

Carlo Macale

Educare nel lavoro

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





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXIX
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it
info@gioacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-2171-9

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: gennaio 2019

A Maria

*Quando ho iniziato a lavorare a questa ricerca
in mezzo a noi c'era Lorenzo...
... nel mentre c'è stato un angioletto che è volato via...
... a conclusione di questo lavoro
è nato Gabriele...
Non si può dire che questo studio non sia stato prolifico!*

17 Capitolo I

Educare la persona nel lavoro o professionalizzare?

1.1. Explicatio terminorum, 18 – 1.1.1. Professione–Professionale, 19 – 1.1.2. Lavoro, 20 – 1.1.2.1. Training and education, 23 – 1.2. Radici storico–filosofiche, 23 – 1.2.1. Dall’Antichità all’Età Moderna: un rapido excursus, 24 – 1.2.1.1. Medioevo e Rinascimento, 25 – 1.2.1.2. La fine dell’età moderna, 28 – 1.2.1.3. L’Ottocento, 29 – 1.2.2. Il Novecento: tra politica, economia e formazione, 31 – 1.2.2.1. La questione antropologica, 34 – 1.2.2.2. Educazione e Formazione, 37 – 1.3. Legislazione Italiana, 41 – 1.3.1. Fino alla grande guerra, 41 – 1.3.1.1. Il periodo fascista, 44 – 1.3.2. Dalla nascita della Repubblica, 47 – 1.3.3. L’avvento delle Regioni, 53 – 1.3.3.1. Gli anni Ottanta, 58 – 1.3.3.2. Gli anni Novanta, 62 – 1.3.4. Il nuovo millennio, 64 – 1.3.4.1. La situazione attuale, 72 – 1.4. Verso una “nuova” proposta, 75 – 1.4.1. Cambia la società, 76 – 1.4.2. Nuovi interrogativi, 79 – 1.4.2.1. Educazione nel lavoro o formazione professionale?, 79 – 1.4.2.2. Cultura e apprendimenti, 81 – 1.4.2.3. La tecnica come strumento, 84 – 1.4.2.4. Antropologia pedagogica, 86 – 1.4.2.5. Orientamento, 88.

93 Capitolo II

Verso una ricerca situata

2.1. Normativa nazionale e Accordi Stato–Regione, 94 – 2.1.1. La lg. 226/2005 e il DM 139/2007, 94 – 2.1.1.1. D.M. 139/2007, 96 – 2.2. Gli Accordi Stato–Regione, 98 – 2.2.1. Accordo 10 luglio 2014, 104 – 2.3. La “Buona scuola” di Renzi, 105 – 2.4. Apprendistato, 108 – 2.4.1. Dal Testo Unico al Jobs Act: una panoramica veloce, 109 – 2.4.2. Questioni pedagogiche sull’apprendistato, 112 – 2.4.3. Apprendistato: percorso educativo o solo professionalizzante?, 114 – 2.5. Regione Lazio e Provincia di Roma, 117 – 2.5.1. Il recente passato, 117 – 2.5.2. La nuova legge regionale, 120 – 2.5.3. Bando sistema duale, 128 – 2.6. Associazione “Centro Elis”, 131 – 2.6.1. L’ente formativo, 131 – 2.6.2. Il Centro di Formazione Professionale, 133 – 2.7. Osservazione sul campo, 137 – 2.7.1. Colloquio con la Direzione e con i docenti/formatori, 139 – 2.7.2. Tra i banchi di scuola, 140 – 2.7.2.1. Gli allievi, 141 – 2.7.2.2. Relazione allievi/docenti–formatori, 142 – 2.7.2.3. Organizzazione e buone prassi, 143 – 2.7.2.4. Alcuni confronti con i docenti, 144 – 2.7.3. Vicino alla cattedra, 145 – 2.7.3.1. Primi anni, 146 – 2.7.3.2. Secondi anni, 147 – 2.7.3.3. Terzi anni, 151 – 2.7.4. Tutoria, 152.

155 **Capitolo III**
Positività e limiti del concetto di competenza

3.1. Verso il concetto di competenza, 156 – 3.1.1. *Filosofia aristotelica*, 156 – 3.1.1.1. *Habitus*, 157 – 3.1.1.2. *Aretè*, 158 – 3.1.1.3. *Telos*, 159 – 3.1.2. *La competenza tra comportamentismo e cognitivismo*, 160 – 3.1.3. *Accenni dalla sociologia wengeriana*, 163 – 3.2. *Persona competente, società e legislazione*, 166 – 3.2.1. *Persona competente*, 166 – 3.2.2. *Società*, 169 – 3.2.3. *Dall'Europa*, 170 – 3.2.4. *Breve excursus nella legislazione italiana*, 174 – 3.3. Verso una definizione di competenza, 176 – 3.3.1. *La definizione di Batini*, 177 – 3.3.2. *La definizione di Bordignon*, 180 – 3.3.3. *Due definizioni dall'Europa*, 182 – 3.3.4. *La definizione di Castoldi*, 185 – 3.3.4.1. *La struttura della competenza*, 186 – 3.4. *Valutare la competenza*, 188 – 3.4.1. *Quale valutazione?*, 188 – 3.4.1.1. *Alcune premesse*, 188 – 3.4.1.2. *Diverse valutazioni*, 190 – 3.4.2. *La valutazione formativa*, 193 – 3.4.3. *Valutazione e bilancio di competenze: il nodo dell'occupabilità*, 200 – 3.4.3.1. *Competenze formali, informali e non formali*, 200 – 3.4.3.2. *Il tema dell'employability*, 204 – 3.4.3.3. *Dati reali occupazione*, 206 – 3.5. *La libertà come limite antropologico alla competenza*, 208 – 3.5.1. *Oltre l'habitus aristotelico*, 209 – 3.5.1.1. *Antropologie a confronto*, 211 – 3.5.1.2. *Dal binomio potenza-atto al principio di causalità e finalità*, 214 – 3.5.1.3. *I principi di causalità e finalità*, 215 – 3.5.2. *La libertà alla base dell'antropologia pedagogica*, 218 – 3.5.2.1. *Libertà e competenze*, 221 – 3.5.2.2. *Prima obiezione*, 221 – 3.5.2.3. *Seconda obiezione*, 223.

227 **Capitolo IV**
Il contributo della positive psychology

4.1. *Positive psychology*, 228 – 4.1.1. *Radici e cornice epistemologica*, 228 – 4.1.2. *Saperi umanistici*, 230 – 4.1.2.1. *Autori e Culture*, 231 – 4.1.2.2. *Eudaimonia*, 233 – 4.1.2.3. *Commenti dai saperi umanistici*, 235 – 4.1.2.4. *Le scienze sociali incontrano la cultura umanistica*, 240 – 4.1.3. *Contributi scientifici*, 241 – 4.1.3.1. *Positive emotions*, 243 – 4.1.3.2. *Engagement*, 245 – 4.1.3.3. *Relationship (positive)*, 246 – 4.1.3.4. *Meaning and purpose*, 247 – 4.1.3.5. *La self-determination*, 248 – 4.1.3.6. *Accomplishment*, 250 – 4.1.4. *Mission e ambiti di intervento*, 251 – 4.2. *Lo stile esplicativo*, 254 – 4.2.1. *Permanenza, Pervasività e Personalizzazione*, 255 – 4.2.2. *Il modello ABCDE*, 257 – 4.3. *Virtues and Strengths*, 261 – 4.3.1. *Il comportamento umano si fonda su un principio morale*, 262 – 4.3.2. *La ricerca delle virtù e delle potenzialità*, 264 – 4.3.2.1. *Criteri di selezione e riflessioni a margine*, 266 – 4.3.3. *Le potenzialità*, 270 – 4.3.3.1. *Virtù e talenti a servizio della vita felice*, 278 – 4.3.4. *Ricerca e Misurazione*, 279 – 4.3.4.1. *The Values in Action Inventory of Strength (VIA)*, 283 – 4.4. *Flow*, 287 – 4.4.0.2. *Come si è arrivati al flow*, 288 – 4.4.1. *Dimensioni costitutive e condizione per il flow*, 290 – 4.4.2. *Aspetti educativi del flow*, 297 – 4.4.2.1. *Intenzionalità e realizzazione*, 297 – 4.4.2.2. *Competenze e opportunità*, 297.

- 301 **Capitolo V**
Positive education per l'Istruzione e Formazione Professionale
- 5.1. Positive education, 302 – 5.1.1. Genitori, 305 – 5.1.2. *Gli insegnanti*, 307 – 5.1.2.1. *Burnout e mancata promozione di benessere*, 308 – 5.1.2.2. *GGSP, un corso di formazione per insegnanti*, 308 – 5.1.3. *Gli studenti tra benessere e apprendimento*, 311 – 5.1.3.1. *Programm Resiliency Penn (PRP)*, 313 – 5.1.3.2. *Strath Haven: un programma di psicologia positiva (SHC)*, 315 – 5.2. Positive education and vocational training, 318 – 5.2.1. *Skills of achievement*, 318 – 5.2.2. *Skills of wellbeing*, 320 – 5.3. *Flow nell'IeFP*, 324 – 5.3.1. *Alcune ricerche*, 327 – 5.3.2. *In classe*, 329 – 5.3.2.1. *Tre agevolazioni per il flow*, 330 – 5.3.3. *In Laboratorio*, 333 – 5.4. *Character*, 337 – 5.4.1. *Le virtù nella realtà pratica ed educativa: alcune ricerche*, 339 – 5.4.2. *Competenze e potenzialità*, 343 – 5.4.2.1. *Collegamento con la competenza*, 344 – 5.4.2.2. *Le potenzialità a supporto del limite di competenza*, 349 – 5.5. *Virtues and strenghts nell'IeFP*, 351 – 5.5.1. *Nel curriculum*, 353 – 5.5.1.1. *Aspetti caratteristici dei diversi moduli di apprendimento*, 353 – 5.5.1.2. *L'asse storico sociale: una risorsa per l'educazione del carattere*, 355 – 5.5.2. *Nelle ore di laboratorio*, 359 – 5.5.2.1. *La funzione tutoring*, 361 – 5.6. *Lo stage tra Flow e Virtues*, 365 – 5.7. *Con le famiglie*, 367.
- 373 **Capitolo VI**
Pedagogia per l'istruzione e formazione professionale
- 6.1. *Mediazione pedagogica fra scuola e società*, 374 – 6.1.1. *Scuola e Società*, 375 – 6.2. *Tra antropologia e pedagogia*, 377 – 6.2.1. *Una pedagogia per l'istruzione e formazione professionale*, 383 – 6.2.2. *Uno sguardo alla società liquida*, 390 – 6.3. *Apprendimento e partecipazione civile*, 393 – 6.3.1. *Società della conoscenza*, 394 – 6.3.2. *Media education*, 396 – 6.3.3. *Scuola e lavoro: i futuri knowledge workers*, 400 – 6.3.4. *Competenze e partecipazione sociale*, 401 – 6.4. *L'educazione e il valore del lavoro: punti di etica comune*, 406 – 6.4.1. *Gli ammonimenti della società liquida*, 407 – 6.4.2. *Verso una nuova cultura del lavoro*, 413 – 6.4.3. *Dalla cultura del lavoro a un'etica del lavoro in chiave pedagogica*, 417 – 6.5. *L'orientamento educativo, scolastico e professionale: il self empowerment*, 425 – 6.5.1. *Orientamento educativo*, 428 – 6.5.2. *Orientamento scolastico*, 431 – 6.5.2.1. *Il self empowerment*, 435 – 6.5.3. *L'accompagnamento professionale*, 440 – 6.5.3.1. *Snodo pedagogico dell'accompagnamento professionale*, 444.
- 447 **Conclusioni**
- 6.1. *L'importanza dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 447 – 6.2. *La praxis, come tema educativo fra l'agire produttivo e l'agire etico*, 448 – 6.3. *Una proposta progettuale*, 451 – 6.4. *Limiti della ricerca*, 453.
- 457 **Bibliografia**

Introduzione

Sul piano storico-pedagogico la svalutazione dei percorsi formativo-professionali all'interno della pedagogia scolastica è stata causata da un'esaltazione continua di una cultura classica che ha visto nella licealizzazione dei saperi la più alta finalità educativa dei percorsi di istruzione.

Questo testo vuole mettere in luce come, nel panorama educativo nazionale, la formazione professionale iniziale in Italia, in realtà, abbia rivestito un ruolo importante sia rispetto alla scolarizzazione della popolazione giovanile sia rispetto ad alcune emergenze di carattere sociale. Attualmente l'istruzione e formazione professionale è:

- a) la scuola più inclusiva in termini di immigrazione e problematiche legate all'apprendimento / disabilità;
- b) il percorso di studio che meglio agevola l'inserimento lavorativo post-scolastico in rapporto al titolo conseguito;
- c) una formazione che non solo recupera gli studenti in *drop-out* dalle scuole tradizionali, ma abbassa di gran lunga i livelli di abbandono scolastico in Italia.

La scuola professionale risulta essere, quindi, una scuola altamente performante anche rispetto alle nuove richieste dell'Europa.

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

Per far ciò si è preso come punto di riferimento la proposta della *positive psychology* nella sua applicazione scolastica della *positive education* già in uso in alcune esperienze internazionali.

Questo saggio è inserito all'interno di una cornice pedagogica che, nell'ottica di un approccio interdisciplinare delle scienze dell'educazione, cerca di ribadire, secondo un'ottica personalistica, come le teorie educative non possano e non debbano avere solo una matrice sperimentale, ma debbano riflettere anche su matrici di carattere filosofico-culturale. La scelta della *positive psychology* ha certamente agevolato questo lavoro pedagogico, in quanto la psicologia positiva, per sua specificità epistemologica, richiama spesso studi di natura teoretica e con essi dialoga costantemente.

Le finalità di questo libro sono due. La prima specifica di un discorso educativo all'interno dell'istruzione e formazione professionale che tenga conto di una didattica del benessere collegata all'apprendimento per competenze. La seconda è quella di pensare a una riflessione pedagogica più ampia al fine di mettere in risalto l'importanza e la peculiarità dell'educazione nel lavoro in età adolescenziale.

La struttura del testo

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

Il primo capitolo è di carattere teorico e storico-pedagogico. In particolare, al suo interno, si andranno ad analizzare sul piano linguistico le diverse valenze semantiche che sono state date al termine di lavoro e ai suoi sinonimi nella tradizione culturale del nostro paese. Questi temi saranno trasversalmente ripresi all'interno di un percorso storico sulla storia della formazione professionale iniziale in Italia. La ricostruzione storico-pedagogica ha la doppia finalità di mostrare ciò che nel corso dei secoli è stato fatto e quali teorie, ideali o costumi hanno favorito, o meno, la nascita di determinate strutture educative in ambito della formazione al lavoro per gli adolescenti. Quest'approccio, che è considerato da molti l'oggetto

sostanziale della storia della pedagogia¹, è stato quindi utile a stabilire quali potrebbero essere le questioni squisitamente pedagogiche della formazione professionale iniziale ancora in essere e come queste potrebbero dar vita anche a un “ri-pensamento”, in chiave pedagogica, dell’istruzione e formazione professionale.

Nel secondo capitolo, *Verso una ricerca situata*, dopo aver presentato a grandi linee le attuali norme che si riferiscono all’istruzione e formazione e professionale, viene raccontato un periodo di osservazione tra i banchi di un centro di formazione professionale.

Questa demarcazione e assottigliamento della ricerca ha permesso di “concretizzare” alcune delle riflessioni e delle critiche presenti nei primi due capitoli e aprire nuovi scenari in relazione poi a un approccio educativo che si rifà alla *positive psychology/education* che meglio si vedrà nei capitoli quarto e quinto.

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

Il terzo capitolo verte in modo specifico sul costrutto di competenza, concetto tanto dibattuto da diverse scienze sociali quanto inflazionato e sul quale poggia la didattica dell’istruzione e formazione professionale. Questo è chiaramente un tema nevralgico ed è stato affrontato da un punto di vista epistemologico. Si sono cercate diverse connessioni interdisciplinari per dar vita a una riflessione centrata sull’*Education and Vocational Training* ancorandola a un discorso anche di carattere pedagogico.

Per quanto all’interno del capitolo si possano cogliere la peculiarità e la funzionalità del costrutto di competenza nei percorsi professionali, sono stati, tuttavia anche messi in evidenza i limiti di questo concetto, soprattutto in merito alla possibilità di basare un percorso educativo solo ed esclusivamente su un bilancio di competenze che, di suo, non rende onore alla complessità antropologica di cui ogni

1. Cfr. L. SANTELLI BECCEGATTO, *L’insegnamento della storia della pedagogia. Precisazioni critiche e proposte docimologiche*, La Scuola, Brescia 1981, pp. 9–16.

allievo è portatore. Tema fondante di questa critica è il concetto di libertà che si radica nell'interiorità della persona e che riaffiorerà nei capitoli seguenti in chiave psico-educativa, etica e pedagogica.

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

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

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

In seguito verranno ripresi i temi dell'apprendimento in relazione alla società della conoscenza e alla partecipazione civile, nonché un discorso etico come collante fra educazione e lavoro nella cultura odierna. Chiuderà il capitolo una riflessione pedagogica sull'orientamento all'interno dei percorsi IeFP inteso come orientamento

primariamente educativo e, in seguito, scolastico/professionale. Queste riflessioni di carattere pedagogico, per rimanere all'interno di un quadro di realismo, saranno poste in relazione a tre importanti definizioni di società: la società liquida, la società della conoscenza e la società complessa. Il valore quindi del sesto capitolo, sarà proprio quello di mediazione pedagogica tra la proposta teoretica e le urgenze educative dettate dalla società attuale.

Educare la persona nel lavoro o professionalizzare?

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

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

Oltre al riassetto istituzionale ci vuole il coraggio di porre mano al dispositivo specifico dell'esperienza scolastica. Ridurre tutto questo al didattismo docimologico è una illusione inquietante. Quando si parla di un sistema nazionale di valutazione, occorrerebbe rassicurarci che non saremo sottoposti a nessun controllo di tipo pseudoscientifico di tipo burocratico. Non vogliamo la qualità totale anche nella scuola. Ci interessa la qualità della vita che si può fare in essa.¹

Se il nostro sistema di istruzione non sempre funziona come dovrebbe, non è solo perché lo dice l'INVALSI, ma perché è aumentata la depressione giovanile² o resta preoccupatamente stabile la crimi-

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

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

nalità adolescenziale³ o sono aumentati i livelli di uso di sostanze stupefacenti o di alcool tra i giovani⁴. Alla classe politica che riflette sul mondo dell'istruzione e della formazione manca una visione più autenticamente pedagogica dell'agire educativo. Urge ri-equilibrare il sapere pedagogico con le scienze dell'educazione al fine di promuovere una crescita integrale della persona che, oltre a sviluppare conoscenze e competenze, maturi anche sul piano etico e morale. La crisi della scuola è, in una certa misura, lo specchio di quel che accade alla società: dietro lo "spettro" della crisi economica, vi è una vera e propria crisi di valori.

Il nodo su cui riflettere è di natura antropologica. Se si considera solo l'individuo come elaboratore di conoscenze e acquirente di competenze, tralasciando completamente la parte più vera della persona (l'interiorità), allora la scuola potrà incrementare e valutare solo una piccola parte del potenziale umano. Tutto ciò a discapito del benessere personale e sociale, ma soprattutto non renderebbe merito a quegli insegnanti che vivono il loro mandato sociale con passione e professionalità, cercando continuamente di colmare quei vuoti istituzionali che si ripercuotono nella vita dei giovani.

1.1. *Explicatio terminorum*⁵

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

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

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

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

1.1.1. Professione–Professionale

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

Sul piano prettamente etimologico, *professionale* ha come origine *professio*, termine che nell'arco della storia ha sempre avuto un aureo significato⁶, ma che nella sua aggettivazione, come osserva Visalberghi, ha sempre indicato un percorso educativo socialmente meno importante rispetto ad altre tipologie di studi⁷. Una riflessione analoga a quella del Visalberghi, pur considerando le evidenti divergenze tra gli autori, la fa Antimo Negri che, ripercorrendo la comparazione semantica tra *professio* e *beruf*, nota come da un significato divino del termine, la società nel tempo ha poi "traslato" il significato, assoggettando a misure sociali private quelle che erano le peculiarità di un disegno divino. Così si esprime il filosofo del lavoro:

Oltre di queste, e cioè oltre il Beruf come professione, missione, vocazione, c'è l'evasione, che si ritiene avversa alla volontà dello stesso Dio, in attività diverse da quelle che ci compete in quanto siamo naturalizzato ricorrendo

6. «L'uso di *professione* (dal latino *professio*) si ritrova invece con significati abbastanza costanti, salvo l'assunzione di maggiori o minori connotazioni religiose. In Cicerone *professio* si trova sia nel senso di pubblico riconoscimento, sia in quello di manifestazione pubblica di attività aventi valore sociale, per esempio *professio bene dicendi*. *Professione* riferita alle arti liberali si trova in Curzio Rufo: *professio honestarum artium*. Il diffondersi del cristianesimo ha condotto parte del significato di *professio* sul piano religioso, nel senso di *professio fidei*. Per lo più il termine è rimasto comunque legato all'esercizio di funzioni socialmente rilevanti e di prestigio». A. VISALBERGHI, *Educazione e divisione del lavoro*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, p. 16.

7. «Nei paesi di tradizione cattolica è rimasto l'uso di termini distinti per designare le attività indipendenti o di elevato contenuto intellettuale (professioni) e quelle subordinate e di carattere prevalentemente manuale (mestieri), nell'uso scolastico però l'aggettivo inerente alla professione (professionale) viene riferito alla preparazione di attività a carattere esecutivo. Ci si trova di fronte ad un tentativo di conferire dignità, attraverso una attribuzione impropria, ad attività che sul piano sociale sono poco considerate; ma si tratta di un tentativo che non è connesso ad un reale processo di rivalutazione delle attività manuali, quanto a una ipocrita forma di eulogismo che tende a un livellamento fittizio» ivi, pp. 18–19. «Le rilevanti trasformazioni in corso nelle strutture formative di molti paesi interessano in misura notevole l'istruzione tecnica e professionale: infatti, mentre la preparazione per le professioni socialmente più accreditate avviene a livello universitario, la preparazione tecnica e professionale, e quindi per le funzioni di livello medio o modesto, è stata finora in larga parte di competenza della scuola secondaria» ivi, p. 29.

alla volontà di Dio, coprendo col manto di un decreto provvidenziale quella che è più propriamente, l'ideologia della divisione del lavoro sociale chiamata a giustificare, secondo ben note storiografiche (quella di Weber ad esempio), la civiltà borghese e capitalistica.⁸

1.1.2. Lavoro

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

Già da quelle che possono essere definite le nostre lingue madri, ossia il latino e il greco, troviamo due termini differenti: *labor* e *faber*. *Labor* (che richiama il greco *poena* riconducibile a *pónos*) si traduce con fatica, sforzo, per molti aspetti anche sofferenza. Non a caso questo termine ritorna in molti scritti antichi per descrivere l'arare i campi o è il termine usato nella traduzione biblica per indicare il lavoro dell'uomo dopo la cacciata dal Paradiso⁹. Ma vi è anche l'*homo faber*, ossia l'essere umano che non lavora per castigo, ma per costruire (*fabrica*) e per produrre cultura e benessere. Celeberrima in questo contesto la sentenza *faber est suae quisque fortunae*. È una visione dell'idea di lavoro più atta all'essere umano nella sua dimensione di essere vivente che produce, che si relaziona e che si realizza.

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

9. Il testo della Genesi a cui si fa riferimento è uno tra i testi più dibattuti in campo esegetico, quello che si vuole affermare è che spesso, nella tradizione pedagogica cristiana, il lavoro è stato visto più in termini "punitivi" che non di eccellenza morale. Se è più idoneo lasciare alle tribune teologiche la disquisizione in merito ai significati più profondi del lavoro all'interno della sacra scrittura e della tradizione ecclesiastica, sul piano pedagogico possiamo affermare che un traslazione del significato "positivo" di lavoro nel libro della Genesi, è data da Bertagna quando afferma che Dio è stato, nell'atto creativo, il primo lavoratore che si compiacceva del proprio operato e l'uomo, che è a immagine (*selem*) e somiglianza (*demut*) di Dio, deve quindi realizzarsi nel lavoro e compiacere Dio. G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 9–11. Su questo tema Faro evidenzia come, agli albori del cristianesimo «non c'era alcuna contrapposizione tra lavoro manuale e spirituale (San Paolo era costruttore di tende, oltre che apostolo e teologo. La materia era buona perché creata da Dio. Gesù lavora.» G. FARO, *La crisi come opportunità: riconsiderare il senso del lavoro*, di prossima pubblicazione in "Studia et Documenta" n. 10 [2016]. Testo della conferenza tenuta alla Residenza Universitaria "Segesta", Palermo ottobre 2014.

Tornando al confronto con il greco, «il rapporto di *fabrica* e *faber* con *facĕre* è probabile e corrisponderebbe in pieno al rapporto di *poiesis*, *poiĕma*, *poiĕtes*, con *poiĕîn*»¹⁰. Si evidenzia quindi una valenza semantica vicina a quella dimensione che oggi si definisce “lavoro generativo”, ossia una dimensione esistenziale che tocca l’uomo nella sua interezza, nella sua globalità, come persona e persona in cultura¹¹.

Il concetto di “lavoro generativo” può trovare le sue radici storiche nella poliedricità della radice etimologica di “tecnica”, dal greco *technázēin* e quindi *téchne* (arte, tecnica), ma anche *téknon* (figlio, da *tíktein*, generare), *tekno-poiĕîn* (generare, procreare). Come osserva Antimo Negri, «lo stesso lavoro è *téknosis* o anche *téchne*»¹². Ma se la *téknosis* ci prefigura all’aspetto generativo del lavoro, l’aspetto della *téchne* ci rimanda a una visione virtuosa del lavoro, quindi legata non solo al pratico, ma anche alla dimensione etica. In tal senso, ancora Visalberghi osserva:

Anche la virtù è una *téchne*, che si caratterizza per essere insieme teoretica e pratica: è teoretica in quanto ad essa conduce la filosofia, pratica perché l’arte di tutta una vita. [...] L’uso di *tecnologia* testimonia di un processo in qualche modo inverso a quello che ha condotto al restringimento dell’area di significato dei termini derivati da *téchne*. L’aggiunta di al radicale di *-logia* (dal greco *lògos*, discorso, ragionamento) indica che ci si riferisce a una scienza. Il composto è comunque alquanto contraddittorio, perché nell’accezione originaria *téchne* comprendeva molti dei significati che solitamente si intendono conferire attraverso *-logia*.¹³

In questo brevissimo e incompleto excursus linguistico, si è compreso come il lavoro, nella tradizione greco-latina, può essere inteso

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

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

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

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

come castigo, obbligo, sofferenza, bisogno, ma anche cultura, virtuosità, generatività, desiderio. Questa dicotomia e ulteriori sfumature, noi le possiamo trovare anche in altre lingue quali per esempio il francese, il tedesco, il russo o l'inglese.

In francese il termine più utilizzato è certamente *travail* che letteralmente significa travaglio, e che viene «ricondotto etimologicamente a *tripaliare* (basso latino) che significa torturare con il *tripalium*, cioè vale presso a poco come una croce»¹⁴.

Nella lingua tedesca «lavoro e lavoratore si esprimono soprattutto con *arbeit* e *arbeiten*, gli unici termini, in sostanza, che non scaricano sul lavoratore la fatica e la pena che sono implicate nel lavoro, nel *labor*, nel *pònos*, nel *travail*, nel *labour* e nello spagnolo *trabajo*»¹⁵. Ciò a differenza del termine *armut* (miseria) che, pur condividendo la radice etimologica, indica una dimensione di lavoratore miserabile, che lavora e soffre ogni giorno per far fronte ai propri bisogni. La differenza tra *arbeit* e *armut*, sempre in lingua tedesca, potrebbe ritrovarsi nei più moderni *mühe* (lavoro come fatica) e *werke* (lavoro come realizzazione).

Anche in lingua russa «il lavoro, che viene chiamato a definire il concetto della nuova scuola, nel senso più nobile della parola (in russo *trud*), appunto per questo si distingue dal lavoro come fatica (in russo *robota*) in quanto sviluppa la personalità di chi lavora e al tempo stesso la collega con gli altri, cioè la socializza»¹⁶.

In inglese vi è il termine *work*, che indica il lavoro come *opus* latino (quindi al fare in relazione a un prodotto), non a caso il termine *workman* si traduce in italiano con artigiano, lavoratore, operaio. *Work* evidenzia come la persona, con la sua energia trasformatrice, modifica la natura e l'ambiente. In una qualche maniera *work* sintetizza, nei limiti di un confronto linguistico, *labor* e *faber*. Diversamente, il concetto di *job*, «caratterizza l'aspetto "tecnico", la "competenza", nell'esecuzione, il lavoro»¹⁷. La lingua inglese si arricchisce di almeno altri due termini importanti: *duty*, che indica la parte etica del lavorare e la sua responsabilità e *calling*, che nella sua accezione filoso-

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

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

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

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

fica, lo si può accostare al *beruf* tedesco o al latino *professio*. Anche il termine *vocational* indica l'apprendimento di un mestiere, ma questo più in un'ottica formativa, come meglio vedremo nel confronto con i documenti europei circa la formazione professionale.

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

1.1.2.1. Training and education

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

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

1.2. Radici storico-filosofiche

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