altri, il trascendente e il creato, è una dinamica che, in un clima

ragionevole, predispone e anticipa la “proposta religiosa” secondo la situazione di ogni giovane, della sua storia, in ogni cultura e in dialogo con ogni tipo di appartenenza religiosa. In un contesto post-secolarizzato dove la ricerca del senso sta segnando fortemente la vita dei giovani, ogni proposta religiosa, ogni cammino che “educa” il cuore verso il trascendente, essendo il tutto vissuto ragionevolmente e in pieno rispetto alla storia di ogni giovane, diventa un dono alla propria crescita integrale. La proposta religiosa, lungi dall’essere imposizione, diventa una opportunità attraverso la quale ai giovani è offerta la bellezza della sacralità, in un clima di fiducia, con adulti credibili che accompagnano il percorso. Il contributo della *componente religiosa favorisce e chiede un dialogo con la ragione*. Il connubio tra ragione e religione fa scoprire il senso alla vita, impegna i giovani verso tutto ciò che rende la stessa vita ancora più umana, fraterna e bella. In questa ottica, la religione nella dinamica del sistema preventivo, è una proposta religiosa e spirituale serena, rispettosa, non si esaurisce in un ritualismo sterile, non crea separazione e distinzione, cerca di mirare all’essenziale – amare Dio e il prossimo come se stessi – specialmente in contesti multireligiosi come anche in contesti post-cristiani.

Amorevolezza – la carità accogliente e l’accompagnamento affettivo nel cammino educativo. Una caratteristica che immediatamente si coglie nella vita come anche negli scritti di Don Bosco, in maniera particolare verso la fine della sua vita – *Lettera da Roma* (1884) e le *3 Lettere* ai Salesiani dell’America Latina (1885) – è quella dell’amorevolezza. Don Bosco era consapevole che la dinamica delle prime due colonne, ragione e religione, diventano davvero efficaci in maniera sana dentro un contesto segnato dall’affetto e dall’amorevolezza. Il cuore del giovane, prima di tutto, si conquista per mezzo di una vicinanza segnata dall’affetto. Ogni relazione educativa, essendo finalizzata alla crescita umana, spirituale e morale, ha bisogno di un ambiente che sostiene e che incoraggia nel cammino in modo ragionevole e attraverso il vissuto di valori trascendentali. Sentirsi amati in maniera sana da parte di un adulto, con rispetto e incondizionatamente, è fondamentale perché si maturino convinzioni e atteggiamenti positivi nel cuore del giovane, perché poi si assumano valori di fraternità e solidarietà. L’amore e l’affetto ricevuto da parte dei giovani diventa non solo dono positivamente colto, ma in più emerge anche come un paradigma da imitare. Qui entra in gioco la consistenza di un ambiente che accoglie e accompagna senza porre condizioni al dono offerto, di adulti sani che in maniera coerente vivono ciò che comunicano. È una grande intuizione di Don Bosco che fa dell’amore educativo e della carità educativa, una forza che da una parte attrae per poter liberare dalla paura, dal senso del fallimento, dall’altra proietta i giovani verso un vissuto sano, generoso e gioioso. L’esperienza conferma che la presenza di adulti veramente appassionati nella loro missione educativa faccia emergere il meglio che sta nascosto nel cuore giovanile trovando un ecosistema positivo e pro-positivo. L’affetto che diventa forza pedagogica, è percepito come un valore spirituale che i giovani colgono come qualcosa che vale la pena di prendere sul serio facendolo diventare parte della propria esistenza. Qui ha davvero senso la frase attribuita a Don

Bosco che dice che “*l’educazione è una cosa del cuore*”. Ciò che è prioritario in ogni vera relazione, specialmente quella educativa, non è l’azione, ma l’attenzione alla persona come tale. La forza dell’incontro dell’educatore con l’educando, segnato dalla gratuità, imprime significato e valore a tutto ciò che viene dopo.

Sfide e opportunità – il sistema preventivo in dialogo. La proposta educativa che Don Bosco ci ha trasmesso ha nel suo DNA una innata propensione a entrare in dialogo con il contesto dove la si offre, come anche con la vita dei giovani. Se da una parte il sistema preventivo contiene obiettivi chiari che costituiscono una meta ben definita, la crescita integrale dei giovani, allo stesso tempo ha bisogno di stabilire contatto con la storia, l’ambiente, la cultura, cioè con tutto ciò che ha a che fare e che marca la vita dei giovani. È opportuno offrire qui, anche se in maniera molto breve, una di queste esperienze per mezzo della quale si vede concretamente questa capacità innata del sistema preventivo di raggiungere i giovani, dovunque si trovino, con la loro diversità religiosa, culturale e altro. È un dono che arricchisce tutti coloro che entrano in contatto con esso, educatori ed educandi, collaboratori e destinatari appartenenti ad altre religioni e credenze o a nessuna. Oggi siamo più che mai convinti che ci può essere condivisione con tutte le persone di buona volontà che desiderano vivere la missione salesiana e che vogliono comunicare l’amorevolezza paterna di Don Bosco. La ragionevolezza insita nel suo sistema educativo e la sua fiducia nelle risorse e aneliti dei giovani non ha bisogno di passare attraverso un filtro selezionatore. È una scelta che privilegia i più poveri, segnata dall’impegno per una cultura dell’accoglienza di ogni giovane. È un cammino aperto ai giovani di ogni razza, colore, nazione, cultura e religione. Un esempio dell’esperienza del sistema preventivo all’interno di contesti multireligiosi e multiculturali si può incontrare nella riflessione e nella risposta che i Salesiani di Don Bosco in Francia stanno costantemente condividendo, vivendo e maturando. La riflessione guidata dal Salesiano Jean Marie Petitclerc, unita alla partecipazione e al contributo di tanti collaboratori, persone provenienti da diverse confessioni o da nessuna mette in evidenza tre momenti chiave che emergono dalle colonne portanti del sistema preventivo: *la pedagogia della fiducia/accoglienza, la pedagogia della speranza e la pedagogia dell’alleanza.*

La pedagogia della fiducia/accoglienza: consiste nei primi passi che gli educatori compiono per facilitare il contatto con ogni singolo giovane. È uno spazio che genera apertura alle proposte pedagogiche. Una volta che la credibilità dell’educatore è veramente percepita, seguirà la fiducia e la sensazione di essere accolti. Senza questi primi passi, nessun processo educativo può prendere il via.

La pedagogia della speranza: le proposte offerte da educatori attenti e specialisti competenti vengono percepite come un’esperienza di accompagnamento, che aiuta il giovane a camminare verso una crescita integrale e una maturazione graduale. La fiducia e l’accoglienza portano i frutti dall’interno di un cammino segnato dalla speranza.

Infine, *la pedagogia dell’alleanza:* promuove una serie di reti che propone e garantisce ai giovani opportunità affidabili che li aiutino a crescere come cittadini, im-

parando a esercitare i propri diritti e ad assumersi i propri doveri, partecipando allo sviluppo sano di una cultura della solidarietà, di una società attenta all'altro, al creato. Una cultura che integra il meglio delle tradizioni religiose e del movimento di ogni cuore che cerca, gode e condivide la bontà, l'amore, la solidarietà.

Questi tre momenti chiave, alla luce del patrimonio del sistema preventivo, sono una conferma del dono che ci è stato affidato. È una chiamata a continuare a esplorare nuovi modi e mezzi che l'incontro con i giovani oggi ancora ci chiede. Siamo eredi di un sistema che ha mostrato e continua a mostrare il suo valore positivo in diversi continenti, in contesti multi-culturali e multi-religiosi. Però urge non dimenticare che è appunto un *sistema* che richiede fin dalla sua origine una continua riflessione e confronto con la storia dei giovani, mantenendo sempre ferma la loro centralità, come fece Don Bosco: i giovani come beneficiari e protagonisti della missione salesiana.

Bibliografia

- 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, 1999, p. 132.
- DIPARTIMENTO DI PASTORALE GIOVANILE SALESIANA, *Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di riferimento*, Roma, Capitoli IV e V, 2014³.
- FONTI SALESIANE, *Don Bosco e la sua opera. Raccolta antologica*, Roma - LAS, Vol. 1, pp. XXVI – XXXVII, 2014.
- NANNI C., *Il sistema preventivo di don Bosco*, Torino, Leumann, ElleDiCi, 2003.
- PELLEREY M., *Il ruolo della ragione nei processi formativi. Un approfondimento della dimensione cognitiva nel quadro del triplice riferimento educativo 'ragione, religione, amorevolezza' di don Bosco*, in *Rassegna CNOS*, n. 3, 2012, pp. 25-39.
- PELLEREY M., *Ragione, religione e amorevolezza e le sfide del laicismo contemporaneo*, in <https://www.salesian.online/wp-content/uploads/2020/12/2007-9-Michele-Pellerey-Sintesi-dell'intervento-ragione-religione-e-amorevolezza-e-le-sfide-del-laicismo-contemporaneo.pdf>
- PETITCLERC J.M., *I valori più significativi del Sistema Preventivo*, in AA. VV., *Sistema preventivo e diritti umani*, Roma, 200.
- https://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=8091&catid=351&Itemid=1111.
- PRELLEZO J.M., *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di don Bosco*, Torino, Leumann, ElleDiCi, 2000.
- STELLA P., *Don Bosco*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- VECCHI J. – J.M. PRELLEZO (Edd.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, Roma, Editrice SDB, 1988.
- VIGANÒ E., *Nuova Educazione*, in *ACG* n. 337, 1991, https://www.sdb.org/it/RM_Risorse/ACG_Lettere/Don_Vigano/NUOVA_EDUCAZIONE.
- WIRTH M., *Da don Bosco ai nostri giorni*, Roma, LAS, 2000.

SISTEMA QUALITÀ (EMANUELE MONTEMARANO²⁸⁴)

Il sistema di gestione per la qualità -SGQ rappresenta l'insieme delle procedure e dei criteri adottati dall'ente per soddisfare i requisiti contenuti in una norma tecnica volontaria internazionale, la Norma UNI EN ISO 9001, che individua il modello internazionale di riferimento per l'assicurazione e garanzia della qualità di tutte le attività organizzate. Le norme della famiglia ISO hanno per definizione la caratteristica della volontarietà, in quanto forniscono dei modelli di riferimento che le organizzazioni sono libere di applicare nella misura in cui le ritengano utili per la migliore gestione delle proprie attività. In taluni settori, tuttavia, si è verificato negli anni un ribaltamento di tale scenario, dal momento che il possesso della certificazione di qualità è stato richiesto come requisito necessario per l'accesso a fondi e benefici pubblici, come avvenuto anche in Italia per la [formazione](#) finanziata. Questo passaggio ha determinato la forte diffusione delle norme volontarie, ma al contempo ne ha snaturato la funzione, spesso trasformando la libera adesione a uno schema di qualità nella burocratica applicazione di norme non concepite in questa prospettiva. Il sistema di gestione per la qualità si basa in primo luogo su una visione particolare della gestione delle attività, fondata su due modelli tipici della normativa internazionale sull'organizzazione aziendale: l'approccio per processi ed il pensiero basato sul rischio. L'approccio per processi consiste nella proceduralizzazione delle attività, vale a dire nell'individuazione e regolamentazione dei diversi passaggi nei quali si può scomporre un'attività complessa, con particolare attenzione ai momenti di controllo e alle fasi di monitoraggio sulle prestazioni erogate. Il pensiero basato sul rischio consiste invece nell'associare in modo documentato e strutturato ad ogni elemento dell'attività aziendale i corrispondenti rischi, allo scopo d'individuare le opportune contromisure per mitigare i rischi stessi e ricondurli all'interno della soglia di accettabilità. Importante considerare come questa visione dell'organizzazione, sorta nell'ambito delle norme volontarie, sia stata ormai recepita anche nella legislazione cogente. Si pensi ad esempio alla legislazione penale sulla responsabilità degli enti per mancata adozione dei modelli organizzativi (il D.lgs. n. 231 del 2001), che sostanzialmente estende all'ambito della prevenzione dei reati l'approccio tipico della ISO 9001. La Norma sul sistema di gestione per la qualità individua una serie di principi organizzativi e gestionali considerati strumento necessario per garantire la qualità del servizio. Tali principi, associati all'approccio per processi ed al pensiero basato sul rischio, contengono il nucleo essen-

²⁸⁴ EMANUELE MONTEMARANO Avvocato impegnato nel settore del non profit in generale e delle istituzioni ecclesiastiche in particolare. Si occupa anche delle problematiche giuridiche connesse all'immigrazione e alla tutela dei diritti civili.

ziale di tutta la normativa internazionale sulla qualità, che da decenni ispira le migliori prassi aziendali a livello internazionale. Nei punti seguenti si richiameranno pertanto tali principi gestionali, integrati con specifici riferimenti connessi all'attività svolta dagli [Enti di Formazione Professionale](#).

a) Focalizzazione sul cliente: il sistema di gestione per la qualità deve costantemente tenere sotto controllo la percezione dell'utenza sui servizi ricevuti e consentire la formulazione agevole e tempestiva di segnalazioni e reclami, anche allo scopo di individuare possibili atti di [bullismo](#) o comportamenti illeciti, omissivi o attivi, del personale scolastico.

b) Corretto ed effettivo esercizio della leadership: il sistema di gestione per la qualità deve verificare che le funzioni apicali esercitino correttamente le proprie funzioni e che la [comunicazione](#) interna sia adeguata rispetto all'esigenza di coordinamento tra i responsabili dei diversi settori aziendali, anche in base alle deleghe ricevute. In particolare, l'Organismo di Vigilanza, costituito secondo il Decreto n. 231 per gli enti, come quelli operanti nel settore della [Formazione Professionale](#), che sono tenuti all'applicazione di tale norma, deve svolgere un monitoraggio rigoroso, indipendente e sistematico sulle funzioni apicali, tenendo conto della presunzione di responsabilità dell'ente per illeciti commessi dagli apicali.

c) Partecipazione attiva delle persone: il sistema di gestione per la qualità deve promuovere il pieno coinvolgimento di tutte le risorse umane coinvolte, con diverse tipologie contrattuali, nell'attività dell'ente. Una delle modalità più significative del coinvolgimento è l'attenzione costante a individuare i rischi di stress lavorativo ed i connessi eventi-sentinella, in collaborazione tra datore di lavoro, servizio di prevenzione e protezione, responsabile della qualità e Organismo di Vigilanza. La realizzazione del principio della partecipazione determina la necessità che le figure interne deputate al controllo di gestione non si limitino ad una raccolta formale di informazioni documentate da parte del personale, ma stabiliscano forme dirette di dialogo e di comunicazione.

d) Miglioramento continuo: il miglioramento, all'interno di un sistema di gestione per la qualità, non è una semplice aspirazione all'aumento della qualità del lavoro delle persone (ciò che è comune anche alle organizzazioni che non adottano un sistema di gestione per la qualità secondo principi internazionali), ma è un requisito diretto alla costante analisi dei dati, affinché siano individuate e formalizzate puntuali azioni di miglioramento, tenute sotto controllo e monitorate dalla Direzione. Il metodo del miglioramento viene riferito non solo al processo formativo, ma anche a tutte le attività di supporto, come ad esempio la gestione del personale e dei fornitori, la formazione del personale, la gestione economica.

e) Processo decisionale basato sulle evidenze: il sistema di gestione per la qualità deve favorire la selezione e la raccolta dei dati necessari per supportare le decisioni, garantendo che queste ultime, soprattutto se relative a processi maggiormente esposti a rischi, siano basate su elementi oggettivi e non su percezioni di natura soggettiva. Le evidenze oggettive relative al funzionamento del sistema di prevenzione

degli illeciti devono essere tempestivamente messe a disposizione di tutte le funzioni interne con compiti di controllo.

f) Gestione positiva delle relazioni: nelle organizzazioni complesse, con una gestione di tipo collegiale e in settori particolari come quello formativo, la qualità delle relazioni interne è elemento imprescindibile sia ai fini della qualità del servizio che della garanzia di legalità nella gestione delle attività. Per questo motivo il sistema di gestione per la qualità deve favorire un clima di lavoro corretto, chiarezza rispetto alle mansioni di ciascun addetto, flussi comunicativi interni corretti ed il più possibile tracciabili.

Il livello più specifico ed operativo del sistema di gestione per la qualità, una volta delineati l'approccio di riferimento ed i principi organizzativi da porre alla base della gestione dell'attività, è costituito dalle specifiche misure richieste dai diversi capitoli della Norma ISO 9001. Le più significative di esse sono: adozione di un organigramma aziendale con individuazione dei requisiti per l'accesso a ogni funzione e del relativo mansionario/definizione di una politica aziendale orientata ai valori propri della singola organizzazione/programmazione per obiettivi misurabili e indicatori di prestazione delle diverse attività/predisposizione di un piano dei controlli durante le attività e di monitoraggio periodico delle prestazioni del sistema di gestione per la qualità/adozione di una procedura per la selezione del personale e dei fornitori secondo criteri di qualità/possibilità per l'utenza di formulare reclami e segnalazioni su criticità e disservizi/gestione tracciabile delle non conformità/svolgimento periodico di attività ispettive interne e sui propri fornitori, come ad esempio i collaboratori autonomi e le ditte appaltatrici/monitoraggio periodico della qualità percepita sia dall'utenza interna (lavoratori) che esterna (allievi). Si tratta di un elenco non completo di tutte le richieste della ISO 9001, ma sufficiente ad individuare le caratteristiche essenziali di un sistema di gestione per la qualità, il quale, se applicato con adesione convinta e non con spirito di rassegnata obbedienza alle richieste della pubblica amministrazione, può costituire un valido supporto al miglioramento della qualità dei servizi e della gestione degli enti. Un'interessante applicazione agli Enti di Formazione Professionale dei principi internazionali dei sistemi di gestione per la qualità è costituita dai modelli volontari definiti negli ultimi anni in Italia per la prevenzione ed il contrasto del bullismo. Anche le ultime linee nazionali di orientamento adottate dal Ministero dell'Istruzione recepiscono infatti l'approccio preventivo proprio dei modelli di qualità e lo trasformano in un "codice di comportamento antibullismo" che tutte le scuole e le altre agenzie educative sono chiamate ad applicare. Il rispetto delle [buone pratiche](#) codificate sul bullismo per le scuole cattoliche, peraltro, è espressamente richiesto dalle Linee Guida approvate nel 2022 dall'Ufficio Scuola della Conferenza Episcopale Italiana. Il sistema di gestione per la qualità "antibullismo", applicando in buona sostanza gli strumenti sopra definiti in base alla Norma ISO 9001, prevede la definizione di un protocollo scolastico articolato nelle seguenti attività: adozione di un regolamento antibullismo per gli allievi/formazione di una commissione antibullismo interna alla scuola con compiti di proposta e di monitoraggio/nomina di un referente interno antibullismo

con il compito di ricevere le segnalazioni e dare assistenza a tutte le parti in causa/attivazione di un canale dedicato per le segnalazioni al referente/attività periodiche di aggiornamento e sensibilizzazione di tutte le componenti scolastiche sul bullismo/adozione di provvedimenti sanzionatori in caso di comportamenti gravi/questionari e colloqui periodici con le classi da parte del referente antibullismo. Si tratta di un esperimento ben riuscito di contaminazione tra una norma di origine puramente aziendale ed una relevantissima problematica educativa e sociale molto attuale nei nostri tempi.

SKILL (EUGENIO GOTTI²⁸⁵)

Nel contesto anglosassone il termine Skill viene utilizzato in termini generali con una accezione ampia e non tecnica, dove i concetti di Skill e competence sono spesso usati in modo intercambiabile. Tale ambiguità nel linguaggio comune è presente anche in italiano. Ad esempio, l'Enciclopedia Treccani definisce Skill come “insieme delle [abilità](#) e competenze possedute da un individuo”. Tuttavia, sulla base della Raccomandazione del Consiglio del 2018 sulle competenze chiave per l'[apprendimento](#) permanente, vi è una chiara distinzione: le competenze si riferiscono a “una combinazione di [conoscenze](#), abilità e attitudini, dove: a) la conoscenza è composta da fatti e cifre, concetti, idee e teorie già consolidate e supportano la comprensione di una determinata area o argomento; b) le skill (abilità) sono definite come l'abilità e la capacità di eseguire processi e utilizzare le conoscenze esistenti per ottenere risultati; c) gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità ad agire o reagire a idee, persone o situazioni”. Se pensiamo che tutte le attività possono essere definite in termini di compiti – e ogni [lavoro](#) è una specifica aggregazione di compiti – le Skill possono essere interpretate come la capacità richiesta per svolgere tali compiti. In sostanza, mentre le mansioni definiscono il processo produttivo dal lato della domanda, le skill rappresentano lo stesso processo dal lato dell'offerta. *Le skill* possono essere definite come la capacità di applicare conoscenze e utilizzare know-how per completare attività e risolvere problemi utili, tipicamente sul posto di lavoro. *Le competenze* possono essere definite come attributi più ampi che si riferiscono alla capacità di utilizzare conoscenze, abilità sociali e/o capacità metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello [sviluppo professionale](#) e personale. La [competenza](#) non si limita all'area cognitiva; comprende anche aree funzionali/tecniche, abilità e valori interpersonali. Quindi la traduzione più tecnica per Skill è abilità. È in tal senso che anche in Italia si è utilizzato il concetto di Skill nella progressiva definizione di un quadro concettuale delle competenze e nella progressiva standardizzazione delle qualificazioni. Se prendiamo come punto di riferimento ita-

²⁸⁵ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

liano per tale standardizzazione l'[Atlante del lavoro e delle qualificazioni](#), sviluppato da INAPP insieme ad altri attori istituzionali, possiamo vedere come nella sua prima *versione* del 2011 l'Atlante conteneva i descrittivi del lavoro (ambiti di attività, task lavorative), autonomia e alla responsabilità e non quelli relativi alle conoscenze e alle abilità (*skills*), in quanto propri delle qualificazioni non ancora inserite nella *release* dell'Atlante del 2011. Le qualificazioni sono state inserite attraverso una fase di "istituzionalizzazione" del modello Atlante avvenuta a partire dai provvedimenti di istituzione dell'offerta di IeFP, con particolare riferimento a quanto contenuto nell'Accordo Stato-Regioni del 27 luglio 2011, e successivamente estesa nei provvedimenti di riordino dell'istruzione e [formazione](#) tecnica superiore e di coordinamento dell'offerta. Successivamente, è con il Decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013, che apre al sistema generale di certificazione delle competenze, che l'Atlante è stato adottato come modello tecnico di riferimento per l'istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni regionali, in particolare con il Decreto interministeriale del 2015. È in tale contesto che si istituzionalizzano sia le definizioni di competenza, conoscenza e abilità, sia il quadro operativo delle qualificazioni regionali. Gli elementi minimi identificativi e costitutivi delle qualificazioni regionali, necessari a garantire la loro correlazione e la loro progressiva standardizzazione, sono la competenza, articolata in abilità e conoscenze. Ai sensi di tale normativa per competenza si intende la comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale. Le abilità (Skill) indicano le [capacità](#) di applicare conoscenze e di utilizzare un saper fare per portare a termine compiti e risolvere problemi; esprimono le componenti tecniche, applicative o relazionali per l'esercizio della competenza; sono di tipo cognitivo (in relazione all'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratico (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti). Nell'ambito dei repertori di qualificazione i descrittivi di abilità devono essere adeguati a porre in evidenza la dimensione applicativa ovvero di utilizzo di tecniche, procedure o metodi. Tali descrittivi sono articolati attraverso l'uso sistematico del verbo all'infinito (preferibilmente uno) seguito dal complemento (ad esempio: "utilizzare bilance elettroniche") e non prevedono l'utilizzo di locuzioni generiche del tipo: "correttamente", "adeguatamente", "con un certo grado di autonomia". È da sottolineare il legame forte e diretto che si può stabilire tra i concetti di compito e di Skill: una Skill è la capacità di svolgere bene un compito. Su questa semplice base è possibile stabilire una serie di equivalenze tra il lato della domanda e quello dell'offerta di skill e compiti. L'equivalenza tra compiti e Skill consente inoltre di utilizzare le tassonomie dei compiti per classificare le competenze corrispondenti in modo molto pratico. In questo quadro, la competenza è un concetto molto più ampio dell'abilità, perché implica la capacità di far fronte non solo a una serie di compiti predefiniti ma anche all'incertezza in un dato ambito. Questa incertezza, che è un elemento importante in tutti i contesti lavorativi della vita reale, è ciò che spiega l'importanza di tutti gli elementi che compongono la competenza.

Hard e Soft Skills. Le Skills vengono spesso suddivise in Hard e Soft. Le hard skills sono abilità tecniche che si applicano a mansioni e compiti specifici. Le hard skills si acquisiscono attraverso una formazione mirata o la pratica sul posto di lavoro e consentono a un individuo di svolgere in modo efficiente gli specifici compiti richiesti dal proprio ruolo. Esempi di hard skills sono l'utilizzo di un linguaggio di programmazione, di lingue straniere, l'abilità di utilizzare tecniche o strumenti, ecc. Mentre le hard skills sono concrete e specifiche per ogni ruolo, le soft skills sono più generiche. Spesso collegate all'intelligenza emotiva, comprendono le abilità e le qualità interpersonali che ci aiutano a gestire situazioni e sfide diverse, sia sul posto di lavoro che al di fuori. Esempi di [soft skills](#) sono la [capacità](#) comunicativa, il lavorare in gruppo, la creatività, l'empatia, la gestione del tempo, l'adattabilità, l'attenzione ai dettagli, la leadership. Se le hard skills si acquisiscono attraverso la formazione e la pratica, le soft skills non sono così facili da definire. Da adulti, le soft skills tendono a essere già consolidate. Infatti, spesso vengono descritte come tratti della personalità o attributi caratteriali. Ciò non significa che le soft skill non possano essere apprese. Di solito ciò richiede un approccio personalizzato, che aiuti le persone a identificare i propri punti deboli o le aree di miglioramento all'interno del proprio ventaglio di soft skill, sui quali poi fornire feedback, coaching e strategie per aiutarli a crescere in quelle determinate aree. Le soft skills possono essere sviluppate anche nel processo di formazione di alcune hard skill. Immaginate uno sviluppatore software. Mentre padroneggia gli aspetti tecnici del linguaggio di programmazione, svilupperà anche delle soft skills fondamentali come la risoluzione dei problemi e l'attenzione ai dettagli. Per questo motivo lo sviluppo di soft skills e hard skills può avvenire in modo contestuale.

Trasferibilità delle Skills. Sebbene il concetto di abilità sia specifico per un compito particolare, le abilità possono essere trasferibili ad altri compiti nella misura in cui tali compiti condividono alcune proprietà. La trasferibilità delle abilità tra compiti richiede necessariamente alcune proprietà comuni nei compiti correlati, ma queste proprietà comuni potrebbero non essere affatto ovvie. Il grado di trasferibilità delle abilità varia a seconda della somiglianza tra i compiti considerati. Alcune abilità possono avere una trasferibilità limitata perché si riferiscono a compiti le cui proprietà le rendono peculiari. Alcune altre abilità possono riguardare compiti le cui proprietà si applicano a molti altri compiti e, quindi, tali abilità avranno un'elevata trasferibilità. La gamma di diversi ambiti a cui un'abilità può essere trasferibile indica quanto un'abilità sia generale o specifica. Sulla base di questo attributo di trasferibilità, e coerentemente con la letteratura, adottiamo una dimensione aggiuntiva per classificare le competenze:

- le competenze generiche sono trasferibili a molti compiti simili a vari livelli;
- le competenze specifiche si applicano solo a un compito specifico e pertanto non sono trasferibili.

Bibliografia

Raccomandazione del Consiglio del 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

A unified conceptual framework of tasks, skills and competences, JRC Working Papers Series on Labour, education and Technology 2021/02.

Decreto 8 gennaio 2018, Istituzione del Quadro nazionale delle Qualificazioni.

Decreto Interministeriale del 30 giugno 2015 (Quadro Nazionale Delle Qualificazioni Regionali - QNQR)

Decreto Legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013.

Decreto Legislativo n. 167 del 14 Settembre 2011.

SMART WORKING vedi LAVORO

SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA (LILIANA SILVA²⁸⁶)

Nell'era digitale in cui viviamo, siamo testimoni di un cambiamento epocale della società: la transizione dalla società industriale alla società della conoscenza. Questo nuovo paradigma è caratterizzato da una crescente importanza della conoscenza, dell'informazione e della tecnologia nella vita quotidiana, nell'economia e nella cultura. La società della conoscenza è un concetto che è emerso negli ultimi decenni per descrivere un'epoca in cui la creazione, l'accesso e la diffusione della conoscenza sono diventati fattori chiave per lo sviluppo economico e sociale. In questa società, la conoscenza è un bene strategico e le competenze per generare, elaborare e utilizzare l'informazione sono fondamentali. Pur essendo molte le espressioni utilizzate per definire sinteticamente le caratteristiche del contesto in cui viviamo, come per esempio "società dell'[apprendimento](#)", "società dell'informazione", "società globale", "società complessa", "società liquida" e "società multiculturale", il concetto di società della conoscenza appare come la rappresentazione più diffusa della società attuale, che si presenta fortemente integrata ai concetti di [educazione](#), [formazione](#) e [competenza](#). Possiamo definire tre pilastri della società della conoscenza: a) la tecnologia dell'informazione e della [comunicazione](#) – TIC, motore fondamentale per la trasformazione della conoscenza della nostra società. Internet, i dispositivi mobili, i social media e altre tecnologie hanno infatti reso l'accesso all'informazione più ampio e immediato; b) l'economia basata sulla conoscenza, che ha favorito lo sviluppo di settori come l'informatica, la ricerca scientifica, il design e la cultura digitale, fattori che hanno guadagnato un ruolo centrale nell'economia globale; c) l'apprendimento continuo, processo in continua evoluzione e che necessita di una formazione e riqualificazione costante che permetta di

²⁸⁶ LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

restare competitivi nel [mercato del lavoro](#). A distanza di qualche decennio dalla nascita dello sviluppo di questa tipologia di società siamo in grado di considerare l'impatto della conoscenza come un motore di innovazione e quindi della crescita economica; le imprese che investono nella ricerca e nello sviluppo, infatti, prosperano in questa nuova era. Questo anche grazie all'accesso globale all'informazione, che con l'avvento di Internet ha reso l'accesso all'informazione globale e democratico, consentendo a individui e comunità di apprendere e partecipare come mai prima d'ora. Tutto questo converge a favore di un miglioramento della qualità della vita su molteplici fronti, ma richiede anche di considerare alcune sfide che continuano negli anni a essere presenti. La prima fra queste è rappresentata dal divario digitale: nonostante l'ampio accesso alle tecnologie, alcune comunità e Paesi sono più avanti di altri nell'accesso e nella partecipazione alla società della conoscenza. Questo aspetto può minare fortemente il principio democratico di cui sopra. Un secondo aspetto è rappresentato dalla sicurezza informatica e della privacy: con una crescente quantità di dati digitali, emergono sfide legate alla sicurezza informatica e alla privacy. Infine, l'obsolescenza delle competenze richieste nella società della conoscenza, le quali cambiano necessariamente rapidamente. L'adattamento e l'apprendimento continuo sono fondamentali per mantenere la rilevanza. In conclusione, la società della conoscenza è una realtà in continua evoluzione che sta ridefinendo i nostri modelli di lavoro, di apprendimento e persino di interazione sociale. Mentre offre opportunità straordinarie, pone anche sfide significative che richiedono una riflessione e un'azione collettiva. È cruciale investire nell'istruzione e nella formazione, nell'accesso equo all'informazione e nella protezione della privacy per massimizzare i benefici della società della conoscenza e garantire che nessuno sia lasciato indietro in questo nuovo paradigma. Possiamo considerare determinante l'azione educativa che consenta anche a coloro che si avvicinano alla [Formazione Professionale](#) di acquisire le competenze necessarie per rimanere aggiornati ad evitare fenomeni come la dispersione scolastica, i divari territoriali e sociali, l'amplificazione del divario economico.

Bibliografia

ALBERICI A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Pearson, 2002.

ALESSANDRINI G. (Ed.), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Vol. 14, FrancoAngeli, 2005.

JARVIS P., *Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern age*, Routledge, 2008.

La sociologia del lavoro, 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 bio-sociale 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). A partire dagli 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). Il primo filone di analisi riguarda *l'organizzazione del lavoro e le nuove forme di regolazione*. In esso confluiscono anzitutto gli studi di quegli Autori 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 Autori 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 della nuova domanda di lavoro proveniente proprio dalle imprese ristrutturate 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 [formazione](#). 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 [mer-](#)

²⁸⁷ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

[cato del lavoro](#) e a porre in evidenza le peculiarità di quella merce *sui generis* rappresentata dal lavoro. 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).

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. Accanto all'affermarsi della sociologia del lavoro come disciplina specialistica, va ricordato anche il contributo degli studi sociali - con intersezioni tra la sociologia, l'antropologia e la filosofia - che si sono occupati del *sistema dei significati che il lavoro in quanto esperienza vissuta* da parte dei soggetti che la compiono, visti in riferimento al passaggio storico che stiamo vivendo. Proponiamo due autori che esprimono le due posizioni opposte che caratterizzano l'attuale dibattito:

- sul versante critico troviamo Zygmunt Bauman, teorico della società liquida, e la sua tesi del lavoratore "campeggiatore". Egli pone l'accento sulla sostituzione dell'etica del lavoro con l'estetica dei consumi, un movimento che indica una fuoriuscita dell'individuo da una qualsiasi dedizione che non sia quella strumentale, in quanto, secondo l'Autore, il futuro del lavoro sarà non di chi "prende casa" in un ruolo entro un'organizzazione stabile, bensì del campeggiatore precario e mercenario. Egli, infatti, afferma: «Una volta ricondotto a un orizzonte di breve respiro l'utilizzo della forza lavoro, in quanto defraudato di ogni prospettiva di stabilità (per non dire garantita) e reso dunque episodico, e abolite (o modificate a partita ancora in corso) praticamente tutte le regole del gioco delle promozioni e dei licenziamenti, appare difficile che i sentimenti di lealtà e impegno reciproco possano diffondersi e radicarsi. A differenza dei tempi della dipendenza reciproca di lunga durata, manca ora lo stimolo a interessarsi seriamente, per non dire criticamente, della saggezza di una situazione che in ogni caso è destinata ad essere transitoria. Il

luogo di lavoro assomiglia più a un campeggio, in cui si piantano le tende per poche notti e che si può abbandonare in ogni momento» (Bauman 2004, 36);

- *Richard Sennett*, analizzando le trasformazioni del capitalismo della flessibilità, coglie l'importanza di un investimento del lavoratore sul sentimento dell'onore, così come accadeva nella grande tradizione artigiana. Il capitalismo fluido ha portato allo sviluppo di un modo di lavorare senza tener conto della qualità. La carriera è scomparsa, sostituita da una traiettoria evanescente, frammentaria, che rende difficile per i dipendenti definire con precisione la propria identità. Diventa oltretutto sempre più complicato descrivere la propria [professione](#). Occorre quindi aiutare l'individuo a ritrovare il rispetto di sé e degli altri, quel sentimento che è scomparso e che per altro le politiche pubbliche fondate sulla compassione e sull'assistenza non sono riuscite a ristabilire. Ciò passa in particolare attraverso il riconoscimento del *lavoro ben fatto*. Una delle soluzioni possibili risiede nella riabilitazione del concetto di mestiere secondo il principio dell'artigianato: valorizzare il significato del lavoro, piuttosto che la remunerazione che ci si può attendere da esso, riabilitare il concetto di lavoro ben svolto per il semplice piacere di svolgerlo bene, indipendentemente dal concetto di performance o di retribuzione. Soltanto questo impegno disinteressato dà un significato alla vita. L'orgoglio per il lavoro eseguito permette inoltre di tessere all'interno dell'azienda dei rapporti sociali durevoli. E ciò è tanto più necessario se si considera che si lavora sempre più a lungo e si ha sempre meno tempo per allacciare rapporti disinteressati, dentro e fuori l'ambito lavorativo.

Attualmente, assume sempre più importanza, nelle ricerche e nelle analisi dei sociologi, il fenomeno delle “grandi dimissioni” accanto a quello del neoruralismo, ambedue manifestazioni dell'irruzione nelle organizzazioni di lavoro della cultura dell'io. Le prime sono forme nuove di uscita dal lavoro, che stanno assumendo dimensioni rilevanti, visto che nel 2022 vi sono state 269mila dimissioni in più rispetto al 2021, con una crescita del 13,9%, seguita nel 2023 da un'uguale tendenza sia pure con un lieve rallentamento. Si tratta di dimissioni in buona parte non legate all'avanzamento di carriera, quanto alla ricerca di un posto di lavoro più soddisfacente dal punto di vista sia del benessere visto come buon clima nei rapporti di lavoro con colleghi e superiori sia del valore sociale dei prodotti/servizi offerti. Il neoruralismo è la tendenza – che in parte risulta intrecciata a quella precedente – di persone che svolgono attività di lavoro poco significative a cambiare radicalmente la propria vita dedicandosi all'agricoltura, all'allevamento ed alle attività didattiche e di [inclusione](#) che si svolgono in questi settori, mosse dal desiderio di un lavoro più vicino alla natura, con scopi buoni e, quindi, con maggiori possibilità di incontri umani arricchenti e soprattutto potendo godere alla fine della giornata di maggiore gusto per ciò a cui si sono dedicati e di un arricchimento della stima di sé.

Bibliografia

- ACCORNERO A., *Il mondo della produzione. Sociologia del lavoro e dell'industria*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- ARENDT H., *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1964.
- BAUMAN Z., *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Troina (EN), 2004.
- COLASANTO M., *La sociologia del lavoro in Italia: elementi per una riflessione*, in BONAZZI G. - LA ROSA M. - PULIGNANO V. (cur.), *Sociologia del lavoro e studi organizzativi. Lo stato del dibattito in Italia ed in Gran Bretagna*, Collana "Sociologia del Lavoro", voll. 86-87, FrancoAngeli, Milano, 2002, pp. 191-208.
- GALLINO L., *Lavoro, Sociologia del lavoro*, in ID. *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino, 1993, pp. 389-398.
- DONATI P., *Il lavoro che emerge*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.
- ZUCCHETTI E., *La disoccupazione. Letture, percorsi, politiche*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.
- SENNET R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008.

SOFT SKILLS (MICHELE PELLEREY²⁸⁸)

L'espressione soft skills spesso viene assimilata a quella di competenze personali e sociali. Si tratta, infatti, in genere di competenze trasversali proprie della persona umana necessarie per poter agire in maniera autonoma e responsabile, capace di auto-direzione e auto-regolazione, sia sul piano cognitivo, sia su quello affettivo, sia su quello comportamentale. La diffusione dell'espressione soft skills è stata utilizzata inizialmente in relazione al mondo del [lavoro](#) contrapponendola a quella di *hard skills*, competenze di natura tecnico professionale. Questa distinzione indica il bisogno di descrivere due componenti diverse, ma entrambi necessarie, della capacità di operare in ambito lavorativo. La prima espressione riguarda, quindi, qualità più propriamente della persona in quanto tale, ma essenziali per portare a termine gli impegni professionali, come il gusto di far bene il proprio lavoro con precisione e puntualità, la capacità di lavorare insieme e comunicare validamente. La seconda concerne più direttamente il compito tecnico-pratico da svolgere. Il termine [competenza](#) appare così più comprensivo delle [qualità personali](#) necessarie per portare a termine in maniera valida ed efficace i vari compiti (di studio, di lavoro, di sport, etc.), mentre il secondo fa riferimento più specificatamente a un ambito lavorativo e per questo appare di significato più ristretto. Nel mondo del lavoro anglosassone si preferisce di conseguenza parlare di *soft skills*, invece che di *personal competencies*, attribuendo loro alcuni caratteri specifici che ben difficilmente caratterizzerebbero le competenze personali, come una più agevole possibilità di sviluppo, di misurazione, di articolazione secondo i compiti da svolgere, i progetti da elaborare, le regole da seguire. Inoltre, esse sembrano essere più facilmente trasferibili. In coerenza con quanto sopra precisato circa l'utilizzazione dell'espressione

²⁸⁸ MICHELE PELLEREY Professore Emerito di Didattica presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

soft skills nel mondo del lavoro, recentemente sono state evidenziate alcune nuove esigenze formative derivanti dagli sviluppi della [transizione digitale](#). Così si parla oggi di *digital soft skills*, cioè di competenze personali necessarie per sapersi muovere nel contesto tecnologico digitale. Alcune di queste sono nuove e riguardano l'ambito della riservatezza e dell'attenzione alla sicurezza e alla [privacy](#). L'accedere a un *cloud* o piattaforma aziendale per svolgere le proprie mansioni deve rendere gli impiegati consapevoli dell'importanza di tale dimensione personale ed etica della propria attività. Da parte del management certamente vanno indicate chiare e valide norme procedurali, ma da parte del lavoratore precisione e sistematicità nel seguirle. Ciò vale anche per una delle competenze personali più considerate, la capacità di collaborare, il saper dare il proprio contributo in vista di un obiettivo comune insieme al saper comunicare con gli altri membri del gruppo e saper coordinare e integrare con essi il proprio apporto. La novità che viene dall'uso delle tecnologie digitali sta nel fatto che sia la [comunicazione](#), sia la collaborazione non solo vengono attuate in presenza, ma sempre più a distanza in quanto mediate da mezzi di interazione di natura tecnologica. Di conseguenza si allarga notevolmente lo spettro di possibili attuazioni concrete delle attività e delle relazioni tra i diversi membri di un gruppo di lavoro.

SPIRITUALITÀ DEL LAVORO (DAVIDE GIRARDI²⁸⁹)

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 espiazione, 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'efficientismo e nell'innovazione tecnologica informatica e telematica. In questo contesto si comprende la rinnovata attenzione alla Dottrina

²⁸⁹ DAVIDE GIRARDI Professore di sociologia; Coordinatore generale di ricerca e Responsabile Osservatorio "Giovani e futuro" presso lo IUSVE di Venezia; PhD in Sociologia dei processi comunicativi e interculturali presso l'Università degli Studi di Padova.

Sociale della Chiesa ([Insegnamento sociale della Chiesa](#)) ed in particolare all'insegnamento del Papa Giovanni Paolo II, sia per ribadire la centralità della persona umana e della sua dignità, sia per la 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 formazione, di [alfabetizzazione](#), di [educazione](#) e di coscientizzazione socio-politica (cfr. in particolare l'enciclica *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 encicliche *Centesimus annus* e *Sollicitudo rei socialis*). Più specificamente, da una rilettura del Vangelo, e in particolare del cap. 5 dell'enciclica *Laborem exercens* (e della parte finale dell'enciclica *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 [sociologia del lavoro](#) 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 capitoli 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 “realtà 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 complessità²⁹⁰. L'etica del lavoro diviene viepiù importante alla luce dei mutamenti

²⁹⁰ I paragrafi 1, 2 3 sono tratti dalla voce “spiritualità del lavoro” redatta da Carlo Nanni per la precedente edizione del glossario (2007). Ai fini della redazione di tali paragrafi è stata utilizzata la seguente bibliografia:

intervenuti con il nuovo secolo e, in particolare, con il trionfo del “paradigma tecnologico”²⁹¹. A fronte di una crescente funzionalizzazione del contributo specificatamente umano alla produzione – proprio in tempi in cui i significati dei lavori sono divenuti, per contro, sempre più rilevanti – è necessario recuperare una riflessione sul lavoro (sui lavori) che travalichi l’analisi di tale dimensione in termini puramente legati ai fattori di produzione e alla loro efficienza e si concentri invece sulla dimensione meta-funzionale. In questa prospettiva si pone il documento della Conferenza episcopale italiana²⁹² che, a partire dalla situazione italiana, focalizza alcune tendenze più generali. La prima di esse concerne chi oggi è escluso dal godimento del “bene lavoro” che, per l’Italia in particolare, attiene alla componente femminile e a quella giovanile (nonché alle rispettive intersezioni). La seconda questione, ancora più nodale e pertinente rispetto alla dimensione etica, riguarda tuttavia l’assenza di una rielaborazione di lungo periodo sulle evoluzioni intervenute nei lavori oggi esperiti dalle persone. In tal senso, si nota come solo un approccio sistemico e non frammentato da parte degli attori delle politiche e del sistema d’impiego possa oggi riqualificare adeguatamente il bene lavoro, restituendo ad esso quella dimensione semantica necessaria a superare un riduzionismo strumentale e a recuperare una lettura complessa del lavoro (dei lavori) come esperienza biografica complessa delle persone. In tema di complessità e di approccio sistemico, altresì, non può mancare un riferimento strutturato al paradigma ecologico-integrale, che restituisce al lavoro quella dimensione generativa che oggi appare per un verso sempre più necessaria a fronte dei tanti aspetti associati all’esperienza lavorativa e, per altro verso, è progressivamente più minacciata da un antropocentrismo divenuto “dispotico”²⁹³. Nell’enciclica *Laudato si’*²⁹⁴, infatti, Papa Francesco esprime la “necessità di difendere il lavoro”. Qualsiasi forma di lavoro “presuppone un’idea sulla relazione che l’essere umano può o deve stabilire con l’altro da sé. La spiritualità cristiana, insieme con lo stupore contemplativo per le creature che troviamo in San Francesco d’Assisi, ha sviluppato anche una ricca e sana comprensione del lavoro [...]”. Senza dimenticare la tradizione monastica, che del senso attribuito al lavoro è stata fautrice e generatrice. Da questa

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 GALLI N. (Ed.), *L’educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, pp. 255-304.

BOCCA G., *Pedagogia del lavoro*, Brescia, La Scuola, 1998.

TOSO M., *Umanesimo sociale*, Roma, LAS, 2001.

²⁹¹ MAGATTI M., *Cambio di paradigma. Uscire dalla crisi pensando al futuro*, Milano, Feltrinelli, 2017.

²⁹² Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana, *Per il lavoro. Rapporto proposto sulla situazione italiana*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

²⁹³ LINTNER M.M. – M. MANTOVANI, *Antropocentrismo non dispotico. Implicazioni antropologiche ed educative della Laudato si’ di Papa Francesco*, Roma, Castelvecchi, 2021.

²⁹⁴ Le citazioni dirette e le considerazioni che seguono sono tratte da Papa Francesco, *Laudato si’*. Enciclica sulla cura della casa comune, Roma, San Paolo, 2015, pp. 120-125.

angolatura, il lavoro dovrebbe darsi come *locus* di uno sviluppo personale sostanziato da diverse dimensioni (creatività, proiezione nel futuro, sviluppo delle [capacità](#), esercizio dei valori, [comunicazione](#) con gli altri, [atteggiamento](#) di adorazione). Rispetto a quest'ultimo obiettivo, per Papa Francesco le minacce vengono soprattutto da un orientamento economico che ha favorito la riduzione dei costi di produzione (con un "effetto sostituzione" dei posti di lavoro mediante macchine) e la conseguente erosione di [capitale sociale](#), "indispensabile per ogni convivenza civile". Per continuare a offrire occupazione di qualità è necessario puntare alla diversificazione produttiva e alla creatività imprenditoriale, favorendo anche – e in alcuni casi soprattutto – i piccoli produttori, in particolare in un settore agricolo che spesso li vede costretti ad abbandonare le loro terre nell'ottica delle economie di scala. I poteri regolativi, da questo punto di vista, detengono una grande responsabilità: quella di porre limiti a coloro che detengono le maggiori risorse, affinché queste ultime non conculchino i diritti di tutti di accedervi e di creare nuovo lavoro. In tal senso, "l'attività imprenditoriale [...] può essere un modo molto fecondo per promuovere la regione in cui colloca le sue attività, soprattutto se comprende che la creazione di posti di lavoro è parte imprescindibile del suo servizio al bene comune".

SPIRITUALITÀ DELL'OPERATORE DI FP (EMANUELE BALDUZZI²⁹⁵)

«Intendiamo per spiritualità 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» (Fedrigotti, 2007, 230). In tal senso, «[...] la spiritualità non è disgiunta dal proprio corpo, né dalla natura o dalle realtà di questo mondo, ma piuttosto vive con esse e in esse, in comunione con tutto ciò che ci circonda» (Francesco, 2015, § 216). La spiritualità dell'operatore di FP si caratterizza per alcune dimensioni specifiche. La spiritualità – che plasma e qualifica la coscienza educativa dell'operatore – *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 (Fedrigotti, 2007, 230). La spiritualità dell'operatore di FP ha particolarmente a cuore la crescita di chi vive in una situazione di *povertà educativa e culturale*, molto spesso carente di quegli strumenti e di quelle opportunità che possono far fiorire le sue qualità umane migliori, che così rimangono purtroppo inesprese, inascoltate, inibite. L'attenzione privilegiata per chi versa in una situazione di fatica esistenziale rappresenta per l'operatore di FP una ineliminabile sfida educativa nella quale poter offrire un'occasione di rinnovata fiducia e speranza verso il futuro grazie alla sco-

²⁹⁵ EMANUELE BALDUZZI Docente di Pedagogia generale e sociale presso lo IUSVE di Venezia.

perta dei propri talenti sconosciuti e delle attitudini personali positive. La spiritualità dell'operatore di FP è tale proprio perché vuole proporre «[...] un modo alternativo di intendere la qualità della vita, e incoraggia uno stile di vita profetico e contemplativo, capace di gioire profondamente senza essere ossessionati dal consumo» (Francesco, 2015, § 222). Ne consegue come la spiritualità dell'operatore sia pienamente radicata nel mondo, nella realtà sociale in cui avviene la piena realizzazione umana, senza tuttavia essere travolta dalle sue logiche strumentali, oppressive, violente, ma valorizzando una relazionalità intrisa di fraternità. Al contempo, l'operatore di FP deve essere in grado di proporre uno *stile di vita che risulti credibile perché incarnato e vissuto* nella propria esperienza quotidiana e non soltanto immaginato, consigliato, descritto. Del resto, «[...] l'uomo contemporaneo ascolta più volentieri i testimoni che i maestri o se ascolta i maestri lo fa perché sono testimoni» (Paolo VI, 2009, 113-114). Testimoniare con gioia questa rivoluzione esistenziale implica saper riconoscere e rivalutare il senso profondo delle “piccole cose” e dei “piccoli gesti quotidiani” di attenzione, cura, prossimità, amore. E, a partire da questo riconoscimento, lasciarsi guidare, ispirare, motivare, interrogare per il bene di tutti. La spiritualità dell'operatore prende vita in una *scuola vissuta come comunità educativa*, all'interno della quale poter coltivare un preciso orizzonte di senso, educativamente alimentato, che possa dare forma alle molteplici proposte e iniziative che in essa confluiscono. Una scuola che abbia a cuore la custodia dei legami e degli affetti che costituiscono e vivificano la crescita umana, promuovendo attività comuni che vadano a rafforzare alcuni beni comunitari, come il rispetto, la lealtà, la comprensione, la fiducia, il senso di appartenenza. Ne discende come l'[apprendimento](#) sia da intendersi secondo un'accezione ampia e integrale, all'interno della quale le [conoscenze](#), le competenze e le capacità funzionali al mondo del [lavoro](#) siano sempre subordinate alla crescita globale e complessiva, in tutte le sue molteplici dimensioni e articolazioni. Soltanto in questo perimetro di significato il *lavoro* può essere così assunto come “lavoro buono” (Nicoli, 2023): occasione di crescita formativa personale, scoperta dei propri talenti e peculiarità antropologiche che si donano, al contempo, per il bene degli altri e della comunità, sottolineando così anche la valenza civile e sociale del lavoro stesso. Nel lavoro, le istanze etiche e valoriali si compenetrano con le dimensioni più propriamente tecniche e operative, lasciando sempre emergere l'originalità e l'apporto personale quale testimonianza della propria storia educativa e formativa. Ecco perché la spiritualità dell'operatore di FP riesce a far cogliere la bellezza e la ricchezza del “lavoro manuale intriso di senso spirituale” grazie al quale poter armonizzare “la preghiera e lo studio con il lavoro manuale” (Francesco, 2015, § 126). Questo orizzonte può rappresentare un potente argine verso tutti quei processi di spersonalizzazione, sfruttamento, mero soddisfacimento di interessi particolari che vanno a depauperare la triangolazione feconda fra lavoro, umanizzazione, bene della comunità. Ne discende come nel lavoro siano indispensabili alcune virtù – come la giustizia, l'onestà, l'umiltà, il rispetto – la cui coltivazione diventa così imprescindibile e doverosa. In questo modo

si può così realizzare il completo sviluppo dell'essere umano, con il compimento delle eccellenze e delle qualità antropologiche migliori che consentono di contrassegnare la vita in tutta la sua pienezza. In altre parole, si potrebbe anche affermare che la *vita buona (felice)* sia proprio tale perché offre all'essere umano l'occasione di poter portare a compimento tutte quelle qualità più peculiarmente umane che consentono di aprirsi alla sua piena e completa realizzazione, in "coerenza con il proprio costitutivo profilo etico" (Mari, 2013, 97). Ne consegue come la *felicità* sia proprio, in ultima istanza, identificabile con il concetto di *fioritura* dell'essere umano (*flourishing life*). La spiritualità dell'operatore di FP ritrova in questo orizzonte la sua più importante missione educativa ed anche la stessa istituzione scolastica dovrebbe orientarsi ad essa per trovare (ritrovare) lo slancio progettuale in tempi d'incertezze plurime e complesse. Nel conseguire quest'ardua finalità educativa, l'operatore di FP ha a cuore il processo formativo di tutti coloro che gli sono stati affidati. Tuttavia, «[...] gli sforzi e le sollecitudini devono essere in modo speciale rivolte [...] [ai] difficili ed anche discoli» (Bosco, 1987, 217). Ed è proprio in questo momento che la spiritualità dell'operatore agisce sapientemente per il bene dal momento che è capace di trascendere l'esistente, problematico, faticoso e ingovernabile, andando alla ricerca incessante di "quel punto accessibile al bene" che è presente in ogni essere umano, senza cadere irrimediabilmente nelle lamentele, nel cinismo, nel disincanto. Il coraggio e la speranza che guidano e sostengono questa ricerca sono vivificati dall'amore educativo, che è capace di cogliere nel cuore quella scintilla di bene che una volta scoperta e alimentata offre la possibilità di un rinnovamento antropologico inedito, imprevedibile e, per molti, anche impossibile.

Bibliografia

- BOSCO G.B., Articoli generali, in Id. BORREGO J. - BRAIDO P. - FERREIRA DA SILVA A. - MOTTO F. - PRELLEZO J.M. (a cura di), *Scritti pedagogici e spirituali*, LAS, Roma, 1987.
- FEDRIGOTTI G., *Spiritualità dell'operatore di FP*, in MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, Roma, Istituto Salesiano Pio XI, 2007, pp. 230-231.
- FRANCESCO, *Lettera Enciclica Laudato si'*. Sulla cura della casa comune, in AAS 107, 24 maggio 2015, pp. 847-945.
- MARI G., *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia, 2013.
- NICOLI D.E., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Soveria Mannelli, Rubettino, 2023.
- PAOLO VI, Evangelii Nuntiandi, in Id., *La missione di educare*, La Scuola, Brescia 2009.

Lo stage è un periodo di [formazione](#) e [apprendimento](#) pratico svolto da uno studente o da un neolaureato in un'organizzazione o azienda che non costituisce rapporto di [lavoro](#). Questa [esperienza](#) offre l'opportunità di applicare le [conoscenze](#) accademiche in un contesto lavorativo e di acquisire competenze pratiche e esperienza nel campo di studio o nell'azienda di interesse. In molti contesti, i termini “stage” e “[tirocinio](#)” vengono spesso utilizzati in modo intercambiabile, ma possono variare leggermente a seconda del Paese, dell'azienda o del contesto specifico. Tuttavia, ci sono alcune differenze generali tra i due concetti in merito a: 1) durata e contenuto; 2) finalità e obiettivi. Per quanto riguarda durata e contenuto, gli stage possono avere una durata variabile e coinvolgere una vasta gamma di compiti e responsabilità. Possono essere più lunghi e spesso offrono un'esperienza più approfondita nel contesto lavorativo. Gli stage possono essere pagati o non retribuiti. I tirocini sono spesso più brevi e possono concentrarsi su attività specifiche o sullo sviluppo di competenze particolari. In alcuni contesti, i tirocini sono parte di un percorso di studio e possono anche essere retribuiti o non retribuiti. Per quanto riguarda finalità e obiettivi, gli stage sono spesso finalizzati all'acquisizione di esperienza pratica e allo sviluppo di competenze specifiche correlate al campo di studio o all'industria di interesse. Possono essere un'opportunità di applicare le conoscenze accademiche in un contesto lavorativo. I tirocini sono solitamente più mirati e possono essere progettati per aiutare gli studenti a raggiungere obiettivi di apprendimento specifici o ad acquisire esperienze focalizzate su determinate competenze o attività. È importante notare che l'uso specifico dei termini può variare. In alcuni Paesi o settori, “stage” e “tirocinio” possono essere considerati sinonimi, mentre in altri contesti possono indicare leggere differenze. Quando si cerca un'opportunità di formazione sul campo, è sempre consigliabile leggere attentamente la descrizione del programma per comprendere appieno le attività coinvolte e gli obiettivi formativi. Gli stage sono spesso visti come opportunità di apprendimento pratico, dove gli studenti o i neolaureati possono applicare le conoscenze teoriche acquisite durante il percorso di studio in un contesto lavorativo reale. Gli stage offrono agli studenti l'opportunità di mettere in pratica le conoscenze teoriche apprese a scuola o all'università. Ciò consente loro di vedere come le teorie e i concetti possono essere applicati in situazioni lavorative reali. Durante uno stage, gli individui hanno l'opportunità di sviluppare competenze pratiche e [abilità](#) specifiche del settore. Gli stage offrono un'anteprima del mondo del lavoro e dei suoi aspetti pratici. Gli stagisti possono comprendere la cultura aziendale, le dinamiche del team e le aspettative lavorative. Attraverso il feedback dei supervisori e dei colleghi, gli stagisti possono identificare aree di forza e di miglioramento.

²⁹⁶ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

Questo processo contribuisce al loro sviluppo personale e professionale. Gli stage offrono l'opportunità di creare connessioni professionali. L'interazione con colleghi, mentori e supervisori può essere preziosa per la costruzione di una rete di contatti nel settore di interesse. Gli stagisti imparano a lavorare con altri professionisti e a gestire dinamiche di gruppo. In molti casi, uno stage ben riuscito può portare a un'opportunità di assunzione. Le aziende sono spesso inclini ad assumere persone che hanno dimostrato competenze e adattamento durante lo stage. In sintesi, gli stage sono un modo cruciale per integrare l'apprendimento accademico con l'esperienza pratica, preparando gli individui per il successo nel loro futuro professionale. Lo stage, proprio per la sua natura formativa, non può durare per sempre. Il tempo massimo di uno stage può cambiare a seconda di diversi fattori ma, in generale, va dai 6 ai 24 mesi. La definizione di una scadenza di questo tipo di rapporto tra azienda e tirocinante è molto importante per non creare situazioni in cui un lavoratore formato continui a ricevere un trattamento da "principiante". È anche opportuno dire che non sono previsti limiti di età per usufruire di uno stage, ma bisogna fare riferimento alle leggi regionali per quanto riguarda i tirocini extra-curricolari e il tempo trascorso dal conseguimento del titolo di studio. Per quanto attiene la normativa italiana di riferimento, si veda alla voce "tirocinio".

Bibliografia: Vedi bibliografia delle voci [Alternanza scuola lavoro](#) e [Tirocinio](#).

START-UP (MIRKO VECCHIARELLI²⁹⁷)

Il passaggio dal talento all'impresa può realizzarsi attraverso la creazione di una start-up. Il termine "start-up" si riferisce a una nuova [impresa](#) o azienda, di solito di piccole dimensioni, che è stata recentemente fondata e sta cercando di sviluppare un modello di business innovativo e scalabile. Le start-up sono spesso associate a settori ad alta tecnologia e sono caratterizzate dalla loro ricerca di soluzioni creative per risolvere problemi esistenti o soddisfare nuovi bisogni di mercato. La normativa relativa alle startup può variare significativamente in base al Paese e alla giurisdizione. In molte Regioni le start-up sono soggette a normative specifiche o possono beneficiare di regimi fiscali e agevolazioni pensate per favorirne la crescita. Le start-up si distinguono per diverse caratteristiche, tra cui: *innovazione* – le start-up cercano di introdurre nuove idee, prodotti o servizi innovativi che differiscono dalle offerte esistenti sul mercato; *scalabilità* – l'obiettivo di molte start-up è crescere rapidamente e in modo significativo. Questo spesso implica la creazione di modelli di business che possono essere facilmente espansi a livello globale; *ambiente di incertezza* – le start-up operano in un ambiente di incertezza, poiché cercano di penetrare un mercato competitivo e di adattarsi alle mutevoli condizioni del

²⁹⁷ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

settore; *ricerca di finanziamenti* – spesso cercano finanziamenti da investitori esterni, come *venture capitalist*, per finanziare la loro crescita iniziale; *agilità* – sono generalmente caratterizzate da una struttura organizzativa flessibile e da processi decisionali rapidi, che consentono loro di adattarsi rapidamente alle sfide e alle opportunità; *focus sul cliente* – molte start-up pongono una forte enfasi sull'ascolto dei feedback dei clienti e sull'adattamento continuo dei loro prodotti o servizi per soddisfare le esigenze del mercato. È importante notare che il termine “start-up” può variare leggermente in base al contesto geografico e all'industria, ma in generale, si riferisce a nuove imprese con un approccio innovativo e orientato alla crescita. Negli ultimi anni molte start-up nel settore dell'istruzione e della formazione cercano di introdurre innovazioni e soluzioni creative per migliorare i processi educativi. Queste imprese spesso mirano a sfruttare la tecnologia per rendere l'[apprendimento](#) più accessibile, coinvolgente ed efficiente. Molte start-up, ad esempio nel settore della tecnologia innovativa, si concentrano sull'integrazione di [tecnologie educative](#), come piattaforme online, app mobili, realtà virtuale e [intelligenza artificiale](#) per migliorare l'esperienza di apprendimento. Questi tipi di start-up spesso cercano di offrire soluzioni di apprendimento personalizzate che si adattano alle esigenze specifiche degli studenti, consentendo loro di progredire a un ritmo individuale. Alcune start-up si concentrano sull'abbattimento delle barriere all'accesso all'istruzione, fornendo soluzioni economiche o gratuite o sfruttando la tecnologia per raggiungere aree geografiche remote. Ci sono poi start-up che si concentrano sulla formazione e lo [sviluppo professionale](#), offrendo corsi e programmi per acquisire competenze specifiche richieste dal [mercato del lavoro](#). Le piattaforme di apprendimento collaborative e sociali sono diventate sempre più popolari, consentendo agli studenti di connettersi, collaborare e imparare insieme online. Alcune start-up stanno rivoluzionando il modo in cui vengono valutati gli studenti, spostandosi da metodi tradizionali a valutazioni basate su competenze e portafogli digitali. L'uso dell'analisi dei dati per monitorare e migliorare le prestazioni degli studenti è un'altra caratteristica comune. Le start-up spesso raccolgono e analizzano dati per fornire feedback personalizzati agli studenti e agli insegnanti. start-up nel settore dell'istruzione e della formazione spesso offrono soluzioni per la Formazione Continua, consentendo agli individui di aggiornare le proprie competenze in un ambiente in rapido cambiamento. Le start-up nell'istruzione e nella formazione giocano un ruolo cruciale nel plasmare il futuro dell'apprendimento, offrendo soluzioni innovative per affrontare sfide educative e formative. Ma non solo, le start-up sono utilizzate dalle scuole attraverso i PCTO per l'educazione all'imprenditorialità (Impresa Formativa Simulata di nuova concezione - start-up) e dalle università attraverso la creazione di Spin-Off, ossia start-up che nascono direttamente da ricerche e progetti universitari. Le università possono sostenere la creazione di spin-off offrendo risorse, [mentoring](#) e spazi di lavoro per gli imprenditori accademici che cercano di portare sul mercato le loro innovazioni.

Bibliografia:

- BLANCK S. - B. DORF, *The Startup Owner's Manual: The Step-by-Step Guide for Building a Great Company*, John Wiley & Sons Inc, 2020.
- LIVINGSTON J., *Founders at Work: Stories of Startups' Early Days*, Upfront Books, 2021.
- RIES E., *The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses*, Random House USA Inc, 2017.
- THIEL P. - B. MASTERS, *Zero to One: Notes on Startups, or How to Build the Future*, Ebury Publishing, 2015.

STATO DI DISOCCUPAZIONE vedi OCCUPABILITÀ

STORIA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE – FP (FULVIO GHERGO²⁹⁸)

Ricostruiamo l'evoluzione della [Formazione Professionale](#) dall'Unità d'Italia in quattro periodi: l'età liberale; il Ventennio fascista; gli anni Settanta e Novanta.

Età Liberale (1861-1922). Nascita del sistema formativo nazionale. Una volta raggiunta l'Unità, sotto le insegne del Regno sabaudo, viene estesa a tutti i territori del Regno la c.d. Legge Casati (R.D. n. 3.725/59), approvata non dal Parlamento piemontese, ma solo dal Re, in forza dei pieni poteri che lo Statuto albertino gli concedeva in tempo di guerra (le truppe piemontesi erano impegnate nella seconda Guerra di Indipendenza). Il disegno complessivo della Legge Casati prevedeva, sotto le competenze del Ministero della Pubblica Istruzione (MPI): a) un'istruzione elementare (gestita dai Comuni) gratuita, articolata in due bienni, di cui il primo obbligatorio; b) un'istruzione secondaria classica di 8 anni, (gestita dallo Stato), unico percorso che dava accesso all'università; c) un'istruzione tecnica, articolata in scuola tecnica (gestita dalla Provincia) e istituto tecnico (gestito dallo Stato). Nel 1860 viene creato il MAIC, Ministero dell'Agricoltura Industria e Commercio (R.D. n. 4192) a cui un successivo Decreto del 1861 (R.D. n. 347) affida le competenze sulle scuole professionali, preesistenti all'unificazione del Paese e non considerate dalla Legge Casati e gli istituti tecnici, trasferite dal Ministero della Pubblica Istruzione. Veniva così creato nell'Italia unita un sistema formativo nazionale che si articolava su due sub sistemi: il primo a carattere culturale, il secondo a carattere professionale. Due subsistemi autonomi (facenti capo a Ministeri diversi: il Ministero della Pubblica Istruzione e il Ministero dell'Agricoltura Industria e Commercio), paralleli (non interagenti), ma non con pari dignità culturale, nel senso che con questi provvedimenti scuole classiche e tecniche finiscono per cristallizzarsi in categorie diverse, per formare, come, dirà il filosofo Ugo Spirito «[...] due specie di

²⁹⁸ FULVIO GHERGO Esperto di Storia della Formazione Professionale in Italia.

uomini, caratterizzate l'una dalla cultura, l'altra dalla tecnica, ma dove è evidente il primato del primo sul secondo, del sapere sul fare».

Gli Istituti Tecnici. L'attribuzione degli Istituti Tecnici al Ministero dell'Agricoltura Industria e Commercio diede origine a discussioni e controversie, dove si contrapposero quanti ritenevano che il trasferimento rompesse l'unitarietà del sistema scolastico di Casati e quanti, invece, valutavano più corretta la loro collocazione nel MAIC, dove il contatto con le problematiche e le necessità del mondo del [lavoro](#) era più immediato. Il nodo di fondo era tra quanti ne chiedevano una fisionomia più liceale (di tipo scientifico-tecnologico) e quanti invece una più professionale (preparazione immediata al [mercato del lavoro](#)). Nel dicembre del 1877 il MAIC fu soppresso e gli Istituti Tecnici furono ricondotti alle competenze del Ministero della Pubblica Istruzione (R.D. n. 4.220). E vi rimasero anche quando il MAIC, nell'aprile del 1878 fu ricostituito (R.D. n. 4.327).

L'Istruzione Professionale. Le scuole non considerate dalla Legge Casati si erano venute costituendo negli stati preunitari, in epoche diverse, quasi per germinazione spontanea, cioè fuori da regolamentazioni dall'alto, su iniziativa di singoli cittadini, di associazioni private, di istituti di beneficenza, di ordini e congregazioni religiose, con percorsi formativi dissimili nei contenuti e nella durata, realizzate con risultati e livelli disuguali, ma tutte con lo scopo di fornire a giovani lavoratori (in prevalenza) i fondamentali elementi tecnologici e [abilità](#) pratiche di un mestiere: tipografo, incisore, muratore, falegname, decoratore, fabbro, macchinista, commesso.

Furono appunto queste scuole, che con varie specificazioni si chiamarono *scuole d'arte e mestieri, di disegno applicato alla industria, operaie, commerciali, per arti decorative ...* che costituirono nella designazione comune le cosiddette “*scuole professionali*” e “*Istruzione professionale*” (I.P.) fu il nome dato a questa area formativa. È difficile determinare, anche approssimativamente, una loro quantificazione, in quanto privi di una documentazione sistematica, dato il loro carattere spontaneistico e spesso privatistico. Queste scuole possono essere distinte in sussidiate dal Ministero dell'Agricoltura Industria e Commercio o sussidiate da soggetti locali. Nelle prime rientrano quelle scuole “alle quali il Ministero accorda un contributo annuo fisso che è iscritto nel bilancio nominativamente”. Si tratta di un contributo che assicura la continuità della scuola nel tempo e al quale vanno aggiunti contributi finanziari di altri soggetti che operano a livello locale: soggetti pubblici che amministrano un territorio (Provincia, Comune) o soggetti pubblici che svolgono funzioni di interesse generale a livello provinciale (Camera di Commercio) o comunale (Congregazione di carità), e soggetti privati (benefattori singoli o istituzioni benefiche, congregazioni religiose, banche ecc.). Quindi si tratta sempre di scuole finanziate da un consorzio: o pubblico (MAIC e altre amministrazioni e enti pubblici locali) o pubblico-privato (MAIC, soggetti pubblici locali e soggetti privati). All'interno delle scuole sovvenzionate dal Ministero dell'Agricoltura Industria e Commercio c'è una particolare categoria convenzionalmente chiamate scuole governative. Sono quelle: istituite con un R.D., governate da un Consiglio direttivo dove il

Ministero dell'Agricoltura Industria e Commercio è presente con propri delegati, con un personale reclutato, normalmente, con concorsi pubblici e nelle quali si seguono programmi didattici preventivamente autorizzati dallo stesso Ministero. Le Scuole dei soggetti locali, invece, sono quelle promosse, gestite e sussidiate finanziariamente da soggetti pubblici o privati locali, da soli o in Consorzio con altri soggetti pubblici e/o privati. Molte di queste scuole ricevono un contributo anche dal Ministero dell'Agricoltura Industria e Commercio, anche per più anni; si tratta, però di un sussidio eventuale ed occasionale, la cui entità, peraltro, può variare ogni anno. Il Consorzio non solo interviene finanziariamente ma esercita anche le funzioni di governo e di controllo amministrativo. Una particolare menzione meritano le scuole d'irazione cattolica, promosse da figure carismatiche e la cui opera continua nel tempo grazie alle congregazioni da loro fondate in tempi precedente l'Unità d'Italia: i Padri Somaschi di S. Girolamo Emiliani (1531), i Pavoniani di S. Lodovico Pavoni (1831), gli Stimmadini di S. Gaspare Bertoni (inizi '800), i Fratelli delle scuole cristiane e gli Oratoriani, i Giuseppini di S. Leonardo Murialdo. Meritano una particolare menzione per la quantità delle loro scuole diffuse su tutto il territorio nazionale, i Salesiani di San Giovanni Bosco e le Salesiane di San Giovanni Bosco e Santa Maria Mazzarello. Le scuole hanno un livello di penetrazione diffusa e capillare, anche se con un tipo di presenza territorialmente disomogeneo. (Ghergo, 2020, 191, 443-455). Negli ultimi decenni dell'800 si espandono con una gradualità lenta ma costante, più al Nord che nel Meridione. L'utenza di queste scuole è rappresentata in prevalenza da giovani, ma anche da adulti occupati; è questo un fenomeno nuovo perché rompe la secolare sequenza temporale in cui era organizzata l'esistenza umana per cui solo la pubertà e la giovinezza erano l'età della [formazione](#).

Le Scuole Superiori. Nel primo ventennio dell'Italia unita furono istituite le Scuole Superiori, che in un disegno gerarchico ideale rappresentavano il livello apicale di una piramide in cui, alla base, c'erano le scuole professionali e, a livello intermedio, gli Istituti Tecnici (almeno finché rimasero al Ministero dell'Agricoltura Industria e Commercio, che cercò di aumentarne la dimensione professionalizzante). La prima di queste fu il Regio Museo Industriale di Torino (1862). Seguirono la Scuola superiore del Commercio di Venezia (1868), la Scuola superiore di nautica di Genova (1870), la Regia Scuola superiore di agricoltura di Milano (1870), la Regia Scuola Superiore di Portici (1872), la Regia Scuola superiore per le miniere di zolfo di Palermo.

La Normativa. Durante tutto il periodo liberale non viene mai approvata una legge organica sull'istruzione professionale governata dal Ministero dell'Agricoltura Industria e Commercio, ma solo leggi che separatamente regolamentano le scuole agricole (nel 1885) e quelle del settore manifatturiero (nel 1912). L'apertura di nuove scuole o il riordinamento di quelle esistenti vengono realizzate con Regi Decreti, cioè atti aventi forza di legge adottati dal Consiglio dei Ministri (non dal Parlamento) e promulgati dal Re. Nel 1885 la Legge n. 3141 prevede per l'agricoltura due tipologie di scuole agricole: quelle pratiche (almeno una in ogni Provincia)

e quelle speciali (per coltivazioni specialistiche, articolate in corso inferiore e superiore), entrambe con convitto e sostenute finanziariamente per 3/5 dallo Stato e 2/5 da Provincia, Comune e altri “corpi morali” sia per la loro istituzione che per il loro mantenimento. I programmi didattici devono essere approvati dal Ministero dell’Agricoltura Industria e Commercio. Limiti del provvedimento sono l’eccessivo centralismo e l’adozione di disposizioni per il personale riprese dal sistema della Pubblica Istruzione; merito: aver aperto la partecipazione anche all’associazionismo agricolo. Per il settore manifatturiero (in precedenza regolamentato “solo” da due Circolari dei Ministri Cairoli (1879) e Miceli (1870) e per il settore commerciale si provvede con Legge n. 44/1907 e relativo Regolamento (parzialmente modificate con Legge n. 854/1912 e suo Regolamento). Le scuole furono distinte in categorie e gradi: industriali (inferiori, medie e superiori) artistico-industriali (di disegno, di disegno e modellazione, superiori), professionali femminili (“per lavori donneschi”, per lavorazioni varie). Anche le scuole commerciali vennero distinte in 1°, 2° e 3° grado. Queste scuole, che beneficiavano di contributi finanziari annui dal Ministero dell’Agricoltura Industria e Commercio, a differenza di quelle dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione, avevano personalità giuridica e autonomia amministrativa ed erano governati da un Consiglio, in cui erano presenti rappresentanti dei soggetti “finanziatori”. Il Ministero dell’Agricoltura Industria e Commercio poteva concedere sussidi a scuole professionali istituite e mantenute da enti morali e da sodalizi. Durante il periodo bellico il D.L. n. 896/1917 stabilì che gli orfanatrofi dei giovani dovessero provvedere alla loro istruzione industriale e che nei Comuni con industrie importanti il Ministero dell’Agricoltura Industria e Commercio istituisse corsi di perfezionamento (200 ore annue) per giovani operai “occupati” (con il concorso di aziende ed enti locali).

Il Ventennio Fascista. La riforma Gentile e il riordinamento dell’I.P. del Ministero dell’Economia. Gentile elevò l’obbligo d’istruzione a 14 anni: dopo 5 anni di elementari, per chi non frequentava il ginnasio, c’erano 3 anni di scuola complementare, che sostituiva la scuola tecnica di Casati. Nel 1923 il Ministero dell’Agricoltura Industria e Commercio diventò Ministero dell’Economia Nazionale (ME) e provvide ad un riordinamento dell’Istruzione Professionale per giovani sotto o sopra l’età dell’obbligo scolastico. Per i giovani under 14 che dovevano entrare nel [mercato del lavoro](#) del settore industriale intervenne il R.D. 3123/23, di quello commerciale la Legge n. 473/1925, mentre di quello agricolo la Legge n. 3214/23. Per il settore industriale furono previste 4 tipi di scuola: a) *scuole professionali o di avviamento*, (3 anni dopo la IV elementare); b) *scuole industriali o di tirocinio* (3 o 4 anni, nelle città e nei principali centri industriali; rilasciavano diplomi di operai qualificati); c) *laboratori scuola* (2 anni con prevalenza di insegnamenti operativi); d) *istituti industriali* (5 anni, nei centri più industrializzati e finalizzati alla formazione del middle management aziendale; dopo il primo anno, comune, il quadriennio si articolava in specializzazioni settoriali: meccaniche, chimiche, tessili, edili). Il rior-

dinamento per il terziario e i servizi, prevede una scuola commerciale (durata 2 anni) e un istituto commerciale (4 anni). Per il settore agricolo si elevò in *scuole agrarie medie* quasi tutte le scuole pratiche e i corsi superiori delle scuole speciali; le altre vennero mutate in *scuole pratiche consorziali*. I giovani sopra l'età dell'obbligo potevano frequentare opportunità formative definite extrascolastiche: *scuole di tirocinio industriale ad orario ridotto* (il percorso era di 3/5 anni) o, in alternativa, *corsi per maestranze*. Per quanti non frequentassero o per i datori che impedivano la partecipazione a questa ulteriore opportunità (almeno per un minimo di 200 ore l'anno) erano previste ammende. Questi corsi potevano essere promossi da enti, istituti, sindacati, organizzazioni economiche e di cultura (R.D. n. 1185/1922).

Passaggio dell'I.P. per giovani al MPI. Dal 1929 l'Istruzione Professionale per giovani sotto i 14 anni venne trasferita dal Ministero dell'Economia al MPI (che assunse il nome di Ministero dell'[educazione](#)) e che provvide a fonderla, talora con faticosi artifici tecnici, con l'istruzione tecnica di sua competenza (Leggi nn. 8/29, 1379/30, 490/32). Quindi l'istruzione tecnico-professionale divenne un canale accanto all'istruzione umanistica dell'unico sistema educativo italiano. Ma, se da una parte, l'ex I.P., ormai fusa con quella tecnica, guadagnava in prestigio, senz'altro ci perdeva in specificità e in autonomia. Infatti, il trasferimento, voluto solo per ragioni politiche (maggiore controllo sull'educazione in senso "fascista" dei giovani allievi) determinò uno snaturamento dell'istruzione tecnico-professionale. Venne, infatti, mortificata la sua funzione di preparazione al lavoro a favore di quella di completamento degli studi; inoltre, il Governo e il controllo centralistico fecero perdere il contatto con il territorio. Mentre tutta la Istruzione Professionale pubblica era ormai diventata statale, nel 1929, tutta l'area "libera", cioè quella realizzata da istituzioni ed enti privati a scopo di lucro, venne posta sotto il controllo dei Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica (C.P.I.T.), per poi essere trasferita, nel 1938 (R.D.L. 928) all'E.N.I.M. (Ente nazionale istruzione media), che dipendeva dal Ministero dell'Educazione.

Riordinamento I.P. extrascolastica. Nel 1938 (R.D. n. 1380) venne ri-disciplinata l'area dell'Istruzione Professionale per inoccupati, disoccupati e occupati alla quale avrebbero provveduto le Confederazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori direttamente o mediante appositi enti. Nacquero in questo periodo l'INFAPLI (Istituto Nazionale Fascista Addestramento e Perfezionamento Lavoratori Industria) e l'ENFALC (Ente Nazionale Fascista Addestramento Lavoratori del Commercio).

La gestione dell'Addestramento Professionale da parte del Ministero del Lavoro (1947-1972). La Legge n. 264/47. Questa normativa, che si inserisce nel clima di grande depressione economica e sociale del dopoguerra, regolamentava l'avviamento al lavoro e l'assistenza ai disoccupati. Nel Capo IV si parla di Addestramento Professionale (A.P.), cercando di dare soluzioni ai problemi di una massa di reduci, profughi e sinistrati, priva di ogni preparazione professionale o con una professionalità obsoleta, nella urgente necessità di procurarsi una qualsiasi occupazione in Italia

o all'estero. Per le esigenze di questi soggetti, valutati in alcuni milioni, la legge propose tre tipologie formative: a) corsi di riqualificazione per occupati; b) cantieri-scuola (per disoccupati di lunga durata e formazione per soggetti a rischio di esclusione); c) corsi per disoccupati. La Legge n. 264 affidò la programmazione, il finanziamento e il controllo di queste attività al Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (MLPS).

L'Addestramento professionale per giovani. Dopo qualche anno si aprirono scenari socioeconomici diversi: il Paese passò dalla fase di ricostruzione a quello dello sviluppo e di conseguenza la Formazione Professionale poté considerare solo la qualificazione o riqualificazione di adulti, ma anche e soprattutto la qualificazione di giovani: manodopera precocemente avviata al lavoro, sprovvista non solo di educazione e cultura tecnologica ma addirittura con una formazione di base molto precaria. A questo enorme fabbisogno i governi risposero con due offerte formative per giovani, una, gli Istituti professionali di Stato (IPS) di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione e una, l'Addestramento Professionale, di pertinenza del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale. Gli Istituti professionali di Stato erano dotati di personalità giuridica e di autonomia amministrativa e governati da un consiglio di amministrazione e sottoposti alla vigilanza amministrativa ministeriale. L'Addestramento Professionale per giovani, invece, nacque con la Legge n. 456/1951 che rese disponibili i finanziamenti previsti dalla Legge n. 264/49 al segmento giovanile e gettò le basi di un sistema di "prima Formazione" che progressivamente si consolidò fino a diventare, per almeno tre decenni, la tipologia di Formazione Professionale prevalente. Si trattava di una qualificazione per ruoli e livelli gerarchico-professionali bassi e di carattere mansionistico, prevalentemente orientata all'acquisizione di "destrezza operativo-manuale". Il sistema di Addestramento Professionale verrà implementato e consolidato attraverso una precaria strumentazione normativa: alcune "leggine" per normare aspetti specifici, ma soprattutto le circolari emanate dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale. Saranno queste che definiranno gli aspetti istituzionali procedurali e funzionali dell'Addestramento Professionale. Dal punto di vista giuridico il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale godeva di una potestà di governo ampia, che gli derivava dalla sua qualità di organo finanziatore delle attività formative. Il percorso programmatico si svolgeva su due piani: uno locale (gli Uffici provinciale del Lavoro raccoglievano e selezionavano le proposte di attività avanzate da parte di enti pubblici e privati), e uno nazionale (il Ministero decideva le attività da finanziare). In merito ai soggetti abilitati a proporre e realizzare interventi formativi la normativa scelse la formula del "pluralismo", cioè di utilizzare, accanto a strutture pubbliche, anche quelle appartenenti a soggetti diversi e diversamente connotati culturalmente. Soluzione vantaggiosa sotto il profilo economico (lo Stato non era costretto a istituire ovunque sue strutture e "sovvenzionare" – non finanziava – quelle degli enti gestori); opportuna sotto il profilo istituzionale e culturale (si dava spazio di espressione alla società civile e a soggetti presenti nei territori) e spesso sotto il

profilo dell'efficienza (molti di questi enti operavano nel campo della Formazione Professionale dal secolo precedente). Pochi però i vincoli e i requisiti per poter beneficiare delle "sovvenzioni". Si tenga presente, comunque, che ci troviamo in una fase "espansiva" del sistema, quando normalmente non si predilige la regolamentazione ma lo spontaneismo. Il fenomeno del pluralismo gestionale, sempre presente nella storia della Formazione Professionale conobbe in questo periodo un'espansione consistente. Le tipologie di enti di formazione più rappresentate furono quelle d'ispirazione cristiana e del mondo sindacale, sia del versante dei lavoratori sia di quello delle imprese. Ma anche lo Stato era presente con tre enti a carattere nazionale: oltre ai due, per l'industria INAPLI e per il terziario ENALC, istituiti nel Ventennio fascista, si diede vita all'INIASA, per l'artigianato. Per realizzare gli interventi gli Enti si avvalsero di una rete di strutture stabilmente adibite ad attività formative, i Centri di Addestramento Professionale (CAP). Nel quinquennio 1956-61 le circolari a più riprese disegnarono la tipologia dei percorsi formativi fino ad arrivare ad una formulazione standard: primo addestramento (I anno), qualificazione (II anno), specializzazione (III anno) e, in alcuni casi, perfezionamento (IV anno). Da notare che nella misura in cui l'Addestramento Professionale si consolidava e si espandeva si acquì la competizione con gli IPS: si contendettero, infatti, la stessa utenza, utilizzando fonti di finanziamento pubbliche ma appoggiandosi all'iniziativa concorrenziale di dicasteri diversi. La competizione talora prese i toni della dia triba: ognuno dei due soggetti rivendicava a sé il compito specifico di assicurare la "Formazione Professionale", accentuando risapettivamente gli aspetti culturali-qualificativi o lavorativo-addestrativi che ne caratterizzavano gli obiettivi preminenti e l'organizzazione [didattica](#).

La gestione della Formazione Professionale da parte delle Regioni (Dal 1972). Trasferimento delle competenze alle Regioni. Il passaggio di consegne dal Ministero del Lavoro alle Regioni e Province Autonome, per rispettare l'art. 117 della Costituzione che attribuiva alle Regioni le funzioni in materia di "istruzione artigiana e professionale" avvenne con due provvedimenti emanati in tempi diversi (1972 e 1977). Il D.P.R. n. 10/72 prevedeva il passaggio alle Regioni delle attività comprendenti : «[...] gestione dei corsi di qualificazione e riqualificazione; addestramento professionale degli artigiani; addestramento degli apprendisti e particolari specifiche forme di addestramento (istruzione artigiana e professionale negli istituti di prevenzione e pena, formazione professionale del personale sanitario ausiliario, qualificazione e riqualificazione degli invalidi civili e del lavoro); strutture degli enti pubblici INAPLI, ENALC e INIASA». Questi ultimi vennero soppressi e le strutture e il personale vennero trasferiti alle Regioni. Il D.P.R. chiuse il dibattito, svolto negli anni precedenti, se nella locuzione costituzionale "istruzione artigiana e professionale" fossero compresi anche gli Istituti Professionali di Stato. Il D.P.R. optò per l'interpretazione riduttiva e fece coincidere "l'istruzione artigiana e professionale" con l'area extra-scolastica della formazione professionale e così sancì la di-

cotomia e il parallelismo tra le due filiere formative. Il D.P.R. n. 616/77 definì la «[...] FP servizio pubblico o dell'attività privata destinata alla qualificazione perfezionamento, riqualificazione e [orientamento](#) professionale dei lavoratori subordinati e autonomi (nessuna categoria esclusa), purchè non diretta al conseguimento di un titolo di studio o diploma di istruzione secondaria superiore, universitaria o post-universitaria». Il Decreto circoscriveva con chiarezza l'«istruzione artigiana e professionale», distinguendola con un criterio formale netto e risolutivo dall'istruzione scolastica strettamente intesa: quella che non rilascia titoli di studio. L'istruzione professionale e artigiana, nonostante questi limiti, era assai vasta: riguardava, infatti la formazione «[...] per qualsiasi attività professionale e per qualsiasi finalità, compresa la formazione continua, permanente, ricorrente e quella conseguente alla riconversione di attività produttive».

Gli anni 70: Il passaggio dall'Addestramento alla Formazione, la Legge quadro. L'uso del termine “formazione” soppiantò definitivamente quello di “addestramento”. Il cambio lessicale stava ad indicare il passaggio da una prospettiva che considerava solo le abilità operative ad una visione che teneva presente tutte le componenti della persona. Il cambio del nome attestava, quindi, un cambiamento culturale, anzi i termini addestramento e formazione professionale erano intesi come antitetici, cioè come modelli ed approcci formativi alternativi e storicamente collocabili in fasi diverse. Il periodo precedente l'emanazione della Legge quadro sulla Formazione Professionale n. 845/1978 fu caratterizzato dal dibattito politico e dalla nascita di una ricerca sistematica sulla Formazione Professionale. Questa poteva essere fatta iniziare con la nascita dell'Istituto per lo sviluppo e la formazione dei lavoratori (ISFOL, D.P.R. n. 10/72), ente pubblico di ricerca ed assistenza tecnica che diede vita ad una letteratura scientifica, che avrebbe orientato fortemente la stesura della Legge. Il dibattito, invece, prevalentemente era incentrato sui problemi gestionali del settore e vedeva contrapposti quanti sostenevano solo una gestione pubblica e quanti invece sostenevano una gestione “pluralista”. Dietro la discussione c'erano la difesa o il contrasto alla presenza degli enti di formazione. Il fatto che molti di loro fossero d'ispirazione cristiana era un motivo in più di opposizione per l'area più laicista dello schieramento politico. Ma le diverse posizioni nascevano anche da visioni culturali antitetiche. Per il primo schieramento, che si muoveva nell'ambito di una cultura “statalista”, i servizi di pubblica utilità dovevano essere realizzati solo da soggetti pubblici; mentre per il secondo schieramento, che si rifaceva al principio di “sussidiarietà”, dovevano rispondere a obiettivi fissati da soggetti pubblici, ma è opportuno che fossero realizzati anche da soggetti privati, espressione della società (di qui il termine “privato sociale”). La Legge n. 845/78 rappresentò una pietra miliare nella storia della Formazione Professionale, nonostante che fosse stata abbondantemente inattuata. Dall'Unità d'Italia non era mai stata emanata una legge organica, cioè una legge che regolamentasse il “sistema” in tutti i suoi aspetti. Tutte le altre norme che si sono occupate della Formazione Professionale erano all'interno di provvedimenti che trattavano anche altre materie (come la Legge n. 264/49), o

toccavano o avrebbero toccato solo alcuni aspetti (come la Legge n. 1146/67 *Riconoscimento dell'attestato ai fini contrattuali* o la Legge n. 40/87 *Norme per la copertura delle spese generali di amministrazione degli enti privati gestori di attività formative*). Ma la importanza della Legge n. 845/78 non stava soltanto in questo "primato", ma anche e soprattutto nel fatto che disegnasse un modello di sistema di Formazione Professionale molto diverso da quello trasferito alle Regioni dal MLPS. Infatti, una lettura "culturale" della legge ci consegna queste innovazioni: a) la Formazione Professionale è uno strumento della politica attiva del lavoro, chiamata ad un ruolo di compensazione quantitativa e tipologica della domanda e dell'offerta; b) la pianificazione delle attività deve passare da una procedura "per indicazioni" di attività formative, fornite dai soggetti gestionali ad una "per programmazione", elaborata dal soggetto pubblico (la Regione), sulla base dei dati offerti da strutture tecniche di rilevazione (osservatori sul mercato del lavoro) e nell'ambito degli obiettivi socioeconomici ritenuti prioritari; c) le attività sono realizzate direttamente dalla mano pubblica e da soggetti terzi per il cui finanziamento pubblico vengono specificati vincoli e condizioni; d) la Regione ha il potere di stabilire gli indirizzi della programmazione didattica e di aggiornarli in relazione a fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee; conformare detti indirizzi a criteri di brevità ed essenzialità (non più di 4 cicli di 600 ore ognuno); adottare formule modulari ed esperienze di alternanza studio-lavoro; rispettare i criteri di polivalenza, di continuità e di organicità, adattando i programmi alle esigenze locali; e) la Formazione Professionale deve coprire tutto l'arco dei bisogni occupazionali, sia per giovani che devono entrare nel mercato del lavoro sia per adulti occupati e disoccupati.

Gli anni '80: I "sistemi regionali" e "l'adulterizzazione delle utenze". La Legge n. 845 venne definita "Legge quadro" perché conteneva principi generali e indicazioni fondamentali, sulla base delle quali le Regioni potevano elaborare norme attuative di maggiore dettaglio. Questa impostazione normativa ha fatto sì che progressivamente, la Formazione Professionale assumesse connotazioni anche molto diverse da Regione a Regione, talora ingiustificate (parametri finanziari anche molto diseguali, denominazioni e durate diverse dei corsi per indicare percorsi che sfociavano a qualifiche analoghe ecc.). Questa dinamica di differenziazione subì negli anni '80 un'accelerazione tale che è più opportuno parlare di sistemi che di sistema formativo regionale. Sotto un profilo organizzativo-istituzionale va rilevato che le Regioni non erano l'unico soggetto di governo della Formazione Professionale. Infatti, la maggior parte di loro adottarono l'istituto della delega: prima, prevalentemente affidata a Comuni e Consorzi di Comuni e, successivamente, alle Province. Il modello più adottato prevedeva le funzioni di regia (programmazione pluriennale, indirizzo e regolamentazione) alla Regione, mentre quelle attuative e gestionali alle Province. La Formazione Professionale inizialmente impegnata nei primi tre decenni del dopoguerra solo nella prima qualificazione giovanile si rese progressivamente disponibile, per rispondere alle mutate esigenze del mercato del lavoro, a provvedere ai bisogni formativi di altre utenze. Nei primi anni '80, quando

matura la consapevolezza che il principale fattore produttivo fosse rappresentato dalla conoscenza e dall'intelligenza sistematica la Formazione Professionale, mise in campo la formazione di II livello (interventi per soggetti scolasticamente qualificati, diplomati e laureati). Nella seconda metà del decennio, quando l'analisi della situazione economico-sociale mise l'accento sulle sacche consistenti di nuove povertà e su categorie di persone che rischiavano l'esclusione dalla vita lavorativa, la Formazione Professionale propose iniziative per le cosiddette "fasce deboli", in particolare le donne e i disoccupati di lunga durata. L'attenzione per una nuova utenza non si tradusse, però, in una sostituzione dei nuovi target rispetto a quelli serviti precedentemente. Nessuna utenza venne ignorata o eliminata, ma qualcuna ridimensionata (almeno in valori proporzionali). Il risultato finale di questa evoluzione, da una parte, fu la costituzione di un insieme di opportunità formative ricorrenti lungo tutto l'arco della vita, dall'altro una configurazione "più adulta" della Formazione Professionale.

Gli anni '90: L'apporto della UE. La Legge Treu. Nel 1994 l'UE ha approvato i quadri comunitari di sostegno per gli obiettivi 1, 2, 3, 4, e 5B del FSE ed i Programmi operativi delle iniziative comunitarie "Occupazione", "Adapt", "Leonardo da Vinci": l'insieme delle decisioni assunte in tali atti costituisce un riferimento necessario per il nostro Paese a tal punto da configurarsi sostanzialmente come il quadro programmatico da cui si fecero derivare le più importanti scelte di carattere contenutistico e procedurale che connotano un sistema formativo regionale. Tale situazione di dipendenza della Formazione Professionale italiana dalla UE fu dovuta a motivazioni di ordine tecnico-finanziario. Le Regioni, infatti, per poter aumentare il volume delle iniziative e diversificarne le tipologie, in misura crescente utilizzarono le loro risorse – accanto a quelle messe a disposizione dal Fondo di rotazione – come "sponda" pubblica per poter fruire del cofinanziamento della Comunità; cofinanziamento concesso però, subordinatamente al rispetto di vincoli programmatici e procedurali. Ma se dalla fase di programmazione FSE dell'88 a quella del '93 si passò dai 2/3 a circa i 9/10 di cofinanziamenti, e se le risorse regionali furono utilizzate come "sponda" al cofinanziamento di tutte le tipologie di offerta formativa previste dalla UE, la formazione programmata e realizzata con il contributo del FSE non era più aggiuntiva rispetto a quella erogata con le risorse regionali ma sostanzialmente si identificava con essa; in tal modo, il condizionamento della formazione regionale da parte del FSE investì tutto il sistema nei suoi processi e nei suoi prodotti. Per questo il rapporto del nostro Paese con la UE si poté connotare come "dipendente", anche se il processo programmatico era partecipato e condiviso. Dipendente, ma anche provvidenziale. Non si può, infatti, non riconoscere che i nostri Sistemi di formazione regionali abbiano imparato molto dall'Europa, soprattutto dai Programmi (oltre quelli EUROTECNET, FORCE, LEONARDO, SOCRATES) e dalle Iniziative (EUROFORM, HORIZON, NOW, YOUTHSTART) comunitarie. In particolare le acquisizioni più importanti sono state: mettere al centro degli interventi non più un prodotto standardizzato (il "corso") ma l'utenza, portatrice di una

pluralità di bisogni che potessero essere soddisfatti con una pluralità di strategie e strumenti (orientamento, tutoring e consulenza, prodotti e software multimediali,) e adottare la [valutazione](#) come dimensione trasversale, dall'intervento (prima, durante e dopo la sua realizzazione), alla struttura che l'aveva progettato e realizzato e il sistema di governo che l'aveva programmato e finanziato. La Legge n. 196/1997 *Norme in materia di promozione dell'occupazione*, detta Riforma Treu trattava la Formazione Professionale in un articolo (17) "principi e criteri generali" per l'adozione di successive "norme di natura regolamentare". La riforma Treu non rappresentò la revisione della Legge n. 845 ma si propose come la prima fase di un più generale, ampio processo di riforma. Le preoccupazioni della Legge n. 196/97 riguardavano il target occupato (adulto o giovane apprendista) e quindi, sotto il profilo delle finalità accentuava la funzione strumentale della formazione nei confronti delle politiche del lavoro, sotto il profilo dei rapporti e delle procedure privilegiava le forze sociali e la logica concertativa, sotto il profilo dell'organizzazione dei percorsi prevedeva solo quelli brevi, modulari flessibili e certificabili. In questa prospettiva il sistema gestionale ereditato dalla precedente storia cinquantennale era in larga misura da smobilitare, trasformare (vedi modello agenziale) ristrutturare e rinnovare con presenze nuove (scuola e organismi della concertazione) per rispondere a quello che sempre più assunse le caratteristiche di un "mercato". Non c'era posto nella Legge Treu per la formazione iniziale perché c'era solo posto per la formazione in servizio.

La stagione delle grandi riforme ordinamentali (dal 1999). È il periodo nel quale la legislazione riconobbe alla Formazione Professionale un ruolo, prima per realizzare l'obbligo di formazione dei giovani e poi quello d'istruzione. L'extra-scuola, come veniva quasi "spregiativamente" chiamata, però, non si dissolse nel sistema della pubblica istruzione, come era accaduto nel fascismo, ma mantenne la sua "fisionomia" e operò con pari dignità, da sola o in interazione con la scuola. Una prima iniziativa legislativa (Legge n. 9/1999, Ministro Berlinguer) innalzava l'[obbligo di istruzione](#) da 8 a 10 anni, mentre una seconda (Legge n. 144/1999, art. 68, Ministro Berlinguer) introduceva l'obbligo formativo fino al compimento del 18° anno di età, assolvibile in percorsi anche integrati di istruzione e formazione nel sistema di istruzione scolastica, nel sistema della formazione regionale, nell'esercizio dell'[apprendistato](#). La Legge n. 53/03, (Ministro Moratti) successivamente, ha introdotto in forma sperimentale i percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), destinati ai giovani di età compresa tra i 14 e i 17 anni, che portano al conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale corrispondente almeno al secondo livello europeo. L'elevamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni (Legge n. 296/2006; e D.M. n. 139/2007; Ministro Fioroni) abolì questa opportunità, ma ne autorizzò la prosecuzione fino alla messa a regime del nuovo ordinamento. A regime, inoltre, i CFP accreditati dal Ministero della Pubblica Istruzione avrebbero potuto realizzare percorsi e progetti per prevenire e contrastare la dispersione e favorire il successo nell'assolvimento dell'obbligo. I per-

corsi e progetti dovevano, in ogni caso, rispettare gli obiettivi di apprendimento specificati nel Regolamento ministeriale del 22/8/2007. Un successivo provvedimento, la Legge n. 133/2008 (Ministro Gelmini), ha previsto l'assolvimento dell'obbligo di istruzione anche nei percorsi sperimentali triennali IeFP, in coerenza della “[equivalenza formativa](#)” di tutti i percorsi del secondo ciclo. Allo stato attuale i giovani sono tenuti ad assolvere il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione almeno fino al conseguimento di una qualifica professionale entro il 18° anno di età, titolo professionalizzante che si consegue presso le “istituzioni formative” accreditate dalle Regioni, nel rispetto dei [Livelli essenziali delle prestazioni](#) definiti dal D.lgs. n. 226/05. Tale opportunità si colloca all'interno del secondo ciclo che, oggi, risulta composto dal (sotto)sistema dell'Istruzione Secondaria Superiore (Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali) e dal (sotto)sistema dell'IeFP, (di competenza delle Regioni). In questa maniera i giovani possono assolvere l'obbligo di istruzione fino al 16° anno di età e il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino al 18° anno di età. Una volta conseguita la “qualifica professionale”, possono, nelle Regioni che lo hanno previsto, frequentare un quarto anno, per conseguire un diploma professionale.

Bibliografia

- CASTELLI G., *L'Italia giovane avviata alle carriere agrarie, industriali, commerciali*, Ed. Barbera Firenze, 1914.
- CASTELLI G., *L'istruzione professionale in Italia*, Vallardi, Milano, 1915.
- D'AMICO N., *Storia della formazione professionale in Italia*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- GERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia, Gli anni 1947-1997. Dal dopoguerra agli anni '70*, vol. 1, CNOS-FAP, Roma, 2009.
- GERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia, Gli anni '80*, vol. 2, CNOS-FAP, Roma, 2011.
- GERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia, 1947-1997, Gli anni '90*, vol. 3, CNOS-FAP, Roma, 2013.
- GERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia, Gli anni 1860-1879*, IV, CNOS-FAP, Roma, 2020.
- GERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia, Gli anni 1880-1899*, IV, CNOS-FAP, Roma, 2022.
- HAZON F., *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Armando Editore, Roma, 1991.
- HAZON F., *Storia della formazione professionale in Lombardia*, CCIA, Milano, 1994.
- MAIC, *Annuario del Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio*, Roma, Tipografia nazionale di G. BERTERO E C., 1907.
- MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE, *L'istruzione Industriale in Italia*, L'Universale Tipografia Poliglotta, Roma, 1930.
- PECORELLI C., *Le Scuole Industriali e il loro ordinamento. I vantaggi di una carriera professionale*, Ed. Costantino Pecorelli, Roma, 1925.
- Relazione del ministro Pepoli sopra gli istituti tecnici, le scuole di arti e mestieri, le scuole di nautica, le scuole delle miniere e le scuole agrarie*, Tipografia della Camera dei deputati eredi Botta, Torino, 1862.
- TONELLI A., *L'Istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei Programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, 1964.

Nell'ambito della Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004, relativa ad un Quadro Comunitario Unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, sono stati sviluppati una serie di documenti pensati per facilitare la mobilità geografica e professionale dei cittadini europei attraverso la valorizzazione del patrimonio di esperienze e competenze tecnico – pratiche acquisite nel corso della vita. Gli strumenti Europass costituiscono un insieme di risorse sviluppate, quindi, per aiutare le persone a gestire ogni aspetto della loro carriera e dell'[apprendimento](#) lungo l'arco della vita, in un contesto europeo e internazionale. Riconosciuti e utilizzati in tutti i Paesi dell'Unione Europea, gli strumenti Europass sono progettati per fornire un supporto concreto ai cittadini nella presentazione delle proprie competenze e qualificazioni in modo chiaro e facilmente comprensibile in tutta Europa. D'altra parte, anche i datori di [lavoro](#) possono trovare un aiuto negli strumenti Europass per comprendere le competenze e le qualifiche della forza lavoro. Il Curriculum Vitae Europass consente agli utenti di creare e condividere il proprio CV in un formato standardizzato riconosciuto in tutta l'Unione Europea, rendendo il CV più leggibile e di immediata comprensione. Oltre al CV, gli strumenti Europass includono:

1. il Passaporto delle Lingue: strumento che accompagna l'individuo nel proprio percorso di apprendimento delle lingue straniere anche nell'ambito di contesti formali e non formali. Sistematizza, valorizza e rende visibili le competenze linguistiche acquisite secondo una scala di descrittori. Esso si basa su 6 livelli di competenze linguistiche dal livello elementare (A1 e A2), al livello intermedio (B1 e B2) fino all'avanzato (C1 e C2) in riferimento alle [capacità](#) di comprensione, espressione orale e produzione scritta;
2. Europass Mobility: documento che registra le competenze acquisite in un altro Paese europeo, per esempio durante un [tirocinio](#) o uno scambio di studio. Esso è uno strumento che documenta e valorizza i percorsi di apprendimento acquisiti durante un'[esperienza](#) di mobilità all'estero. Conferisce visibilità alle esperienze di studio e di lavoro effettuate in Europa esplicitando le capacità e le competenze acquisite (professionali, tecniche, relazionali, organizzative, informatiche, linguistiche, ecc.);
3. il Supplemento al Certificato Professionale: è un documento che accompagna i titoli, diplomi o qualifiche professionali acquisite allo scopo di renderle più facilmente comprensibili anche ad eventuali datori di lavoro stranieri. Fornisce informazioni sulle [abilità](#) e competenze acquisite, sul tipo di attività professionale cui è possibile accedere, nonché sul livello EQF;

²⁹⁹ EUGENIO GOTTI Esperto di Politiche del Lavoro e della Formazione.

4. il Supplemento al Diploma: simile al Supplemento al Certificato Professionale, è un documento integrativo del titolo di studio ufficiale di una Università o in un istituto di Istruzione Superiore. Descrive le [conoscenze](#) e le competenze dello studente che ha conseguito il titolo di istruzione superiore al fine di rendere riconoscibili e comparabili le competenze acquisite negli Stati Membri e in sistemi molto diversi tra loro.

La nuova piattaforma Europass³⁰⁰ è stata inaugurata dalla Commissione nel luglio 2020 con l'obiettivo di mettere a disposizione una nuova piattaforma online europea che offrisse agli utenti l'accesso a una gamma di strumenti e di servizi online. Molti degli strumenti, dei servizi e delle informazioni disponibili nella piattaforma Europass erano già stati messi a punto e resi accessibili al momento del suo avvio nel luglio 2020; tuttavia in seguito sono stati aggiunti ulteriori strumenti, quali le credenziali digitali europee per l'apprendimento, introdotte nell'ottobre 2021, lo strumento di [auto-valutazione](#) delle competenze digitali, messo in uso nel dicembre 2021 e lo strumento inteso ad analizzare le tendenze in materia di occupazione e competenze ("Job & Skill Trends"), incluso nel giugno 2023. La piattaforma Europass è anche collegata alle Credenziali Digitali Europass, che permettono di condividere qualifiche e competenze in modo sicuro e verificato online. Le credenziali digitali Europass mirano a rendere i processi di candidatura e assunzione più fluidi e trasparenti, mettendo a disposizione dei datori di lavoro informazioni affidabili sulle qualificazioni dei candidati. Europass è inoltre integrato con altre iniziative politiche europee, come il Quadro Europeo delle Qualificazioni (EQF), il Sistema Europeo di Accumulo e Trasferimento dei Crediti (ECTS), e il Sistema Europeo di Crediti per l'Istruzione e la [Formazione Professionale](#) (ECVET), contribuendo così ad aumentare la trasparenza e la comparabilità delle qualifiche a livello internazionale.

Bibliografia

Relazione del 25 marzo 2024 della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio sull'attuazione e sull'impatto della decisione (UE) 2018/646 del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 aprile 2018 relativa a un quadro comune per la fornitura di servizi migliori per le competenze e le qualifiche (Europass) e che abroga la decisione n. 2241/2004/CE (presentata a norma dell'articolo 9 della decisione UE 2018/646)

³⁰⁰ <https://europass.europa.eu/it> (ultimo accesso dicembre 2024).

Incomincio con due definizioni tradizionali, ambedue ancora valide, soltanto che una indica il livello minimo da raggiungere e l'altra, invece, il massimo. Anzi-tutto, il successo scolastico e formativo viene inteso «[...] come la conclusione dell'iter di studi nei tempi previsti, con una preparazione adeguata e con una apprezzabile valutazione finale» (Bramanti e Odifreddi, 2006, 28; Bottani e Benadusi, 2006; Coggi, 2015). Nella seconda definizione, esso è identificato con il pieno inserimento a tutti i livelli della vita sociale al termine del più ampio percorso educativo. Si è anche cercato di identificare le attività principali da porre in essere per raggiungere il successo. In primo luogo, vanno ricordate quelle di natura trasversale che sono finalizzate a educare i giovani nella dimensione della [cittadinanza](#), promuovendo le competenze relazionali, gli atteggiamenti di responsabilità, la capacità di adattarsi a situazioni sempre mutevoli, l'acquisizione dei valori democratici. Le attività culturali e professionali riguardano l'itinerario didattico e mirano ad offrire le conoscenze, le [abilità](#) e le competenze necessarie per affrontare le scelte degli studi e del [lavoro](#). Un terzo gruppo mira alla prevenzione e al recupero dalle situazioni di [disagio](#) scolastico, formativo e sociale. Bisogna anche riconoscere che la riflessione si è svolta soprattutto sul lato dell'insuccesso. Da questo punto di vista sono stati elaborati degli indicatori molto più chiari. Li ricordiamo qui di seguito: gli abbandoni, le ripetenze e le bocciature, la frequenza irregolare, i ritardi, i rallentamenti, la qualità scadente degli esiti, i percorsi formativi accidentati, l'inoccupazione, la disoccupazione e la sotto-occupazione. Dei principali fattori delle varie forme di insuccesso ci si occuperà nel seguito. Tra i punti deboli della situazione italiana in questo ambito, emerge quello della percentuale di abbandono scolastico e formativo della coorte 18-24 anni che nel 2010 si collocava al 18,8% rispetto al 14,1% dell'Unione Europea; è vero che nell'ultimo decennio risulta in continuo calo, anche se resta al di sopra della media UE, principalmente tra quanti non sono nati in Italia. Nel 2022 tale percentuale toccava l'11,5% ed era calata rispetto al 12,7% dell'anno precedente, ma era sempre superiore alla media UE, 9,6% ([Politiche europee di VET](#)). I risultati di analisi comparative a livello UE sui rapporti tra [equità](#) nelle sue differenti concezioni e l'efficacia intesa come qualità dei [risultati di apprendimento](#) evidenziano che tra i Paesi europei l'Italia si situa a un livello medio-basso; al tempo stesso, va evidenziato che ha realizzato progressi nel tempo riguardo alla sua collocazione (Benadusi-Giancola, 2022). Se il riferimento è costituito dall'equità, allora il quadro si caratterizza per la presenza di molte più ombre che luci. In particolare, si registra una considerevole disparità tra carriere e apprendimenti in quanto le prime si distinguono per notevoli disuguaglianze (bassa eguaglianza delle opportunità e carenze nell'[inclusione](#)) più rilevanti di quelle dei secondi. Un sottosistema

³⁰¹ GUGLIELMO MALIZIA Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

che si sottrarre in gran parte a queste valutazioni negative è costituito dall'IeFP. I dati di INAPP evidenziano chiaramente una lenta e continua crescita degli allievi dei percorsi della IeFP offerti dalle istituzioni formative accreditate IF (INAPP, febbraio 2023). L'aumento costante degli iscritti caratterizza anche i percorsi del Sistema Duale organizzati dalle IF e in questo caso il ritmo della progressione è più rapido. Tali andamenti positivi attestano l'esistenza di un consenso generale di tutte le parti interessate (imprenditori, attori territoriali, decisori politici, Enti di formazione, famiglie e allievi) sull'utilità e la rilevanza dell'IeFP. Dal punto di vista della tematica di questo articolo è anche importante richiamare altri due dati che si riferiscono alla situazione della eguaglianza e della mobilità nel nostro Paese (Abravanel, 2008). Globalmente va osservato che l'Italia anche in questo caso si presenta in una grave condizione problematica perché mette insieme alta disegualianza e bassa mobilità. È bene comunque procedere con ordine. Il rapporto che le Nazioni Unite pubblicano sulle risorse umane evidenzia che tra i Paesi dell'Occidente l'Italia si distingue per un triste primato nel senso che viene subito dopo gli Stati Uniti e il Regno Unito nella classifica per livello di disparità sociale (Abravanel, 2008). Nel nostro Paese il rapporto tra il reddito del 10% più ricco della popolazione e quello del 10% più povero si colloca all'11,6%: esso è inferiore a quello degli Stati Uniti e del Regno Unito che raggiungono rispettivamente il 15,9% e il 13,8%; tuttavia tale tasso è più elevato di quello della Francia (9,1%), della Germania (6,9%), della Svezia (5,2%) e del Giappone (4,5%). Anche l'applicazione di un altro indice, il Gini, porta alle medesime conclusioni in quanto nell'ordine si trovano gli Stati Uniti (40,8%) al primo posto, seguiti da Italia e Regno Unito alla pari (36%), mentre altri Stati dell'Europa mostrano delle cifre inferiori (per esempio Germania 28% e Danimarca 24%). I risultati riguardo alla mobilità sociale non sono certamente migliori per cui l'Italia viene ad occupare una delle posizioni più basse nel panorama dei Paesi avanzati (Abravanel, 2008). Indubbiamente, negli anni '60 nel periodo del "boom economico" si è realizzato in Italia un cambio epocale in quanto da società agricola si è trasformata in industriale, dando luogo a una forte mobilità strutturale. Questo andamento non ha prodotto gli effetti aspettati perché le posizioni relative sono rimaste sostanzialmente inalterate, per cui si può dire che in generale ciascuno è rimasto al proprio posto. E i dati lo confermano perché per esempio la probabilità per i figli di operai nell'industria di giungere ad una posizione di responsabilità è del 13,3% rispetto 14% della Francia, al 15,3% dell'Inghilterra, al 19,4% della Svezia e al 20,6% degli Stati Uniti. In altre parole, nel nostro Paese le famiglie delle classi sociali superiori si dimostrano particolarmente efficaci nel difendere i propri figli da sbocchi sociali poco vantaggiosi. Anche dal punto di vista della mobilità intragenerazionale (le variazioni del reddito durante il corso della vita), oltre che di quella intergenerazionale (il confronto tra il reddito dell'individuo e quello della sua famiglia), la situazione non è migliore: infatti, le probabilità di raggiungere posizioni di responsabilità partendo dalla condizione di operaio sono del 3,2%, ma salgono al 10,6% nell'Inghilterra, all'11% in Francia, al 12,8% negli Stati Uniti e al 14,3%

nella Svezia. Passando ai fattori principali dell'insuccesso scolastico e formativo, si può affermare che lo status socioeconomico e culturale individuale può essere considerato il fattore singolo che incide maggiormente sulle diseguaglianze a livello educativo (European Commission – Directorate General For Education, Youth, Sport And Culture, 2022). Infatti, esso permea in profondità il processo di insegnamento-apprendimento sin dalle prime età di vita ed estende i suoi effetti fino a condizionare le aspirazioni dei quindicenni a iscriversi all'istruzione terziaria e a completarla. L'impatto dello status socio-economico è così pervasivo da portare a una concentrazione nella stessa scuola di allievi, tutti o quasi, con un livello basso di tale loro condizione. A ciò si aggiunge il dato della trasmissione intergenerazionale dello svantaggio operante in tutti i benchmark dell'UE. Fin dagli anni '60 la riflessione sociologica sull'insuccesso ha posto l'accento su determinate variabili sia dei condizionamenti di natura familiare sia del funzionamento interno della scuola (Besozzi, 2006; Fischer, 2007; Ballantine e Spade, 2008; Ballantine e Hammack, 2009; Arum, Beattie e Ford, 2011; Ribolzi, 2012; Malizia e Lo Grande, 2019).

Cercherò di approfondire più nei particolari in quel complesso di fattori che va sotto il nome della condizione di classe dell'allievo. Fino al 1945 la *povertà* era considerata come la causa principale dell'insuccesso degli studenti di origine operaia o contadina. Dopo la Seconda guerra mondiale l'aumento del benessere materiale e la sua diffusione più equilibrata nei Paesi sviluppati hanno spinto i sociologi a ridimensionare l'importanza delle condizioni materiali. Maggiore interesse è stato dimostrato dagli studiosi per le variazioni nei sistemi di valori in base alla classe sociale. Numerose ricerche in proposito concludevano che i genitori delle classi inferiori presentavano livelli di aspirazione modesti circa il futuro dei loro figli; adesso si ritiene che anche le attese delle famiglie dei ceti bassi nei confronti dei loro figli siano elevate come tra i genitori di estrazione sociale alta; tuttavia, le prime non sarebbero egualmente capaci di trasmetterle con la stessa efficacia. Non solo esistono delle differenze nei valori tra famiglie della classe operaia e media, ma sembra che siano diversi i metodi usati nell'[educazione](#) dei bambini. Il ricorso più frequente alle punizioni fisiche, l'insistenza sull'ordine e sulla disciplina, la tendenza a reagire alle conseguenze immediate dell'azione del bambino piuttosto che a esaminare le motivazioni, la preoccupazione per le caratteristiche che assicurano la rispettabilità, tutte componenti che definirebbero il metodo dei genitori degli ambienti operai, non pare che favoriscano il sorgere di una forte motivazione a riuscire o di un alto livello di apprezzamento del successo, né che preparino ad assumere responsabilità o a iniziare innovazioni, in breve ad affrontare i problemi tipici delle professioni intermedie e superiori. È stato, inoltre, osservato che lo sviluppo intellettuale dei bambini sarebbe ostacolato da tipi di controllo familiare che lascerebbero poco margine alla scelta personale, offrendo invece soluzioni già prestabilite. Un'attenzione sempre maggiore è stata prestata all'influsso sul successo scolastico dell'ambiente linguistico in cui vivono gli allievi di estrazione sociale bassa. Riguardo al secondo dei gruppi di fattori è stato osservato che quanto più le differenziazioni all'interno di

un sistema educativo sono precoci, tanto maggiore è l'incidenza dell'origine sociale sulla riuscita o meno negli studi. Le forme di selezione scolastica che più influirebbero sulla distribuzione diseguale dell'insuccesso secondo il ceto di appartenenza sarebbero le seguenti: l'esame di ammissione all'insegnamento secondario di tipo umanistico-scientifico tra i 10 e i 12 anni; la previsione della possibilità di bocciare gli allievi al termine dell'anno, costringendoli di conseguenza alla ripetenza qualora intendano proseguire gli studi; la divisione del medesimo livello scolastico in vari istituti o sezioni diverse di un medesimo istituto, ciascuno con un prestigio sociale differente, ovviamente quando interviene troppo presto nel percorso scolastico e formativo dell'allievo, mentre la diversificazione è la strategia principale, almeno a livello di secondaria superiore, perché consente di valorizzare tutti i talenti e quindi di ridurre il fenomeno dell'insuccesso; lo "streaming" o raggruppamento omogeneo degli studenti che consiste nel distribuire gli allievi di un dato anno in "streams" o classi di alunni dotati del medesimo livello di abilità o intelligenza. Altri studi hanno richiamato l'attenzione sul ruolo del corpo docente, in particolare sull'interazione tra l'approvazione dell'insegnante, l'immagine di sé dell'allievo e il successo scolastico. A parità di altre condizioni, l'[atteggiamento](#) incoraggiante dell'insegnante sembra esercitare un'incidenza importante. Questi risultati acquistano un significato rilevante ai fini del tema in discussione, se si tiene conto che gli insegnanti in virtù della loro adesione ai valori della classe media tendono ad assumere un atteggiamento di inconscia discriminazione verso gli allievi degli strati sociali più bassi, benché si tratti di fenomeni che sembrano sempre meno diffusi. Altro fattore scolastico da tenere in considerazione sarebbe costituito dalla composizione sociale del corpo studentesco di un determinato istituto. Secondo alcune ricerche gli alunni di tutte le provenienze tenderebbero ad avere un esito migliore in scuole frequentate in prevalenza da studenti del ceto medio. Bisogna però precisare che tale risultato è stato contestato da altri studiosi. Si è anche affermato che la scuola offrirebbe un vantaggio supplementare agli studenti delle classi superiori perché il sistema dei valori, le tradizioni, la cultura e i programmi sono molto vicini a quelli dei ceti privilegiati. Essa presupporrebbe come innati atteggiamenti, che l'élite apprende per osmosi naturale, possono essere acquisiti dai giovani di estrazione sociale inferiore solo con difficoltà e attraverso un lungo [tirocinio](#). Mi sembra che attualmente due siano le direzioni principali della riflessione e della ricerca in questo campo. Una afferma l'esistenza di una relazione indiretta a determinate condizioni tra scuola/FP ed eguaglianza: il rapporto può passare attraverso un cambiamento in senso egualitario della struttura professionale (abolizione del lavoro manuale per effetto dello sviluppo della tecnologia propiziato dalla crescita dell'istruzione) o attraverso una domanda politica di democratizzazione della società mediante una coscientizzazione popolare ad opera della scuola/FP e dato che di solito il personale più istruito è anche quello più militante. Un'altra strada è quella di chiamare in causa direttamente: i fattori decisivi dell'insuccesso e cioè l'origine socio-culturale e le carenze della scuola; a sua volta, la demotivazione soggettiva viene considerata come un ri-

flesso dei condizionamenti sociali e il risultato di processi psicologici. In questo caso, la ricerca empirica è diretta soprattutto a individuare i fattori micro e il loro funzionamento. Quanto alle strategie per realizzare [l'equità educativa](#) si rimanda a tale voce.

Bibliografia

- ABRAVANEL R., *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Milano, Garzanti, 2008.
- ARUM R. – BEATTIE L.R. – FORD E., *The Structure of Schooling*. Readings in the Sociology of Education, Thousand Oaks, Pine Forge Press, 2011.
- BALLANTINE J.H. – J.Z. SPADE (a cura di), *Schools and society. A sociological approach to education*, Thousand Oaks, Pine Forge Press, 2008.
- BALLANTINE J.H. – F.M. HAMMACK, *The sociology of education*, Upple Saddle River, Pearson Prentice Hall, 6 ed., 2009.
- BENADUSI L. – O. GIANCOLA, *Equità e merito nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2022.
- BESOZZI E., *Società, cultura ed educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- BOTTANI N. – L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Gardolo (TN), Erickson, 2006.
- BRAMANTI A. – D. ODIFREDDI (a cura di), *Capitale umano e successo formativo*. Strumenti, strategie e politiche, Milano FrancoAngeli, 2006.
- COGGI C. (a cura di), *Favorire il successo a scuola*, Lecce, Pensa, 2015.
- EUROPEAN COMMISSION - DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *Education and Training. Monitor 2022*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2022.
- FISCHER L., *Lineamenti di sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- ISFOL, *Rapporto 2008*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008.
- ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *XX Rapporto di monitoraggio del sistema di istruzione e di formazione professionale e dei percorsi in Duale nella leFP. a.f. 2019-20*, Roma, Unione Europea, Fondo Sociale Europeo, PONSPAO, ANPAL, MLPS, INAPP, febbraio 2023.
- MALIZIA G. – G. LOGRANDE, *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Un'introduzione*, Milano, FrancoAngeli, 3019.
- RIBOLZI L., *Società, persona e processi formativi*. Manuale di sociologia dell'educazione, Milano, Mondadori, 2012.

SUSSIDIARIETÀ vedi INSEGNAMENTO SOCIALE DELLA CHIESA

SVANTAGGIO vedi DISPERSIONE SCOLASTICA E FORMATIVA

SVILUPPO DELLE COMPETENZE vedi COMPETENZA

Lo sviluppo professionale è il processo di [apprendimento](#) e acquisizione di competenze per progredire verso obiettivi professionali a lungo termine. Spesso questo processo dura tutta la vita e comporta il raggiungimento costante di obiettivi specifici per il proprio percorso professionale. Lo sviluppo della carriera richiede in gran parte la riflessione e l'esplorazione dello scopo del proprio [lavoro](#) e costituisce la base per una crescita professionale più ampia. Nel passato, la stabilità dei saperi e dei repertori di [conoscenze](#) venivano acquisiti durante la [formazione](#), sia familiare sia scolastica, e permettevano all'individuo di possedere un patrimonio culturale spendibile durante tutto l'arco della sua vita. Fino al XIX secolo, quindi, il destino professionale dell'individuo veniva perlopiù costruito all'interno della famiglia o della cerchia familiare attraverso azioni empiriche e intuitive. La famiglia stessa spesso diventava anche sede di formazione e datore di lavoro. Ma con la società industriale nascono nuove professioni, migliorano le condizioni economiche, cambia l'organizzazione del lavoro (che richiede ruoli diversificati e competenze professionali più articolate), la scuola si trasforma in uno strumento per la mobilità sociale e il mondo del lavoro, sempre più instabile e flessibile, rende necessaria la continua acquisizione di nuovi saperi e competenze. Nel XX secolo lo statunitense Frank Parsons (1909) pubblica il volume *Choosing a vocation* in cui l'Autore diffonde il suo modello di [orientamento](#), il cosiddetto modello *Trait and factors*, alla cui base c'è l'idea che l'adattamento lavorativo si può considerare soddisfacente quando si verifica un raccordo fra i tratti (caratteristiche individuali) e i fattori (caratteristiche richieste per una buona prestazione lavorativa) riscontrabili nell'individuo in cerca di un lavoro. La sua idea ebbe una buona [accoglienza](#) nella comunità scientifica; il modello *Trait and factors* fu impiegato diffusamente e messo in pratica con grande successo. Tuttavia, l'idea di sviluppo professionale inteso come processo di apprendimento e di impiego di competenze, si svilupperà solo successivamente. Nello stesso secolo, le teorie psicologiche si erano sviluppate verso una direzione modellistica stadiale. Concezioni, anche opposte, come l'approccio psicanalitico di Freud allo studio della personalità o l'approccio piagetiano sullo sviluppo cognitivo, condividevano, infatti, l'idea che lo sviluppo umano procedesse per stadi identificabili e diversificati. Secondo tali concezioni, il raggiungimento dei traguardi caratterizzanti ogni singolo stadio costituisce requisito imprescindibile per il passaggio allo stadio successivo. Inoltre, assume sempre maggior rilievo la centralità del soggetto, che deve scegliere percorsi formativi e dimensioni professionali attraverso un'ade-

³⁰² MASSIMO MARGOTTINI Professore ordinario di Didattica generale; Direttore del Master in "Consulente esperto nei servizi di orientamento e placement"; Coordinatore del CAFIS – Centro di Ateneo per la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti di Scuola secondaria presso l'Università Roma Tre.

guata crescita personale e maturazione globale. Queste dimensioni trovano fondamento nella teoria dello sviluppo professionale elaborata da alcuni Autori. Negli anni '50 Ginzberg e collaboratori pubblicano il volume dal titolo *Occupational choice* (1951) in cui articolano lo sviluppo professionale in alcune fasi fornendo anche indicazioni su come dovrebbe essere elaborata una teoria per spiegarne il percorso di evoluzione. Nello stesso periodo altri Autori delineano lo sviluppo professionale in stadi che variavano in numero e specificità. Un notevole contributo al costruito dello sviluppo professionale viene dato da Donald E. Super (1957). Lo studioso statunitense elenca alcune proposizioni alla base della sua idea di sviluppo professionale partendo dal presupposto che la persona sia dotata di potenzialità di emancipazione e di analisi e che lo sviluppo umano possa essere rappresentato come un percorso evolutivo all'interno del quale è possibile riconoscere alcune occasioni (le cosiddette *transizioni*) o tappe evolutive decisive per la maturazione alla scelta e significative per la progettualità individuale. L'Autore delinea il costruito di sviluppo professionale nel volume *The psychology of career* (1957) in cui articola l'intero arco della vita umana in cinque stadi: *crescita* (4-14 anni), *esplorazione* (15-24 anni), *stabilizzazione* (24-44 anni), *mantenimento* (45-64 anni) e *declino* (65+ anni), suddividendoli in sotto-fasi. Ogni stadio e ogni fase sono caratterizzati da competenze da acquisire (compiti di sviluppo) che diventano degli indici di maturità professionale. La teoria di Super, che è stata rielaborata varie volte (Super, 1985), offre informazioni utili per comprendere a fondo 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. Nell'affidare al soggetto la responsabilità di progettare autonomamente il suo futuro in un armonico equilibrio fra il sé e il contesto sociale, lo sviluppo professionale nell'ottica di Super viene considerato non come un evento o una serie di eventi localizzati nel tempo, ma come un processo continuo che riguarda l'intero ciclo esistenziale della persona dalle fasi più precoci del suo sviluppo. In anni più recenti, la teoria di Super è stata criticata per alcuni aspetti: innanzitutto, l'approccio di studio dell'Autore non approfondisce le determinanti relative ai gruppi etnici non occidentali (Thomas e Alderfer, 1989; Cox e Nkomo, 1990) né quelle riguardanti i lavoratori di sesso femminile (Sullivan, 1999). Inoltre, il modello concettuale di Super è stato ritenuto eccessivamente rigido e lineare e appare poco adattabile al contesto attuale, nel quale è poco probabile che un individuo attraversi nell'ordine previsto dall'Autore le fasi dello sviluppo vocazionale, mentre è più verosimile che passi attraverso le cosiddette transizioni (periodi di lavoro più o meno stabile, momenti di disoccupazione, etc.). Nonostante ciò, gli ultimi contributi di Super (Super, Savickas & Super, 1996) presentano una sostanziale revisione e sistematizzazione del pensiero sino ad allora elaborato, anche alla luce dei più recenti sviluppi dell'orientamento scolastico e professionale. Dalla seconda metà del XX secolo, scopo principale dell'azione orientativa diviene la promozione della consapevolezza della persona rispetto ai propri vissuti e alle proprie esperienze e si focalizza con particolare

attenzione sia sul processo di sviluppo e di maturazione personale, sia sull'acquisizione di autonomia e sulla facilitazione dei processi di scelta nei momenti di transizione. Accanto alle teorie dello sviluppo professionale si collocano altre teorie in cui la dimensione dello sviluppo professionale è solo implicita. Tali sono le tre teorie basate sulla scelta professionale: quella dei tipi e delle aree professionali di Holland (1959) e quelle dei bisogni che possono essere soddisfatti con l'esercizio di una determinata [professione](#) di Roe (1956, 1957) e di Bordin (1956). Un altro gruppo di studiosi privilegia come quadro di riferimento la decisione professionale. Tra questi, per Tiedeman (1951, 1960) è importante formare la capacità decisionale a tutti i livelli dello sviluppo dei soggetti. Krumboltz (1966) 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 (Polacek, 1982). Fra gli anni Ottanta e Novanta del ventesimo secolo inizia a farsi strada un modo diverso di pensare l'[orientamento](#) collocandolo all'interno del concetto di [progettazione](#) professionale, soprattutto a partire dalla diffusione dei lavori scientifici sul tema da parte degli studiosi appartenenti alla *Society for Vocational Psychology*, grazie alla quale si diffonde anche in Europa la *Social Cognitive Career Theory* – SCCT (Lent, Brown & Hackett, 1994). La SCCT si basa sulla assunzione che le persone tendano a provare interesse nei confronti delle attività che pensano di essere in grado di svolgere (autoefficacia) e che permetteranno loro di ottenere conseguenze positive (aspettative di risultato). Con l'avvento delle trasformazioni socioeconomiche del XX secolo il concetto di sviluppo professionale si trova a fare i conti con una nuova situazione del [mercato del lavoro](#), instabile e in continuo cambiamento. Tale scenario, in continua evoluzione, rende le carriere professionali particolarmente instabili e le allontana sempre di più dal concetto tradizionale di carriera che prevedeva percorsi sequenziali e costanti. Per questa ragione, lo stesso sviluppo professionale viene integrato nelle teorie degli stadi della vita umana di Erikson (1959) e di Levinson (1977, 1986). Nel XXI secolo si delinea una nuova fisionomia del mercato del lavoro in cui prende forma un nuovo fenomeno caratterizzato dalla progressiva riduzione dei posti fissi e pre-strutturati. In questo scenario complesso, in cui sono sempre più frequenti cambiamenti, transizioni e forme di lavoro precarie, i precedenti modelli di sviluppo professionale raggiungono i propri limiti. Di conseguenza, si pone l'esigenza di rintracciare nuove dimensioni alla base degli studi sullo sviluppo professionale che ora si focalizzano sulla ricerca e l'analisi di quegli aspetti che possono rendere gli individui in grado di affrontare le attuali contingenze, ovvero: speranza, ottimismo, visione del futuro, pianificazione e autodeterminazione. In particolare, tra i contemporanei paradigmi sull'orientamento, il modello del *Life Design* (Savickas et al., 2009) nasce da una convergenza di studi internazionali di natura multidisciplinare (pedagogico, sociologico, psicologico, antropologico) che enfatizza l'idea che non si può più pensare al futuro come anticipabile, prevedibile, ricco di possibilità e promesse come si credeva in passato. Per tale motivo, il modello del *Life Design* si concentra sul costrutto di adattabilità di carriera – *career*

adaptability (Porfeli & Savickas, 2012), intesa come la propensione ad affrontare in modo adeguato i compiti evolutivi per prepararsi e partecipare al ruolo lavorativo e ad adattarsi alle richieste impreviste dovute ai cambiamenti del mondo del lavoro e delle condizioni lavorative (Savickas & Porfeli, 2012). L'adattabilità professionale si riferisce in modo specifico alle strategie di *coping* che gli individui impiegano per affrontare le transizioni lavorative, ovvero, al processo attraverso il quale essi costruiscono attivamente la loro carriera affrontando i cambiamenti e tenendo conto del contesto sociale in cui sono inseriti (Savickas, 2005; Karaevli & Hall, 2006). L'adattabilità professionale si configura, quindi, come un costrutto psicosociale che permette all'individuo di raggiungere i propri obiettivi di adattamento attraverso l'adozione di strategie e comportamenti di tipo adattivo (Savickas, 2005). Alla base di tale costrutto sono presenti quattro fondamentali dimensioni riferibili alle [abilità](#) personali di [autoregolazione](#): *concern*, che riguarda l'attenzione alla carriera e la capacità di pianificare e di prepararsi al proprio futuro professionale. La seconda dimensione, *control*, si riferisce al grado in cui le persone si sentono responsabili e capaci di determinare la costruzione della propria carriera. In questa dimensione rientrano costrutti di stampo psicologico come il *locus of control*, la presa di decisione, l'assertività, l'autonomia, l'autodeterminazione e l'*agency*. Secondo diversi Autori le [abilità](#) poste alla base della *career adaptability* sono in grado di promuovere nuove competenze e strategie vincenti per promuovere e favorire lo sviluppo professionale individuale nel XXI.

Bibliografia

- BORDIN E.S., *Keynote Address: Factors Influencing Vocational Choice*. Contemporary Education, 28(3), 1956, p. 33.
- COX T. – S.M. NKOMO, *Invisible men and women: a status report on race as a variable in organization behavior research*, Journal of Organizational Behavior, 11, 1990, pp.419-43.
- ERIKSON E., *Theory of identity development*, in ERIKSON E., *Identity and the life cycle*, Nueva York: International Universities Press, 1959, Obtenido de <http://childdevpsychology.yolasite.com/resources/theory%20of%20identity%20erikson.Pdf>.
- GINSBERG E. - GINSBURG S.W. - AXELRAD S. - HERMA J.L., *Occupational choice: an approach to a general theory*, Columbia University Press, 1951.
- HOLLAND J.L., *A theory of vocational choice*, Journal of Counseling Psychology, 6, 1959, pp. 35-45.
- KRUMBOLTZ J.D., *Behavioral goals for counseling*, Journal of counseling psychology, 13(2), 1966, p. 153.
- LENT R.W. - BROWN S.D. - HACKETT G., *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance*, Journal of vocational behavior, 45(1), 1994, pp. 79-122.
- LEVINSON D.J., *The mid-life transition: A period in adult psychosocial development*, Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes, 40(2), 1977, pp. 99-112.
- LEVINSON D.J., *A conception of adult development*, American Psychologist, 41(1), 1986, pp. 3-13.

- PARSONS F., *Choosing a vocation*, Houghton, Mifflin and Company, 1909.
- POLACEK K., *La finalità dell'orientamento: interrogativi e prospettive*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", n. 2, 1982, pp. 182-187.
- PORFELI E.J. – M.L. SAVICKAS, *Career Adapt-Abilities Scale*, USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity, *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 2012, pp. 748-753.
- ROE A., *The psychology of occupations*, John Wiley & Sons, Inc, 1957.
- ROE A., *Early determinants of vocational choice*, *Journal of counseling psychology*, 4(3), 1957, p. 212.
- SAVICKAS M.L. - NOTA L. - ROSSIER J. - DAUWALDER J.P. - DUARTE M.E. - GUICHARD J. - VAN VIANEN A.E., *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, *Journal of vocational behavior*, 75(3), 2009, pp. 239-250.
- SULLIVAN S.E., *The changing nature of careers: a review and research agenda*, *Journal of Management*, 25, 3, 1999, pp. 457-484.
- SUPER D.E., *The psychology of careers*, New York, Harper, 1957.
- TIEDEMAN D.V., *The utility of the discriminant function in psychological and guidance investigations*, *Harvard Educational Review*, 21, 1951, pp. 71-80.
- TIEDEMAN D.V., *Decisions and vocational development: A paradigm and its implication* (Harvard Studies in Career Development No. 8B), Cambridge, MA, Harvard University, Graduate School of Education, Center for Research in Careers, 1960.

SVILUPPO SOSTENIBILE (EMANUELA CHANG³⁰³)

Parlare di Sviluppo sostenibile può sembrare quasi scontato al giorno d'oggi. Il rischio, tuttavia, è proprio quello di banalizzare un concetto che dietro due parole racchiude un'infinità di accezioni e di significati. Cercando sul web si trovano molte definizioni, tutte simili e facenti capo ad importanti documenti di organismi internazionali. In questo breve articolo, ci atterremo alle fonti originarie e più accreditate del panorama internazionale e faremo, altresì, un approfondimento dell'evoluzione del concetto di sviluppo sostenibile nell'ambito della Dottrina Sociale della Chiesa. Secondo la definizione delle Nazioni Unite³⁰⁴, ripresa anche dall'Unione Europea³⁰⁵, «[...] lo sviluppo sostenibile è il modo in cui dobbiamo vivere oggi se vogliamo un domani migliore, soddisfacendo le esigenze attuali senza compromettere le possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni. La sopravvivenza delle nostre società e del nostro pianeta comune dipende da un mondo più sostenibile. Quando lo sviluppo è sostenibile, tutti hanno accesso a un lavoro dignitoso, a un'assistenza sanitaria e a un'istruzione di qualità. L'uso delle risorse naturali evita l'inquinamento e le perdite permanenti dell'ambiente. Le scelte di politica

³⁰³ EMANUELA CHANG Volontario internazionale per lo Sviluppo (VIS).

³⁰⁴ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2023/08/what-is-sustainable-development/>

³⁰⁵ <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/sustainable-development.html>

pubblica garantiscono che nessuno venga lasciato indietro a causa di svantaggi o discriminazioni». Come è noto, lo sviluppo sostenibile è stato per la prima volta definito nel 1987 dalla Commissione Brundtland come lo sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere le capacità delle generazioni future (ONU, 1987). Il concetto, quindi, comprende diverse dimensioni (ambientale, sociale, economica, culturale e tecnologica) che devono coesistere in una prospettiva integrata (Bottero e Mondini, 2009). Il rapporto Brundtland rappresenta un atto fondamentale per l'introduzione del concetto di sostenibilità nei quadri legislativi, come paradigma fondamentale di ogni strategia politica a livello locale e globale. Ne sono un esempio, a livello globale, gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (MDG), lanciati dalle NU nell'anno 2000 come una serie complessa di traguardi che vanno dal dimezzamento dei tassi di povertà estrema all'arresto della diffusione dell'HIV/AIDS e al raggiungimento dell'istruzione primaria universale. Più recentemente, e in conseguenza del mancato raggiungimento di alcuni traguardi specifici degli MDGs, le Nazioni Unite hanno lanciato i 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs), che affrontano le maggiori sfide a livello planetario, come povertà, disuguaglianza, clima, degrado ambientale, prosperità, pace e giustizia. Questi obiettivi sono fortemente interconnessi tra loro e coinvolgono tutte le dimensioni della sostenibilità su scala planetaria³⁰⁶.

Il concetto di sviluppo umano integrale nel Magistero della Chiesa cattolica. All'interno della Chiesa cattolica, il concetto di *sviluppo* prima, e di *sviluppo umano* poi, è stato trattato più volte nelle encicliche del XX e XXI secolo, in particolare, nella *Gaudium et Spes* (1965), nella *Populorum Progressio* (1967), nella *Sollicitudo Rei Socialis* (1987), nella *Caritas in Veritate* (2009), nella *Laudato Si* (2015) e infine nella *Fratelli tutti* (2020). Volendoci concentrare sulle encicliche che maggiormente trattano dello sviluppo sostenibile, facciamo un focus su *Caritas in Veritate* e *Laudato Si*'. La *Caritas in Veritate*³⁰⁷, partendo da quanto già affermato nelle encicliche precedenti, va oltre nella definizione dello sviluppo, sostenendo che per essere autentico, deve essere integrale, cioè di tutto l'uomo e di ogni uomo, altrimenti non è vero sviluppo. Uno sviluppo umano integrale, che cioè riguardi tutti gli aspetti della vita della persona umana, che non si limiti cioè al solo sviluppo economico, comporta – tra le altre cose – che:

- il rispetto per la vita è al centro dello sviluppo;
- i diritti umani e dei popoli, siano garantiti e rispettati, primi tra tutti il diritto all'alimentazione, così come quello all'acqua;

³⁰⁶ Valutazione della sostenibilità: dal Rapporto Brundtland agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, Giulio Mondini https://sieev.org/wp-content/uploads/2020/02/23_15_-MONDINI_eng.pdf

³⁰⁷ https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html. Caritas in veritate, Papa Benedetto XVI, 2009

- non ci siano disuguaglianze tra aree e gruppi di persone che godono di un super-sviluppo consumistico e dissipatore e aree sempre più povere dove le persone vivono in condizioni disumane;
- gli stati e le istituzioni politiche riescano a controllare le dinamiche economiche e finanziarie, affinché i movimenti finanziari e di capitali non vadano a detrimento della vita delle persone e a favorire sempre e solo i gruppi più abbienti;
- le istituzioni economiche siano in grado sia di garantire un accesso al cibo e all'acqua che sia regolare e adeguato dal punto di vista nutrizionale, sia di fronteggiare le necessità connesse con i bisogni primari e con le emergenze di vere e proprie crisi alimentari, provocate da cause naturali o dall'irresponsabilità politica nazionale e internazionale;
- gli aiuti internazionali non siano distorti dalla loro finalità; accanto agli aiuti economici, ci siano anche aiuti volti a rafforzare le garanzie proprie dello Stato di diritto, un sistema di ordine pubblico e di carcerazione efficiente nel rispetto dei diritti umani, istituzioni veramente democratiche. La solidarietà internazionale deve promuovere, anche in condizioni di crisi economica, un maggiore accesso all'[educazione](#), dove per "educazione" non ci si riferisce solo all'istruzione o alla formazione al [lavoro](#), entrambe cause importanti di sviluppo, ma alla formazione completa della persona;
- la [globalizzazione](#) venga guidata dalla carità nella verità; nel mercato si aprano spazi per attività economiche realizzate da soggetti che liberamente scelgono di informare il proprio agire a principi diversi da quelli del puro profitto; l'attività economica faccia spazio alla gratuità, che dissemina e alimenta la solidarietà e la responsabilità per la giustizia e il bene comune nei suoi vari soggetti e attori;
- i diritti dei lavoratori vengano rispettati ed esistano reti di sicurezza a tutela dei lavoratori e dei cittadini, della famiglia e del matrimonio;
- venga rispettato il diritto alla libertà religiosa e vengano combattuti e arginati i fondamentalismi.

In ambito agricolo che

- le comunità locali siano coinvolte nelle scelte e nelle decisioni relative all'uso della terra coltivabile e all'uso delle nuove tecniche di produzione agricola, che siano rispettose dell'ambiente e attente alle popolazioni più svantaggiate;
- tra le diverse culture cresca il dialogo interculturale efficace che salvaguardi l'identità degli interlocutori;
- venga affrontato adeguatamente il fenomeno delle migrazioni affinché siano accompagnate da adeguate normative internazionali in grado di armonizzare i diversi assetti legislativi, nella prospettiva di salvaguardare le esigenze e i diritti delle persone e delle famiglie emigrate e, al tempo stesso, quelli delle società di approdo degli stessi emigrati;
- vengano curati anche gli aspetti di crescita spirituale oltre che materiale, perché la persona umana è un "unità di anima e corpo".

Tutti questi temi devono essere trattati in modo correlato e ordinato al fine di

favorire un vero sviluppo umano integrale. Nella *Laudato Si*³⁰⁸ vengono marcati tutti gli aspetti ambientali ad integrare e collegare quanto già precedentemente affermato. Papa Francesco, infatti, sottolinea che l'analisi dei problemi ambientali è inseparabile dall'analisi dei contesti umani, familiari, lavorativi, urbani, e dalla relazione di ciascuna persona con sé stessa, che genera un determinato modo di relazionarsi con gli altri e con l'ambiente. L'autentico sviluppo umano possiede un carattere morale e presuppone il pieno rispetto della persona umana in relazione anche al mondo naturale in cui vive e «[...] tiene conto della natura di ciascun essere e della sua mutua connessione in un sistema ordinato».

Nello specifico, Papa Francesco sottolinea che:

- ricercare lo sviluppo sostenibile e integrale, proteggendo la “casa comune”, è compito di tutta la famiglia umana;
- un autentico sviluppo produce un miglioramento integrale nella qualità della vita umana, e questo implica analizzare lo spazio in cui si svolge l'esistenza delle persone;
- non sarebbe veramente degno dell'uomo un tipo di sviluppo che non rispettasse e non promuovesse i diritti umani, personali e sociali, economici e politici, inclusi i diritti delle Nazioni e dei popoli;
- la protezione dell'ambiente dovrà costituire parte integrante del processo di sviluppo economico e non potrà considerarsi in maniera isolata: rallentare un determinato ritmo di produzione e di consumo può dare luogo a un'altra modalità di progresso e di sviluppo. Gli sforzi per un uso sostenibile delle risorse naturali non sono una spesa inutile, bensì un investimento che potrà offrire altri benefici economici a medio termine;
- uno sviluppo tecnologico ed economico che non lascia un mondo migliore e una qualità di vita integralmente superiore, non può considerarsi progresso. È necessaria una crescita tecnologica che sia accompagnata da uno sviluppo dell'essere umano per quanto riguarda la responsabilità, i valori e la coscienza, poiché di fatto «[...] l'uomo moderno non è stato educato al retto uso della potenza»;
- il concetto di bene comune è intimamente legato al concetto di sviluppo: esso presuppone il rispetto della persona umana in quanto tale con diritti fondamentali e inalienabili ordinati al suo sviluppo integrale. Esige anche i dispositivi di benessere e sicurezza sociale e lo sviluppo dei diversi gruppi intermedi, applicando il principio di sussidiarietà;
- non si può parlare di sviluppo sostenibile senza una solidarietà fra le generazioni;
- occorre prendere atto della rapidità dei cambiamenti a cui siamo sottoposti e al loro orientamento verso un certo tipo di sviluppo: il cambiamento è qualcosa di

³⁰⁸ https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. *Laudato si'*, Papa Francesco, 2015.

auspicabile, ma diventa preoccupante quando si muta in deterioramento del mondo e della qualità della vita di gran parte dell'umanità;

- l'amore sociale – a livello, politico, economico, culturale – è la chiave di un autentico sviluppo; l'amore sociale ci spinge a pensare a grandi strategie che arrestino efficacemente il degrado ambientale e incoraggino una cultura della cura che impregni tutta la società.

È interessante notare il grado di profondità del magistero della Chiesa, che da decenni si interroga sullo sviluppo umano integrale e sostenibile e sulla sua evoluzione nel tempo. Senza dubbio il pensiero della Chiesa rappresenta un grande contributo per la comunità internazionale, a prescindere dal credo religioso.

Per *Tecnologie Educative* (in inglese, *Educational Technology*) si intende lo studio – ma anche una riflessione rigorosa riguardanti le pratiche – su come utilizzare in maniera pedagogicamente significativa i media e gli strumenti digitali. Lo scopo è quello di considerare le tecnologie come una risorsa integrale, capace di costruire un contesto in grado di facilitare un processo di [apprendimento](#) e di [formazione](#) più efficiente, maggiormente adeguato ai differenti vissuti dagli apprendenti (*Learners*) ed attento sia allo sviluppo di capacità cognitive e di competenze socio-relazionali, sia alla costruzione di un pensiero critico ed etico circa l'utilizzo delle tecnologie stesse. Viviamo oggi in una società dove il dualismo *online-offline* ha perso importanza: la sempre più presente convergenza fra questi due stati rende difficile interpretare il mondo secondo queste categorie. Luciano Floridi (2017) ha introdotto, a tal proposito, il concetto di *onlife* per descrivere una società in cui le persone non sono più semplicemente “connesse” o “non connesse” poiché sono i media e le tecnologie stesse ad essere penetrate nel quotidiano, divenendo, appunto, *onlife*. Questa presenza così totalizzante, ha profondamente cambiato il modo di percepire e di abitare la realtà, tanto che Floridi stesso parla di una quarta rivoluzione (dopo quella copernicana – la prima – che ha smontato la visione antropocentrica dell'universo, dopo quella ad opera di Darwin – la seconda – che ha smontato la visione antropocentrica della natura, dopo quella ad opera di Freud – la terza – che ha smontato il completo dominio dell'uomo sul suo stesso subconscio), iniziata grazie all'opera di Alan Turing. «Al pari delle tre precedenti, la quarta rivoluzione ha rimosso l'erroneo convincimento della nostra unicità e ci ha offerto gli strumenti concettuali per ripensare la nostra comprensione di noi stessi. [...] siamo organismi informazionali (*infor*g), reciprocamente connessi e parte di un ambiente informazionale (l'*infosfera*), che condividiamo con altri agenti informazionali, naturali e artificiali, che processano informazioni in modo logico e autonomo». In altre parole, siamo immersi in un universo di dati nel quale e grazie al quale possiamo interagire con altri sistemi informazionali (siano essi altre persone o tecnologie di diversa natura) capire come utilizzare questi dati per estrarre informazioni utili diventa fondamentale e sempre più complesso. Comprendere tale complessità e capire come trasformare dati in informazioni diventa, oggi, una priorità che i sistemi educativi non possono più ignorare. Per sottolineare quanto sia importante esercitare una riflessione pedagogica riguardo il ruolo delle tecnologie è interessante ricordare l'etimo del termine stesso. La parola, di origini greche, è composta dalle radici *Téchne* (“arte”, “tecnica”) e *Lògos* (“discorso su...”, “ragionamento intorno a...”) e può essere interpretata come lo “studio sistematico di un'arte” o lo “studio della tecnica e della sua applicazione” (Guer-

³⁰⁹ ALESSANDRO SORIANI Dottore di Ricerca in Scienze Pedagogiche e in Scienze dell'Informazione e della Comunicazione presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università di Bologna..

ra, 2010, 10). Il concetto di tecnologia racchiude tre livelli di significato – l’analisi descrittiva delle tecniche; la comparazione di tecniche differenti sul piano dell’efficacia; l’identificazione e l’analisi di modelli culturali, politici, sociali, pedagogici nei quali tali tecniche sono usate – che possono essere più o meno chiari e presenti nel momento in cui una certa popolazione usa una certa tecnica. Secondo questa visione, il senso del termine “tecnologia” si gioca proprio sul campo del rapporto fra modelli culturali e tecniche o, in altre parole, fra la società e la tecnica. Il discorso è ancora più complesso poiché la tecnica, «[...] da strumento nelle mani dell’uomo per dominare la natura è diventata l’ambiente dell’uomo, ciò che lo circonda e lo costituisce. [...] Così la tecnica da mezzo diventa fine [...] perché tutti gli scopi e i fini che gli uomini si pongono non si lasciano raggiungere se non attraverso la mediazione tecnica» (Galimberti, 1999, 36). Sotto questa luce, la scelta di una tecnica è in grado di influenzare le possibilità di interazione e di espressione di una cultura: l’introduzione di un medium digitale, ad esempio, nella relazione educativa è una scelta che cambia fortemente non solo il modo di pensare le dinamiche di insegnamento-apprendimento ma anche il contesto scolastico intero e la cultura intorno ad esso. L’introduzione delle tecnologie in classe non può essere considerata come un semplice aggiornamento delle modalità di scrittura, lettura, apprendimento, ecc. (cioè delle tecniche); deve essere accompagnata anche da un pensiero pedagogico, da una riflessione sul significato e sul senso di questa azione. Non può mancare, cioè, la dimensione del “Lògos” sulla “Techne”. Le tecnologie in ambito didattico contribuiscono a trasformare – se accompagnate, come visto, da una riflessione consapevole sul piano pedagogico – una serie di aspetti del mondo della scuola:

- *gli spazi* – l’introduzione di una strumentazione digitale nel contesto scuola dovrebbe essere accompagnata da un ripensamento degli spazi aula che permetta agli studenti di usufruire di dispositivi mobili o stazioni fisse – connesse alla rete – in libertà e autonomia. Questo significa predisporre le aule con prese, tavoli e sedie mobili, zone dove è possibile proiettare contenuti e altre dove si può lavorare da soli, più concentrati;
- *i tempi* – l’utilizzo di piattaforme Learning Content Management System (LCMS) come Moodle o Google Classroom permette di implementare situazioni di lavoro che sfruttano pienamente la presenza di un “terzo spazio” (Rivoltella e Rossi, 2019) grazie al quale interagire in un modo nuovo e libero dai limiti dell’ora di lezione. Allo stesso modo, software per video conferenze come Zoom, Microsoft TEAMS o Google Meet permettono di ripensare i tempi della lezione consentendo ad esempio – in situazioni di emergenza come è stata la recente pandemia – di organizzare momenti didattici a distanza o ibridi;
- *la [progettazione](#), la documentazione e la valutazione didattica* – l’utilizzo di LCMS accompagnato dall’impiego di altri software specificamente disegnati per supportare la progettazione [didattica](#) (detti Pedagogical Planner), contribuiscono a rendere la fase di progettazione didattica un’operazione più facilmente monitorabile, documentabile e in grado di offrire un rapido colpo d’occhio che

altre modalità di progettazione non riescono ad offrire (Ciani et al., 2020). Per quanto riguarda la [valutazione](#), strumenti per creare prove online come quelli offerti nella maggior parte dei LCMS in circolazione consentono di costruire momenti di verifica (sommativa o formativa) con estrema facilità, rapidità e flessibilità, permettendo anche strategie di feedback e di correzione delle prove e fra pari. Inoltre, strumenti online per la costruzione di quiz in tempo reale come Kahoot! permettono di impostare momenti di valutazione informale formativa (informal formative assessment) molto utili ai fini di saggiare la classe sugli sviluppi correnti;

- *la didattica in azione e clima sociale della classe* – non solo, grazie a dispositivi come tablet o computer portatili, gli studenti possono partecipare alla lezione in maniera diversa (prendendo, ad esempio, appunti, scattando foto o registrando video di alcuni passaggi importanti) ma la stessa azione di insegnamento può risultarne profondamente trasformata. La messa in campo di strategie didattiche innovative che abbracciano e valorizzano l'uso delle tecnologie può fare la differenza in termini di prestazioni della classe sia sotto il profilo degli apprendimenti (Bonaiuti, 2014) sia dal punto di vista della gestione dei flussi di lavoro della classe: strategie attive come la Flipped Classroom, il Project Based Learning, il Game Based Learning o come il Cooperative Learning sono fortemente legate all'utilizzo delle tecnologie per espanderne le potenzialità;
- *relazioni e clima sociale della classe* – la fittissima rete di relazioni e scambi comunicativi che sono mediati da ambienti digitali ufficiali (cioè messi a disposizione in maniera ufficiale dalla scuola) e non ufficiali (cioè spontaneamente utilizzati dagli attori in gioco) influisce in maniera importante sulla costruzione di un clima sociale di classe positivo (Soriani, 2019). È importante essere consapevoli dell'importanza sul piano emozionale, psicologico e relazionale di questo complesso universo che spesso è relegato ai margini delle riflessioni che riguardano le tecnologie nella scuola. Il riferimento non è solo verso le dinamiche relazionali fra studenti, ma anche quelle fra studenti ed insegnanti, fra insegnanti ed altri colleghi, fra insegnanti e famiglie e fra genitori ed altri genitori. Curare al meglio gli aspetti comunicativi (anche e soprattutto quelli mediati dalle tecnologie) è un passo importante per la costruzione di alleanze scuola-famiglia solide e significative (Soriani, 2021).

Naturalmente, questo discorso non sarebbe completo se non si citano gli aspetti legati al mondo delle tecnologie che possono comportare fattori di rischio. Tutti elementi che, è importante dire, sono assolutamente rilevanti e vanno tenuti in considerazione quando si parla di tecnologie in campo educativo. Numerose ricerche fanno luce su aspetti quali la capacità distraente dei dispositivi mobili con conseguente rischio di peggioramento del mantenimento della concentrazione (Goleman, 2014), sui rischi relativi all'atrofizzazione di alcune zone del nostro cervello causate dall'utilizzo di dispositivi per delegare compiti quali il calcolo o l'orientamento nello spazio (Carr, 2010), o ancora sui rischi relativi ad una dipendenza da internet o dall'uso

degli smartphone (Shaw e Black, 2008; Young, 2009). Oltre a questi aspetti, è importante sottolineare anche i rischi relativi al cattivo uso che i più giovani possono fare sul piano sociale, relazionale ed etico. Challenge rischiose, esposizione a fenomeni di [cyberbullismo](#) o di revenge porn o grooming sono tutti fenomeni da tenere fortemente sotto osservazione e che meritano di trovare il loro spazio nelle discussioni fra insegnanti e studenti: una discussione aperta, democratica, non giudicante che faccia sentire gli studenti ascoltati e valorizzati nei loro problemi e nelle loro difficoltà.

Bibliografia

- BONAIUTI G., *Le strategie didattiche*, Carrocci, 2014.
- BONAIUTI G., *Le tecnologie educative: Criteri per una scelta basata su evidenze*, Carocci, 2017.
- CARR N.G., *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, W.W. Norton Company, 2010.
- CIANI A. - FERRARI L. - VANNINI I., *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*, FrancoAngeli, 2020.
- FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello, Cortina, 2017.
- GALIMBERTI U., *Psiche e Techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, 1999.
- GOLEMAN D., *Focus: Come mantenersi concentrati nell'era della distrazione*, BUR, 2014.
- GUERRA L., *Educazione e tecnologie: Per un modello didattico problematico*, in *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*, Edizioni Junior, 2010, pp. 9-13.
- GUTIÉRREZ K. - MENDOZA E. - PAGUYO C., *Third space and sociocritical literacy*, in BANKS J.A. (a cura di), *Encyclopedia of Diversity in Education*, Sage, 2010, pp. 2160-2162.
- JANUSZEWSKI A. - MOLENDI M. - ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY (a cura di), *Educational technology: A definition with commentary*, Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- RIVOLTELLA P.C. - P.G. ROSSI (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*, Pearson Italia, 2019.
- SHAW M. - D.W. BLACK, *Internet Addiction: Definition, Assessment, Epidemiology and Clinical Management*. *CNS Drugs*, 22(5), 2008, pp. 353-365, <https://doi.org/10.2165/00023210-200822050-00001>
- SORIANI A., *Sottobanco. L'influenza delle tecnologie sul clima di classe*, FrancoAngeli, 2019.
- SORIANI A., *La comunicazione scuola-famiglia mediata da tecnologie. Una ricerca-formazione durante la pandemia presso un Istituto Comprensivo di Bologna*, in *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali* Storia, linee di ricerca e prospettive, Pensa MultiMedia, 2021, pp. 118-128.
- YOUNG K.S., *Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder*, *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 2009, pp. 237-244.

TELELAVORO vedi **LAVORO**

A partire dagli anni '90 del secolo scorso, la destrutturazione dei percorsi di partecipazione socio-politica nel contesto italiano si traduce anche in percorsi di partecipazione più orizzontali, dal basso (*bottom up*). In questo quadro si consolida il cosiddetto "Terzo settore": il ruolo di terzietà rinvia alle differenze delle realtà che lo configurano rispetto al "primo settore" (di natura pubblica, centrato sugli attori politico-partitici) e al "secondo settore" (di natura privata, centrato sugli attori economici). Il "Terzo settore" promuove lo sviluppo della cultura della solidarietà, della sussidiarietà e dell'[impresa](#) non profit. Sviluppandosi in prima battuta su un'[esperienza](#) associativa che include, appunto, le imprese non profit e le ONLUS – che non possono distribuire gli utili ai soci dovendo destinarli a programmi del proprio sviluppo e di utilità collettiva³¹¹ – esso è andato progressivamente incontro a un percorso di strutturazione e di formalizzazione. Esito di questo percorso, non privo di un vivace dibattito interno alle organizzazioni di Terzo settore, è il Codice del Terzo settore, che definisce "Enti del Terzo settore": «[...] *le organizzazioni di volontariato, le associazioni di promozione sociale, gli enti filantropici, le imprese sociali, incluse le cooperative sociali, le reti associative, le società di mutuo soccorso, le associazioni, riconosciute o non riconosciute, le fondazioni e gli altri enti di carattere privato diversi dalle società costituiti per il perseguimento, senza scopo di lucro, di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale mediante lo svolgimento, in via esclusiva o principale, di una o più attività di interesse generale in forma di azione volontaria o di erogazione gratuita di denaro, beni o servizi, o di mutualità o di produzione o scambio di beni o servizi, ed iscritti nel registro unico nazionale del Terzo settore*³¹²». Sono soprattutto due, oggi, le aggettivazioni chiave che configurano l'operatività delle organizzazioni di Terzo settore. Esse sarebbero protagoniste sul piano *civile e sociale*, traducendo un agire economico sostanzialmente diverso da quello focalizzato sull'aspetto esclusivamente strumentale e profittevole. L'*economia civile*³¹³, in particolare, fa propri elementi fondanti come reciprocità, gratuità e fraternità, secondo un'impostazione per la quale le relazioni sociali si sviluppano e si consolidano secondo basi pre-contrattuali, su cui poi le stesse transazioni economiche si radicano in termini

³¹⁰ DAVIDE GIRARDI Professore di sociologia; Coordinatore generale di ricerca e Responsabile Osservatorio "Giovani e futuro" presso lo IUSVE di Venezia; PhD in Sociologia dei processi comunicativi e interculturali presso l'Università degli Studi di Padova.

³¹¹ Le note fin qui redatte costituiscono una riformulazione a cura dello scrivente della voce "Terzo settore", contenuta in MALIZIA G. - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, Istituto Salesiano Pio XI, 2007.

³¹² Decreto legislativo 3 luglio 2017, n. 117, art. 4, comma 1.

³¹³ Le note illustrative del concetto di economia civile sono tratte da: CUCCULELLI F. (2014), in Bene Comune, voce *Economia civile, sociale, solidale*, disponibile [online](#); Regione Emilia-Romagna, Aiccon ricerca e Fare comunità, Società Cooperativa Consortile Sociale, *Glossario dell'Economia Sociale*, pp. 19-20, disponibile [online](#).

non meramente opportunistici. Zamagni e Bruni riprendono il termine “economia civile” dichiarandone l’attualità e precisando come essa sia stata ripresa nel dibattito scientifico quale categoria rilevante. Sottolineano soprattutto come le organizzazioni che operano secondo processi non esclusivamente tesi al profitto – e quelle di Terzo settore rientrano tra queste – consentano di dare risposta a problemi che nel corso del tempo si sono stratificati e faticano oggi a trovare una risposta secondo i canoni *mainstream* informati all’*homo oeconomicus*: tra questi, l’aumento delle disuguaglianze, l’assoluta deprivazione materiale di molte aree del pianeta, la ricorsività delle crisi finanziarie, i conflitti identitari e, di recente, i fenomeni pandemici e la ricomparsa di conflitti bellici (caratteristici del “secolo breve”) vicini ai conflitti europei. L’economia civile e gli attori che le sarebbero propri si differenzerebbero da una pura economia di mercato soprattutto per i seguenti elementi. Innanzitutto, essa persegue il *bene comune*, cercando di far coesistere i tre principi regolativi dell’ordine sociale: il principio dello *scambio degli equivalenti di valore*, fondato sul prezzo, che costituisce appunto un equivalente di valore. Il principio della *redistribuzione*, che garantendo ai soggetti di partecipare al sistema garantisce anche l’[equità](#) del sistema stesso. Infine, il principio della *reciprocità* – distintivo dell’economia civile – secondo cui nelle relazioni tra soggetti quel che muove l’azione nei confronti di un altro non è la pretesa di ricompensa di un’azione, quanto piuttosto l’aspettativa che quell’azione sia ricambiata (in caso contrario, verrebbe meno la relazione stessa). In tal senso l’economia civile si farebbe latrice di beni cosiddetti “relazionali”, una sorta di esternalità positiva specifica delle organizzazioni della società civile. Proprio le esternalità sociali sarebbero il prodotto *intenzionale* di queste organizzazioni della società civile – tipicamente, quelle di Terzo settore – che sarebbero per questo foriere di [capitale sociale](#). Sebbene – come dichiarato da Zamagni e Bruni³¹⁴ – l’economia civile venga spesso confusa con il termine “economia sociale”, è indubbio che quest’ultima espressione sia fondamentale per dare conto non solo delle evoluzioni recenti che hanno riguardato il Terzo settore, ma anche delle prospettive che si aprono a livello internazionale (nella fattispecie, europeo). Il termine “economia sociale” è quello utilizzato da Istat ed Euricse nel rapporto 2021 sull’economia sociale in Italia³¹⁵. Proprio nell’introduzione, i curatori precisano alcune questioni utili ai nostri fini. *In primis*, il fatto che a livello europeo il termine “economia sociale” è quello più utilizzato per dare conto di tre grandi famiglie di organizzazioni: le associazioni, le cooperative e le mutue (ma anche, più di recente, altre organizzazioni come le fondazioni e le imprese sociali). Le organizzazioni di economia sociale si caratterizzano per una *mission* che esclude o assegna un’importanza secondaria e strumentale alla generazione e distribuzione di utili a favore del perseguimento della soddisfazione del bisogno di una

³¹⁴ BRUNI L. – S. ZAMAGNI, Introduzione, in BRUNI L. – S. ZAMAGNI. (a cura di), *Dizionario di Economia Civile*, Roma, Città Nuova, 2009.

³¹⁵ ISTAT ed EURICSE (2021), *L’economia sociale in Italia. Dimensioni, caratteristiche e settori chiave* (a cura di BORZAGA C. - CALZARONI M. - FONTANARI E. - LORI M.), disponibile online.

particolare categoria di soci (ad esempio, cooperative e associazioni mutualistiche) oppure dell'intera comunità (ad esempio, cooperative sociali o associazioni di volontariato). A supporto di questo orientamento opera il vincolo di legge o statutario di non distribuzione degli utili che prevede l'accantonamento in appositi fondi, generalmente non appropriabili dai soci nel caso di un avanzo di gestione, destinati di fatto al rafforzamento della solidità e della sostenibilità finanziaria dell'organizzazione. La strumentalità del capitale viene ulteriormente sancita dal funzionamento del processo decisionale che segue il principio democratico di "una testa, un voto" a conferma della natura prettamente partecipativa della *governance*. A ulteriore rafforzamento di quanto detto, nel documento in oggetto si precisa lo scarso utilizzo del concetto di "economia sociale" in Italia, laddove si è storicamente effettuata una distinzione (nel dibattito pubblico, nella ricerca e nell'attività legislativa) tra il mondo delle cooperative mutualistiche da una parte e i vari tipi di associazioni, cooperative sociali e imprese sociali dall'altra. Proprio il Codice del Terzo settore ripreso in avvio ha consentito di unificare queste ultime componenti, identificandole trasversalmente come Terzo settore. Dato un tale, e necessario, presupposto definitorio, è possibile tratteggiare alcune caratteristiche delle organizzazioni di economia sociale così come previamente identificate. Tre quarti delle organizzazioni di economia sociale sono costituite in forma di associazione, con un peso delle cooperative che raggiunge il 15%. Per contro, il soggetto protagonista delle organizzazioni di economia sociale in termini di valore aggiunto è dato proprio dalle cooperative, che coprono il 60% del medesimo; anche osservando il bacino occupazionale dell'economia sociale, le cooperative impiegano oltre i tre quarti degli addetti. Quanto ai settori di riferimento delle organizzazioni di economia sociale, a prevalere sono le attività artistiche, sportive e di intrattenimento, seguite dalle organizzazioni attive nella sanità e nell'assistenza sociale. Sebbene i dati di riferimento³¹⁶ siano aggiornati in misura diversa, queste sintetiche note consentono di inquadrare almeno il perimetro delle organizzazioni di economia sociale in Italia. Come anticipato, però, quello dell'economia sociale diviene un concetto sensibilizzante ancora più rilevante soprattutto per quanto concerne il quadro europeo. Di recente, la Commissione Europea si è resa protagonista di un *Social Economy Action Plan* rivolto a cooperative, società mutualistiche, associazioni, fondazioni e imprese sociali³¹⁷. Le aree d'intervento del Piano sono tre: *business environment* (concernente il miglioramento di politiche e normative tese a favorire lo sviluppo dell'economia sociale); *opportunities and building capacity* (con specifico riferimento al *fund raising*); *awareness and recognition*, che pertiene alla promozione del riconoscimento sociale (anche sul piano simbolico) delle organizzazioni di economia sociale, con particolare attenzione alla fascia d'età giovanile. Dopo aver chiarito in via di prima approssimazione i confini del "Terzo settore", è opportuno fare

³¹⁶ I dati sopra ripresi sono anch'essi contenuti in Istat ed Euricse (2021).

³¹⁷ European Commission (2021), *Social Economy Action Plan*, disponibile online.

un passo in più declinando il ruolo specifico che esso può assumere nel presente e ancor più nel futuro del contesto italiano (e più ampiamente europeo), al di là delle brevi note riprese attingendo alle riflessioni sul ruolo dell'economia civile illustrato da Bruni e da Zamagni. Da questo punto di vista, è necessario passare da un orientamento di natura descrittiva e tassonomica a coordinate teoricamente più connotate da un punto di vista sociologico. Dettagliando quest'ultima macro-dimensione, sono due gli aspetti che vale la pena sottolineare, tra loro distinti (ancorché collegati). Il primo attiene al ruolo che le organizzazioni di Terzo settore possono agire come soggetti generatori di fiducia e, senza soluzione di continuità, di capitale sociale. Da questo punto di vista, esse paiono contribuire nei termini "ricostruttivi" di quel legame sociale eroso nell'ambito del cosiddetto processo di individualizzazione ben approfondito dagli studiosi della seconda modernità³¹⁸. Per questi ultimi, infatti, le società contemporanee si caratterizzano per alcuni elementi che le rendono molto diverse da quelle scaturite dalla prima fase della modernità. È necessario richiamarli per evidenziare meglio il ruolo potenzialmente "centripeto" del Terzo settore. Un primo ordine di elementi distintivi delle società secondo moderne teorie (o di "modernità radicale") è dato dal progressivo venir meno di efficaci attori collettivi di mediazione tra attori individuali e sistema sociale, come – tipicamente – i sindacati e i partiti; ma anche gli attori religiosi e quelli di natura statutale. In tal senso, le società contemporanee sarebbero contraddistinte da uno svuotamento dello spazio sociale "meso", quello che interviene appunto tra le persone e il sistema sociale entro cui esse agiscono. Per usare una terminologia propria a Bauman, questi meccanismi di azione collettiva sarebbero "liquefatti". L'esito di un simile processo viene interpretato in termini critici e ambivalenti dai teorici della "seconda modernità": per un verso – come evidenzia Beck – si aprono spazi di affrancamento individuale rispetto alle vecchie categorie identitarie primo-moderne (come quella di classe); per altro verso, tuttavia, questi spazi di azione soggettiva si scontrano con lo svuotamento della capacità effettiva di *agency* da parte del soggetto, che si trova di fronte a dinamiche sistemiche sempre più sguarnito di efficaci strumenti di intervento, che sarebbero tali solo se mediati in forma di azione collettiva (si pensi, in proposito, al ruolo dei movimenti). Per questa ragione, e qui interviene il secondo ordine di ragioni, l'individuo si trova di fronte alle difficoltà legate dal dover dare "soluzioni biografiche a contraddizioni sistemiche"³¹⁹, incorporando nelle proprie traiettorie biografiche il tentativo illusorio di affrontare i portati dei processi di crescente esclusione sociale (o "espulsione" per dirla con Sassen³²⁰) concretizzatisi negli ultimi decenni. Di fronte a questi processi, il Terzo settore – proprio per le caratteristiche prima richiamate – diventerebbe una sorta di attore relazionale. Esplodendo quest'ultima annotazione, sarebbe cioè in gra-

³¹⁸ BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

³¹⁹ BECK U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2000.

³²⁰ SASSEN S., *Espulsioni. Brutalità e complessità nell'economia globale*, Bologna, il Mulino, 2015.

do di temperare la logica puramente strumentale di un certo agire economico, informato solo al profitto e al breve periodo e, per queste stesse ragioni, interverrebbe a mitigare il venire meno dell'efficacia delle politiche pubbliche di matrice statale osservato tra la fine del secolo scorso e l'inizio del ventunesimo secolo. Sarebbe un produttore di coesione o, per dirla in termini più precisi, di "capitale sociale" basato sui beni relazionali³²¹. Nella riflessione sociologica, il capitale sociale³²² è quel costruito che più adeguatamente rende l'idea di come una società coesa sia una società in cui più salde e disponibili sono le relazioni tra i nodi che la compongono. Per questo, esso può assumere una curvatura micro-sociale, una meso-sociale e una macro-sociale. Il Terzo settore agirebbe generativamente soprattutto sul livello meso – potenziando le capacità di *agency* di soggetti deboli che sarebbero altrimenti esclusi dai processi espulsivi di mercato prima richiamati – e sul livello macro, aumentando i livelli non solo di fiducia inter-personale, ma anche di fiducia generalizzata³²³. Da questa angolatura, il progressivo strutturarsi delle organizzazioni di Terzo settore può essere considerato come quella risposta (dal basso) che supporta le persone nella capacità di partecipare al proprio contesto di vita. Naturalmente, un simile livello "descrittivo" non tiene conto delle dinamiche di precarizzazione dei corsi di vita e, per questo, del ruolo sempre più arduo cui viene chiamato il Terzo settore, ma rende l'idea di come quel ruolo di terzietà richiamato in avvio trovi ragioni elettive proprio in concreti percorsi storici che sono venuti a configurarsi negli ultimi trent'anni. Il secondo aspetto sul quale il ruolo del Terzo settore è stato tematizzato con precisione ancora maggiore è quello delle politiche di contrasto alle disuguaglianze e di acquisita centralità nel sistema di *welfare*³²⁴. Come noto, in proposito, i trent'anni gloriosi (così definiti) successivi al secondo conflitto mondiale sono quelli in cui più si è manifestata la capacità perequativa dello Stato sociale. Più nel dettaglio, proprio in quegli anni le società europee hanno messo le basi affinché i diritti sociali potessero diventare il sostrato necessario al godimento effettivo dei diritti civili e dei diritti politici, superando cioè lo iato tra la [cittadinanza](#) formale e la cittadinanza sostanziale. In quegli anni il sistema di *welfare* ha raggiunto la sua più compiuta articolazione. Già sul finire del secolo scorso, tuttavia, tale processo aveva manifestato le prime difficoltà, con una forte erosione delle capacità redistributive: l'appiattimento delle curve di crescita economica dei Paesi europei (di alcuni più di altri), la contrazione delle reti di supporto familiare che – in particolare nei Paesi del Sud-Europa – era stato ausiliario ai processi di risposta pubblica, un cambiamento culturale che rendeva sempre meno standardizzabile una prassi di risposta *top-down* nei confronti di bisogni sempre

³²¹ DONATI P., *Capitale sociale, reti associazionali e beni relazionali*, in "Impresa sociale", 76(2), 2007, pp. 168-191.

³²² COLEMAN J.S., *Fondamenti di teoria sociale*, Bologna, il Mulino, 2005.

³²³ PUTNAM R.D., *Le tradizioni civiche delle regioni italiane*, Milano, Mondadori, 1993.

³²⁴ Le considerazioni che seguono sono riprese da GIRARDI D., *Il moltiplicarsi delle linee di faglia: quale mediazione possibile?* in BIAGI L. – D. GIRARDI (a cura di), *Ognuno per sé, chi per tutti? Disuguaglianze, Stato sociale e convivenza civile*, Milano, Maggioli, 2020, pp. 17-39.

più complessi costituiscono una sorta di combinato disposto per il quale l'attore di elezione del "primo *welfare*" (lo Stato) tende a esaurire la propria capacità di risposta esclusiva ai bisogni sociali, siano essi stratificati o emergenti. Da questa angolatura, i soggetti di Terzo settore diventano l'architrave del cosiddetto "secondo *welfare*", in cui gli interventi tradizionalmente appannaggio dello Stato sociale vengono fatti propri da una pluralità di attori che agiscono secondo una logica di rete, integrando soggetti pubblici e soggetti privati. Solo a titolo d'esempio di tali processi, possono essere ricordate due proposte che assegnano proprio agli attori del Terzo settore un ruolo chiave nelle articolazioni di "secondo *welfare*". Una è quella del "*welfare* generativo"³²⁵, cioè l'insieme "delle modalità di rigenerazione e rendimento delle risorse a disposizione del sistema di *welfare*". Secondo questa prospettiva, i destinatari degli interventi vanno responsabilizzati mediante "azioni a corrispettivo sociale"; azioni, cioè, che prevedano il coinvolgimento attivo e responsabilizzante del soggetto destinatario di interventi di sostegno. Secondo questa prospettiva, ciò consentirebbe di rafforzare i legami sociali, favorire le persone deboli e svantaggiate nella partecipazione alla vita sociale e "promuovere a vantaggio di tutti il patrimonio culturale e ambientale della comunità", accrescendo il "capitale sociale locale e nazionale". Ancora più evidente appare poi la proposta del cosiddetto "*welfare* responsabile"³²⁶, mirato a superare la diade Stato-mercato e operando secondo una logica in cui ognuno dei principali attori del *welfare* (plurale per definizione) giunga a ripensare il proprio ruolo. Caratteristica di questa impostazione è l'idea per cui diversi attori possono ritenersi legittimamente coinvolti nel sistema di *welfare*, non attribuendo al pubblico una responsabilità esclusiva e nemmeno ipotizzando che le risorse del *welfare* debbano essere prevalentemente pubbliche; "tutti gli attori sociali sono chiamati a condividere la responsabilità e non c'è un attore preminente". Visto lo spazio acquisito nel dibattito (soprattutto nazionale) da queste proposte, è opportuno soffermarsi sugli elementi virtuosi e su quelli critici di simili proposte, che toccano da vicino anche le attese – attuali e future – sugli attori del Terzo settore. Tra i punti di forza delle proposte appena richiamate c'è senza dubbio il fatto di aver preso atto della pluralizzazione intervenuta nel tempo sul piano dei soggetti attivi nel campo dell'[inclusione](#) sociale (per quanto limitata possa essere una tale definizione), secondo una traduzione delle *policies* di contrasto alle disuguaglianze necessariamente poliarchica. Guardando alla declinazione degli interventi di contrasto alla marginalità e all'esclusione sociale, si tratta di una considerazione solidamente suffragata. Gli aspetti più critici, invece, concernono in particolare due fattori: la logica multi-attore implica non solo degli sforzi di coordinamento, ma anche una previa condivisione di questioni valoriali. In questa prospettiva, anche la *governance* appare più difficile se manca una

³²⁵ FONDAZIONE EMANUELA ZANCAN (2015), *Welfare generativo e azioni a corrispettivo sociale*, 6, Studi Zancan.

³²⁶ CESAREO V., *Libro bianco "Welfare responsabile. Una proposta per la società italiana"*, 2017, www.welfarerresponsabile.it.

condivisione di natura assiologica. Una seconda *issue*, che coinvolge anche gli attori del Terzo settore, attiene poi alla diversità degli impliciti culturali e organizzativi che attori diversi possono sottendere: da questa angolatura, *target* come quello degli utenti – per i soggetti del Terzo settore – o dei cittadini (per lo Stato) non possono essere automaticamente messi sullo stesso piano. A uno sguardo complessivo delle questioni in gioco, tuttavia, è evidente come quello del Terzo settore sia diventato ormai un soggetto costitutivo dei sistemi di *welfare*, a segnalare quella centralità che è stata già richiamata in precedenza. In merito, vale la pena richiamare un ultimo aspetto emerso di recente nel dibattito accademico e non. Esso riguarda la sostenibilità complessiva delle organizzazioni di Terzo settore. Da una parte, esse devono operare secondo i canoni che le hanno storicamente caratterizzate, ripresi in tema di economia civile e di economia sociale. Dall'altra parte, l'aumento delle disuguaglianze sociali e la crescente complessità delle situazioni di [disagio](#) su cui sono tradizionalmente intervenute le organizzazioni di Terzo settore paiono rendere più ardua la conciliazione della dimensione inclusiva e di quella prettamente economica. A esempio di ciò si può considerare l'insieme dei soggetti della cooperazione sociale attivi nell'inclusione lavorativa. A fronte di un [mercato del lavoro](#) sempre meno disposto a lavorare su tempi lunghi e su dimensioni diverse dalla competenza in entrata, proporre dei percorsi di progressivo inserimento occupazionale per soggetti in condizione di variabile svantaggio, come quelli di cui si occupa spesso la cooperazione sociale di tipo B, può diventare meno lineare rispetto a quello che succedeva in passato.

THE ECONOMY OF FRANCESCO (L'ECONOMIA DI FRANCESCO)

(SERGIO CICATELLI³²⁷)

Con il nome *The Economy of Francesco* (Economy of Francesco, rigorosamente in inglese per sottolineare l'internazionalità del progetto) si identifica l'iniziativa avviata nel 2020 da Papa Francesco per promuovere un nuovo modo di intendere l'economia a livello globale, attento alla sostenibilità e alla moralità di ogni azione. Il Francesco citato nel nome non è però il Papa ma San Francesco d'Assisi (l'equivoco è possibile), perché il progetto intende richiamare lo spirito del Santo per reimpostare il nostro modo di accostarci alle risorse naturali e al mondo degli scambi in una prospettiva essenzialmente ispirata ai principi dell'[ecologia integrale](#). Scegliere San Francesco d'Assisi come punto di riferimento per un nuovo modello di economia significa voler rifondare i sistemi produttivi e commerciali su principi come la pace, l'attenzione ai poveri, la fraternità, la sostenibilità, la responsabilità, una complessiva fedeltà al Vangelo e un rapporto organico con la natura attraverso la cura dell'ambiente, rifiutando logiche di profitto, di sfruttamento e di sopraffazione. Allo

³²⁷ SERGIO CICATELLI Docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

scopo di lanciare questo progetto nel 2019, riprendendo l'enciclica *Laudato si'* del 2015, Papa Francesco annunciava l'idea di un incontro che si sarebbe dovuto svolgere ad Assisi nel marzo 2020 per coinvolgere soprattutto i giovani in questo nuovo modello di economia. A causa della pandemia di Covid 19 l'incontro fu spostato a novembre dello stesso anno e si svolse on line, ma il progetto partì comunque e, dopo una serie di iniziative a distanza, ha potuto vedere l'incontro in presenza con il Papa ad Assisi nel settembre 2022. Nella prima lettera di convocazione (1 maggio 2019) Papa Francesco si rivolgeva soprattutto a giovani economisti, imprenditori e imprenditrici, dichiarando di voler «[...] incontrare chi oggi si sta formando e sta iniziando a studiare e praticare una economia diversa, quella che fa vivere e non uccide, include e non esclude, umanizza e non disumanizza, si prende cura del creato e non lo depreda». Nel discorso pronunciato poi nell'incontro del 24 settembre 2022 il Papa affermava che «[...] una nuova economia, ispirata a Francesco d'Assisi, oggi può e deve essere un'economia amica della terra, un'economia di pace. Si tratta di trasformare un'economia che uccide (cfr Esort. ap. *Evangelii gaudium*, 53) in un'economia della vita, in tutte le sue dimensioni». Un esempio può essere preso dalla cosiddetta economia delle piante, in cui «[...] il paradigma vegetale contiene un diverso approccio alla terra e all'ambiente. Le piante sanno cooperare con tutto l'ambiente circostante, e anche quando competono, in realtà stanno cooperando per il bene dell'ecosistema. Impariamo dalla mitezza delle piante». Più in generale, Papa Francesco ha dato in quell'occasione tre indicazioni per continuare il percorso: guardare il mondo con gli occhi dei più poveri; non dimenticare del [lavoro](#) e dei lavoratori, creando lavoro mentre si producono beni e servizi; adottare una logica dell'incarnazione, perché «[...] le idee sono necessarie, ma devono diventare "carne"», trasformarsi in opere e fecondare la terra, applicando il principio, già enunciato in *Evangelii gaudium* (n. 233), per cui la realtà è superiore all'idea. In quella stessa occasione, il 24 settembre 2022, è stato anche firmato un Patto dei giovani con il Papa, in cui si legge, tra l'altro, l'impegno a promuovere «[...] un'economia di pace e non di guerra, [...] un'economia a servizio della persona, della famiglia e della vita, [...] un'economia dove la cura sostituisce lo scarto e l'indifferenza, un'economia che non lascia indietro nessuno, un'economia che sa valorizzare e custodire le culture e le tradizioni dei popoli, tutte le specie viventi e le risorse naturali della Terra, [...] un'economia guidata dall'etica della persona e aperta alla trascendenza». Nel messaggio ai partecipanti al quarto incontro annuale di *The Economy of Francesco* (ottobre 2023) Papa Francesco ha proposto anche l'idea di un'economia della terra e di un'economia del cammino: la prima è soprattutto cura della casa («Per il solo fatto di essere nati siamo chiamati a diventare *custodi* di questa casa comune e, quindi, fratelli e sorelle di ogni abitante della terra. [...] L'economia integrale è quella che si fa *con e per i poveri*»); la seconda si pone sull'esempio di San Francesco, che abbandonò la sua casa e si mise in cammino, affrontando tutti i rischi di questa nuova condizione («Il cammino dei pellegrini è da sempre rischioso, intessuto di fiducia e di vulnerabilità. Chi lo intraprende deve presto riconoscere la sua dipendenza dagli al-

tri»). Al di là degli eventi istituzionali, che si sono moltiplicati in tutto il mondo, ciò che conta è la rete di relazioni che *The Economy of Francesco* ha creato e il movimento che si è avviato, con una serie di concrete iniziative di [formazione](#) e di produzione nel segno della sostenibilità e della responsabilità. Nell'esortazione apostolica *Evangelii gaudium* (n. 223), del resto, Papa Francesco aveva invitato ad avviare processi anziché occupare spazi, ed è con questo spirito che va letto e si sta sviluppando il progetto *The Economy of Francesco* con il coinvolgimento di tantissimi giovani e imprese in tutto il mondo. Tra queste iniziative si può ricordare la *Summer School* internazionale, svoltasi finora a Gubbio nel 2021 e al Santuario de La Verna nel 2023, ma analoghe esperienze si ripetono un po' ovunque perché un tema centrale di *The Economy of Francesco* è la formazione delle giovani generazioni affinché si imponga un modello diverso di economia, non fondato sul profitto ma sulla solidarietà.

Bibliografia

- AGNELLI A., *L'economia di papa Francesco. Un patto per la vita*, Tau, Todi, 2020.
- ASSELLE M. - A. PICCALUGA, *Sorella economia. Da Francesco di Assisi a papa Francesco: un'altra economia è possibile?*, Porziuncola, Assisi, 2020.
- BAZZICHI O. - F. REALI, *Oikonomia di Francesco. Un cammino verso l'umanità e la fraternità dell'economia*, L'Altro editore, Sora, 2020.
- GAGLIONE M. - M. GIRARDO (a cura di), *The Economy of Francesco. Il racconto dei protagonisti per una nuova economia*, Vita e pensiero, Milano, 2022.
- PAPA FRANCESCO, Lettera enciclica *Laudato si'* sulla cura della casa comune, 24 maggio 2015.
- PAPA FRANCESCO, *La dittatura dell'economia*, a cura di U. Mattei, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2020.
- ROZZONI S. - P. LIMATA, *The Economy of Francesco. Un glossario per riparare il linguaggio dell'economia*, Città Nuova, Roma, 2002.

TIROCINIO - INTERNSHIP (MIRKO VECCHIARELLI³²⁸)

Il tirocinio come canale di inserimento lavorativo o come strumento per la realizzazione di percorsi formativi curricolari finalizzato all'[orientamento](#) rappresenta oggi uno strumento strategico di promozione e connessione tra il canale della [formazione](#) e il mondo del [lavoro](#). In tutti i Paesi dell'Unione europea i tirocini sono sempre più integrati nelle politiche attive per il lavoro e/o costituiscono parte integrante dei percorsi formativi. I metodi più comuni di finanziamento delle varie tipologie di tirocinio comprendono fondi europei e nazionali/regionali. Sempre più borse di studio finanziano tirocini all'estero. Il Fondo Sociale Europeo (FSE) rappresenta il maggiore strumento di finanziamento dei tirocini, anche per supplire alle mancanze di risorse di alcuni Stati europei. A livello europeo non esiste una definizione univoca dell'istituto del tirocinio, vi sono tut-

³²⁸ MIRKO VECCHIARELLI Docente di Pedagogia interculturale presso la Sapienza Università di Roma.

tavia caratteristiche comuni che identificano questo genere di strumento, che prevede un forte legame tra istruzione ed esperienze di lavoro. Nello specifico: le finalità educative generali; la pratica legata all'[apprendimento](#); lo svolgersi del tirocinio in un lasso di tempo definito. Oltre alla mancanza di una definizione univoca, l'istituto del tirocinio presenta una pluralità di quadri normativi che ne disciplinano la sua realizzazione, tale pluralità e varietà di leggi e regolamenti esiste non solo tra gli Stati membri, ma anche tra le diverse tipologie di tirocini. Generalmente, i tirocini relativi alla istruzione e formazione nel quadro delle politiche attive per il lavoro tendono ad essere maggiormente regolamentati, mentre i tirocini legati direttamente al [mercato del lavoro](#), come nel caso dei tirocini per l'inserimento al lavoro, sono soggetti a meno regolamentazione. I tirocini organizzati e realizzati nei piani di studio scolastici e/o accademici sono generalmente regolamentati, organizzati e controllati in modo indipendente e autonomo dalle istituzioni scolastiche e/o universitarie. Differenze riguardano anche i diritti e lo status giuridico dei tirocinanti. Termini e condizioni sono meglio definiti e chiariti nell'ambito dei tirocini curricolari, molto meno definiti risultano essere termini e condizioni per le altre tipologie di tirocinio. A fronte di tale quadro, molti Stati europei stanno cercando di migliorare le condizioni dei tirocinanti definendo nuovi quadri legislativi e misure più chiare con l'obiettivo di migliorare la qualità dei tirocini stessi. La *Proposta di risoluzione del Parlamento europeo recante raccomandazioni alla Commissione su tirocini di qualità nell'Unione* (2023), sottolinea: 1) che i tirocini sono principalmente un'[esperienza](#) di apprendimento e non dovrebbero sostituire posizioni di ingresso; invita la Commissione e gli Stati membri, in stretta cooperazione con le [parti sociali](#), a facilitare e migliorare l'accesso dei giovani a tirocini di alta qualità, retribuiti e inclusivi, in particolare per coloro che provengono da contesti vulnerabili, al fine di raggiungere l'obiettivo di [coesione sociale](#) e [inclusione](#) dell'Unione; 2) la necessità di tirocini di alta qualità per migliorare le competenze e l'[occupabilità](#) dei giovani, facilitando in tal modo la loro transizione verso il mercato del lavoro; sottolinea che i tirocini possono rappresentare un'opportunità per i giovani di apprendere e sperimentare carriere diverse per comprendere quali lavori sono più adatti ai loro talenti e alle loro aspirazioni; 3) la necessità di educare e formare adeguatamente i giovani alle esigenze del mercato del lavoro e affrontare gli squilibri tra domanda e offerta di competenze, soddisfacendo nel contempo gli interessi personali dei giovani e sottolineando il potenziale valore aggiunto sia per i datori di lavoro che per i tirocinanti; sottolinea, a tale proposito, la necessità di offrire tirocini in settori legati alle esigenze in termini di competenze e alle carenze di manodopera e in settori orientati al futuro per colmare le carenze di manodopera in vista sia della transizione verde che della [transizione digitale](#); 4) che l'Unione non può promuovere la precarietà e che i tirocini di scarsa qualità e i tirocini non retribuiti non possono ricevere il sostegno delle finanze pubbliche; ribadisce che i datori di lavoro dovrebbero ricevere e utilizzare il sostegno pubblico economico solo se soddisfano criteri di qualità, normative e contratti collettivi; 5) che tirocini di alta qualità possono contribuire in modo prezioso al conseguimento degli obiettivi sociali dell'Unione entro il 2030, che prevedono che almeno il 60 % di tutti gli adulti partecipino ogni anno ad attività di formazione e che almeno il 78 %

della popolazione di età compresa tra i 20 e i 64 anni abbia un lavoro, riducendo la percentuale di [NEET](#) al 9% attraverso opportunità di qualità, in linea con l'[Agenda 2030](#) e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile n.1, 4, 8 e 10; 6) la necessità di tutelare i giovani dallo svolgimento di molti tirocini consecutivi, attraverso un rigido monitoraggio dell'utilizzo di contratti che puntano alla transizione tra l'istruzione e il mercato del lavoro; 7) che i tirocini di alta qualità promuovono l'idea di un apprendimento permanente e contribuiscono all'adattamento dinanzi al cambiamento dinamico del mercato del lavoro e, di conseguenza, prolungano la vita lavorativa. La Risoluzione "Tirocini di qualità nell'Unione europea" invita inoltre la Commissione a proporre una direttiva al fine di garantire norme minime di qualità, comprese norme sulla durata dei tirocini, l'accesso alla protezione sociale, conformemente al diritto e alle prassi nazionali, nonché una retribuzione che garantisca un tenore di vita dignitoso al fine di evitare pratiche di sfruttamento. Tirocini di qualità sono quelli che hanno contenuti di apprendimento e condizioni di lavoro dignitose e portano di conseguenza ad alti livelli di occupabilità dei tirocinanti. Nel testo della Risoluzione il Parlamento europeo sottolinea inoltre che i tirocini di alta qualità devono essere inclusivi e accessibili a tutti, in particolare, alle persone con [disabilità](#) e a quelle provenienti da contesti vulnerabili. La normativa italiana, con la Legge 28 giugno 2012, n. 92 (art. 1, comma 34), ha demandato alle Regioni e alle Province Autonome la definizione di Linee guida finalizzate a stabilire standard minimi uniformi in tutta Italia e a evitare un uso distorto e illegittimo dei tirocini. In Italia il quadro dei tirocini si può riassumere lungo quattro principali filoni: 1) tirocini formativi e di [orientamento](#), finalizzati ad agevolare le scelte professionali e l'occupabilità dei giovani nella fase di transizione dalla scuola al lavoro mediante una formazione in ambiente produttivo e una conoscenza diretta del mondo del lavoro – per neodiplomati o neolaureati; 2) tirocini di reinserimento/inserimento al lavoro per disoccupati, inoccupati o lavoratori in mobilità; 3) tirocini per categorie disagiate, disabili, invalidi fisici, psichici sensoriali, soggetti in trattamento psichiatrico, tossicodipendenti, alcolisti e detenuti, immigrati, ulteriori categorie di soggetti svantaggiati individuati dalle Regioni e dalle Città metropolitane; 4) tirocini curriculari, tirocini inclusi nei piani di studio delle università e degli istituti scolastici la cui finalità è quella di affinare il processo di apprendimento e di formazione con una modalità di alternanza. I destinatari di quest'ultima tipologia di tirocinio sono: studenti universitari; studenti di scuola secondaria superiore; allievi della [Istruzione e Formazione Professionale](#) (IeFP). Il tirocinio è sempre svolto all'interno del periodo di frequenza del corso. I tirocini si attivano mediante una convenzione stipulata tra i soggetti promotori, pubblici e privati, ed i soggetti ospitanti. Alla convenzione va allegato il [Piano Formativo Individuale](#) (PFI) del tirocinante dove sono indicati doveri e obblighi delle parti. Il piano formativo dovrà contenere: l'anagrafica dei tre soggetti che sottoscrivono il documento (promotore, ospitante e tirocinante), con indicazione della durata e delle ore giornaliere e settimanali, l'indennità, le garanzie assicurative, le specifiche del progetto formativo (attività da affidare al tirocinante, modalità di svolgimento del tirocinio, etc.). Il soggetto promotore del tirocinio nomina un referente o [tutor](#) per la stesura del progetto formativo e il monitoraggio delle attività; anche il soggetto ospitante nomina

un tutor per favorire l'inserimento del tirocinante e predisporre la documentazione relativa all'apprendimento. Il tutor nominato dal soggetto ospitante deve possedere adeguate competenze per garantire il raggiungimento degli obiettivi fissati nel PFI e può seguire al massimo tre tirocinanti contemporaneamente. I due tutor collaborano per definire le condizioni organizzative e didattiche, monitorare lo stato di avanzamento del [percorso formativo](#), garantire l'attestazione dell'attività svolta. Al termine della sua esperienza formativa, il tirocinante riceve un'attestazione finale che documenta le attività svolte. Al tirocinante è garantita la copertura assicurativa contro gli infortuni (INAIL) e per responsabilità per danni verso terzi. Pur non costituendo un rapporto lavorativo, i tirocini disciplinati nelle Linee guida sono soggetti all'obbligo di [comunicazione](#) obbligatoria da parte del soggetto ospitante. Le esperienze di tirocinio devono rappresentare occasione di crescita professionale, di apprendimento e di arricchimento personale, tanto nel presente, quanto nelle azioni future.

Bibliografia

- COMMISSIONE EUROPEA, *Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States Final Synthesis Report* (31-05-2012).
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Consiglio, del 10 marzo 2014, su un quadro di qualità per i tirocini*, 10/03/2014.
- PARLAMENTO EUROPEO, *Proposta di risoluzione del Parlamento europeo recante raccomandazioni alla Commissione su tirocini di qualità nell'Unione*, A9-0186/2023.
- Normativa italiana: Accordo del 25 maggio 2017 tra il Governo, le Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano sul documento recante "*Linee guida in materia di tirocini formativi e di orientamento*"; Accordo del 24 gennaio 2013 tra il Governo, le Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano, sul documento recante "*Linee-guida in materia di tirocini*"; Legge n. 99 del 9 agosto 2013 - Conversione in legge, con modificazioni, del Decreto legge 28 giugno 2013, n. 76, recante "*Primi interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, della coesione sociale, nonché in materia di Imposta sul Valore Aggiunto (IVA) e altre misure finanziarie urgenti di conversione del D.L. n. 76/2013*"; Circolare ministeriale n. 35/2013 (file pdf) – D.L. n. 76/2013 (conversione da Legge n. 99/2013) recante "*Primi interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, della coesione sociale, nonché in materia di Imposta sul Valore Aggiunto (IVA) e altre misure finanziarie urgenti*" – indicazioni operative per il personale ispettivo (le aziende multilocalizzate possono scegliere se applicare la disciplina regionale del luogo di svolgimento del tirocinio oppure quella della Regione presso cui si trova la sede legale); Legge n. 92 del 28 giugno 2012 - Disposizioni in materia di riforma del [mercato del lavoro](#) in una prospettiva di crescita; Raccomandazione del Consiglio dell'UE su un Quadro di Qualità per i Tirocini del 10 marzo 2014; Accordo del 5 agosto 2014 tra il Governo, le Regioni e le Province Autonome di Trento e di Bolzano, sul documento recante "*Linee guida in materia di tirocini per persone straniere residenti all'estero, modulistica allegata e ipotesi di piattaforma informatica*"; Decreto interministeriale n. 142 del 25 marzo 1998 – Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'art. 18 della Legge 24 giugno 1997, n. 196, sui tirocini formativi e di orientamento; Legge n. 196 del 24 giugno 1997 – Norme in materia di promozione dell'occupazione.

Col termine “transfer” si intende l’[abilità](#) di usare ciò che è stato appreso in situazioni nuove. Questa formulazione sottintende aspetti teorici e aspetti pratici poiché dal punto di vista teorico ha a che fare con la rappresentazione della conoscenza, i tipi di ragionamento – analogie, generalizzazioni, comparazioni – e la formazione dei concetti (Goldstone e Day, 2012); dal punto di vista pratico un [apprendimento](#) che non produce anche transfer si traduce in una conoscenza *inerte* (Whitehead, 1929) o *incapsulata* (Engestrom, 1995) ed è quindi scarsamente efficace. Più generalmente il transfer ha a che fare con la stessa idea di [educazione](#)/istruzione poiché la scelta di che cosa insegnare rimanda al riconoscimento della maggiore potenzialità di certi contenuti/abilità nell’indurre usi ulteriori. In questa direzione possiamo facilmente risalire alla teoria della *disciplina formale* di cui già scriveva Vygotskji (1934) in base alla quale si assegnava all’insegnamento della geometria e del latino una funzione di promozione dello sviluppo di abilità di ragionamento logico, le cosiddette funzioni psicologiche superiori. Poiché il transfer è un tema di studio da più di 100 anni e rimane una questione sfidante per la ricerca psicologica e la pratica educativa, è utile riconoscere lo stretto legame esistente tra concezione dell’apprendimento e transfer. Si fa risalire a Thorndike (1924) la nascita della psicologia dell’educazione e le ricerche in [laboratorio](#) sul transfer. Secondo questo Autore, infatti, non si produce transfer allenando alcune facoltà mentali quali la memoria, l’attenzione e la capacità di giudizio con specifici compiti cognitivi, come si riteneva in passato – fondamento questo della teoria della disciplina formale – ma si effettua il transfer quando si riconoscono *elementi identici* tra l’apprendimento originale e il nuovo contesto; in tal modo si stabiliscono le connessioni tra i due contesti che generano il transfer. Questa concezione del transfer fu criticata da Judd (1939) che considerava il transfer fondato sulla capacità di riconoscere nella materia proposta *i principi generali*; per questa ragione Judd riteneva che quando un principio generale o una strategia venivano appresi in un compito potevano essere usati in un altro compito per il cui svolgimento fossero parimenti necessari. Le due concezioni di transfer possano apparire lontane nel tempo, ma è utile riconoscere che i due Autori sono stati precursori; esse, infatti, sono state alla base dell’istruzione programmata (Mager, 1967) la prima e delle proposte educative di Jerome Bruner (1969; 1972) la seconda (Tuomi-Grohn, Engestrom, 2013). Un consistente filone di studio sul transfer prende avvio dagli studi della Gestalt per poi confluire nelle prospettive cognitive che, negli sviluppi successivi, sono approdati nell’ampio settore degli studi sulla metacognizione. Gli studi degli psicologi della Gestalt hanno fornito un sostanzia-

³²⁹ ANNA MARIA AJELLO Docente di Pedagogia presso l’Università di Roma La Sapienza. Autrice di numerose pubblicazioni nel campo della valutazione delle competenze. Ha ricoperto il ruolo di Presidente INVALSI e ha coordinato diversi progetti di ricerca finanziati dall’Unione Europea.

le contributo empirico al transfer di principi generali da una situazione all'altra; aver colto delle relazioni, delle configurazioni o modelli comuni mediante una comprensione piena e non meccanica comporta la possibilità di collegare l'apprendimento già acquisito alla nuova situazione mediante il transfer. Uno sviluppo ulteriore di questi studi è quello condotto dagli psicologi cognitivisti che per focalizzare la questione del transfer hanno fatto riferimento, sia pure in termini diversi, al concetto di *schema*, che ha riguardato come l'informazione è codificata e immagazzinata in memoria e i modi in cui viene elaborata. In questa prospettiva si riconosce la confluenza di tali studi in quelli sulla metacognizione poiché hanno a che fare con l'uso di strategie per fronteggiare situazioni nuove e nel ricorso al *problem solving* come modalità sperimentale privilegiata per indagare i modi in cui il solutore si pone di fronte a compiti nuovi. Si fa riferimento, inoltre, a un soggetto attivo che ha realizzato un apprendimento intenzionale ed è in grado di rilevare le caratteristiche del nuovo problema, scegliendo tra le strategie apprese in precedenza quelle che sono utili per la sua soluzione. Un approccio che suscita un particolare interesse nella prospettiva cognitivista è quella di Carl Bereiter (1995) perché introduce accanto al *transfer di principi*, già noto in passato, il *transfer disposizionale*; nel primo caso si tratta di riconoscere ed applicare i principi appresi in precedenza a compiti nuovi; nel secondo caso si tratta invece di vedere se quei principi sono applicati nella vita quotidiana. Si solleva qui una questione particolarmente spinosa perché se è possibile insegnare a comprendere per garantire una corretta acquisizione dei principi (e con Bruner diremmo delle *strutture*) che possono innervare problemi diversi, è ben più complicato far sì che certe disposizioni come il pensiero critico, ad esempio, che si esercita in classe, sia poi esplicitato anche in situazioni quotidiane di fronte ad eventi, a crisi e a situazioni molto coinvolgenti. In tal senso Bereiter indirizza l'attenzione verso aspetti che fanno parte non soltanto dell'apprendimento di strategie ma anche dell'educazione del carattere: si tratta quindi di una questione molto rilevante che supera ciò che avviene in classe e che assegna invece alle situazioni esterne e alle caratteristiche interne dell'individuo un ruolo fondamentale. La prospettiva aperta da Bereiter consente di indicare due altri approcci, più specificamente focalizzati sul transfer: quello della psicologia contestualista e quello della psicologia storico-culturale. La psicologia contestualista mette in questione la separazione tra cognizione e i contesti sociali perché in tale approccio "ciò che viene trasferito non è la conoscenza da un compito all'altro, bensì i modelli di processi partecipativi tra situazioni" (Greeno, 1997, 12 citato in Tuomi-Grohn Engestrom, 2013, 65). In tal modo si focalizza il transfer non come apprendimento, ma come partecipazione a comunità di pratiche: entrano in gioco quindi oltre all'individuo, gli artefatti fisici e i modi di fare propri di quelle pratiche sociali per cui l'apprendimento diviene un effetto collaterale delle attività che si svolgono; queste possono contare inoltre su una base motivazionale autentica dal momento che è riconosciuto saldamente il senso di quanto si viene facendo. Questa accezione di transfer, come si vede, è ampiamente tributaria della concezione di [apprendistato](#) e, nello stesso tempo, supera l'accezione del trasferimento di

conoscenza (o di strategie) da un ambito all'altro. Proprio la riflessione in prospettiva socio-culturale sul transfer, quando si verifica e dei modi in cui avviene tra contesti istituzionali come la scuola e contesti di [lavoro](#), rappresenta la direzione di ricerca che ha più specificamente caratterizzato le diverse sfaccettature di questa problematica. In particolare, risultano molto interessanti i contributi di King Beach (1999/2013) che ha sottolineato l'importanza delle transizioni poiché "il soggetto che apprende e le organizzazioni sociali hanno una relazione che è ricorsiva e mutualmente costitutiva nel tempo" (Tuomi- Grohn Engestrom 68). Ciò vuol rivolgere attenzione alle attività e agli individui in relazione e orienta l'attenzione anche verso i mutamenti degli aspetti identitari implicati in queste transizioni. Con riferimento alla teoria dell'attività e le sue ulteriori declinazioni proposte da Yrjo Engestrom (1987; 2013) il transfer è focalizzato come tema che amplia la sua area dall'individuo alle organizzazioni collettive e in questa prospettiva si intende come transfer di sviluppo. In sintesi, mentre l'avvio della riflessione sul transfer ha esplorato vie diverse a partire dall'individuazione di caratteristiche del compito e delle strategie adoperate per fronteggiarle, confluendo negli studi sulla metacognizione, gli studi che hanno focalizzato il transfer nel rapporto tra scuola e lavoro hanno consentito di mettere in luce dimensioni diverse che hanno a che fare con l'individuo in relazione con artefatti, pratiche sociali e organizzazioni collettive, superando quindi la concezione applicativa in cui spesso è stato relegato il rapporto tra [conoscenze](#) acquisite a scuola e ambiti di lavoro.

Bibliografia

- BEACH K., *Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education in "Review of Research in Education,"* 28, pp 46-69, 1999 tr. It. Transizioni consequenziali: una prospettiva di sviluppo sulla diffusione di conoscenza nelle organizzazioni sociali in TUOMI-GROHN T. - Y. ENGESTROM (a cura di) *Tra scuola e lavoro. Studi su transfer e attraversamento di confini* Bologna, Il Mulino, 2013.
- BEREITER C., *A dispositional view of transfer in A. McKeough, LUPART J. - A. MARINI (eds) Teaching for transfer, Fostering generalization in learning* Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1995.
- BRUNER J, *The process of education*, Cambridge M A, Harvard University Press, 1969.
- BRUNER J, *Beyond the Information given* London, Allen & Unwin, 1972.
- ENGESTROM Y., *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki, Orienta Konsultit, 1987.
- ENGESTROM Y., *Non scholae sed vitae discimus: Come superare l'incapsulamento scolastico* pp. 155-179 in PONTECORVO C. – AJELLO A.M. - ZUCCHERMAGLIO C., *I Contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano. tit orig. *Non scholae sed vitae discimus. Towards overcoming the encapsulation of school learning*, in "Learning and Instruction" 1/3, 1995, p. 243-259.
- GOLDSTONE R.L. - S.B. DAY, Introduction to New conceptualization of transfer of learning, "Educational Psychologist", 47 (3), 2012, pp. 149-152.
- GREENO J.G., *Response: On claims that answer wrong questions*, in "Educational Researcher", 26 I, 1997, pp. 5-17.

- JUDD C.H., *Educational psychology*, New York Houghton Mifflin, 1939.
- MAGER R., *Developing vocational education*, Belmont, Fearon-Pitman, 1967.
- THORNDIKE E.L., *Mental discipline in high school studies* in “Journal of Educational Psychology” 15, 1924, pp. 1-22 e 83-98.
- TUOMI-GROHN T. – Y. ENGESTROM (a cura di), *Tra scuola e lavoro. Studi su transfer e attraversamento di confini*, Bologna, Il Mulino (edizione originale: *Between School and work*. New Perspective on Transfer and Boundary-crossing Elsevier Science Ltd 2003), 2013.
- VYGOTSKIJ L.S., *Pensiero e Linguaggio* (trad. it. Firenze Giunti Barbera 1962; Bari Laterza 1990), 1934.
- WHITEHEAD A.N., *The aims of education* New York, Macmillan, 1929.

TRANSIZIONE DIGITALE (MAURO FRISANCO³³⁰)

Per transizione digitale si intende il processo di adozione e integrazione delle tecnologie digitali in vari aspetti della vita quotidiana, delle organizzazioni, delle industrie e della società nel suo complesso. Si può fare dunque riferimento all’adozione di Internet, software, piattaforme digitali, automazione, [intelligenza artificiale](#) e altre tecnologie emergenti per migliorare l’efficienza, l’accessibilità, la [comunicazione](#) e l’innovazione. Il concetto di transizione digitale è emerso gradualmente nel tempo in risposta alla diffusione e all’evoluzione delle tecnologie digitali grazie a varie organizzazioni che hanno contribuito alla sua comprensione e definizione. Tra queste, ad esempio, il World Economic Forum (WEF), l’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), l’Unione Europea (UE) che hanno prodotto numerosi rapporti e documenti che esplorano il concetto di “quarta rivoluzione industriale” riferita alla trasformazione economica e sociale causata dalla diffusione delle tecnologie digitali, come l’intelligenza artificiale, l’Internet delle cose e la blockchain e, nello specifico, agli effetti della transizione digitale su settori specifici, come l’occupazione, l’economia, l’istruzione e la governance. A livello europeo, la transizione digitale è diventata parte della strategia per il mercato unico digitale e per la digitalizzazione dell’Europa, con riferimento a diverse aree chiave: l’accesso alla banda larga, la cybersecurity, l’e-government e l’e-commerce. Non c’è tuttavia una definizione unica della transizione digitale da parte delle diverse organizzazioni internazionali, il concetto è andato a delinearsi attraverso rapporti, considerazioni, azioni e iniziative di varia tipologia che hanno affrontato l’importanza della digitalizzazione per l’economia globale

³³⁰ MAURO FRISANCO Economista del lavoro; Tecnologo esperto nei campi dell’istruzione e della formazione, opera, in qualità di rappresentante istituzionale e titolare dell’assistenza tecnica fornita al Coordinamento delle Regioni e PA, negli ambiti dello sviluppo del sistema nazionale di certificazione delle competenze e della gestione dei processi di sviluppo degli aspetti ordinamentali dei sistemi formativi a titolarità regionale; da anni impegnato in tutte le fasi di innovazione del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Trento, è attualmente Responsabile scientifico-metodologico dello sviluppo del sistema IeFP della Provincia Autonoma di Bolzano e della Regione Valle d’Aosta.

e la società. Inoltre, la definizione di transizione digitale è in continua evoluzione con il progredire della tecnologia e con i cambiamenti sociali ed economici che essa porta con sé. È importante distinguere tra la transizione digitale e la digitalizzazione anche se i due concetti si differenziano in maniera sottile. La transizione digitale si riferisce a un processo più ampio e complesso che coinvolge l'adozione e l'integrazione delle tecnologie digitali in vari aspetti della vita quotidiana, delle organizzazioni e della società nel suo complesso e riguarda non solo l'implementazione di tecnologie digitali ma anche i cambiamenti culturali, organizzativi e strategici necessari per adattarsi e capitalizzare il valore di queste tecnologie. La digitalizzazione, invece, si riferisce specificamente alla conversione di dati, informazioni e processi da formato analogico o fisico a formato digitale. Questo può includere la digitalizzazione di documenti cartacei, la creazione di database digitali, la trasformazione di processi manuali in processi automatizzati e così via. La digitalizzazione è dunque una componente fondamentale della transizione digitale, in quanto fornisce la base tecnologica per la trasformazione digitale, ma non copre gli aspetti delle trasformazioni organizzative e culturali. Le prospettive della transizione digitale possono essere molteplici, oltre che complesse, e includere sviluppi in diversi settori e ambiti della vita umana. Alcune prospettive chiave possono essere ricondotte ai seguenti aspetti: *innovazione tecnologica* (le nuove tecnologie digitali continueranno a emergere e a evolversi, portando a nuovi prodotti, servizi e modelli di business; ciò potrebbe includere avanzamenti nell'intelligenza artificiale, nell'Internet delle cose, nella realtà aumentata e virtuale, nelle tecnologie blockchain e altro ancora); *cambiamenti nei modelli di business* (la transizione digitale sta provocando cambiamenti significativi nei modelli di business in diversi settori); *trasformazione del lavoro e dell'occupazione* (alcune occupazioni diventeranno obsolete a causa dell'automazione e altre richiederanno nuove competenze digitali; emergerà una crescente maggiore flessibilità nei modelli di [lavoro](#)); *impatti sociali e culturali* (la transizione digitale avrà profonde implicazioni sociali e culturali, influenzando il modo in cui le persone comunicano, lavorano, si intrattengono e si relazionano; questo potrebbe includere cambiamenti nei comportamenti di consumo, nella [privacy](#) dei dati, nell'accesso all'istruzione e nella partecipazione politica); *sostenibilità* (le tecnologie digitali potrebbero giocare un ruolo importante nel raggiungere gli obiettivi di sostenibilità ambientale, ad esempio attraverso la digitalizzazione dei processi industriali per ridurre gli sprechi, il monitoraggio ambientale, la promozione del trasporto pubblico e condiviso tramite app mobili, e altro ancora).

Bibliografia

WORLD ECONOMIC FORUM, *The Future of Digital Economy and Society*, 2020.

WORLD ECONOMIC FORUM, *The Future of Jobs Report*, 2021.

WORLD ECONOMIC FORUM, *Accelerating Digital Transformation: Shaping a New Trajectory*, 2021.

WORLD ECONOMIC FORUM, *The Global Risks Report*, 2022.

La “transizione ecologica/green” costituisce una parte essenziale di quella che è stata definita dalla Commissione Europea *Twin Transition* (letteralmente ‘transizione gemellare’); con essa si intende la simbiosi tra la transizione tecnologico-digitale e quella ambientale. Lo scopo principale è quello di favorire e orientare la modernizzazione dei processi produttivi e organizzativi, nonché degli stili di vita, attraverso lo sviluppo di soluzioni volte a rendere l’Unione Europea sempre più sostenibile. In particolare, la “doppia transizione”, prendendo atto dei cambiamenti in corso nel mondo, unisce l’agenda digitale a quella della sostenibilità, collegando gli obiettivi di quest’ultima alle potenzialità offerte dalle nuove tecnologie. Piuttosto, infatti, che trattare il digitale e la sostenibilità in modo isolato, la strategia di “transizione gemellare” integra le due rivoluzioni: quella ambientale con quella tecnologica, che – soprattutto con l’arrivo dell’[Intelligenza Artificiale](#) – comporta anche crescenti problematiche sul piano etico. Secondo la “Strategia dell’Unione Europea per lo [sviluppo sostenibile](#)”, adottata in occasione del vertice di Göteborg del 2011, la sostenibilità si divide in 3 macro ambiti: economico, ambientale e sociale. La *sostenibilità economica* riguarda la capacità di un sistema economico di produrre reddito e [lavoro](#) in maniera duratura; la *sostenibilità ambientale* interessa la tutela dell’ecosistema e il rinnovamento delle risorse naturali; la *sostenibilità sociale* è invece la capacità di garantire che le condizioni di benessere umano siano equamente distribuite. Preservare il capitale naturale è di vitale importanza, tenendo a mente che l’ambiente pone dei limiti a certe attività umane. Per il benessere umano è fondamentale che l’ambiente continui a fornire risorse, a smaltire i rifiuti e a svolgere le funzioni essenziali per il sostegno della vita, come il mantenimento della temperatura e la protezione dalle radiazioni. Nessun beneficio può compensare la perdita di aria pulita da respirare, acqua sufficiente da bere e suoli e climi che permettono di soddisfare le necessità alimentari. La sostenibilità ambientale si articola in almeno quattro possibili direzioni:

- ridurre l’estrazione di sostanze naturali dalla crosta terrestre (metalli, combustibili fossili ecc.);
- ridurre la produzione di sostanze e composti chimici (plastica, diossine ecc.);
- ridurre il degrado fisico della natura e dei processi naturali (gli habitat marini, boschivi ecc.);
- ridurre gli ostacoli che impediscono alle persone di soddisfare i bisogni umani fondamentali (condizioni di lavoro, di salute ecc.).

Tali direzioni superano l’idea di sostenibilità ambientale legata solo a riciclo, ri-uso e biodegradabilità e vanno verso un’idea più generale di contrazione e rimodulazione dei consumi che, per decenni, il mercato ha promosso attraverso la creazione di nuovi bisogni. Essa supera altresì l’idea che la sostenibilità sia solo ambientale e

³³¹ ARDUINO SALATIN Professore Emerito presso lo IUSVE di Venezia.

che la stessa sostenibilità ambientale riguardi esclusivamente l'ambiente naturale: i tre macrosettori sono intrecciati in un'unica sostenibilità "integrale", ovvero la *transizione ecologica*. Anche la prospettiva dell'*ecologia integrale* di Papa Francesco propone una visione della crisi ambientale come la risultante di molteplici crisi in atto (crisi sociale e crisi economica), dato che il vivente e l'ambiente costituiscono un'unica realtà, in cui non esiste l'uno senza l'altro. In quest'ottica, il mondo non è più mezzo per l'uomo, ma fine; l'uomo non è il padrone del mondo, ma il suo custode; egli non può più sfruttare la natura e le sue risorse in forma proprietaria, ma gestirle e custodirle per le generazioni future, rispettandone il ciclo naturale. Sono 7 gli obiettivi della Laudato Sì' (*Laudato Si' Goals*) proposti dal "Dicastero per il Servizio dello Sviluppo Umano Integrale", istituito da Francesco nel 2016:

1. Risposta al grido della terra
2. Risposta al grido dei poveri
3. Economia ecologica
4. Adozione di stili di vita sostenibili
5. Istruzione ecologica
6. Spiritualità ecologica
7. Resilienza e valorizzazione della comunità.

L'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (*Sustainable Development Goals*, SDGs) in un grande programma d'azione per un totale di 169 'target' o traguardi. L'avvio ufficiale degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile ha coinciso con l'inizio del 2016, con l'impegno dei Paesi sottoscrittori di raggiungere gli obiettivi entro il 2030 – da cui il nome dell'Agenda. Gli "Obiettivi per lo Sviluppo" danno seguito ai risultati degli "Obiettivi di Sviluppo del Millennio" (*Millennium Development Goals*) che li hanno preceduti e rappresentano obiettivi comuni su un insieme di questioni importanti come: la lotta alla povertà, l'eliminazione della fame e il contrasto al cambiamento climatico, per citarne solo alcuni. Nello spazio dell'Unione Europea, il punto di riferimento è costituito dal *Next Generation EU*, meglio noto nel nostro Paese come *Recovery Fund o Recovery Plan*. Esso è un programma sostenuto da una fondo comune di 750 miliardi di euro, approvato nel 2020 dal Consiglio europeo, al fine di sostenere gli Stati membri colpiti dalla pandemia con risorse da impiegare nel periodo 2021-26, per costruire un'Europa più *verde, digitale e resiliente*. In Italia, il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)* è il pacchetto di investimenti e riforme predisposto dal Governo nell'ambito del Next Generation EU. Il Piano mette a disposizione risorse con cui accelerare la transizione ecologica e digitale, permette di migliorare la *formazione* delle lavoratrici e dei lavoratori, intende conseguire una maggiore *equità* di genere, territoriale e generazionale. Uno dei tre assi strategici del PNRR è la "*transizione ecologica*" finalizzata a costruire un nuovo modello socioeconomico mobilitando risorse per "la decarbonizzazione, l'economia circolare, la protezione degli ecosistemi". Denominato appunto *Rivoluzione Verde e*

Transizione Ecologica, esso si occupa dei grandi temi dell'agricoltura sostenibile, dell'economia circolare, della transizione energetica, della mobilità sostenibile, dell'efficienza energetica degli edifici, delle risorse idriche e dell'inquinamento, al fine di migliorare la sostenibilità del sistema economico e assicurare una transizione equa e inclusiva verso una società a impatto ambientale zero. La transizione ecologica coinvolge in modo importante anche il mondo della formazione e dell'[educazione](#). *GreenComp* è il “quadro comune delle competenze”, pubblicato nel 2022 dalla Commissione Europea; esso è finalizzato a comprendere e risolvere le transizioni attuali, in coincidenza con l'adozione della *proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale*. Questo quadro indica la necessità di compiere un cambio di passo e di andare oltre le iniziative isolate, per attuare un cambiamento culturale profondo nell'istruzione e nella formazione non solo per la sostenibilità, ma anche più in generale l'attuale momento storico richiede che tutti gli educatori siano formatori alla sostenibilità ed evidenzia la necessità di formulare una visione e una comprensione condivisa a livello dell'Ue sulle competenze necessarie.

GreenComp offre inoltre una base scientifica alle nuove esigenze, proponendo un approccio interdisciplinare per aiutare i discenti a comprendere l'interconnessione dei sistemi economici, sociali e naturali. Precisando che la sostenibilità come competenza va applicata a tutte le sfere della vita, sia a livello personale che collettivo, il quadro europeo mira a coltivare una mentalità di sostenibilità dall'infanzia all'età adulta, includendo la comprensione che gli esseri umani sono parte della natura e dipendono da essa. Gli studenti vanno dunque dotati di [conoscenze](#), [abilità](#) e atteggiamenti che li sostengano nel diventare agenti di cambiamento e a contribuire individualmente e collettivamente a plasmare il futuro entro i confini del pianeta. In particolare, l'apprendimento per la sostenibilità prospettata da *GreenComp* dovrebbe:

- permettere agli individui di pensare in modo olistico e mettere in discussione le visioni del mondo alla base dell'attuale sistema economico;
- incoraggiare ad agire individualmente e con gli altri, per trasformare la società e plasmare un futuro sostenibile per tutti;
- incorporare competenze di sostenibilità in tutte le discipline per formare i pensatori sistemici e gli agenti etici del cambiamento che sono necessari per promuovere una società.

GreenComp è suddiviso in 4 aree tematiche interrelate e interconnesse, articolate ciascuna al loro interno in 3 competenze:

Incorporare i valori di sostenibilità

1 *Dare valore alla sostenibilità*: riflettere sui valori personali, identificare e spiegare come i valori variano tra le persone e nel tempo, valutando criticamente come si allineano con i valori di sostenibilità.

2 *Sostenere l'[equità](#)*: sostenere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti per la sostenibilità.

3 *Promuovere la natura*: riconoscere che gli esseri umani sono parte della natu-

ra, rispettare i bisogni e i diritti delle altre specie e della natura stessa al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti.

La sostenibilità è indicata come una meta-[competenza](#), poiché il suo scopo primario non è quello di insegnare valori specifici, ma far capire agli studenti che i valori sono costruiti e le persone possono scegliere quali sono i valori a cui dare priorità nella loro vita. Partendo poi dalla constatazione che la salute umana è intrinsecamente legata alla salute del pianeta, la competenza può aiutare gli studenti a capire che la qualità ambientale è legata all'equità e alla giustizia. Essa s'integra con la competenza, il che significa sviluppare empatia verso il pianeta e mostrare cura per le altre specie, favorendo un rapporto sano con l'ambiente naturale, mirando ad accendere nelle persone un sentimento di connessione che può aiutare a contrastare il [disagio](#) psicologico e le emozioni negative prevenendo e curando il "disordine da deficit di natura".

Abbracciare la complessità nella sostenibilità

1 *Pensiero sistemico*: affrontare un problema di sostenibilità da tutti i punti di vista; considerare il tempo, lo spazio e il contesto al fine di capire come gli elementi interagiscono al loro interno e tra diversi sistemi.

2 *Pensiero critico*: valutare le informazioni e gli argomenti, identificare presupposti, sfidare lo status quo e riflettere su come il background personale, sociale e culturale influenza il pensiero e le conclusioni.

3 *Inquadramento dei problemi*: formulare le sfide attuali o potenziali come un problema di sostenibilità in termini di difficoltà, persone coinvolte, dimensione temporale e geografica al fine di identificare gli approcci adeguati ad anticipare e prevenire i problemi, per mitigare e adattarsi ai problemi già esistenti.

Quest'area ha la finalità strumentale di saper valutare le opzioni e di prendere decisioni. È basata sul presupposto che le parti di un sistema agiscono diversamente se prese separatamente dal sistema. Il pensiero frammentario, cioè l'analisi delle parti isolate, invece che l'intero sistema interconnesso, aumenta la tendenza a guardare al breve termine e potrebbe portare a una eccessiva semplificazione dei problemi di sostenibilità non corrispondente alla realtà.

Visione di futuri sostenibili

1 [Alfabetizzazione sul futuro](#): immaginare futuri alternativi sostenibili sviluppando scenari differenti, identificando i passi necessari per raggiungere un futuro sostenibile preferito.

2 *Adattabilità*: gestire le transizioni e le sfide in situazioni complesse di sostenibilità e prendere decisioni relative al futuro di fronte all'incertezza, all'ambiguità e al rischio.

3 *Pensiero esplorativo*: adottare un modo di pensare relazionale, esplorando e collegando diverse discipline, usando la creatività e la sperimentazione di idee o metodi nuovi.

Condizione fondamentale è che gli studenti percepiscano il futuro come opportunità aperta e come qualcosa che può essere modellato collettivamente. Questa competenza richiede la capacità di analizzare il tempo presente e comprendere la complessità dei sistemi che interagiscono e che influenzano le traiettorie attuali e future e come queste a loro volta sono influenzate dai nostri valori, visioni del mondo ed esperienze. La creatività, l'immaginazione e la consapevolezza delle nostre emozioni e intuizioni possono informare la nostra capacità di immaginare futuri alternativi. Dunque, gli studenti dovranno essere incoraggiati a usare una combinazione di “analisi logica e immaginazione disciplinata” attivando i seguenti processi:

- usare la loro immaginazione quando pensano al futuro;
- attingere alle loro intuizioni e alla creatività;
- valutare i possibili passi necessari per raggiungere il loro futuro preferito.

In quest'ambito, la conoscenza di diverse discipline e tradizioni ha il potenziale per aiutare le persone a fare piani e decisioni meglio informati in una società complessa.

Agire per la sostenibilità

1 *Azione politica*: orientarsi nel sistema politico, identificare la responsabilità politica per i comportamenti non sostenibili e richiedere politiche efficaci per la sostenibilità.

2 *Azione collettiva*: agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri.

3 *Iniziativa individuale*: identificare il proprio potenziale di sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e il pianeta.

Quest'area dovrebbe permettere agli studenti di diventare agenti di cambiamento e prendere parte a una discussione che influisce sul loro futuro. Inoltre, dovrebbe mostrare agli studenti che le piccole azioni possono avere ampie ripercussioni globali e che coinvolgendo gli altri con idee e attività che innescano la riflessione, tutti possono contribuire all'azione politica. A fianco della transizione ecologica c'è – come si è detto – la [transizione digitale](#); pertanto, a fianco di *GreenComp*, la Commissione Europea ha predisposto anche *DigComp*, cioè il “Quadro delle Competenze Digitali”, lanciato per la prima volta nel 2013 e aggiornato nel 2022. Esso è stato integrato con 250 nuovi esempi di conoscenze, abilità e atteggiamenti che aiutano i cittadini a confrontarsi con le tecnologie digitali, comprese quelle nuove ed emergenti, in particolare con i sistemi guidati dall'intelligenza artificiale. *DigComp 2.0* definisce le competenze digitali da acquisire da parte di tutti i cittadini europei, articolandole in 5 aree chiave:

Alfabetizzazione su informazioni e dati

1 *Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali*: articolare i fabbisogni informativi, ricercare i dati, le informazioni e i contenuti in ambienti digitali, accedervi e navigare al loro interno. Creare e aggiornare strategie di ricerca personali.

2 *Valutare dati, informazioni e contenuti digitali*: analizzare, confrontare e valutare in maniera critica la credibilità e l'affidabilità delle fonti dei dati, delle informa-

zioni e dei contenuti digitali. Analizzare, interpretare e valutare in maniera critica dati, informazioni e contenuti digitali.

3 *Gestire dati, informazioni e contenuti digitali*: organizzare, archiviare e recuperare dati, informazioni e contenuti negli ambienti digitali. Organizzarli ed elaborarli in un ambiente strutturato.

Comunicazione e collaborazione

1 *Interagire con gli altri attraverso le tecnologie*: interagire tramite diverse tecnologie digitali e capire quali sono gli strumenti di comunicazione più appropriati in un determinato contesto.

2 *Condividere informazioni attraverso le tecnologie digitali*: condividere dati, informazioni e contenuti digitali con altri attraverso tecnologie digitali appropriate. Agire da intermediari, conoscendo le prassi adeguate alla citazione delle fonti e attribuzione di titolarità.

3 *Esercitare la cittadinanza attraverso le tecnologie digitali*: partecipare alla vita sociale attraverso l'utilizzo di servizi digitali pubblici e privati. Trovare opportunità di *self-empowerment* e cittadinanza partecipativa attraverso le tecnologie digitali più appropriate.

4 *Collaborare attraverso le tecnologie digitali*: utilizzare gli strumenti e le tecnologie per i processi collaborativi e per la co-costruzione e la co-creazione di dati, risorse e *know-how*.

5 *Netiquette*: essere al corrente delle norme comportamentali e del *know-how* per l'utilizzo delle tecnologie digitali e l'interazione con gli ambienti digitali. Adeguare le strategie di comunicazione al pubblico specifico e tenere conto delle differenze culturali e generazionali negli ambienti digitali.

6 *Gestire l'identità digitale*: creare e gestire una o più identità digitali, essere in grado di proteggere la propria reputazione, gestire i dati che uno ha prodotto, utilizzando diversi strumenti, ambienti e servizi digitali.

Creazione di contenuti digitali

1 *Sviluppare contenuti digitali*: creare e modificare contenuti digitali in diversi formati, esprimersi attraverso mezzi digitali.

2 *Integrare e rielaborare contenuti digitali*: modificare, affinare, migliorare e integrare informazioni e contenuti all'interno di un corpus di conoscenze esistente per creare conoscenze e contenuti nuovi, originali e rilevanti.

3 *Copyright e licenze*: capire come il copyright e le licenze si applicano ai dati, alle informazioni e ai contenuti digitali.

4 *Programmazione*: pianificare e sviluppare una sequenza di istruzioni comprensibili da parte di un sistema informatico per risolvere un determinato problema o svolgere un compito specifico.

Sicurezza

1 *Proteggere i dispositivi*: proteggere i dispositivi e i contenuti digitali e comprendere i rischi e le minacce presenti negli ambienti digitali. Conoscere le misure di sicurezza e protezione e tenere in debita considerazione l'affidabilità e la [privacy](#).

2 *Proteggere i dati personali e la privacy*: proteggere i dati personali e la privacy negli ambienti digitali. Capire come utilizzare e condividere informazioni personali proteggendo sé stessi e gli altri dai danni. Comprendere che i servizi digitali hanno un "regolamento sulla privacy" (Privacy Policy) per informare gli utenti sull'utilizzo dei dati personali raccolti.

3 *Proteggere la salute il benessere*: essere in grado di evitare rischi per la salute e minacce al benessere psico-fisico quando si utilizzano le tecnologie digitali. Essere in grado di proteggere sé stessi e gli altri da possibili pericoli negli ambienti digitali (ad esempio il [cyberbullismo](#)). Essere a conoscenza delle tecnologie digitali per il benessere e l'[inclusione](#) sociale.

4 *Proteggere l'ambiente*: essere consapevoli dell'impatto ambientale delle tecnologie digitali e del loro utilizzo.

Risoluzione di problemi

1 *Risolvere problemi tecnici*: individuare problemi tecnici nell'utilizzo dei dispositivi e degli ambienti digitali e risolverli (dalla ricerca e risoluzione di piccoli problemi alla risoluzione di problemi più complessi).

2 *Individuare bisogni e risposte tecnologiche*: verificare le esigenze e individuare, valutare, scegliere e utilizzare gli strumenti digitali e le possibili risposte tecnologiche per risolverle. Adeguare e personalizzare gli ambienti digitali in base alle esigenze personali (per esempio, l'accessibilità).

3 *Utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali*: utilizzare gli strumenti e le tecnologie digitali per creare conoscenza e innovare processi e prodotti. Partecipare individualmente e collettivamente ai processi cognitivi per comprendere e risolvere problemi concettuali e situazioni problematiche negli ambienti digitali.

4 *Individuare i divari di competenze digitali*: capire dove occorre migliorare o aggiornare i propri fabbisogni di competenze digitali. Essere in grado di supportare gli altri nello sviluppo delle proprie competenze digitali. Ricercare opportunità di crescita personale e tenersi al passo con l'evoluzione digitale.

Digicom è uno strumento prezioso per i responsabili politici, perché può aiutarli non solo a verificare la posizione dei cittadini dei vari Paesi europei non solo rispetto alle competenze digitali, ma al rafforzamento dei diritti di cittadinanza in una prospettiva di sostenibilità. Pertanto, questo quadro può essere utilizzato efficacemente per pianificare e progettare le nuove offerte di formazione e istruzione a livello europeo. Un esempio dell'interconnessione tra questo quadro e altre iniziative a livello europeo è il *Digital Economy and Society Index (DESI)*, che include un indicatore innovativo delle competenze digitali. In sintesi, l'*Agenda 2030*, gli Obiettivi della *Laudato Si'*, i quadri europei *Entrecomp* e *Digicom* forniscono dei fondamentali strumenti, teorici e pratici, per la "terza transizione"

in atto, quella educativa: una *triplet transition* che sfida ed interpella qualsiasi tipo e livello di formazione e che richiede anzitutto un cambio di paradigma culturale.

Bibliografia

- BIANCHI G. - PISIOTIS U. - CABRERA M. - PUNIE Y. - BACIGALUPO M. (a cura di), *Greencomp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Unione Europea, Lussemburgo, 2022.
- FRANCESCO, *Laudato Si'*. *Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, 2015.
- FUCECCHI A. – A. NANNI, *Agenda 2030. Una sfida per la scuola. Obiettivi e strategie per educare alla mondialità*, Scholé, Brescia, 2019.
- VUORIKARI R. - KLUZER S. - PUNIE Y., *DigComp 2.2. Il Quadro delle Competenze Digitali per i cittadini*, Unione Europea, Lussemburgo, 2022.

TRASPARENZA DELLE QUALIFICHE vedi QUADRO NAZIONALE DELLE QUALIFICAZIONI

TUTOR (LILIANA SILVA³³²)

Il tutor è colui che svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo delle competenze e nella facilitazione del processo di [apprendimento](#) degli individui. La [Formazione Professionale](#) riveste un'importanza cruciale nel mondo del [lavoro](#) in continuo cambiamento. In questo contesto, il ruolo del tutor emerge come fondamentale per guidare e sostenere gli individui nel loro percorso di apprendimento e crescita professionale. Soprattutto nella Formazione Professionale, si tratta di una figura fondamentale che ha il compito di coordinare le équipes di formatori coinvolti nella [didattica](#) e di dirigere la [progettazione](#) e la programmazione, le attività formative e didattiche, i [processi di insegnamento/apprendimento](#) e il miglioramento dell'attività didattica e formativa. Esistono differenti tipologie di tutor, che si pongono entro i due limiti estremi del sostegno organizzativo e documentativo dell'attività didattica fino al presidio della progettazione, del coordinamento e delle relazioni tra interno ed esterno proprie della situazione formativa. Il tutorato può essere definito come un processo di sostegno personalizzato fornito da un esperto nell'ambito professionale al fine di agevolare l'apprendimento di un individuo. Le caratteristiche chiave includono la mentorship, il feedback costruttivo e la guida personalizzata. Il tutor svolge un ruolo cruciale nel facilitare l'acquisizione di competenze pratiche e teoriche da parte degli apprendisti. Attraverso la creazione di un [ambiente di apprendimento](#) positivo e stimolante, il tutor favorisce lo sviluppo di competenze specifiche del settore e contribuisce alla formazione di professionisti qualifica-

³³² LILIANA SILVA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

ti. Egli ne è anche garante e responsabile, affinché raggiunga i livelli di sviluppo e autonomia auspicati. Per favorire questo aspetto, riveste differenti funzioni, quali la facilitazione e il sostegno dell'apprendimento individuale e di gruppo, l'accompagnamento del/nel processo formativo, la gestione e il supporto dei discenti e dei formatori nelle fasi di progettazione e programmazione didattica e formativa ed esperto delle dinamiche relazionali e dei processi comunicativi. In questo senso, svolge anche funzioni di counselor, che esamina dettagliatamente le situazioni formative e produttive problematiche al fine di trovare il punto che conduce al cambiamento. Lo scopo fondamentale resta l'autonomia del soggetto seguito, affinché possa fare le sue scelte, prendere le sue decisioni e attuarle. Essere un tutor efficace richiede una combinazione di competenze tecniche, relazionali e comunicative. La capacità di ascolto attivo, la comprensione delle esigenze dell'apprendente e la capacità di fornire feedback costruttivo sono solo alcune delle competenze cruciali che distinguono un tutor di successo. Numerose ricerche indicano che il tutorato ha impatti significativi sulla crescita professionale degli individui. Gli apprendisti guidati da tutor esperti mostrano una maggiore fiducia nelle proprie [abilità](#), una maggiore soddisfazione professionale e un tasso di successo più elevato nel raggiungimento degli obiettivi di carriera. Si possono distinguere quattro situazioni-tipo in cui opera il tutor: a) il gruppo di apprendimento collocato in un contesto formale e informale; b) l'alternanza formativa e il raccordo tra [formazione](#) e lavoro; c) negli sportelli o servizi di [orientamento](#) ed accompagnamento individualizzato; d) il contesto comunitario (es. comunità alloggio). Tale figura garantisce un punto di riferimento e di raccordo tra gli allievi, l'équipe dei formatori e le famiglie; 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, fino al sostegno nei processi di transizione post-formativa. La funzione del tutor è quella di presidiare il lavoro di squadra, facendo sì che i piani formativi siano effettivamente personalizzati, ovvero rispondenti alle caratteristiche ed esigenze di ciascuno. Egli cura in particolare l'elaborazione del [portfolio](#) delle competenze, in modo da delineare percorsi coerenti, efficaci, ricchi di stimoli e di risultati. Nonostante i numerosi benefici, il tutorato presenta sfide, tra cui la disponibilità di risorse e il bisogno di adattarsi alle esigenze specifiche di coloro che apprendono. Le strategie di miglioramento includono la Formazione Continua dei tutor, l'integrazione di [tecnologie educative](#) e l'implementazione di metodologie di valutazione efficaci. Poiché il tutor svolge un ruolo insostituibile nella Formazione Professionale, fungendo da guida e mentore per gli individui in cerca di crescita e sviluppo, l'investimento nella formazione e nello sviluppo delle loro competenze è essenziale per garantire un supporto di alta qualità e per massimizzare gli impatti positivi sulla Formazione Professionale. La collaborazione tra istituzioni educative, aziende e tutor è fondamentale per plasmare un ambiente formativo che risponda alle esigenze dinamiche del mondo del lavoro contemporaneo.

Bibliografia

- BARROWS H.S., *Il processo tutoriale*, Milano, Fondazione Smith Kline, 1998.
- BRUSCAGLIONI M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli, 1997.
- HOUGH M., *Abilità di counseling. Manuale per la prima formazione*, Trento, Erickson, 2002.
- MAGNOLER, P., *Il tutor: Funzione, attività e competenze. Il tutor*, 2017, pp. 1-223.
- MOTTANA P., *Un'esperienza di tutorship. Materiali per pensare un ruolo paradossale*, in "Rivista AIF" 10, 1990.
- PICCARDO C. - A. BENOZZO, *Tutor all'opera*, Milano, Guerini Editore, 2002.
- SALOMONE I., *Il setting pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- TORRE E.M.T., *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Carocci, 2006, pp. 1-111.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO - UNITÀ FORMATIVA CAPITALIZZABILE - UFC (MICHELE PELLEREY³³³)

Nella progettazione didattica si cerca di articolare il percorso di insegnamento-apprendimento secondo passi successivi sufficientemente chiari e ben collegati tra loro. Si è così parlato di unità didattiche come momenti di apprendimento sufficientemente definiti nei loro obiettivi, contenuti e metodi di lavoro, in modo da poterne valutare i risultati i termini di apprendimento. Molti hanno preferito parlare di unità di apprendimento, invece che di unità didattiche, per mettere l'accento sull'attività dello studente, rispetto a quella del docente, e sui risultati conseguiti. In particolare, ciò era importante nell'insegnamento a distanza e in generale nelle attività di aggiornamento. In queste ultime si cercava di identificare bene il contenuto di ogni intervento, chiarendo quale ne erano le conoscenze e le competenze previe già da possedere e quelle che si dovevano costruire. Il passaggio a trattare di unità formative capitalizzabili è stato abbastanza facile proprio a partire dalla necessità di parlare di Formazione Continua e di aggiornamento permanente. Le indicazioni normative relative alla certificazione delle competenze hanno ulteriormente accentuato la tendenza a discutere di unità di apprendimento come unità formative capitalizzabili. La parola "capitalizzabili" può però suonare un po' artificiale quasi un mettere insieme elementi per pura modalità sommatoria, in realtà si tratta di una costruzione unitaria legata allo sviluppo dell'identità professionale della persona, anche se derivante dall'intreccio di elementi che possono avere una loro propria consistenza. In generale, quindi, una progettazione didattica e/o formativa ben pensata tende a essere articolata per unità di apprendimento, che implicano una più o meno intensa e prolungata attività di acquisizione di conoscenze o di competenze sufficientemente definite da poter esser valutate. Essa implica che l'insieme delle unità di apprendimento previste siano ben integrate tra di loro in modo da favorire effettivamente lo sviluppo degli obiettivi finali intesi. Il termine "capitalizzabili" dovrebbe essere riferito allo sviluppo del cosiddetto "capitale umano" del soggetto in formazione, più che a una collezione di singole certificazioni poco collegate tra loro. A questo fine andrebbe sempre più valorizzato quello che viene denominato "progetto formativo individualizzato".

³³³ MICHELE PELLEREY Professore Emerito di Didattica presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana. .

In via preliminare deve senz'altro riconoscersi che la questione attinente alle modalità di determinazione e di applicazione delle unità di costo standard (UCS) da utilizzare per il finanziamento della IeFP, è senz'altro cruciale per il buon funzionamento della IeFP sull'intero territorio nazionale. Tale questione, tra l'altro, è affrontata in via più generale nell'intero settore dell'istruzione e, dunque, anche nell'istruzione scolastica, allorquando si intendono individuare quelle metodologie di finanziamento delle istituzioni formative che possano coniugare efficienza e responsabilità. Infatti, per consentire lo svolgimento delle attività di IeFP sull'intero territorio nazionale in coerenza con i bisogni effettivi che emergono dalle esigenze educative dei giovani in connessione alle richieste formative del mondo delle imprese e del [la-voro](#), è assolutamente indispensabile affrontare il problema delle “giuste” risorse finanziarie da destinare alla IeFP. Tanto più che non soltanto attraverso i percorsi scolastici, ma anche mediante i percorsi della IeFP si assolve l'istruzione obbligatoria – che è impartita per almeno 10 anni e, dunque, fino ai sedici anni di età, anche nei percorsi di [Istruzione e Formazione Professionale](#) realizzati dalle Istituzioni formative accreditate – e il correlato diritto-dovere all'istruzione e [formazione](#) che è rivolto al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale, di durata almeno triennale, entro il diciottesimo anno di età. È del tutto noto, infatti, che le Istituzioni formative della IeFP non ricevono il pagamento di corrispettivi da parte dei soggetti che usufruiscono dei percorsi formativi – come accade, invece, nel caso delle scuole paritarie – ma operano sulla base del diretto finanziamento pubblico dell'offerta formativa effettuata e proprio in ragione del diretto operare come soggetti accreditati del privato sociale che erogano un servizio pubblico. Ciò rende indispensabile la garanzia di uno stabile e adeguato finanziamento che assicuri certezza, stabilità, qualità ed efficienza nell'erogazione del relativo servizio formativo. È altrettanto noto che i finanziamenti assegnati dalle Regioni, in qualità di enti costituzionalmente competenti su tale ambito ordinamentale, per l'erogazione dei percorsi formativi sono molto differenziati e, soprattutto, sono di norma assai inferiori al costo medio per studente nella Scuola secondaria di secondo grado (€ 7.129,81 all'anno, secondo la nota del MIM del 30/01/2023, senza peraltro considerare i costi sostenuti per le strutture da altre Amministrazioni pubbliche). In altri termini, non soltanto vi è una preliminare questione di [equità](#) nella distribuzione e nell'impiego delle risorse pubbliche tra i percorsi scolastici e i percorsi della IeFP – e dunque all'interno del medesimo sistema nazionale di istruzione e formazione – ma vi è anche una specifica questione di equità nel finanziamento dei medesimi percorsi che sono concretamente erogati nei singoli sistemi regionali che offrono la IeFP. Vanno ricordati, a tal proposito, gli approfonditi studi che sono stati

³³⁴ GIULIO MARIA SALERNO Professore di Istituzioni di diritto pubblico presso il Dipartimento di Economia e Diritto dell'Università di Macerata.

dedicati in ordine a tali aspetti e che dimostrano abbondantemente quanto sopra sinteticamente esposto (si vedano, tra gli altri, SALERNO G.M. - G. ZAGARDO, *I costi della IeFP. Un'analisi comparata tra istituzioni formative regionali e istituzioni scolastiche*, ISFOL, Roma, 2015; SALERNO G.M. - G. ZAGARDO, *Costruire e utilizzare i costi standard nella IeFP. Analisi, indicazioni e proposte*, CNOS-FAP, Roma, 2020). Così stando le cose, è chiaro che risulta profondamente violato il principio di eguaglianza che è garantito dall'art. 3 della Costituzione e, in particolare, è lesa il diritto all'istruzione che l'art. 34 della Costituzione riconosce a tutte le giovani e i giovani che si trovano sull'intero territorio nazionale. Per inciso, va ricordato che il panorama regionale delle unità di costo standard (UCS) utilizzate da ciascuna Regione per determinare il finanziamento dei percorsi di IeFP, è caratterizzato da un'accentuata variabilità, così determinandosi, in pratica, esiti diversi da Regione a Regione. Inoltre, dall'applicazione dei parametri di UCS che sono concretamente utilizzati nelle singole Regioni scaturisce un ammontare di finanziamento complessivo che si è venuto modificando nel tempo, talora in aumento, altre volte in diminuzione. Tutto ciò comporta, in definitiva, condizioni di instabilità e di incertezza del sistema dei finanziamenti regionali per la IeFP, mentre è evidente che i percorsi formativi della IeFP possono essere erogati in condizioni di efficienza soltanto nell'ambito di un quadro complessivo dei criteri di determinazione e di applicazione di tali finanziamenti che sia improntato, per un verso, ad adeguata stabilità a livello regionale e, per altro verso, ad una sufficiente omogeneità a livello nazionale. Insomma, per la stessa stabilità dell'intero sistema nazionale della IeFP – che può essere definito la sommatoria dei sistemi regionali della IeFP – occorre che i finanziamenti almeno si stabilizzino nel tempo, siano ragionevolmente prevedibili e soprattutto collegati a unità di costi standard che siano predeterminate secondo metodologie pubbliche, trasparenti e verificabili, e tra loro reciprocamente coerenti in quanto tutte risultanti da un medesimo impianto fondato su criteri di base condivisi e comuni all'intero territorio nazionale. Viceversa, nella realtà, spesso i dati dimostrano che i finanziamenti regionali variano abbondantemente e che costituiscono l'esito dell'applicazione di unità di costo standard non propriamente giustificate e giustificabili, così comportando inevitabilmente la riduzione della qualità dei servizi offerti nei percorsi formativi, a detrimento delle opportunità che devono essere invece offerte ai giovani che frequentano i percorsi della IeFP, alle relative famiglie e alla società tutta. Talora, anzi, sembra che il ricorso alle unità di costi standard dissimuli i tentativi di contrazione – o “rimodulazione”, come spesso si dice – delle risorse erogate in relazione ad un depauperamento o addirittura alla crisi dell'offerta formativa, sia in termini quantitativi che qualitativi, della IeFP. In tal modo, il risultato può essere quello di un danno inferto a questo peculiare ambito dell'istruzione professionalizzante, talora anche incidendo in modo irrecuperabile su un patrimonio di competenze educative che sono forgiate secondo canoni adatti a costruire percorsi formativi assai distanti da quelli tradizionalmente applicati nel settore scolastico e che si compongono di risorse umane e materiali, di strutture, laboratori, im-

pianti di addestramento che richiedono costi e dunque adeguati e corrispondenti finanziamenti. Dal punto di vista nazionale, dunque, sarebbe necessario un impegno per giungere all'adozione di metodologie omogenee di determinazione e di applicazione delle unità di costo standard e che possano essere poi opportunamente declinate in sede regionale a seconda delle rispettive esigenze territoriali. Del resto, non sono mancati anche casi nei quali le unità di costo standard per la IeFP sono state direttamente determinate in sede centrale e, dunque, offrendo parametri del tutto identici per tutte le Regioni. Si pensi, ad esempio, ai percorsi "aggiuntivi" della IeFP in regime duale che sono stati previsti nell'ambito dell'offerta formativa specificamente prevista sulla base del PNRR. In questo caso, è stata offerta alle Regioni la possibilità di ricorrere a tre soluzioni: l'applicazione della cosiddetta "UCS nazionale", quella cioè stabilita per l'Italia dal Regolamento delegato UE 2021/702 All. IV, in relazione ai percorsi duali offerti nell'ambito del Programma Operativo Nazionale "Iniziativa a favore dell'occupazione giovanile"; il ricorso alle molteplici e differenziate UCS che sono già utilizzate nelle singole Regioni per l'erogazione di tali percorsi formativi; oppure, infine, l'applicazione della cosiddetta "Unità di Costo standard Europea" (vedi il Regolamento delegato UE 2021/702 All. IX, pag. 129), che è corrispondente a euro 5.995 (si tratta della UCS che è dedicata ai percorsi di Istruzione secondaria superiore e istruzione post-secondaria non terziaria, livelli 3 e 4, per ciascun anno formativo; mentre per i percorsi di durata inferiore alle 990 ore è prevista l'applicazione di UCS corrispondente ad un costo ora/allievo di euro 6 riparametrabile in proporzione alla durata effettiva del percorso). A tal proposito, va sottolineato che, secondo le ultime stime disponibili, il costo ponderato delle UCS utilizzate nelle Regioni ammonta a euro 4.737. Dunque, se si stabilisse in tutte le Regioni l'applicazione della UCS "europea" quale regola standard per la IeFP, ciò comporterebbe un conseguente incremento dei finanziamenti complessivamente destinati alla IeFP per l'effettiva erogazione dei percorsi formativi. Da ultimo, va ricordato che la IeFP deve svolgersi a livello regionale nel rispetto dei LEP ([Livelli essenziali delle prestazioni](#)) che sono stabiliti dallo Stato ai sensi dell'art 117, comma 2, lettera m, della Costituzione. Quindi, sussistendo già a carico delle Regioni specifici obblighi di assicurare l'iscrizione e la frequenza dei percorsi della IeFP in relazione all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione (vedi gli artt. 15 ss. del D.lgs. n. 226 del 2005), spetta allo Stato garantire quell'ammontare di finanziamento che possa consentire a ciascuna Regione di erogare la IeFP non solo in modo corrispondente con le relative esigenze formative, ma anche in modo coerente con equi, verificabili e trasparenti costi standard. E, quindi, un intervento dello Stato in tal senso deve considerarsi non soltanto pienamente ammissibile dal punto di vista costituzionale, ma anche del tutto opportuno sul piano dell'efficiente distribuzione delle risorse pubbliche disponibili tra le singole Regioni. Ovviamente, ciò comporterà per tutte le Regioni destinatarie del finanziamento così stabilito, il corrispondente dovere di erogare i percorsi finanziati in corrispondenza ai relativi fabbisogni formativi, e dunque, in caso di eventuale inadempimento, il

corrispondente esercizio dei poteri sostitutivi da parte dello Stato ai sensi dell'art. 120, comma 2, della Costituzione.

Bibliografia

- ALBERT L. – D. MARINI (a cura di), *La valutazione dell'esperienza duale nell'istruzione e formazione professionale. Linee di sviluppo del sistema nazionale*, Bologna, 2022.
- ALFIERI A.M. - GRUMO M. - PAROLA M.C., *Il diritto di apprendere. Nuove linee di investimento per un sistema integrato*, Giappichelli, 2015.
- FERRARA A. – G.M. SALERNO (a cura di), *Il "federalismo fiscale". Commento alla legge n. 42 del 2009*, Napoli, 2010.
- JORIO E., *Federalismo fiscale: costi standard in cerca d'autore*, Astrid, 2010.
- POGGI A.M., *Costi standard e livelli essenziali delle prestazioni. Commento agli articoli 2, 7, 8, 9, 10 e 20*, in SCOZZESE S. - NICOTRA V. - PIZZETTI F. (a cura di), *Il federalismo fiscale*, Roma, 2009.
- POGGI A.M., *L'accordo Stato-Regioni in materia d'istruzione e le prospettive del federalismo fiscale per la scuola*, Fondazione Giovanni Agnelli, *working paper* n. 33, 2010.
- SALERNO G.M., *Dalla spesa storica ai costi standard della Istruzione e Formazione Professionale iniziale*, in *Rassegna CNOS*, n. 2, 2010.
- SALERNO G.M., Valori di spesa storica, standard di costi unitari e costi standard della IeFP, in *Rassegna CNOS*, n. 2, 2012.
- SALERNO G.M., *Per un'ipotesi condivisa di Unità di Costi Standard (UCS) per la IeFP*, in *Rassegna CNOS*, n. 1, 2017.
- SALERNO G.M., – G. ZAGARDO, *I costi della IeFP. Un'analisi comparata tra Istituzioni formative regionali e Istituzioni scolastiche statali*, ISFOL, Roma, 2015.
- SALERNO G.M., – G. ZAGARDO, *Costruire e utilizzare i costi standard nella IeFP. Analisi, indicazioni e proposte*, CNOS-FAP, 2020.
- ZAGARDO G., *Metodologie e approfondimenti. Complessità e semplificazione. Il caso di costi standard per l'education*, Collana Focus, ANPAL, Roma, 2021.

UP-SKILLING vedi **SKILL**

VALIDAZIONE DEI RISULTATI DELL'APPRENDIMENTO

(ALESSANDRA ROSA³⁵)

Con l'espressione "validazione dei risultati dell'[apprendimento](#)" si indica una procedura finalizzata a mettere in trasparenza, formalizzare e riconoscere le [conoscenze](#), [abilità](#) e competenze acquisite dagli individui in contesti di apprendimento non formali e informali, rendendole visibili e spendibili nell'ottica di promuovere la valorizzazione e lo sviluppo del patrimonio culturale e professionale della persona. In base alla normativa italiana inerente al [Sistema nazionale di certificazione delle competenze](#) (D.lgs. n. 13/2013, D.I. 5 gennaio 2021), possono accedere a servizi di validazione le persone che dichiarino e dimostrino di avere maturato esperienze di apprendimento in contesti non formali e informali, purché adeguate e pertinenti rispetto a una o più qualificazioni ricomprese nei repertori di rispettiva pertinenza degli enti pubblici titolari presso i quali presentano la richiesta di accesso al servizio. Per "ente pubblico titolare" si intende l'amministrazione pubblica – centrale, regionale e delle Province Autonome – titolare, a norma di legge, della regolamentazione dei servizi di validazione e certificazione delle competenze. In senso stretto, il termine "validazione" si riferisce all'atto di conferma, da parte di un ente titolato (ovvero di un soggetto, pubblico o privato, autorizzato o accreditato dall'ente pubblico titolare a erogare servizi di validazione e certificazione delle competenze), dell'acquisizione di determinati [risultati di apprendimento](#) derivanti da esperienze di vita, formative e lavorative. Nei fatti, tuttavia, in base alle indicazioni definite a livello europeo e recepite a livello nazionale, esso rimanda a un processo articolato in più *step* in cui tale atto di conferma è preceduto da alcune fasi procedurali preliminari. Nello specifico, tali fasi prevedono:

1. l'*identificazione o individuazione* dei risultati di apprendimento acquisiti in contesti non formali e informali potenzialmente validabili, in quanto riconducibili a una o più qualificazioni codificate e riconosciute in ambito nazionale (titoli di istruzione e [formazione](#), ivi compresi quelli di [Istruzione e Formazione Professionale](#), o qualificazioni professionali). Gli obiettivi di questa fase – che prevede il supporto da parte di una figura preposta a funzioni di consulenza e accompagnamento e l'uso di metodologie principalmente basate sul [colloquio](#) con l'interessato – consistono nel ricostruire le esperienze maturate dalla persona, nel far emergere ed esplicitare le conoscenze, abilità e competenze sviluppate tramite queste esperienze, nel correlare tali risultati di apprendimento a una o più qualificazioni confrontandoli con i relativi standard istituzionalmente definiti;

2. la *documentazione* dei risultati di apprendimento acquisiti in contesti non formali e informali precedentemente identificati, finalizzata a "dare prova" delle conoscenze, abilità e competenze sviluppate dalla persona nell'ambito delle proprie

³⁵ ALESSANDRA ROSA Docente di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna.

esperienze attraverso la raccolta e presentazione di adeguate evidenze. Coerentemente con la natura non standardizzata dell'apprendimento non formale e informale, le evidenze ammissibili dovranno essere di diverso tipo: da quelle documentali, quali contratti di lavoro o di collaborazione, lettere di referenza o dichiarazioni (ad es. di datori di lavoro), attestati di partecipazione a corsi di formazione; a quelle di *output*, riferite a prodotti (fisici e immateriali) realizzati dalla persona nello svolgimento di determinate attività, quali ad esempio manufatti, verbali di riunioni o altri documenti amministrativi, progetti, report, book fotografici, siti web o programmi informatici; a quelle cosiddette “di processo” o “di azione” relative al comportamento messo in atto dall'interessato in situazione, consistenti ad esempio in registrazioni audio-video che lo riprendano mentre svolge determinate attività, testimonianze o schede di valutazione redatte da persone che abbiano avuto modo di osservarlo al momento presente o in passato (quali datori di lavoro o [tutor](#) aziendali). In tutti i casi, le evidenze presentate potranno essere considerate pertinenti nella misura in cui le attività e i prodotti cui si riferiscono abbiano richiesto l'effettivo esercizio di conoscenze, [capacità](#) e competenze correlabili agli standard delle qualificazioni di riferimento. L'esito di questa fase – che si svolge sempre con il supporto della figura impegnata nel processo di accompagnamento e consulenza individuale – consiste nella composizione di un fascicolo/dossier/[portfolio](#) che mostri l'evoluzione delle esperienze dell'interessato e le evidenze raccolte per documentare i risultati di apprendimento conseguiti;

3. la [valutazione](#) dei risultati di apprendimento acquisiti in contesti non formali e informali precedentemente identificati e documentati. Se le due fasi sopra descritte prevedono il coinvolgimento di personale preposto a funzioni di consulenza e accompagnamento, che supporti l'interessato nell'analisi e documentazione delle sue esperienze di apprendimento assistendolo nella preparazione ai fini della valutazione, a presidio di questa fase è previsto l'intervento di ulteriori figure con il ruolo di valutatori. A garanzia dei principi di terzietà e indipendenza del processo, è opportuno che i valutatori non siano collegati al candidato, al suo lavoro o alla sua vita sociale. Il loro compito consiste nell'accertare l'effettivo possesso di conoscenze, [abilità](#) e competenze conformi ai requisiti degli standard di riferimento. Nell'ambito dei dispositivi di validazione, tale procedura di accertamento prevede, al minimo, l'esame tecnico del fascicolo/dossier/portfolio del candidato, ovvero la verifica e valutazione della documentazione prodotta e in particolare delle evidenze presentate; in funzione della quantità e qualità della documentazione disponibile, può prevedere anche un'eventuale valutazione diretta, intesa quale prova di valutazione in presenza del candidato (attraverso colloquio tecnico o altro tipo di prova). Se l'accertamento compiuto nella terza fase ha esito positivo, ovvero sfocia in un giudizio in base al quale le prove e i riscontri raccolti vengono considerati idonei a soddisfare gli standard della/e qualificazione/i di riferimento, la valutazione conduce alla *validazione*, ovvero alla conferma dell'effettivo possesso dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona in contesti non formali e informali e dunque al riconoscimento di tali apprendi-

menti. Come indicato dal D.lgs. n. 13/2013 (art. 2, capo i), il processo di validazione può poi concludersi con una fase di *attestazione*, ovvero con il rilascio di un documento che attesta i risultati di apprendimento individuati e validati riconducibili a una o più qualificazioni, oppure sfociare in una procedura di certificazione. Nel primo caso, al candidato viene rilasciato un documento, comunque denominato secondo le norme in vigore presso i rispettivi enti pubblici titolari, che la normativa nazionale (D.lgs. n. 13/2013, D.I. 5 gennaio 2021) identifica sotto la comune denominazione “*Documento di validazione*”, con valore di atto pubblico e di attestazione almeno di parte seconda (ovvero rilasciata su responsabilità dell’ente titolato). In base agli standard minimi di attestazione definiti dal D.lgs. n. 13/2013 (art. 6), occorre garantire sia la presenza nei documenti di validazione rilasciati di specifici elementi informativi minimi (dati anagrafici del destinatario, dati dell’ente pubblico titolare e dell’ente titolato, competenze validate, indicando, per ciascuna di esse, almeno il repertorio e le qualificazioni di riferimento, dati relativi alle modalità di apprendimento e di valutazione delle competenze validate), sia la registrazione dei documenti di validazione rilasciati nel sistema informativo dell’ente pubblico titolare. Nel secondo caso, il processo di validazione prosegue e si completa con la certificazione, ovvero dà accesso diretto – senza interruzione del processo – a un’ulteriore procedura che può portare il candidato all’ottenimento di una qualificazione completa o parziale (sotto forma di crediti o di unità formative corrispondenti a determinate parti dei rispettivi curricula/percorsi formali). In questo caso, il rilascio del “Documento di validazione” è facoltativo e avviene su richiesta della persona. Si noti, tuttavia, che anche nel primo caso, ovvero qualora il processo di validazione non prosegua direttamente con la certificazione, il possesso di un documento di validazione consente eventualmente di accedere alla procedura di certificazione in un secondo momento, successivo al servizio di individuazione e validazione. In base a quanto fin qui sintetizzato, è possibile affermare che se da un lato, nel caso di apprendimento non formale e informale, il processo di validazione è sempre preliminare alla procedura di certificazione (in altre parole, si possono certificare conoscenze, abilità e competenze acquisite in contesti non formali e informali che siano state precedentemente validate), dall’altro lato non necessariamente alla validazione segue sempre la certificazione. La richiesta di accedere a tale ulteriore procedura dovrà avvenire su esplicita richiesta dell’interessato in relazione alle sue esigenze e aspirazioni personali. D’altra parte, nella letteratura e nella normativa sul tema si sottolinea come la validazione, oltre a costituire il prerequisito per poter eventualmente certificare apprendimenti non formali e informali, possa essere considerata, di per sé, come un esito di valore per la persona, in grado non solo di rafforzarne il profilo di [occupabilità](#), ma in senso più ampio di incidere positivamente sulla consapevolezza di sé e sull’autostima, sulla possibilità di ricomporre i diversi momenti formativi e professionali della propria storia di vita in un percorso dotato di senso che contribuisce a consolidare l’identità personale e professionale nonché a ri-motivare e ri-orientare, valorizzando il patrimonio di apprendimenti acquisiti e stimolando una nuova progettualità in campo lavorativo e/o formativo.

Bibliografia

- BRESCIANI P.G., *Valutare le competenze. Presupposti e implicazioni*, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 134-135, Firenze, Le Monnier, 2011.
- CEDEFOP, *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2014.
- CEDEFOP, *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale* (2012/C 398/01).
- Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del Sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*.
- Decreto Interministeriale 5 gennaio 2021, *Disposizioni per l'adozione delle Linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del Sistema nazionale di certificazione delle competenze*.
- ISFOL, *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, I libri del Fondo sociale europeo, n. 181, Roma, Isfol, 2013.
- REGGIO P. – E. RIGHETTI (a cura di), *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2013.
- TURRINI O. (a cura di), *Individuazione, validazione e certificazione delle competenze. Diritti e scenari futuri*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

VALORI PROFESSIONALI vedi ETICA PROFESSIONALE

VALUTAZIONE (LILIANA SILVA³³⁶)

Il termine valutazione viene generalmente inteso nel linguaggio comune come la determinazione del valore di un bene ragguagliato in moneta, la determinazione del valore di cose e fatti di cui si debba tenere conto ai fini di un giudizio o di una decisione, di una classifica o graduatoria delle prove orali e scritte di un esame per il profitto degli allievi (cfr. anche docimologia), dell'impatto ambientale. In termini sintetici, valutare significa attribuire un giudizio di valore ad un'azione. Il termine "valore" deriva dal greco *axia*, da cui il termine *assiologia* (dottrina dei valori). Esso, dunque, nel suo significato concettuale più ampio, concerne l'intero ambito della morale: riguarda infatti tutto ciò che è buono e utile, i fini ultimi delle azioni umane. 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

³³⁶ SILVA LILIANA Docente in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

operativa. L'ambito disciplinare specifico delle scienze dell'[educazione](#) incentrato sulle tematiche e problematiche inerenti alla valutazione in ambito educativo/formativo è detta docimologia, dal greco *dokimazo* ovvero “esaminare, valutare, stimare” e *logos*, il “pensiero, discorso”. Tra gli obiettivi formativi che sono stati individuati per la formazione dei docenti troviamo quello di verificare e valutare attraverso gli strumenti docimologici le attività di insegnamento-[apprendimento](#) e l'attività complessiva della scuola e dell'ente di formazione. La docimologia e la ricerca docimologica affondano le loro radici tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, quando gli effetti dell'industrializzazione hanno favorito l'aumento della scolarizzazione anche a livello dell'istruzione secondaria. In questo contesto, si pongono problemi di valutazione che in condizioni di scolarizzazione più ristretta non erano emersi con tanta urgenza. Viene infatti riscontrata una scarsa validità e attendibilità dei giudizi attribuiti agli esami, l'interferenza di elementi soggettivi nelle votazioni e la necessità di forme di valutazione più oggettive e trasparenti. Dalla necessità di sottoporre ad analisi rigorosa le modalità di effettuazione degli esami conclusivi della scuola secondaria ha avuto origine uno specifico settore della ricerca educativa cui viene dato il nome di docimologia, inizialmente intesa come disciplina “che ha per oggetto lo studio sistematico degli esami, in particolare dei sistemi di votazione e del comportamento degli esaminatori e degli esaminati” (De Landsheere, 1971). Il termine è stato introdotto dallo studioso francese Henri Piéron, le cui ricerche costituiscono “pietre miliari” nel campo degli studi docimologici. Le ricerche classiche sugli esami e sulle valutazioni scolastiche rivelano l'inesistenza di criteri valutativi uniformemente condivisi e applicati e la presenza di diversi aspetti di soggettività: c'è infatti discordanza tra i voti assegnati a una stessa prova non solo da valutatori diversi, ma anche dal medesimo valutatore a distanza di tempo; ciascun valutatore è sensibile ad alcune caratteristiche delle prove, mentre tende a trascurarne altre; le gamme dei voti utilizzate da diversi valutatori risultano differenti (ognuno interpreta a suo modo la scala di voti cui si fa riferimento); c'è discordanza tra le graduatorie di valutatori diversi; il disaccordo tra valutatori riguarda non solo la fase della valutazione vera e propria (attribuzione del voto), ma anche quella della correzione delle prove (tipo e numero degli errori considerati). Vi sono diverse fonti di errore che possono inficiare, pertanto, la qualità della valutazione, riconducibili non tanto alle procedure e agli strumenti di accertamento e di valutazione, quanto a fattori soggettivi e contestuali che agiscono sul valutatore e ne condizionano il comportamento e il giudizio. Per quanto cerchi di essere il più obiettivo possibile, il docente risente delle influenze derivanti dalla precedente esperienza personale, dal contesto culturale in cui opera, dalle proprie credenze, dal giudizio altrui e dalla paura di prendere decisioni che possano causare danni irreparabili.

Effetto alone: il giudizio o pregiudizio precostituito sul soggetto influenza in maniera determinante, positivamente o negativamente, la valutazione della prestazione dello studente stesso. Determinate caratteristiche dello studente sono determinanti nel giudizio, pur non essendo pertinente con gli apprendimenti valutati.

Effetto stereotipia: la valutazione è influenzata da un'opinione precostituita che non tiene conto della reale prestazione dell'allievo e che induce il docente a non cambiare (in positivo o in negativo) il giudizio nei confronti delle prove di uno studente.

Effetto contagio: la valutazione espressa da una persona è condizionata dall'influenza che un'altra ha su di lei.

Effetto contraccollo: la [didattica](#) assume variazioni significative in funzione dei momenti valutativi, soprattutto quando esterni.

Distribuzione forzata: tale bias deriva dalla convinzione errata che i risultati dell'insegnamento devono rispecchiare l'andamento della curva gaussiana (o normale), considerando quindi la possibilità che solo pochi alunni potrebbero raggiungere livelli ottimi, una percentuale analoga otterrebbe risultati scarsi e la maggioranza dei soggetti si posizionerebbe su posizioni intermedie.

Effetto pigmalione: detta anche profezia che si auto-avvera. Alcune informazioni fornite ai docenti predicono il successo o l'insuccesso dello studente, adeguando inconsapevolmente il loro comportamento – con atteggiamenti verbali, non verbali o paralinguistici – “forzando” così lo studente all'adeguarsi delle sue aspettative, influenzando i suoi risultati scolastici.

Bias di genere: consiste nella tendenza del docente ad alterare la valutazione di un alunno in base al suo genere, per esempio considerando le ragazze molto metodiche e propense all'apprendimento delle discipline letterarie e i ragazzi più inclini alle discipline tecnico-scientifiche.

Bias dello status-quo: è una distorsione valutativa dovuta alla resistenza al cambiamento e alla generazione di situazioni didattiche molto simili tra loro, con scarsa propensione all'innovazione. Da qui l'uso esclusivo di classiche lezioni frontali, esercitazioni volte all'indottrinamento anziché all'acquisizione di [competenza](#), interrogazioni stereotipate con obiettivi e criteri di valutazione chiari.

Errore per somiglianza: è un bias legato alla tendenza del docente con forte autostima a valutare meglio studenti con caratteristiche simili alle sue, nonostante siano estranee agli apprendimenti oggetto di valutazione.

Bias della negatività: è la tendenza a porre maggiore attenzione agli elementi negativi, agli errori commessi dall'alunno, non soffermandosi sui successi raggiunti e sulle competenze acquisite, attribuendo verosimilmente una valutazione maggiormente negativa alla prestazione.

Bias di proiezione. Questo bias porta l'essere umano a proiettare sugli altri le proprie convinzioni, credendo che gli altri la pensino allo stesso modo. Gli studenti saranno pertanto portati ad affrontare le prove nella stessa modalità in cui la affronterebbe il docente valutatore, eliminando la possibilità di strade alternative.

Bias sistematici: l'idea che ha di sé un docente si presenta nei bias sistematici. I docenti che si ritengono molto comprensivi incorrono quasi sempre in valutazioni abbastanza elastiche ed elargiscono delle generose valutazioni, generando il cosiddetto effetto di indulgenza. Invece, tutti i docenti che si vestono dei panni delle per-

sone poco flessibili e coerenti, generano l'effetto di severità, ossia una sottovalutazione delle prestazioni degli studenti.

Effetto di successione/contrasto: è quel bias che si presenta quando un docente valuta un alunno che viene sottoposto a verifica subito dopo un compagno che ha effettuato una prestazione brillante e positivamente valutata o al contrario scarsa e negativamente valutata. Questo comporta una valutazione eccessivamente positiva o eccessivamente negativa.

La riflessione sulle distorsioni valutative può aiutare a ridurre gli effetti negativi. Nonostante gli allievi siano spesso considerati incapaci di giudizio, in realtà capiscono le ingiustizie della valutazione e la delusione li porta facilmente all'abbandono della disciplina. Per evitare queste conseguenze negative, la valutazione dovrebbe essere utilizzata come strumento per far comprendere agli studenti i propri punti di forza e debolezze, piuttosto che per dare feedback negativi che generano l'effetto Pigmalione e la convinzione di incapacità. Si è passati da una fase critica a una costruttiva, cercando di migliorare le procedure e gli strumenti di valutazione attraverso l'uso di prove oggettive e strutturate, la fornitura di indicazioni per rendere le procedure più valide e attendibili e la proposta di nuove modalità di valutazione alternative.

Gli oggetti della valutazione. La valutazione scolastica riguarda non solo i prodotti o risultati dell'apprendimento ma anche i processi di apprendimento; non solo la dimensione cognitiva ma anche metacognitiva e affettivo-motivazionale; non solo il sapere ma anche il saper fare e il saper essere (competenze). La valutazione scolastica riguarda non solo gli apprendimenti degli studenti ma anche i processi gestionali, organizzativi e didattici. La valutazione scolastica riguarda non solo i singoli studenti e le singole classi, ma anche gli istituti e i sistemi di istruzione. Per questo motivo, oggetto della valutazione non riguarda più solamente lo studente, ma si amplia all'insegnante e al curriculum; non più solamente la classe, ma anche il sistema di istruzione, l'istituto scolastico e le classi orizzontali/verticali; non più solamente gli apprendimenti disciplinari, ma anche processi/strategie di apprendimento e competenze trasversali. Un esempio di visione ecologica e sistemica della valutazione scolastica è il modello CIPP, che si riferisce al contesto, agli input, ai processi e ai prodotti del contesto scolastico.

Le funzioni della valutazione. L'espressione di un giudizio di valore centrato sui risultati degli studenti rappresenta solo una delle molteplici funzioni della valutazione:

- valutazione diagnostica-orientativa: nella fase iniziale di un [percorso formativo](#), serve a rilevare informazioni utili a impostare/progettare il percorso;
- [valutazione formativa](#)-regolativa: durante il percorso, serve a raccogliere informazioni utili a monitorare e regolare l'andamento dei processi formativi;
- valutazione sommativa-certificativa: durante il percorso, serve a raccogliere informazioni utili a monitorare e regolare l'andamento dei processi formativi.

In tutti i casi, intendiamo la valutazione come elemento intrinseco o parte costitutiva del processo didattico. Un cambiamento epocale nell'ambito delle funzioni della valutazione è oggetto del lavoro di Scriven (1967), che distingue la valutazione forma-

tiva dalla sommativa. Per formativa s'intende la valutazione di un programma o di un corso in fase di attuazione, allo scopo di verificare il reale contributo delle attività che si stanno svolgendo e di apportarvi revisioni e miglioramenti. È centrata sul processo e assume una funzione regolativa nell'ottica di promuovere il miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento. Per sommativa, invece, si intende la valutazione di un programma o di un corso giunto alla sua conclusione, allo scopo di determinarne il valore e l'efficacia. È centrata sul prodotto e assume la funzione di bilancio nell'ottica di esprimere un giudizio di valore sui risultati dei processi di insegnamento-apprendimento. Il concetto formativo della valutazione conduce nel 1999 all'*Assessment for learning* (Assessment Reform Group), che mira in maniera ancora più decisa alla distinzione tra una valutazione per l'apprendimento (o a sostegno dell'apprendimento) distinta dalla valutazione dell'apprendimento.

La valutazione per l'apprendimento assume le seguenti caratteristiche:

- non segue le attività di insegnamento/apprendimento, ma ne è parte integrante ed essenziale;
- si rivolge innanzitutto agli studenti e mira a renderli sempre più consapevoli, autonomi e responsabili rispetto ai propri processi di apprendimento (metacognizione e [autoregolazione](#));
- richiede di condividere con gli studenti gli obiettivi da raggiungere e i criteri di valutazione;
- richiede di fornire agli studenti costanti feedback di tipo descrittivo e regolativo, non valutativo (aiutare gli studenti a capire come migliorare);
- è attenta agli aspetti emotivo-motivazionali (focus sulla prestazione e non sulla persona, valorizzazione di potenzialità e aspetti positivi, visione dell'errore come risorsa/opportunità);
- mira a coinvolgere attivamente gli allievi nella valutazione, sollecitando anche processi di auto-valutazione e valutazione tra pari.

Accanto alla valutazione dell'apprendimento e alla valutazione per l'apprendimento, negli ultimi decenni (Earl, 2003; 2012) abbiamo assistito anche all'avvento del concetto di valutazione come apprendimento: essa rappresenta lo sviluppo della valutazione per l'apprendimento, evidenziando ulteriormente il momento della valutazione, che diventa essa stessa momento di apprendimento.

I tempi della valutazione. La valutazione non coincide con il momento "finale" di un percorso formativo (come spesso si intende), ma è parte integrante ed essenziale del percorso in ogni sua fase. Rappresenta infatti un "flusso circolare di giudizi che investono ogni aspetto del processo didattico, sia nelle sue fasi di [progettazione](#) e organizzazione, sia in quelle di realizzazione" (Vertecchi, 2003). Possiamo quindi distinguere come momenti della valutazione i seguenti:

- valutazione iniziale o ex-ante, con funzione prevalentemente orientativa;
- valutazione intermedia o in itinere, con funzione formativa-regolativa;
- valutazione finale o ex post, funzione sommativa e in alcuni casi selettiva e certificativa.

I soggetti della valutazione. La valutazione scolastica coinvolge una molteplicità di attori a diversi livelli. In relazione ai processi e ai [risultati di apprendimento](#), la responsabilità della valutazione non è delegata soltanto al docente, ma parliamo di:

- eterovalutazione, quando la valutazione è esercitata da un soggetto esterno;
- [autovalutazione](#), quando la valutazione è esercitata dal soggetto stesso;
- valutazione tra pari, quando la valutazione è esercitata reciprocamente tra i soggetti.

Le fasi del processo valutativo. Il controllo scolastico si articola strutturalmente in tre momenti, i quali sono da identificare nella scelta degli obiettivi da sottoporre ad accertamento, nelle operazioni da compiere per accertare gli obiettivi prescelti e nel giudizio da dare sui risultati dell'accertamento operato (Gattullo, 1967). Le fasi del processo valutativo, pertanto, possono essere considerate le seguenti:

- determinazione dell'oggetto – definizione degli obiettivi da sottoporre ad accertamento, individuazione di ciò che si intende misurare e valutare. Per individuare in modo chiaro e non ambiguo ciò che si intende valutare, l'oggetto della valutazione deve essere formulato in termini operativi, ovvero in termini di prestazioni/comportamenti osservabili, misurabili, verificabili. L'esplicitazione e la chiarezza di un obiettivo è il punto di partenza e, a tale scopo, l'uso di alcuni verbi (azioni) specifici invece di altri troppo generici sarà di aiuto. Usare espressioni per definire il 'che cosa deve fare' lo studente dà la possibilità di individuare e delimitare anche le modalità attraverso le quali procedere nella verifica del raggiungimento di quell'obiettivo (Benvenuto, 2003);
- rilevazione/misurazione – raccolta intenzionale e pianificata di informazioni relative agli oggetti/obiettivi individuati, accertamento che consente di quantificare determinati elementi discriminando tra diversi livelli di prestazione. Si tratta di rilevare informazioni sull'oggetto precedentemente individuato mediante appositi strumenti e procedure. Tale processo si conclude con l'attribuzione di punteggi e quindi a una quantificazione. Si tratta di scegliere gli strumenti, costruire degli stimoli, utilizzare tali strumenti per la somministrazione degli stimoli, leggere i risultati. I principi di riferimento per la misurazione sono la validità e l'attendibilità, per raccomandare la qualità degli strumenti di misura e delle informazioni che consentono di raccogliere. Per validità (interna) si intende che lo strumento rileva effettivamente ciò che con esso si intende rilevare. Uno strumento di misura non è valido in sé, ma sempre in relazione allo scopo per il quale è stato pensato e costruito. Per questo, possiamo distinguere una validità di contenuto, di costruito e didattica. Per attendibilità, invece, si intende quando lo strumento dà risultati stabili in tempi diversi e con "esaminatori" diversi. Tale requisito è legato alla possibilità di predeterminare nella maniera meno ambigua possibile i criteri per la lettura dei risultati e per l'attribuzione dei punteggi. Per ottenere informazioni attendibili (affidabili, precise) occorre considerare e cercare di tenere sotto controllo le potenziali fonti di errore relative al processo di rilevazione/misurazione;
- valutazione in senso proprio: interpretazione dei risultati dell'accertamento ed

espressione di un giudizio di valore complessivo/sintetico (tramite voti, scale di aggettivi ...). Essa è espressione di un giudizio di valore che utilizza un criterio di riferimento, ovvero “qualcosa” con cui confrontare gli esiti della misurazione, utilizzando un linguaggio specifico, ovvero simboli/termini convenzionali, comprensibili, riassuntivi (ad es. voti, aggettivi, lettere ...).

In questo senso, la valutazione non rappresenta una visione impressionistica, intuitiva, soggettiva, ma un giudizio sorretto da informazioni pertinenti e accurate (dati “oggettivi”). Quanto più l’oggetto della valutazione è definito in modo chiaro e non ambiguo, tanto più sarà possibile raccogliere informazioni valide e attendibili. Quanto più le informazioni raccolte sono valide e attendibili, tanto più il giudizio sarà fondato e realmente utile a supportare l’azione. Le modalità di valutazione degli istituti scolastici e di formazione sono sostanzialmente rivolte all’analisi sia del prodotto sia del processo di erogare competenze formative. Sono sguardi differenti che si rivolgono ora sull’uno, ora sull’altro aspetto, ma sempre in maniera integrata. Le modalità di valutazione possono essere distinte in valutazione interna – che risponde alla cultura dell’autovalutazione di istituto – e valutazione esterna – che risponde invece alla logica dell’eterovalutazione. Tali modalità di valutazione rispondono alla necessità di condivisione di finalità educative, che definiscano gli obiettivi da raggiungere e l’assunzione di responsabilità di verificarne e certificarne il raggiungimento. Ciò significa valutare la qualità della scuola: in un sistema scolastico e formativo moderno ed efficace la valutazione si configura come strumento insostituibile di costruzione delle decisioni e come fulcro delle azioni necessarie per governare – a tutti i livelli di responsabilità – il funzionamento e per adeguarlo dinamicamente alle necessità consolidate ed emergenti. Con la recente introduzione dell’autonomia organizzativo-didattica e gestionale delle unità scolastiche [...] – e soprattutto con la Legge costituzionale n. 3 del 18 settembre 2001 – che ha aperto la strada anche al federalismo scolastico, ma rafforzando i controlli centrali dell’osservanza, da parte dei poteri locali, dei vincoli nazionali di garanzia dei diritti fondamentali dei cittadini (nel nostro caso il diritto allo studio) –, la valutazione ha per così dire accentuato [...] la sua funzione nevralgica di articolazione nervosa centrale dell’intero sistema (Domenici, 2003). Parliamo, quindi, di valutazione *della* scuola e *nella* scuola. La valutazione della scuola rappresenta l’assumersi responsabilità, anche dei fondi investiti per le attività svolte, risponde a una cultura professionale che richiede a sua volta competenza da parte di dirigenti e docenti/formatori. La valutazione nella scuola, invece, richiede chiarezza sulle funzioni della valutazione, l’accettazione del confronto collegiale, la ricerca continua della sistematicità e del rigore metodologico. In un piano più ampio dell’assessment/evaluation, gli insegnanti assumono la responsabilità della valutazione degli apprendimenti, dei processi di insegnamento-apprendimento. Gli istituti si occupano dell’autovalutazione dell’offerta educativa e didattica nelle singole scuole. INVALSI, infine, della valutazione della qualità del sistema di istruzione e formazione. Tutti questi processi rispondono, tuttavia ad aspetti non neutri, ma che si sviluppano all’interno della ri-

cerca applicata che recepisce la logica democratica, deliberativa e decisionale della valutazione. Se, dunque, parliamo di ricerca applicata, tale ricerca valutativa si riferisce all'esplicitazione della natura costruita dei dati, situata dell'oggetto, democratica e partecipativa, formativa, continuativa e processuale.

Bibliografia

- BENVENUTO G., *Mettere i voti a scuola*, Vol. 1, Milano, Carocci, 2010, pp. 7-277.
- CIANI A. - FERRARI L. - VANNINI I., *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*, FrancoAngeli, 2020, pp. 1-306.
- CORSINI C., *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, 2023.
- MONTALBETTI K., *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative*, Milano, Vita&Pensiero, 2011.
- VERTECCHI B., *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Vol. 4, FrancoAngeli, 2003.
- VERTECCHI B. - AGRUSTI G. - LOSITO B., *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, 2010.

VALUTAZIONE COME APPRENDIMENTO vedi VALUTAZIONE

VALUTAZIONE ESTERNA vedi VALUTAZIONE

VALUTAZIONE FORMATIVA (DARIO EUGENIO NICOLI³³⁷)

La parola [valutazione](#) deriva dal latino *valeo*, *valére* che significa avere valore. Nel suo significato etimologico, dunque, il termine valutazione è connesso all'idea di riconoscere a qualcuno il suo valore, tenerlo in considerazione. L'etimologia della parola strida decisamente con l'accezione diffusa negli ambienti scolastici e non solo, dove, invece, per valutazione si intende solitamente l'effettuazione di una misurazione delle [conoscenze](#) e delle [abilità](#) della persona, per collocarla entro una graduatoria su scala decimale. L'attribuzione di un voto viene così connessa ad un giudizio, una sorta di etichetta *debordante* in quanto non classifica solo la preparazione, ma anche l'intelligenza del soggetto, del quale, infatti, si usa dire, nel gergo valutativo, che “è da cinque, è da sette...”. Si tratta di una “teoria ingenua” di cui parla Bruner, intendendo con ciò un concetto che si fonda su una costellazione di asserzioni assunte in modo acritico, riferite all'intelligenza umana, alle modalità di [apprendimento](#) ed alla loro rilevazione. A partire dalla seconda metà del secolo scorso, è emersa una scuola di pensiero composta da pedagogisti che hanno sfidato

³³⁷ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

il modo usuale di intendere la valutazione e che si sono mossi nella prospettiva della “valutazione autentica”, con l’intento di realizzare un approccio più valido ed affidabile, oltre che maggiormente in grado di mettere in luce la molteplicità dell’intelligenza di cui sono dotate le persone. L’approccio della valutazione autentica segna un vero cambio del paradigma che trova le sue radici nella diversa concezione del modo in cui rilevare gli apprendimenti delle persone. La visione ordinaria di matrice psicologico comportamentista poneva l’accento sul profitto scolastico dello studente, ricavato dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi concepiti come obiettivi; il grado di apprendimento era definito come maggiore o minore vicinanza a questi ultimi. La metodologia adottata consisteva nel produrre prove standardizzate che potessero fornire una garanzia di obiettività in quanto non influenzate né dal contesto né dagli insegnanti. Ma questo modo di procedere presentava due gravi limiti: il primo consiste nel limitare il focus della valutazione a ciò che l’allievo sa, inteso come riproduzione di un sapere precedentemente introiettato, e non sulla capacità di utilizzo, costruzione e sviluppo del proprio sapere; il secondo si riferisce ad una deformazione dell’insegnamento, che finisce per concentrarsi eccessivamente sulla capacità di superare le prove piuttosto che sulla reale padronanza del sapere, un effetto chiamato *teaching to the test*. La valutazione autentica si riferisce ad una concezione più ampia dell’apprendimento visto come capacità di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di riflessione, di fronteggiamento di situazioni impreviste, di cooperazione in gruppo, di accrescimento continuo del proprio sapere. Ciò viene perseguito privilegiando quei compiti – detti “esperti” – che consentono di cogliere il tipo di lavoro che le persone mettono in atto nel mondo reale per giungere ad un esito positivo, piuttosto che chiedere loro di rispondere a quesiti standardizzati così che possano essere facilmente misurati. Essendo centrata prevalentemente su un apparato di prove complesse, che richiedono nei valutatori una continua e sistematica osservazione di prodotti, processi e linguaggi, la valutazione autentica richiede un lavoro molto più impegnativo rispetto all’approccio classico e, quindi, un tipo di impostazione [didattica](#) che la maggioranza degli insegnanti non possiede e che non può essere facilmente acquisita tramite corsi di [formazione](#). Inoltre, le esperienze di applicazione della valutazione autentica hanno mostrato che in diversi casi essa, privilegiando le performance operative, non attribuisce il giusto valore alla padronanza dei saperi fondanti ed alla capacità degli studenti nello sviluppo di un pensiero di natura complessa. Dal punto di vista della finalità, esistono due modalità di valutazione: quella con scopo selettivo (high stakes) e quella con scopo formativo (light o supportivi).

- I *modelli selettivi* mirano a individuare nei candidati un gruppo di fattori di conoscenza ed abilità che corrispondono ai prerequisiti sanciti da apposite norme, la cui padronanza accertata consente l’acquisizione di un titolo di studio oppure di un’abilitazione. Tre sono le loro caratteristiche: in primo luogo essi si concentrano su aspetti specifici e circoscritti del candidato, come ad esempio il titolo di studio, le esperienze e le conoscenze dei candidati per un posto di lavoro

pubblico; secondariamente, la prova si svolge in un preciso e limitato momento, in un contesto asettico; infine, lo strumento di verifica è costituito da prove standard prevalentemente nella forma dei test. Quindi, essi non considerano la persona nella sua globalità e neppure il cammino di formazione nella sua interezza, ma si focalizzano solo sugli esiti di tali prove visti come gli unici momenti definibili propriamente valutazione, dove gli insegnanti “cambiano la giacca” del docente in quella del funzionario ministeriale. Nei contesti educativi questo modello è stato a lungo adottato nelle prove d’esame; soltanto negli ultimi anni è sorta in Italia la necessità di realizzare prove basate su compiti di realtà in modo da mettere a fuoco la padronanza dell’intero spettro del sapere, composto da conoscenze, capacità di processo e competenze trasversali. Generalmente, alla valutazione del percorso degli studi è stato anche attribuito un “peso” a valere sul punteggio finale, anche se non mancano casi in cui l’intero punteggio deriva dalla sola prova conclusiva.

- I *modelli formativi* che vengono detti “supportivi” mirano a fornire agli allievi ed ai loro insegnanti evidenze che consentono di comprendere il punto in cui si trovano, le risorse (conoscenze, abilità, competenze e [qualità personali](#)) che mostrano di possedere, offrendo inoltre suggerimenti per delineare i successivi passi di miglioramento. Essi, a tale scopo, utilizzano un ampio ventaglio di strumenti di valutazione (test, esercizi, interrogazioni e colloqui, compiti di realtà, prove esperte...) così da porre a fuoco l’insieme delle manifestazioni di conoscenze e competenze padroneggiate dall’allievo, entro una prospettiva unitaria e longitudinale. Questo stesso corredo di metodologie è anche utile nel fornire agli insegnanti ed ai responsabili dell’organismo formativo elementi utili ad una valutazione dell’efficacia e della significatività della strategia e degli approcci formativi adottati e a reperire indicazioni per il loro miglioramento. La natura formativa di questi modelli emerge dal loro orientamento alla finalità primaria dell’organismo, ovvero la promozione degli apprendimenti e della crescita personale di ciascun allievo. Mentre i modelli selettivi operano come un costrutto neutro rispetto al senso, ai valori ed agli scopi dell’azione formativa, questa seconda categoria di modelli risulta pienamente implicata nell’azione stessa, divenendo una prospettiva che si snoda lungo tutto il ciclo di vita dell’azione formativa composto da [progettazione](#), insegnamento/apprendimento, verifica e miglioramento. La valutazione, così intesa, non è quindi un’attività che si colloca in particolari momenti del [percorso formativo](#), ma costituisce un’attenzione stabile e costante che si svolge nel contesto vivo delle attività, specie di quelle che presentano i caratteri della sfida e della sollecitazione dell’intero ventaglio delle capacità intellettive della persona, come nel caso dei compiti di realtà.
Sul piano teorico, si distinguono invece due approcci valutativi.
- Secondo la matrice *funzionalistica* la valutazione rappresenta la fase terminale di ogni unità didattica e soprattutto di un intero percorso formativo organizzato

in base ad un progetto rigoroso preliminare, strutturato a ritroso e finalizzato a definire gli obiettivi che si intendono raggiungere sotto forma di comportamenti attesi; ciò porta all'elaborazione di un piano formativo che preveda la programmazione puntuale degli obiettivi e dei contenuti connessi. In questo modo, enfatizzando i risultati di tipo quantitativo (output), si giunge ad una standardizzazione della didattica mirata a far acquisire agli alunni le abilità necessarie alla prestazione finale, secondo un approccio "scientifico" ovvero distaccato, impersonale ed equanime, non influenzato dai fattori soggettivi degli insegnanti come l'intuizione e l'improvvisazione. Si tratta quindi di un approccio meccanicistico in quanto concepisce il cammino della conoscenza come un puzzle composto da tasselli omologhi organizzati nel modo della progressione temporale prima/dopo.

- Secondo la matrice teorica *fenomenologica* la valutazione consiste nella capacità diagnostica e riflessiva degli allievi e degli insegnanti che ne accompagna tutto il percorso formativo, allo scopo di accertare il valore sociale e educativo dell'azione stessa. In questo modo, gli elementi che emergono dal reale percorso di apprendimento, sia i successi sia gli aspetti problematici, diventano i mezzi principali per sollecitare nell'allievo un continuo miglioramento e per perfezionare la stessa offerta formativa. Ciò richiede un pieno coinvolgimento del docente tramite tutte le sue facoltà empatiche ed intuitive, ed un approccio induttivo che eviti il mero trasferimento di teorie e concetti predeterminati privilegiando la co-costruzione del sapere da parte del soggetto. Tale visione è fondata sulla capacità dell'alunno di conferire senso alla realtà, in quanto soggetto che esprime bisogni e potenzialità che interagiscono con l'ambiente e lo sollecitano all'apertura ed alla consapevolezza. In tal modo, la pratica educativa diventa un'arte e non può essere assimilata ad un processo meccanico. Si tratta di un approccio formativo esistenziale che concepisce gli standard come traguardi di riferimento ma senza assumerli come elementi di una progettazione sistematica, per privilegiare invece il cammino di autoconsapevolezza del singolo discente, mai uguale a nessun altro (approccio idiografico), tanto da generare la problematica della interpretazione univoca dei risultati conseguiti in quanto difficilmente paragonabili con un modello selettivo.

La concezione formativa della valutazione, mentre si schiera esplicitamente nel campo degli approcci light o supportivi, non sposa un particolare approccio teorico, ma assume selettivamente aspetti che appartengono alle due scuole presentate. Essa recepisce dai metodi funzionalistici l'importanza di definire gli obiettivi-traguardo in termini di comportamenti attesi, da rilevare al termine dei percorsi formativi in riferimento a standard di risultato concepiti come vincoli obiettivi; allo stesso tempo, recepisce dai metodi fenomenologici l'attenzione costante al cammino personale dell'alunno, di modo che la valutazione possa fornire agli insegnanti ed agli stessi allievi elementi per comprendere il processo di apprendimento. Essa è caratterizzata quindi dai seguenti fattori e criteri:

- valutazione intesa come “attribuzione di valore” alle capacità degli alunni, quindi, un’attività che precede, accompagna e completa i percorsi curricolari, avente come oggetto il processo formativo ed i [risultati di apprendimento](#);
- riferimento ad un dispositivo composto da obiettivi e traguardi formativi declinati nel curriculum “essenziale” orientato ad una proposta di vita buona, ancorato a temi-valore, nel quale emergono i fondamenti del sapere, i processi (“universali”) e le disposizioni personali;
- concezione delle competenze degli alunni come padronanza delle risorse (conoscenze e processi) e delle disposizioni personali, adeguatamente orchestrate al fine di portare a conclusione positiva i compiti assunti, risolvendo i problemi via via incontrati;
- cura della documentazione dello sviluppo dell’identità personale e, quindi, dell’autoconsapevolezza dello studente, sollecitato ad esprimere un’[autovalutazione](#) di quanto realizzato in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze;
- sguardo longitudinale lungo tutto il percorso curricolare dell’alunno, con un metodo capace di trovare l’equilibrio tra osservazione, misurazione e giudizio;
- giudizio finale integrato con la descrizione dei processi formativi e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti, oltre che dalla spiegazione che l’insegnante fornisce nel [colloquio](#)-dialogo con gli allievi e le loro famiglie;
- comportamento ([condotta](#)) riferito allo sviluppo del secondo gruppo delle competenze di [cittadinanza – competenza](#) personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

La valutazione formativa è confidente e corale, attenta a rilevare tutte le evidenze che segnalano la messa in moto dei dinamismi della crescita della persona, focalizzata sul riconoscimento del valore dell’allievo e sul suo progressivo miglioramento come persona, cittadino e lavoratore. Nel processo di valutazione, oltre al metodo di cui abbiamo già trattato, occorre porre adeguata attenzione agli obiettivi ed alle evidenze.

- Gli *obiettivi* indicano il riferimento centrale del processo di valutazione, visti non come enunciati, bensì come traduzione dei benefici conseguiti ad un’efficace implicazione del singolo allievo nel compito dello studio. Tuttavia, nel definirli correttamente occorre distinguerli dalle *risorse* ovvero le conoscenze e le abilità che l’allievo utilizza nell’azione formativa. Mentre nell’approccio dell’istruzione il vero obiettivo della didattica risulta essere l’argomento specifico trattato dall’insegnante, di cui nel momento valutativo si aspetta la fedele ripetizione da parte dello studente, nell’approccio formativo l’obiettivo indica piuttosto la capacità di mobilitazione da parte dell’allievo di queste stesse risorse, nel vivo della sua strategia di soluzione dei problemi. Il focus dell’obiettivo consiste nella capacità del soggetto di mettere in gioco saperi, abilità e [qualità personali](#) nel vivo di un’azione reale, complessa e in parte non nota, al fine di

generare un apprendimento che a sua volta suscita una maturazione della sua personalità. Ciò in forza della natura del sapere: epistemico, storico e formativo. Vi è una tendenza a ridurre il sapere esperto, quello agito nel mondo reale, nel sapere scolastico, che porta a definire come obiettivo lo strumento piuttosto che la sua mobilitazione a partire da un compito-sfida facendone sorgere un reale arricchimento culturale della persona. Ad esempio, l'unità formativa dedicata al *Feudalesimo* si pone come obiettivo la comprensione viva da parte dell'allievo dello stesso in quanto sistema di rapporti personali e di strutture politiche che mirano al governo dei territori, sulla base di regole che risultano ancorate al concetto di delega, all'importanza dell'onore come valore ed alla fedeltà ai patti. Pertanto, all'allievo sarà richiesto di: a) esporre il significato di Feudalesimo collocandolo nel suo contesto storico e caratterizzato da istituzioni, regole e modi di vita peculiari; b) metterne in luce la struttura politica, giuridica e sociale ed i valori sottostanti; c) svolgere una riflessione personale confrontando tale struttura e tali valori con il contesto attuale; d) esprimere un pare personale ed indicare quale beneficio ha ricavato da questo studio.

- L'esempio precedente aiuta a cogliere il significato di *evidenze*, intese come gli oggetti e le dinamiche su cui concentrare lo sguardo valutativo al fine di cogliere le manifestazioni dirette ed esplicite, ma anche indirette ed implicite, dei guadagni in termini di apprendimenti e di crescita personale di cui l'allievo si è potuto avvalere. Nella valutazione formativa vanno considerate tre categorie di evidenze: i nuclei del sapere, le capacità di processo e le qualità personali. I nuclei del sapere sono i concetti più significativi su cui si regge il curriculum, che consentono agli allievi di accedere ad una cultura viva, dinamica, ricca di luce, fuoco e benefici. Le capacità di processo sono le padronanze che alimentano l'agire dell'allievo nella risposta ai compiti-sfida e comprendono: cooperazione, soluzione di problemi, ordine, metodo di studio, gestione del tempo e dello spazio, riflessione e [comunicazione](#). Le qualità personali (o [soft skill](#)) riguardano le virtù che rivelano i valori su cui l'allievo orienta il proprio agire: nel caso del Feudalesimo esse comprendono il senso dell'onore, la conoscenza di sé, l'amore per il territorio e la dedizione alla comunità, l'apertura al mondo e la comunione con il creato. La valutazione formativa predilige evidenze che emergono dal vivo dell'azione, piuttosto che quelle provocate da operazioni a se stanti come le interrogazioni ed i test. Ciò richiede l'adozione, in sede di progettazione del modulo formativo, di una strategia orientata a formare in ogni allievo un'autentica padronanza di saperi, [capacità](#) e qualità personali. Richiamandoci sempre al caso del Feudalesimo, questa strategia deve saper ovviare alla criticità costituita dalla difficile comprensione da parte dei giovani d'oggi dei tre principi indicati: delega, onore, fedeltà ai patti. Occorre evitare che le evidenze si limitino a quelle che alimentano la mera ripetizione di un discorso "astratto"; da qui l'idea di puntare sulla identificazione di tali principi nel cavaliere, proposto come figura emblematica di quest'epoca storica, e di ingaggiare gli

allievi entro un compito significativo, espresso mediante la seguente consegna: “Io, sul mio onore, mi impegno a...”, concordando con ciascuno di loro un impegno da rispettare nel corso dell’anno formativo: in questo modo si sviluppano al tempo stesso la funzione di delega, il concetto di onore e il rispetto fedele di un impegno preso. Avremo quindi tre tipi di evidenze: 1) i nuclei del sapere, rappresentati dai concetti di diritto, socialità e politica-polis, espressi a loro volta nel duplice modo: diretto, tramite un linguaggio appropriato e corretto, e indiretto reso evidente dal paragone tra il Feudalesimo ed il nostro tempo; 2) le capacità di processo focalizzate in questo caso sul metodo di studio, la riflessione e la comunicazione; 3) le qualità personali tra cui emerge la conoscenza di sé e senso dell’onore, assieme alla dedizione alla comunità.

Quanto sinora trattato converge nel segnalare la criticità, nella valutazione formativa, dei quattro seguenti fattori:

- saper individuare i veri obiettivi verso cui si orienta l’azione formativa, attività che chiede di svolgere una vigilanza circa la tendenza, molto presente nell’attività didattica, a confonderli con le risorse che si intendono *trasferire* agli allievi nella forma dell’istruzione e dell’addestramento. Non si tratta solo di garantire il requisito della concretezza, ciò che nei manuali viene reso con l’espressione “obiettivi concreti e misurabili”, ma di perseguire anche quello della consistenza reale dell’atto valutativo, definita nel rapporto che intercorre fra i diversi fattori in gioco, per evitare di attribuire alla persona una padronanza quando invece essa ci ha fornito solo una semplice ripetizione linguistica o pratica di un insegnamento;
- saper definire le prove che consentono di giungere ad un giudizio valido ed affidabile, variando la loro tipologia ed il loro numero, ma allo stesso tempo limitandosi a quelle che si ritengono significative ed indispensabili, senza cadere nella bulimia valutativa;
- saper porre in luce le evidenze essenziali, quelle che si riferiscono, in modo diretto o indiretto, alla padronanza viva dei tre fattori in gioco, con particolare riferimento ai processi messi in atto dall’allievo ed alle qualità personali che rappresentano l’ordine etico del suo agire, sapendo scegliere ciò che è davvero rilevante, evitando l’errore della ridondanza e della ovvietà;
- saper tradurre quanto rilevato in un linguaggio adeguato che può anche comprendere dei voti numerici, purché accompagnati da un’esplicazione che chiarisca alla persona, ed ai genitori, il reale valore di quanto ha acquisito e indichi il prossimo passo di miglioramento.

La valutazione formativa prevede un posto decisivo, e quindi non opzionale, all’[autovalutazione](#) e quindi allo strumento del [portfolio personale dell’allievo](#), inteso come strumento della sua riflessione e comunicazione e fonte primaria dei suoi progressi. Il portfolio è il documento chiave di un’autentica valutazione in cui ogni allievo, tramite una presa in carico del proprio cammino formativo ben documentata, narrativa e riflessiva, possa capire, e far capire a tutti, chi è, da dove viene e dove

vuole andare. Il Portfolio viene da lui arricchito documentando le esperienze più significative via via svolte e per mezzo dell'esplicitazione del valore dei benefici acquisiti. Offre quindi una chiara lettura della sua vita formativa, compresa quella svolta all'esterno della struttura formativa, purché pertinente con il curriculum e rilevata in modo appropriato³³⁸, ed offre sia le evidenze che ne attestano la preparazione professionale sia la descrizione delle capacità e maturazioni che sente di aver acquisito e delle decisioni che sono scaturite da questa [esperienza](#) di crescita. Il Portfolio è strettamente legato al valore della riflessività la cui acquisizione da parte degli allievi richiede la capacità di combattere la frenesia della nostra cultura che spinge a dissociare cuore e mente, enfatizzando la performance e distogliendo le persone dal sentire autentico, motivo per cui essi rischiano di vivere il trascorrere del tempo nella scuola come un continuo passaggio da un'ora all'altra senza avere il tempo di assaporare il gusto e di godere della saggezza di quanto apprendono. Il portfolio diventa strumento di riflessione e di riconquista del proprio operato. Per una maggior consapevolezza del risultato ottenuto, nelle scuole dovrebbero essere creati momenti e spazi dedicati a questa importante fase. Un mindset corretto aiuterà i giovani a comprendere il cambiamento e a gestire nel modo migliore le emozioni senza esserne travolti. A sostegno di una scrittura personale significativa del portfolio saranno opportune attività di "riflessione su di sé" riscoperte come strumento di introspezione, autoconoscenza e self-improvement, da sempre appartenuto anche alla nostra cultura occidentale ma dimenticato o sconosciuto, e che oggi risulta indispensabile "quanto l'aria che respiriamo". È bene intercalare il cammino della classe con momenti di debriefing, riflessione e confronto sul punto del cammino in cui ci si trova, per dare modo agli studenti di assaporare le conquiste, comprendere le sconfitte e rielaborare le proprie strategie.

Bibliografia

- ARTER J.A. – L. BOND, *Why is assessment changing*, in BLUM R.E. – J.A. ARTER (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, I-3, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1996, pp. 1-4.
- CASTOLDI M. – V.N. SCALCIONE, *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo. Metodologie e tecniche didattiche generali*, Anicia, Roma, 2020.
- COMOGLIO M., *La valutazione autentica*. "Orientamenti Pedagogici", 49(1), 2002, pp. 93-112.
- GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994.
- GIOVANNINI F. – M. SANTANICCHIA, *Formare competenze chiave nella leFP. Fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa*, INAPP, Roma, 2021.
- OCSE, *The Future of Education and Skills 2030*, OECD, Paris, 2018.
- SPAEMANN R., *Persone. Sulla differenza tra "Qualcosa" e "Qualcuno"*, Laterza, Bari, 2016.

³³⁸ In alcuni casi, è utile che l'insegnante, d'intesa con il coordinatore della classe, entri in contatto con figure di adulti che concorrono alla formazione dell'allievo all'esterno dell'organismo formativo, come il tutor di un organismo in cui si svolgono attività PCTO, l'insegnante di musica o di danza, l'istruttore sportivo, il coordinatore del gruppo di animatori delle attività estive rivolte vai ragazzi.

WIGGINS G.P., *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1993.

VALUTAZIONE SOMMATIVA vedi VALUTAZIONE

VERIFICA vedi VALUTAZIONE

VOCATIONAL EDUCATIONAL TRAINING – VET vedi FORMAZIONE PROFESSIONALE

VOCAZIONE (ALESSANDRO CUROTTI³³⁹)

In italiano il termine vocazione ha una connotazione fortemente ecclesiastica attinente alla chiamata di Dio a un particolare stato di vita (colloquialmente: “ha la vocazione da prete/da suora”) o a una particolare missione (per esempio la vocazione di Don Bosco di essere a servizio della gioventù). Più precisamente la vocazione o chiamata sono il disegno provvidente di Dio Creatore per la singola creatura, è il sogno che sta a cuore a Lui perché gli sta a cuore ciascuno; è dove ciascuno trova la propria vera identità accogliendo e mettendo al sicuro la sua libertà e originalità. Si presenta come un’intuizione fondamentale colta nell’ascolto della Parola, sotto la guida illuminante dello Spirito, nella ricerca e adesione alla volontà del Signore all’interno del cammino della comunità ecclesiale. Ogni uomo è chiamato alla vita e a una sua piena realizzazione: è la chiamata alla santità, attraverso l’inserimento nella comunione trinitaria attraverso il battesimo che ci rende membra vive del corpo di Cristo che è la Chiesa. Nella bibbia la vocazione è il filo conduttore di numerose storie personali: Abramo (Gen 12, 1-4), Samuele (1 Sam 3, 1-12), David (1 Sam 16, 1-13), Geremia (Ger 1, 4-10), i primi quattro discepoli (Mt 4, 21-25), Matteo (Mt. 9, 9-13), Paolo (Atti 9, 1-18), Maria (Lc 1, 26-38). Tali narrazioni sono caratterizzate da una chiamata che muta definisce il compito e l’identità (sovente anche con un cambio di nome), da una resistenza e dal dubbio basati sulla propria inadeguatezza e da segni della volontà di Dio che manifesta la propria forza proprio attraverso la debolezza e insufficienza del chiamato. Con la sacra scrittura ben si chiarisce che l’uomo non ha una vocazione quale oggetto statico, ma la scopre nell’itinerario della propria esistenza che matura nel dialogo con il Signore. La vocazione si presenta come “appello” alla coscienza personale e compito totalizzante la propria esistenza vissuta nella fede con carità e nell’apertura al compimento con la speranza. La vocazione, infatti, non è astratta e uniforme ma si concretizza negli stati di vita del cristiano. Essi sono tre. Il primo è lo stato laicale che interpella ogni

³³⁹ CUROTTI ALESSANDRO Incaricato Comunicazioni Sociali dei Salesiani per l’Ispettorato Lombardo Emiliano; Catechista presso Opere Sociali Don Bosco - Salesiani Sesto.

battezzato e si compie ordinariamente e pienamente nel sacramento del matrimonio ovvero la forma pasquale dell'esistenza di un corpo donato per amore in sacrificio spirituale gradito a Dio. Essendo la forma donata si dice vocazione al matrimonio in forma analogica. Gli altri due stati di vita sono detti di "speciale consacrazione". In essi la Grazia di Dio interviene in modo nuovo e originale. Vocazione dei consacrati è rendere visibile che è possibile vivere i consigli evangelici in modo radicale quale memoria vivente del modo di vivere e di amare di Cristo. Il ministero ordinato incarna attraverso lo specifico sacramento dell'ordine la presenza di Gesù quale maestro e sacerdote che guida il suo gregge verso i pascoli della vita eterna. I consacrati sono il richiamo alla prospettiva eterna, il ministero è, invece, tutto ordinato nella carità pastorale alla cura del popolo nella storia. Dalla dinamica di ricerca nasce nella storia della Chiesa la cura per le vocazioni. L'animazione vocazionale non è solo un ambito della Pastorale Giovanile, bensì la sua prospettiva unificante e il punto finale di verifica, perché tutta la pastorale è nativamente vocazionale in quanto l'annuncio del Vangelo ha come custodia la cultura vocazionale. La Cultura vocazionale si oppone al secolarismo impregnato di autorealizzazione con una visione di salvezza donata dove solo Cristo può dire all'uomo tutta la verità su tutto e su tutti gli uomini. In questa prospettiva la pastorale giovanile cresce generando proposte vocazionali specifiche e l'animazione vocazionale pone alla pastorale giovanile mete esigenti. In senso analogico il termine vocazione è utilizzato estendendone il significato. La vocazione del medico, dell'insegnante, la vocazione a fare o ad aderire a qualche particolare causa o iniziativa. Nell'ambito della [Formazione Professionale](#) credo sia significativo dare uno sguardo al significato in inglese. Non possiamo ridurlo a un falso amico, ma una significativa estensione del campo semantico con una certa coerenza: *"a type of work that you feel you are suited to doing and to which you should give all your time and energy, or the feeling that a type of work suits you in this way: providing skills and education that prepare you for a job. Vocational education is education that prepares people to work as a technician or to take up employment in a skilled craft or trade as a tradesperson or artisan. Vocational Education can also be seen as that type of education given to an individual to prepare that individual to be gainfully employed or self employed with requisite skill. Vocational education is known by a variety of names, depending on the country concerned, including career and technical education or acronyms such as TVET (technical and vocational education and training)"*.

Bibliografia

- CURRÒ S., *Il senso umano del credere. Pastorale dei giovani e sfida antropologica*, LDC, Leumann, 2011.
- CVII Lumen Gentium n. 9-47.
- DE VIRGILIO G. (a cura di), *Dizionario Biblico della Vocazione*, Editrice Rogate, Roma, 2007.
- ID, *Personaggi e storie vocazionali nella Bibbia*, in “Vocazioni”, 1/2009, pp. 14-41.
- ID, *Messis Multa Verso un progetto d’Animazione Vocazionale della regione Italia-Medio Oriente*, 2013.
- MARTINELLI P., *Vocazione e stati di vita del cristiano. Riflessioni sistematiche in dialogo con H.U. von Balthasar* (Dimensioni Spirituali 15), Roma, 2001. SALA R. (con BOZZOLO A. - CARELLI R. - ZINI P.), *Pastorale Giovanile 1, Evangelizzazione e educazione dei giovani. Un percorso teorico-pratico*, LAS, Roma, 2017.
- UFFICIO ORIENTAMENTO E VOCAZIONI REGIONE ITA-MOR, *Darei la Vita Verso un progetto d’Animazione Vocazionale della regione Italia-Medio Oriente*, 2010.
- VON BALTHASAR H.U., *Gli stati di vita del cristiano*, Milano, 1984.

VOLONTARIATO vedi TERZO SETTORE

VOUCHER vedi LAVORO

WELFARE AZIENDALE vedi CONTRATTO

WELFARE SOCIALE vedi TERZO SETTORE

WORK-BASED LEARNING (DARIO EUGENIO NICOLI ³⁴⁰)

Con l'espressione work-based learning si intendono raggruppare tutti gli interventi formativi che offrono ai partecipanti esperienze di [lavoro](#) nella vita reale, differenti da quelle basate sulla formazione d'aula o realizzate in laboratori limitati alle sole esercitazioni. In tali attività formative, l'[apprendimento](#) viene perseguito tramite la partecipazione alle attività lavorative che si svolgono entro un'organizzazione reale, rivolte ad una varietà di destinatari – giovani, studenti, disoccupati o occupati – sia in forma integrata entro i curricula formativi sia in forma autonoma, con la presenza o meno di retribuzione. Cinque sono le modalità tipiche che adottano l'approccio espressione work-based learning:

- le attività formative ingrate nei curricula connessi al diritto-dovere di istruzione e [formazione](#), che si distinguono a loro volta in alternanza formativa (è il caso del sistema IeFP), percorsi PCTO (sistema scolastico), percorsi realizzati in assetto di lavoro (impresa simulata e impresa formativa);
- le attività di [apprendistato](#), un [contratto](#) a causa mista in cui l'[impresa](#) assume la responsabilità di fornire ai giovani una formazione reale ed attuale, mentre spetta all'organismo formativo il compito della formazione culturale integrativa;
- dispositivi formativi non curricolari che mirano a inserire nel [mercato del lavoro](#) persone in condizione di difficoltà: giovani in situazione di dispersione, lavoratori disoccupati, inoccupati, persone in regime di cassa integrazione; tutti interventi che prevedono specifici accordi in attuazione delle [Politiche attive del lavoro](#) per l'erogazione di ammortizzatori sociali;
- percorsi di primo inserimento lavorativo – spesso chiamati [stage](#) – o di aggiornamento professionale rivolti a personale dell'impresa sia con contratti a tempo indeterminato sia con contratti a termine o partita IVA.

Il fattore comune a tutte queste tipologie di formazione è il riconoscimento del valore formativo dell'[esperienza](#) di lavoro; varia però la definizione degli scopi perseguiti:

- la tendenza prevalente, soprattutto nel contesto italiano dove oltre il 90% del sistema economico è costituito da micro e piccole imprese, si concentra prioritariamente sulla formazione di [abilità](#) pratiche che consentono al soggetto di svolgere compiti di livello operativo e routinario, e di acquisire una disciplina conforme all'etica del lavoro convenzionale;

³⁴⁰ DARIO EUGENIO NICOLI Docente di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

- accanto a questa, troviamo, specie nelle attività integrate nei curricula formativi, l'obiettivo di fornire agli studenti opportunità in cui "applicare praticamente" i saperi teorici acquisiti nella formazione scolastica, senza alcun incremento significativo di tipo culturale;
- nelle versioni con un fondamento progettuale più solido, è prevista una partnership più intensa tra impresa ed organismo formativo, allo scopo di fornire all'allievo una formazione unitaria e compiuta, in grado di intervenire sulle tre dimensioni della cultura professionale, civica e personale;
- le attività rivolte a soggetti in difficoltà nell'inserimento nel mercato del lavoro presentano una forte enfasi inclusiva, connessa alla considerazione del lavoro come la dimensione più rilevante in cui si esprime la socialità;
- la formazione iniziale e continua gestita dalle imprese presenta una varietà di approcci che vanno dai modelli meramente addestrativi fino a modelli più strategici che mirano a fornire ai collaboratori una cultura adatta alle sfide del cambio di paradigma economico digitalizzazione, sostenibilità, responsabilità e pienezza.

Nelle imprese cresce la necessità di accedere ad una visione strategica della formazione associata alla ricerca di metodologie e tecniche di apprendimento più efficaci, iniziando dallo strumento dell'*affiancamento formativo* che risulta essere ancora oggi il più diffuso in ogni gruppo dimensionale, sia pure con una sensibile riduzione negli ultimi anni. Ciò è dovuto all'aumento delle sfide cui la formazione è tenuta a dare risposte efficaci e alla necessità di qualificare i lavoratori esperti ad un compito formativo più complesso. È richiesto pertanto un ampliamento delle competenze del personale esperto, integrando quelle tecniche con le competenze comunicative, relazionali e culturali; ciò per far sì che le figure adulte posseggano capacità di lettura e rielaborazione, da condividere in comune, sia delle innovazioni continue che riguardano le tecnologie ed i processi di lavoro sia degli imprevisti che non vanno considerati come "fastidi" ma segnali di possibili rischi da prevenire o di opportunità da riconoscere e valorizzare.

Bibliografia

- CIOFS-FP, *L'impresa formativa*, Franco Angeli, Milano, 2019.
- COSTA M., *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- EUROPEAN COMMISSION, *Work Based learning in Europe: Practices and Policy Pointers*, Bruxelles, 2014, https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/io2_toolkit_wbl_practices_in_europe-en.pdf. (ultimo accesso dicembre 2024).
- MEISTER J.C. – K. WILLYERD, *The 2020 Workplace. How Innovative Companies Attract, Develop, and Keep Tomorrow's Employees Today*, New York, Harpe, 2010.