

Politiche

Positive Education nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale

di **Carlo Macale**

Abstract

L'attuale situazione dell'Istruzione e formazione professionale (IeFP) in Italia è positiva, soprattutto se raffrontata ai canali classici dell'istruzione secondaria. Le ricerche fanno emergere dati rassicuranti sia sull'aspetto formativo quanto su quello sociale, soprattutto in termini di occupabilità. Quello dell'IeFP è un sistema educativo ben fondato sul concetto di competenza e in linea con i modelli europei.

Questo articolo, se per un verso mette in evidenza i buoni risultati delle Regioni e del "pubblico sociale" nella IeFP, ottenuti con un target difficile di utenti, dall'altro critica la proposta educativa e curricolare della IeFP: sul piano pedagogico, si rileva essenzialmente una mancanza di attenzione agli aspetti didattici e non tecnici ma riguardanti la globalità della persona. Riconsiderando la definizione di virtù in Aristotele e alcuni costrutti della Positive Psychology, l'articolo sottolinea come l'IeFP raggiunga le skills of achievement, ma ancora non abbia una definizione pedagogica chiara in termini di skills of well-being. Pertanto si propone una riflessione sul concetto di potenzialità in relazione al sé e alle sfide dell'ambiente che,

interagendo con il costrutto di competenza, può dar vita a percorsi educativi che raggiungano tutte le dimensioni della persona.

Nowadays Italian education and vocational training (EaVT) is always positive, if compared to traditional channel of secondary and high education. Encouraging data are emerging from the last researches, both on training and social aspects, especially concerning employment. The EaVT is an educational system, which according to the standard European models, is based particularly on the concept of competence. This contribution praises the important task of Region Governments and of trainer centres according to the results obtained by EaVT into a education system such as the Italian one which seems to be more and more confined. On the other side, from a pedagogical point of view, this article contains a critical analysis of the educational and curricular proposal, pointing out the lack of attention of aspects concerning the whole of a person in teaching methods. Reconsidering Aristotle's definition of virtue, but also some ideas of Positive Psychology, the present article underlines how EaVT obtains the "skills of achievement", but it has not yet a clear pedagogical definition in terms of "skills of well-being". The paper suggests an analysis on the concept of strength according to the self and the challenges of our environment: these elements, combined with competence, could develop a whole person approach.

Introduzione

Negli ultimi dieci anni¹⁹, l'Istruzione e Formazione Professionale (da ora in poi IeFP) ha raggiunto in Italia risultati

¹⁹ Dalle prime sperimentazioni a seguito della Lg. 53/2003, fino all'anno formativo 2013/2014 ultimo relazionato dall'Isfol (ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014. XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito diritto-dovere*, Roma, 2015).

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

significativi, nonostante la scarsità di fondi investiti sia su base statale che regionale²⁰, rispetto ai canali classici dell'istruzione superiore, liceali o tecnico-professionali.

La maggior parte della letteratura più recente porta ad affermare che il sistema dell'IeFP ha contribuito a realizzare un modello educativo valido, anche alla luce della parallela sostanziale stagnazione del modello scolastico, non ancora agganciato alle migliori pratiche europee. Diversamente, la IeFP ha potuto far funzionare le leve di un più ampio coinvolgimento delle Regioni coordinate nella produzione di significativi accordi e intese con lo Stato al fine di elaborare validi dispositivi di sistema: modelli didattici e valutativi che hanno mostrato la loro efficacia ed

1) *percorsi svolti nella Formazione Professionale*: svolti interamente nei CFP, la presenza dei docenti della scuola per l'insegnamento delle competenze di base non è obbligatoria (e in ogni caso è inferiore al 15% del monte ore annuale);

2) *percorsi svolti a scuola con presenza unica dei docenti scolastici*: l'insegnamento è basato su una progettazione riferita ai medesimi standard dei percorsi realizzati nei Centri di Formazione;

3) *percorsi integrati con prevalenza dei docenti della Formazione Professionale*: i corsi, frutto di una comune progettazione tra scuola e Formazione Professionale, si svolgono nei CFP, con una più forte presenza dei formatori (oltre il 50% del monte ore);

4) *percorsi integrati con prevalenza dei docenti della scuola*: percorsi svolti presso gli istituti scolastici con una partecipazione più consistente in termini di ore di lezione impartite da parte dei docenti della scuola. Cfr. D. Pavoncello, *La sperimentazione nazionale dei percorsi triennali d'istruzione e Formazione Professionale*, in «Rassegna CNOS», n° 3, XXII [2006], pp. 56-81.

²⁰ Cfr. G. M. Salerno, G. Zagardo, *I costi della IeFP. Un'analisi comparata tra Istituzioni formative regionali e Istituzioni scolastiche statali*, Roma, Isfol, (coll. «Research Paper», n° 23), 2015.

efficienza in termini pedagogici e sociali²¹. Per questo cercheremo di riportare l'attenzione sia su elementi statistici di matrice sperimentale, che su riflessioni pedagogiche che possono far immaginare un ulteriore miglioramento nel panorama dell'IeFP sulla scorta di un orientamento educativo²² che rivaluti l'importanza della persona in un contesto formativo e professionale.

Alcuni dati...

Partiamo dal comprendere come l'IeFP si inquadra all'interno dell'istruzione secondaria superiore e, quindi, assolve all'obbligo scolastico e formativo²³. Allo stato attuale delle cose, un alunno che voglia immettersi in un eventuale percorso professionale può

²¹ I buoni risultati della IeFP sono dimostrati attraverso i monitoraggi pluriennali del Ministero del lavoro/Isfol. Recentemente sono intervenute la VII Commissione Cultura e Istruzione della Camera (per la valenza inclusiva e antidispersione delle Istituzioni formative), le Regioni (attraverso documenti della Conferenza delle Regioni e delle P.A.) e anche la Confindustria, preoccupata per le ripercussioni sulle imprese del possibile abbandono di questo dispositivo formativo. Una sintesi della letteratura attuale sul tema è presente nel recente articolo del Presidente dell'Isfol Pierantonio Varesi su Italia Oggi. Cfr. E. Micucci, *Lo stato fa male alla formazione professionale. Costa di più e rende di meno di quella regionale*, in «Italia Oggi», 7 aprile 2015, p. 37.

²² Cfr. C. Macale, *La persona e le sue potenzialità per un orientamento educativo*, in «Rivista Formazione, Persona e Lavoro», n° 13, V [2015], pp. 189-197.

²³ La legge 226/2005 ha «ordinamentato» la formazione professionale iniziale all'interno del sistema scolastico, in particolare nei confronti dell'obbligo di istruzione (14-16 anni) e diritto-dovere (16-18 anni).

scegliere tra due canali al termine della licenza media: l'Istituto Statale Professionale tradizionale o il circuito dell'Istruzione e Formazione Professionale²⁴.

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

²⁴ «Continua il *trend* positivo dell'Istruzione e formazione professionale, anche per l'anno formativo 2013-14. In relazione ai soli percorsi triennali, la IeFP supera i 316mila allievi. Con gli iscritti al IV anno raggiunge quota 328.174 unità, coprendo ormai l'11,3% del totale degli studenti del II Ciclo, mentre la quota dell'Istruzione professionale quinquennale scende al 18,2%.

Gli iscritti ai triennali segnano un aumento di 26mila unità sull'anno precedente, con un incremento dell'8,7%. In rapporto alla filiera dell'Istruzione professionale, da sempre la più affine per campi di attività, l'IeFP sta guadagnando terreno, proseguendo la marcia di avvicinamento nella prospettiva di un non improbabile sorpasso di iscritti» (ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014, op. cit.*, p. 25).

In sette regioni d'Italia vi è stata la diffusione del quadriennio (anno aggiuntivo dopo la qualifica)²⁵ per ottenere il diploma professionale «che corrisponde anche al bisogno di ottenere il corrispondente livello EQF (*European Qualification Framework*), necessario per lavorare in alcuni settori (in particolare dell'artigianato) che richiedono elevati standard europei»²⁶.

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

Come si può notare dai dati in nota, il circuito dell'IeFP coinvolge numerosi adolescenti presenti sul territorio italiano. Inoltre, è importante tener presente i seguenti dati:

- Il primo riguarda gli esiti dell'IeFP: coloro che hanno frequentato percorsi di formazione iniziale svolgono per lo più un

²⁵ «Nell'a.f. 2013-14, crescono ancora i percorsi quadriennali (il cosiddetto "IV anno"). Tali percorsi hanno visto proseguire, nelle regioni che lo hanno adottato, il 45,2% dei qualificati del passato anno formativo. Gli iscritti dei percorsi quadriennali finalizzati al diploma ammontano a 12.156 unità contro le 9.471 del passato anno formativo, con un incremento del 28,4% rispetto all'anno precedente. La crescita è spiegata, in parte, dal consolidamento delle pratiche formative in quasi tutte le realtà territoriali. Il modello, già presente in Lombardia, Trento, Bolzano e Liguria, era vigente dall'anno formativo 2011-12 anche in Piemonte e Sicilia e dal 2012-13 in Friuli Venezia Giulia. Nell'a.f. 2013-14 è stato esteso anche al Veneto» (*Ivi*, p. 40).

²⁶ G. Zagardo, *I cambiamenti nella IeFP*, Roma, CNOS-FAP, 2012, p. 12. Questo titolo è equiparato nell'EQF al quinquennio dell'Istruzione professionale statale.

lavoro idoneo al loro percorso di studi e non sono sott-inquadrati²⁷.

- L'IeFP è il sistema scolastico più inclusivo²⁸ sia per numero di stranieri, che per numero di disabili²⁹.
- In ultimo, il circuito dell'IeFP è il principale baluardo contro gli abbandoni scolastici, consentendo ad un alto numero di

²⁷ Cfr. ISFOL, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*, Seminario Isfol della formazione al lavoro, Roma, 22 giugno 2011.

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

Dati simili vengono confermati dall'ultima indagine Excelsior 2014. Cfr. Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane, Sistema Informativo Excelsior-2014, *Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità*.

²⁸ Dove «Includere significa dunque creare i presupposti per educare al riconoscimento dell'altro, guardando alla vita di ognuno, al suo *well-being* come a un valore unico da preservare, tutelare e sviluppare» (M. Corsi, S. Ulivieri, *La pedagogia del Well-Being*, in «Pedagogia oggi», n° 1, 2013, p. 8).

²⁹ «Il carattere inclusivo della IeFP si conferma nel gradimento degli stranieri e dei disabili, che non trova paragone in altre realtà del nostro sistema di Istruzione. Per quanto riguarda gli stranieri presenti nella IeFP, essi ammontano a circa 46.500 unità (+12,6% rispetto all'anno formativo precedente). Costituiscono il 16,9% del totale degli iscritti all'IeFP (escluso le Isole delle quali abbiamo dati incompleti), rispetto al 6,6% dell'Istruzione secondaria di II grado e al 12,6% dell'Istruzione professionale, rilevate nel precedente anno scolastico. (...)

Gli allievi con disabilità si attestano (escluso Isole) al 5,8% del totale degli iscritti nei percorsi triennali, quando nelle scuole secondarie di II grado la media per l'a.f. 2012-13 era del 2%. La quota più rilevante degli allievi con disabilità si riscontra nelle Istituzioni formative, con una percentuale invariata rispetto al precedente anno formativo (7%), mentre nelle Istituzioni scolastiche essa tocca appena il 3,7% (-0,2%)» (ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014*, op. cit., pp. 37-39).

ragazzi a rischio di mantenersi nei circuiti scolastici³⁰. I dati ci dicono che la percentuale di iscritti 14enni al primo anno è solo del 41,4% per i percorsi dei Centri accreditati, percentuale che sale al 45,4% per la sussidiarietà integrativa e scende al 30,6% per la complementare. Diversamente, la quota cospicua di studenti, è approdata alla IeFP dopo precedenti insuccessi o scelte insoddisfacenti a scuola³¹.

Di fronte a questi numeri, in linea di logica, ci si aspetterebbe un incremento sul piano politico-economico delle risorse a favore

³⁰ «L'utilità della IeFP si palesa soprattutto nella capacità di attrazione dei ragazzi a rischio di abbandono i quali, più volentieri rispetto ad altre filiere di studi, rimangono a formarsi nei percorsi di apprendimento. L'Indagine conoscitiva della VII Commissione della Camera dei Deputati sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica punta l'attenzione proprio sul "nuovo modello pedagogico-didattico attuato nelle migliori esperienze della IeFP e mirato al contrasto della dispersione (personalizzazione, tutoring, didattica attiva)". Si appanna, dunque, il *cliché* della IeFP come apprendimento di serie B mentre si riconosce in essa uno strumento alternativo ed efficace contro la piaga degli abbandoni: un canale complementare all'istruzione generalista, flessibile e autonomo, in linea con gli orientamenti e le pratiche educative internazionali più recenti nel campo della VET» (*Ivi*, p. 30).

Nel monitoraggio Isfol 2012/2013 si notava come il fenomeno del *drop out*, oltre ad avere colpe educative, ha anche delle forti connessioni con il mondo economico. «L'orientamento alla crescita del sottosistema IFP si colloca precisamente in questa direttrice, auspicata anche dal Documento di economia e finanza 2013 (DEF) che, non a caso, insiste proprio sull'attrattività dei percorsi e sulla lotta agli abbandoni. Su questo argomento pesano gli ultimi dati Eurostat13 che indicano il tasso di abbandono scolastico per Italia in misura del 17,6%, con 758mila *early school leavers*¹⁴: lo 0,6% in meno rispetto all'anno precedente ma, comunque, distante dal traguardo del 10% fissato dalla Strategia Europea 2020. L'incapacità di centrare tale obiettivo, già previsto per il 2010 ma mai raggiunto dal nostro Paese, costerebbe all'Italia 4 punti di Pil, pari a 70 miliardi di euro l'anno» (ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una filiera professionalizzante a.f. 2012/2013. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito diritto-dovere*, Roma, 2013, p. 25).

³¹ ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014, op. cit.*, p. 10.

dell'IeFP, in realtà ciò non avviene³². Lo Stato riduce i finanziamenti e le Regioni non investono di più nella formazione professionale iniziale³³. In tal modo, il principio di “sussidiarietà” delle scuole statali rispetto agli enti formativi si sta trasformando sempre più in “sostituzione”, creando non poche difficoltà sul raggiungimento di requisiti standard di carattere qualitativo-educativo, ma anche quantitativo strutturale, per le qualifiche professionali³⁴.

³² Cfr. G. Zagardo, *Percorsi di IeFP: un'analisi dei costi di regioni e PA*, Roma, Isfol, (coll. «Occasional Paper» n°12), 2013 e G. M. Salerno, G. Zagardo, *I costi della IeFP. Un'analisi comparata tra Istituzioni formative regionali e Istituzioni scolastiche statali*, Roma, Isfol, (coll. «Research Paper», n° 23), 2015.

³³ Bertagna, già nel 2011, notava come la possibilità di sussidiarietà offerta dallo Stato alle Regioni, «ha avuto più il significato di una conferma dell'inadeguatezza del “sistema di istruzione e formazione professionale” delle Regioni di rispondere ai bisogni a cui avrebbe, per Costituzione, dovuto rispondere e, quindi, della sua dipendenza dal più affidabile “sistema di istruzione” statale che altro» (G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011, p. 49).

³⁴ «Per contro, pesano ancora su questi rapidi mutamenti i dubbi sulla capacità della scuola di adeguarsi in tempi brevi ai cambiamenti. Le iniziative degli Uffici scolastici regionali per sostenere in tal senso i docenti non hanno potuto avere ancora un impatto di sistema in una scuola poco propensa al cambiamento. Dovrebbero acquistare ovunque carattere di sistematicità per la formazione continua di tutti gli insegnanti impegnati nell'IeFP interessando, oltre al piano organizzativo (autonomia e flessibilità, curvature e raccordi tra competenze di base e professionalizzanti, unità di apprendimento interdisciplinari, *setting* d'aula flessibili, programmazione di stage e Larsa, processi di alternanza scuola-lavoro) anche quello metodologico, toccando molteplici punti di interesse: cooperazione e collegialità reali, personalizzazione degli apprendimenti, criteri e modalità di valutazione e certificazione (con modalità condivise per la valutazione delle competenze e portfolio delle competenze) didattica laboratoriale e didattica per competenze. In particolare, sarà difficile attuare in tempi brevi un approccio per competenze. Con il riordino dell'Istruzione professionale si sono ridotte le ore delle materie professionalizzanti e non viene risolto il problema delle carenze nella didattica laboratoriale, dovute alla scarsa preparazione dei docenti in quest'ambito. Sono stati attribuiti alle classi di IeFP le stesse attrezzature e lo stesso personale presenti nell'Istruzione professionale, senza poter preparare in ogni classe l'organico funzionale

Un sistema basato sulle competenze

Rispetto al mondo scolastico in generale, il canale dell'IeFP, per tradizioni didattiche³⁵ o per maggiori collegamenti di rete con il mondo del lavoro³⁶, è stato tra i primi a far propria l'idea di una

al nuovo corso, quando la vera natura dei percorsi di IeFP richiede docenti più flessibili e adatti alle attività pratiche. Si teme, in sostanza, la duplicazione dei corsi a immagine di un tradizionale Istituto professionale» (G. Zagardo, *I cambiamenti nella IeFP*, op. cit., p. 23).

Pensiero nuovamente sottolineato nell'ultimo monitoraggio Isfol. «Ancora una volta va osservato come, piuttosto che il principio di sussidiarietà, che prevedeva il supporto delle Istituzioni scolastiche nei territori dove l'offerta IeFP delle Istituzioni formative non fosse riuscita a coprire la domanda di formazione, si sia di fatto affermato un principio di progressiva sostituzione dei percorsi svolti presso gli Istituti Professionali di Stato rispetto a quelli realizzati presso i Centri accreditati. Giova ricordare come l'esperienza delle Istituzioni formative sui fronti antidispersione, rimotivazione e recupero dei soggetti deboli, sull'uso delle metodologie didattiche attive nonché sulla progettazione e valutazione per competenze abbia prodotto, in questi anni, risultati particolarmente interessanti, sia in termini di successo formativo degli allievi, sia sul fronte dei costi dei percorsi» (ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014*, op. cit., p. 6).

³⁵ M. Spreafico, *Una nuova metodologia didattica*, in «Tuttoscuola», n° 528, XVII[2013], Speciale Istruzione e FP, p. 29.

³⁶ In particolare a partire dal noto *Libro Bianco. Crescita, competitività, occupazione*, di Delors (1993) a oggi. Cfr. F. Batini, *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, (coll. «Quaderni di ricerca», n° 2), 2013, p. 24-26.

Si noti anche che, all'interno degli accordi Stato-Regione che sono giunti a definire le figure professionali al termine dei percorsi di IeFP vengono spesso citate le raccomandazioni europee inerenti alla certificazione di competenze sul piano europeo. Cfr. La Decisione relativa al Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (euro pass) del 15/12/2004; la Raccomandazione del

programmazione didattica per competenze. Sul concetto di competenza sono stati versati fiumi di parole e numerosi studi hanno evidenziato diverse tipologie di nomenclature delle stesse in base anche a scuole psico-educative e formativo-sociali differenti³⁷. Anche le modalità valutative, se solo su performance o meno, hanno mostrato una varietà non indifferente in merito³⁸. Quello che però a noi interessa sottolineare in questo articolo sono due aspetti principali: l'uno riguarda gli elementi della competenza, l'altro l'approccio alla persona nella didattica. I due ovviamente sono fortemente correlati.

Solitamente e comunemente nelle definizioni di “competenza” si evidenziano tre punti chiave: conoscenza (“sapere”), abilità (“saper fare”), attitudini (“saper essere per agire”). Per esempio in Europa, già verso la metà degli anni novanta, nella fase progettuale OCSE in riferimento alle indagini PISA, si iniziò a

Parlamento Europeo e del Consiglio, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 18/12/2006; la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del – EQF del 23/04/2008; la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) del 18 giugno 2009.

Interessante anche il documento della Commissione Europea, *News Skills for new Jobs* del novembre 2010 dove nella sezione 4 si parla, a livello europeo, di “The influence of the economic crisis on education and training Systems”. Cfr. European Commission/EACEA/Eurydice, *News Skills for new Jobs*, Eurydice Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2010.

³⁷ Su questo tema si veda il testo di A. Cegolon, *Competenza. Dalla Performance alla persona competente*, Soveria Mannelli, Rubettino Università, 2008.

³⁸ Cfr. L. Casano, *Transizioni occupazionali e certificazioni di competenze*, in «Persona, Formazione e Lavoro», n° 12, IV [2014], pp. 46-68.

riflettere sul concetto di competenza, come qualcosa di non più meramente cognitivo o pratico. Discostandosi da precedenti teorie che troppo risentivano della scuola cognitiva o comportamentista, si pensò a una visione più completa di competenza, se non altro per una finalità di valutazione non solo oggettiva, ma anche reale, nel senso di attinenza alla vita della persona. In particolare come riporta una pubblicazione del CNOS:

Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità, ma anche l'uso di strategie e di *routines* necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di *competenza* include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche e sociali relative ai comportamenti.

Costituisce l'integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Da tale punto di vista, leggere, scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di *competenza* si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene usato per

indicare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici³⁹.

In questa sorta di definizione ragionata, la competenza viene vista come un fattore determinante correlato alla persona nella sua globalità e facente parte di un “percorso educativo” per chi cresce e “valutativo” per chi fa ricerca. Sono evidenti le differenze fra conoscenze, abilità e attitudini. Addirittura si chiama in causa il piano etico della persona con il suo sistema di valori. Il problema di fondo, dal nostro punto di vista, è che il mondo dei valori, per quanto legato alla psicologia, resta un campo autonomo rispetto alla misurazione congiunta di abilità o conoscenze. Si può misurare la motivazione (forse!), la decisionalità, l'autoregolazione, ma lo sviluppo delle potenzialità in riferimento al mondo dei valori, non possono essere viste solo come entità correlate alla didattica per le competenze. Certamente vi è un'intersezione di livelli ovvero il “valore scelto” guida la motivazione che, a sua volta, spinge l'apprendimento, come anche è noto che l'apprendimento sviluppa capacità critiche che aiutano nel discernere valori. Il quadro assiologico però è esterno alla dimensione del processo educativo. Per questo, dal nostro punto

³⁹ M. Bay, D. Grządziel, M. Pellerey, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, Roma, CNOS, 2010, p. 60.

di vista, anziché parlare di valori, che chiamerebbe in causa una riflessione filosofica troppo vasta, sarebbe meglio parlare di virtù, come modelli virtuosi di comportamento e quindi manifesti. Per affrontare questo tema però non è sufficiente il termine competenza, ma, dal nostro punto di vista dobbiamo riferirci alle potenzialità, che hanno bisogno di un *habitus*⁴⁰ per incrementarsi e consolidarsi nella persona.

A tal riguardo, richiamando Aristotele, potremmo ricordare che nell'Etica Nicomachea, il filosofo greco parlava di due virtù riguardanti l'ordine dell'azione: una è la *technè* in riferimento a un fare e l'altra è la *phronesis* in riferimento all'agire etico sociale. Entrambe sono virtù (*aretè*), ossia sono il miglior modo per svolgere una funzione, quindi entrambe vanno coltivate e noi, oggi, potremmo dire che dobbiamo diventare competenti in entrambi gli aspetti. Ma mentre la *technè* è oggetto di studio dell'apprendimento professionale, la *phronesis* è inserita nel mondo delle competenze, ma trova la sua radice e la sua realizzazione oltre la specifica formazione professionale. È necessario, quindi, parlare di virtù a partire dalla *technè*, ma allo stesso tempo cercando il suo significato originario altrove, per

⁴⁰ Il concetto latino di *habitus*, in parte ricorda l'idea di *habit* come terzo elemento della competenza al posto di *attitude*. Se infatti *attitude* ha un'impronta più "naturalistica", *habit* ha una dimensione maggiormente declinabile sul piano cognitivo-comportamentale.

non dar spazio a quel “pensiero debole” che riducendo la persona nella sua dimensione ontologica ed etica, non garantisce la completezza del percorso educativo. Una riflessione morale sull’educazione non ha finalità teoriche, ma pratico-educative. Come afferma Braido: «la esperienzialità, la storicità e la praticità del sapere morale è fuori discussione»⁴¹ se applicata in campo pedagogico.

Dato comunque importante di questa concezione di competenza è l’aderenza della didattica alla persona nella sua globalità e non più ai programmi delle diverse discipline⁴². Il passaggio dalle sole conoscenze al concetto più ampio, e certamente complesso, di competenze, ha permesso di guardare lo studente oltre il mero rapporto insegnamento-apprendimento, per trovare dei contatti con la storia dell’allievo, i suoi interessi e le sue disponibilità, nonché le sue possibilità e la sua vita quotidiana⁴³.

⁴¹ P. Braido, *Paideia Aristotelica*, Zurigo, Pas-Verlag, 1969, p. 67. Sempre su questo tema cfr. P. Braido, *Filosofia dell’educazione*, Zurigo, Pas-Verlag, 1967.

⁴² Si veda in particolare il regolamento sul nuovo obbligo di istruzione 22 agosto 2007 (G.U. n. 202 del 31 agosto 2007).

⁴³ Si ricordino a tal riguardo i concetti di competenza formale, informale e non formale. «Secondo la definizione data nella Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea del 2012 per apprendimento formale si intende quello erogato in un contesto organizzato e strutturato, specificatamente dedicato all’apprendimento, che di norma porta all’ottenimento di qualifiche, generalmente sotto forma di certificati o diplomi. L’apprendimento non formale è erogato mediante attività pianificate (in termini di obiettivi e tempi) con una qualche forma di sostegno all’apprendimento mentre per apprendimento informale si intende quello risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero non strutturato in termini di obiettivi, di tempi o di risorse dell’apprendimento» (A. Zanotti, *Certificazione delle competenze*:

Questo elemento rompe con quella tradizione pedagogica che ha combattuto fino alla fine affinché l'assolvimento dell'obbligo avvenisse solo nella scuola pubblica, la quale sembrava essere l'unica che potesse fornire la base culturale per le giovani leve. Attribuendo alla scuola una centralità eccessiva si è spesso smarrito il principio che ogni azione e istituzione formativa deve guardare principalmente alle persone. Il dibattito qui potrebbe essere lungo, ma è certo che con il concetto di competenza si è riscoperto quello di persona per una promozione integrale della stessa. Lo studente diviene, nuovamente, come vuole la tradizione personalista, il fulcro dell'agire educativo e l'agente principale. La possibilità di accedere al canale della IeFP mette in luce come

a ogni persona va assicurato il diritto ad 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 viceversa⁴⁴.

Il lavorare per competenze, quindi, anche all'interno dei Centri di Formazione Professionale, ci permette di tornare a quella

quale significato e quale percorso nel volontariato?, in Bollettino ADAPT, 7 maggio 2015).

⁴⁴ G. Malizia, M. Tonini, *30 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia, convegno del 29 novembre 20*, <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/30%20anni%20di%20storia%20della%20Federazione%20CNOS-FAP.pdf>.

dimensione persona-centrica, che pone attenzione, *in primis*, alla conoscenza dell'educando in quanto è da lì che bisogna ripartire⁴⁵. Si è compreso che riflettere su aspetti apparentemente esterni al mero apprendimento nozionistico e pratico, significa lavorare sull'aspetto umano più profondo, quello che si relaziona non solo con le proprie conoscenze e abilità, ma anche con la propria interiorità e le proprie scelte di vita, grandi o piccole che siano.

Oltre le competenze

Parallelamente alle competenze base e alle competenze specifiche (o tecniche)⁴⁶, vi sono quelle che vengono definite competenze “trasversali”, ossia quelle conquiste personali spendibili in più contesti poiché fanno riferimento a fattori metacognitivi, quali le competenze auto regolative, la capacità di stare con gli altri, la disponibilità all'apprendimento o al cambiamento, etc., o alcune più “trasversalmente specifiche” quali le competenze civiche, quelle culturali, affettive, etc⁴⁷. La

⁴⁵ J. Maritain, *Educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 2000, p. 29.

⁴⁶ Lg. 226/2005 e D.M. 139/2007, nonché i diversi Accordi Stato-Regione dal 29 aprile 2010.

⁴⁷ L'insieme di tali competenze vengono definite competenze chiave. Cfr. Raccomandazione denominata *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, emanata il 18 dicembre 2006 dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione

questione di fondo resta la misurazione, infatti, troviamo eccessiva l'enfasi posta dal recente dibattito politico e pedagogico sulle tematiche valutative che relegano l'educativo alla sola certificazione di ciò che è direttamente misurabile nelle competenze.

La nostra posizione, in questo articolo, è di aperta opposizione a tale esasperazione, nello specifico nell'IeFP. Secondo il nostro pensiero, il mondo dell'umano vive anche di significati che vanno oltre la misurabilità del contingente e del visibile, trascendendoli per poi dargli senso. Per questo si ritiene indispensabile pensare a una progettualità pedagogica "virtuosa" nel mondo dell'Istruzione che recuperi l'interiorità della persona, nella sua dimensione spirituale in senso lato. È infatti innegabile che tutto ciò che trascende la nostra situazione contingente dà senso al nostro esistere⁴⁸.

Europea (e sostanzialmente recepita, in Italia, dal *Regolamento sull'obbligo di istruzione* del 22 agosto 2007).

Più recentemente: European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2012.

⁴⁸ «Sia la percezione di sé che l'ideale di sé implicano un contenuto di valori, una scala con cui ci si misura e un contenuto che si desidera e si vuole realizzare. L'ideale di sé rappresenta una sintesi di valori che si presentano come il punto di attrattiva e di stimolo.

La strutturazione dell'io e la sua spinta verso un ideale non possono essere processi e fatti educativi avulsi da una realtà trascendente in cui l'uomo è immerso» (L. Macario, «L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia», in G. Malizia, C. Nanni (a c. di), *Giovani Orientamento Educazione*, Roma, LAS, 1999, p. 32).

Ricollegandoci all'etica aristotelica, l'IeFP, specie nei CFP, può dare risposta al disagio giovanile in due maniere: tramite l'istruzione e la preparazione al mondo del lavoro che riflettendo sulla virtù come *technè*, potrà rinvigorire l'autostima, la motivazione e lo stare insieme agli altri secondo uno scopo; dall'altra però si dovrà tornare a parlare delle virtù e delle potenzialità che sono connaturali alla persona e che possono aiutare la stessa a raggiungere l'obiettivo esistenziale che sopravvive da secoli: la felicità secondo un modello eudaimonico. Non si dovrà solo formare il giovane a un lavoro, ma e-ducare ciascuno al proprio progetto di vita.

Virtù e potenzialità

Parlare di un “modello virtuoso” in educazione non significa spostarsi da un discorso pedagogico a un discorso filosofico, ma semplicemente attingere a ciò che potremmo definire umanistico-sapientziale e calarlo nello sviluppo di una personalità. Dal nostro punto di vista, Martin Seligman e Christopher Peterson sono riusciti in questa impresa; essi (Peterson è deceduto nel 2012) appartengono alla corrente della *Positive Psychology*, da cui prende spunto la *Positive Education*, di cui parleremo nel prossimo paragrafo.

La *Positive Psychology* fa il suo ingresso ufficiale nel panorama accademico nel 2000 con un articolo *Positive Psychology. An Introduction*⁴⁹ apparso su *American Psychologist* che poi ha dedicato l'intero numero a questa nascente scuola psicologica. La portata epistemologica di questa corrente di pensiero si nutre sia del sapere filosofico, culturale e storico, come anche di elementi delle scienze umane sperimentali come la psicologia e la sociologia. Non è certo questa la sede per presentare i diversi contributi di questo filone di pensiero alla riflessione teorica, sperimentale e pratica, in quanto gli studi in merito sono ormai numerosi e applicati in più contesti esistenziali. L'argomento che in questa sede a noi interessa è il ritorno del concetto di carattere in psicologia.

Nel 2002 Seligman, in *Authentic Happiness*⁵⁰, notava come il concetto di carattere, ovverosia di quella dimensione che definisce il bene o il male, sia alla base di ogni scienza. Nonostante gli sforzi di una psicologia asettica e sedicente neutrale, secondo lo studioso americano, è impensabile studiare l'azione umana senza definire il buono e il cattivo⁵¹. Per comprendere il concetto di

⁴⁹ Cfr. M. Csikszentmihalyi, M. E. P. Seligman, *Positive Psychology. An Introduction*, in «*American Psychologist*», n° 1, LV [2000], pp. 5-14.

⁵⁰ Cfr. M. E. P. Seligman, *La Costruzione della felicità*, Milano, Sperling Paperback, 2005.

⁵¹ «Benché la psicologia del ventesimo secolo abbia cercato di bandire il “carattere” da tutte le sue teorie – vedi la personalità di Allport, i conflitti inconsci di Freud, il salto

bene o felicità in Seligman però, non dobbiamo rifarci a una morale proibitiva, ma proprio come Aristotele, dobbiamo pensare a una dimensione etica propositiva e proattiva. La virtù è qualcosa che più ci impegna e più ci migliora e quindi è in piena sintonia con la promozione del proprio benessere. Seligman riprende, quindi, il concetto di *eudaimonia* aristotelica⁵² e lo fa proprio, ovverosia equipara una vita secondo virtù a una esistenza portatrice di benessere. Incrementare le virtù significa favorire condizioni di benessere che prevengano patologie di carattere psicologico e psichiatrico. Il nuovo compito delle scienze in aiuto alla persona, infatti, non deve essere più solo quello terapeutico o assistenziale, ma principalmente quello preventivo. A partire dalle potenzialità individuali, ogni persona deve realizzarsi in una vita di senso (*meaning*), la quale è tale non solo se si incrementano competenze, ma anche se, parallelamente allo sviluppo psicofisico, vi è una maturazione autenticamente umana. Il discorso, quindi, non assume un carattere di opposizione tra competenze e

oltre la libertà e dignità di Skinner, gli istinti postulati dagli etologi – , ciò non ebbe alcun effetto sulle idee dell'uomo comune circa l'azione umana. Il carattere, buono o cattivo, rimase un concetto saldamente radicato nelle nostre leggi e politiche, nel modo in cui allevavamo i figli, pensavamo e parlavamo del perché gli uomini agiscono in un determinato modo. Una scienza che non usi il carattere come concetto basilare (o in alternativa sappia sbarazzarsi convincentemente del carattere e del libero arbitrio) non sarà mai accettata come descrizione attendibile dell'azione umana» (*Ivi*, p. 159).

⁵² Secondo la studiosa Boniwell, il concetto di Eudaimonia è l'ombrello sotto il quale i vari costrutti scientifici che formano la psicologia positiva trovano significato. Cfr. I. Boniwell, *Positive Psychology in a Nutshell. The science of happiness*, London, PWBC, 2012, p. 56.

potenzialità, bensì di interazione per una crescita integrale della persona.

Ma come si può giungere a definire quali virtù l'uomo deve coltivare? Seligman e colleghi, per venir fuori da questo bivio, hanno scelto la strada storico-culturale, ossia hanno studiato diverse culture euro-afro-asiatiche e alla fine hanno determinato, non valori universali, bensì virtù presenti in tutte le culture esaminate, escludendo quelle non comuni. Tale indagine, quindi, non ha una pretesa universalizzante, ma si è basata su una congruenza valoriale di elementi culturali presenti in diverse tradizioni⁵³. Il secondo passaggio, è stato quello di definire dei criteri⁵⁴ che potessero soddisfare le diverse virtù e potenzialità al

⁵³ K. Dahlsgaard, C. Peterson, M. E. P. Seligman, *Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history*, in «Review of General Psychology», n° 3, IX[2005], pp. 203-213.

⁵⁴ «Criterion 1: A strength contributes to various fulfillments that constitute the good life, for oneself and for others. Although strengths and virtues determine how an individual copes with adversity, our focus is on how they fulfill an individual.

Criterion 2: Although strengths can and do produce desirable outcomes, each strength is morally valued in its own right, even in the absence of obvious beneficial outcomes.

Criterion 3: The display of a strength by one person does not diminish other people in the vicinity.

Criterion 4: Being able to phrase the “opposite” of a putative strength in a felicitous way counts against regarding it as a character strength.

Criterion 5: A strength needs to be manifest in the range of an individual's behavior—thoughts, feelings, and/or actions—in such a way that it can be assessed. It should be traitlike in the sense of having a degree of generality across situations and stability across time.

Criterion 6: The strength is distinct from other positive traits in the classification and cannot be decomposed into them.

Criterion 7: A character strength is embodied in consensual paragons.

fine di raggiungere una schematicità di contenuto che pur non essendo una tassonomia classica ed esaustiva, comunque poteva iniziare a impostare un discorso organico sull'argomento⁵⁵. Alla fine di questo lavoro si è arrivati a parlare di 6 virtù e 24 potenzialità:

Per la virtù definita “Saggezza e conoscenza” vi sono le potenzialità

- *Curiosità/interesse per il mondo*
 - *Amore per il sapere*
 - *Discernimento/capacità critiche, apertura mentale*
 - *Ingegnosità/originalità/intelligenza pratica*
 - *Intelligenza sociale, intelligenza personale, intelligenza emotiva*
-
- *Lungimiranza*

Criterion 8: We do not believe this feature can be applied to all strengths, but an additional criterion where sensible is the existence of prodigies with respect to the strength.

Criterion 9: Conversely, another criterion for a character strength is the existence of people who show—selectively—the total absence of a given strength.

Criterion 10: As suggested by Erikson's (1963) discussion of psychosocial stages and the virtues that result from their satisfactory resolutions, the larger society provides institutions and associated rituals for cultivating strengths and virtues and then for sustaining their practice» (M. E. P Seligman, C. Peterson, *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, New York, Oxford University Press, 2004, pp. 16-28).

⁵⁵ Su questo tema Peterson e Seligman hanno ricevuto diverse critiche, tra cui si ricorda il problema della reale ed effettiva non arbitrarietà della scelta di virtù e potenzialità. Cfr. K. Kristjánsson, *Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles?*, in «Educational Psychologist», n° 2, XLVII [2012], p. 94.

Per la virtù del “coraggio”:

- *Valore e audacia*
- *Perseveranza/industriosità/Diligenza*
- *Integrità/autenticità/onestà*

Le potenzialità che riguardano la virtù dell’“Amore e umanità” sono:

- *Cordialità e generosità*
- *Capacità di amare e lasciarsi amare*

Le potenzialità inerenti alla virtù della “Giustizia” sono:

- *Senso civico e del dovere, capacità di lavorare in gruppo, lealtà*
- *Imparzialità ed equità*
- *Leadership*

Per la “Temperanza” ci sono le potenzialità:

- *Autocontrollo*
- *Prudenza/discrezione/cautela*
- *Umiltà e modestia*

Le ultime sette potenzialità riguardano la virtù della “Spiritualità e Trascendenza”:

- *Capacità di apprezzare bellezza ed eccellenza*
- *Gratitudine*
- *Speranza/ottimismo/capacità di proiettarsi nel futuro*
- *Spiritualità, avere uno scopo, fede/religiosità*
- *Attitudine al perdono e alla compassione*
- *Allegria e humor.*
- *Vitalità/passione/entusiasmo*

Su un piano squisitamente psicologico, Seligman definisce le potenzialità come *tratti caratteriali*, in quanto ognuna di esse «è una caratteristica psicologica osservabile in situazioni diverse e stabilmente nel corso del tempo»⁵⁶.

A livello sociologico-culturale, le potenzialità vengono riconosciute, trasmesse e promosse dalla società tramite *istituzioni e rituali*, tramite *modelli* di personalità esistite (Madre Teresa, Leonardo Da Vinci, Gandhi, Galileo Galilei, Nelson Mandela...) e personaggi della letteratura o del cinema. Il fatto, poi, che le virtù e le potenzialità che ne seguono, come si ricorderà, sono

⁵⁶ M. E. P. Seligman, *La Costruzione della felicità*, *op. cit.*, p. 171. Da notare come questa definizione sia vicina al concetto di competenza, come «capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo soddisfacente in situazioni contestualizzate e specifiche prevedibili o meno». Tale accezione di competenza è quella alla quale, consapevolmente o meno, si attinge quando si dice che la competenza è osservabile (e dunque verificabile) soltanto in situazione: non si trova una competenza squisitamente astratta, la competenza è sempre traducibile in un comportamento (F. Batini, *Insegnare per competenze*, *op. cit.*, p. 27).

presenti in più culture, fa sì che questi concetti possano dirsi elementi comportamentali reali che devono essere studiati su un piano psico-socio-educativo.

Come si può notare alcune potenzialità possono intersecarsi (o essere incluse se le guardiamo dal punto di vista formativo) con le competenze trasversali, per esempio capacità critica, autocontrollo, intelligenza emotiva cordialità, diligenza, industriosità, etc.; alcune sono competenze già presenti all'interno dei documenti ministeriali, ma altre sono esterne anche alla più complessa definizione di competenza, per esempio: saggezza, audacia, lasciarsi amare, perdono, spiritualità, etc. Non si parla di semplici abilità, di predisposizioni cognitivo-pratiche, si parla di elementi che, per quanto lo stesso Seligman provi a non usare il termine valore, si fondano su un discorso morale del comportamento⁵⁷. Il fatto che poi sia stato formulato un questionario per la misurazione delle potenzialità e le ricerche

⁵⁷ Quando parliamo di “valore” lo intendiamo come ritratto dell'uomo virtuoso e non vogliamo addentrarci, in questa sede, in un'etica dei valori tanto dibattuta nella storia della filosofia. Prendiamo quindi come modello sempre Aristotele che collega la riflessione pedagogica sull'IeFP con l'eudaimonia della positive psychology e ricordiamo, con Reboul, che «La virtù di Aristotele è il valore umano che può avere un essere umano. La virtù si conquista, perché, se fosse innata, non avrebbe alcun merito e soprattutto sfuggirebbe alla volontà: non si è onesti o coraggiosi così come si è biondi o svelti; aggiungo che la virtù non è mai acquisita una volta per tutte, perché, senza lo sforzo costante di rinnovarsi o di adattarsi, la virtù non ha più valore di un automatismo. Una volta acquisita, però, essa è stabile, esattamente come lo è un'abitudine» (O. Reboul, *I valori dell'Educazione*, tr. it., Milano, Ancora, 1995, p. 80, ed. or. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992).

abbiano dato ragione ad alcuni aspetti prettamente tecnici, non toglie la radice trascendente, ma allo stesso tempo, profondamente umana, di questa disquisizione.

Positive Education

La *Positive Education* è un campo applicativo della *Positive Psychology* e ha come finalità principali due questioni: le *skills of achievement* e le *skills of well-being*⁵⁸.

Nel primo paragrafo si era discusso come l'IeFP, rispetto agli altri corsi di studio, nonostante la mancanza di fondi e la poca considerazione del mondo scolastico classico, raggiunge la prima finalità e si trova in una posizione migliore rispetto ai licei e alle scuole tecniche; ciò vale sia in merito al raggiungimento degli obiettivi in itinere, sia rispetto agli esiti terminali del percorso di

⁵⁸ «Positive education is defined as education for both traditional skills and for happiness» (M. E.P. Seligman, *Positive Education: An Overview*, <http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1551>).

studi, ossia il mondo del lavoro. Il problema sorge per la seconda finalità che non è neanche menzionata all'interno dei diversi percorsi formativi. Questo, all'atto pratico, non è un problema solo dell'IeFP, ma del mondo dell'Istruzione in generale. Seligman ci ricorda che se noi chiedessimo ai genitori come vorrebbero che fossero i propri figli, la maggior parte ci risponderebbe in termini di virtù (felice, rispettoso, amorevole,...); mentre se chiedessimo cosa secondo loro insegna la scuola, la prima risposta riguarderebbe le attese in ambito didattico⁵⁹. È proprio a causa di questa incongruenza di attese che spesso non si riesce a raggiungere la seconda finalità della *Positive Education*. Altra causa potrebbe essere la falsa "neutralità"⁶⁰ della scuola che,

⁵⁹ «First, a quiz:

Question one: in one or two words, what do you most want for your children?

If you are like the thousands of parents I've polled you responded, "Happiness," "Confidence," "Contentment," "Fulfillment," "Balance," "Good stuff," "Kindness," "Health," "Satisfaction," "Love," "Being civilized," "Meaning," and the like. In short, *well-being* is your topmost priority for your children.

Question two: in one or two words, what do schools teach?

If you are like other parents, you responded, "Achievement," "Thinking skills," "Success," "Conformity," "Literacy," "Math," "Work," "Test taking," "Discipline," and the like. In short, what schools teach is how to succeed in the workplace.

Notice that there is almost no overlap between the two lists.

The schooling of children has, for more than a century, paved the boulevard toward adult work. I am all for success, literacy, perseverance, and discipline, but I want you to imagine that schools could, without compromising either, teach both the skills of well-being and the skills of achievement. I want you to imagine positive education» (M. E. P. Seligman, *Flourish: A visionary New understanding of Happiness and Well-Being*, New York, Free Press, 2011, p. 78).

⁶⁰ «Ma se è vero che i comportamenti in una società poggiano sui principi comuni a più orizzonti, non è possibile prescindere da una loro fondatezza. In altre parole, non ci si può riferire direttamente agli ottimi "valori" delle costituzioni dei paesi comunitari

come ente formativo rinuncia alla sua missione educativa, per far spazio alla sola dimensione istruttiva o formativa⁶¹, così da restare “pulita” di fronte ad eventuali attacchi ideologici. L’assenza dell’*ethos* all’interno della didattica, non è un plus valore, ma una deficienza pedagogica.

Alcune esperienze della *Positive Education* hanno mostrato che lavorare sul benessere in termini di potenzialità e trasversalmente alla didattica, ha permesso di raggiungere risultati insperati sia sul piano delle competenze chiave, come anche sul piano degli atteggiamenti e dei comportamenti⁶², in particolare rispetto al fattore resilienza.

(necessaria sintesi negoziale che affonda le radici nelle culture presenti) senza darne ragione a partire da orizzonti antropologici concreti, espressi di volta in volta in una proposta educativa coerente. Il rischio attuale potrebbe esser quello di creare, complice un malinteso senso di “tolleranza” e un limitato concetto di “laicità”, una “società senza”: senza quei fondamenti culturali, ideali, religiosi e pedagogici sui quali i valori utili alla convivenza possano poggiare. Una società “liquida” che, invece, richiede una nuova e forte dimensione etica, oggi offuscata dalla labilità di cui spesso vengono percepite in un mondo frammentato le regole e le basi del dialogo civile» (G. Zagardo, *La punta di diamante. Scenari di scolarizzazione e formazione in Europa*, Roma, Isfol, 2010, p. 212).

⁶¹ «L’istruzione, quindi, elaborerebbe e consegnerebbe sistemi concettuali, astratti, esplicativi, dimostrativi e predittivi che tendono a crescere su se stessi e che restano “puri”, non “applicati”. La formazione si ingegnerebbe, invece, di tradurre tali sistemi concettuali in “sistemi reali”, ovvero in operazioni, in effetti misurabili, osservabili, manipolabili, di cui con rigore, si conoscono le ragioni e si prevedono gli effetti. L’istruzione (generale e specifica) e la formazione (generale e specifica) si palesano tuttavia, ambedue, dai rispettivi punti di vista, *mezzi, strumenti* pedagogicamente peculiari da impiegare per il fine della massima educazione individualmente possibile nelle diverse età» (G. Bertagna, *Per un nuovo ruolo della formazione professionale nella riforma della scuola italiana*, in «Presenza CONFAP», n° 7, IV [1996], p. 15-16).

⁶² M. E. P. Seligman *et al.*, *Positive Education: positive psychology and classroom interventions*, in «Oxford Review of Education», n° 3, XXXV[2009], pp. 293-311; M.

Altri studi hanno dimostrato la forte correlazione fra percorsi educativi miranti all'educazione del carattere, secondo il modello delle potenzialità, e la diminuzione di fenomeni patologici (ansia, stress, depressione, etc.) e di comportamenti antisociali (utilizzo di alcool, droghe, bullismo, etc.); oppure educazione del carattere e *outcomes* positivi in termini di benessere, aiuto agli altri, soddisfazione nella vita, etc.⁶³.

Si potrebbe criticare la nostra posizione quando affermiamo che il percorso educativo non è solo quello che si può valutare, ma anche altro. Si deve qui sottolineare che non si nega l'utilità della ricerca sperimentale, anzi, per certi versi, i dati sperimentali rivestono un'oggettività o verificabilità che pongono innanzi a chi legge il dato della realtà contingente. Ma il dato osservabile (e a volte verificabile), è dato che ci si pone, direttamente o tramite correlazioni di vario tipo, come evidenza. Ora, noi siamo sicuri che l'azione della persona è la sola "evidenza"? Siamo convinti che al perché cronologico (dato osservabile) e al perché logico (interpretazione), vada aggiunto il perché ontologico che fa riferimento all'interiorità della persona umana la cui espressione

E. P. Seligman, *Flourish: A visionary New understanding of Happiness and Well-Being*, *op. cit.*, pp. 78-97.

⁶³ Cfr. C. Proctor, P. A. Linley, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, New York, Springer, 2013.

terminologica più vicina alla comprensione è quella desunta dal concetto di libertà, il quale però sfugge alla scienza empirica⁶⁴.

È proprio in questo raffronto sulla significatività valutativa che si pone la questione di rapporto fra competenze e potenzialità. Alcune competenze, specie tra quelle strategiche o trasversali, si intersecano con le potenzialità sopra descritte. Ma altre, specie quelle che fanno riferimento alle virtù dell’“Amore e Umanità” e della “Spiritualità e Trascendenza” seguono un iter educativo non solo meta cognitivo, ma radicato nella libertà interiore che fa capo alla dimensione di senso.

Per noi resta il fatto che educare è qualcosa che va oltre il semplice ritorno dei risultati. In questo la *Positive Education*, ci viene in aiuto: il termine benessere non traduce *wellness*, bensì *well-being*, dove il verbo *being*, secondo la nostra interpretazione, fa capo al concetto di *human-being*, quindi di essere umano nella sua globalità.

⁶⁴ «Nel XIX secolo, sull’onda dell’entusiasmo verso il pensiero positivista e sulla scia delle numerose scoperte che il nuovo mondo scientifico aveva permesso nei più diversi campi della conoscenza, nasce la psicologia come disciplina scientifica proprio dall’idea di utilizzare nell’indagine circa il comportamento e le sue cause gli strumenti delle scienze empiriche e sperimentali, superando così il livello della speculazione filosofica. (...) Dopo poco più di un secolo di ricerca, possiamo dire che questo tentativo sia riuscito solo in parte. L’uso di strumenti scientifici sperimentali ha indubbiamente allargato l’orizzonte delle nostre conoscenze, ma non ha risolto la questione fondamentale dell’agire dell’uomo: la libertà» (S. Gheno, *L’uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, Milano, Mc Graw-Hill, 2005, p. 17).

Verso una Positive IeFP?

Oltre al tema delle potenzialità, noi riteniamo che altri costrutti classici della *Positive Psychology* possano aiutare i percorsi di orientamento e formazione all'interno della IeFP. In particolare, l'intrecciarsi di esperienza riflessiva ed esperienza pratica, secondo modelli di stampo cognitivo-comportamentale, trova un terreno fertile proprio nei percorsi formativi professionali, quando questi vengono ritenuti educativi e non addestrativi.

Dal nostro punto di vista, l'ausilio che può dare la *Positive Psychology*, inoltre, è perfettamente in linea con la didattica per competenze, ossia con quella didattica che pone la persona al centro del suo percorso formativo. Le strategie che, infatti, tratteremo hanno una forte connotazione personale e per quanto alcune possano essere svolte in gruppo, prediligono un approccio individualizzato.

Lo stile esplicativo

Il primo modello è quello dello stile esplicativo. Seligman, a seguito di alcuni studi sul concetto di "impotenza appresa" e ricerche sperimentali che hanno coinvolto non solo cani e ratti, ma anche essere umani, giunse a definire l'impotenza appresa come una predisposizione interiore cronica e costante che porta a

non credere nelle proprie potenzialità e a trasportare questo senso di impotenza nel tempo (permanenza) e in diversi ambiti esistenziali (pervasività). È uno stato quasi profetico del sé che tramite le proprie credenze negative, non riesce più ad affrontare avversità, ma soprattutto giudica transitori, casuali e non meritevoli le esperienze positive che si possono vivere al contempo. Da lì, come osservano alcuni studi⁶⁵, il passo verso la depressione è breve. Depressione che può poi manifestarsi con comportamenti introversi, ma anche “bipolari” oppure devianti e antisociali.

Questa situazione è la condizione di molti allievi all’arrivo nei CFP esclusi dal canale classico dell’istruzione; alcuni di loro versano in uno stato di disagio, si ritengono inadatti a un percorso formativo che valorizzi anche le proprie risorse cognitive. Ci si sente predestinati a essere studenti di “serie B”. Questi ragazzi non sanno cos’è l’intelligenza manuale o l’intelligenza emotiva, non conoscono il potere della motivazione e non sanno che anche loro possono vivere un modello di vita virtuoso nel senso aristotelico precedentemente detto.

Lo stile esplicativo, viene definito da Seligman «il grande modulatore dell’impotenza appresa»⁶⁶, ovvero sia un pensiero che

⁶⁵ M. E. P. Seligman, *Imparare l’ottimismo*, Prato, Giunti, 2009, pp. 77-83.

⁶⁶ *Ivi*, p. 28.

porta a rimettere in gioco tutto, a ridefinire responsabilità proprie e altrui, a scovare le inefficienze personali e quelle degli altri. Il modello che lui propone è racchiuso nell'acronimo ABCDE: *Adversity, Belief, Consequences, Disputation, Energization*:

- *Adversity* (avversità)

Saper descrivere le avversità, ossia saper descrivere un evento in maniera fredda, senza “trascrivere” sentimenti e giudizi. È importante delineare solo l'accaduto senza dare valutazioni di alcun tipo, poiché quest'ultime dovranno emergere in seguito.

- *Belief* (credenze/convinzioni)

È noto che solitamente le persone sanno difendersi dalle accuse degli altri, ma non sanno difendersi dalle proprie convinzioni, proprio perché sono proprie.

Le nostre spiegazioni riflessive sono solitamente semplici distorsioni. Sono soltanto cattive abitudini di pensiero, prodotte da esperienze spiacevoli del passato: conflitti infantili, genitori troppo severi, insegnanti o allenatori ipercritici, fratelli e sorelle maggiori gelosi. Ma siccome adesso sembrano scaturire da dentro di noi, li prendiamo come vangelo⁶⁷.

- *Consequences* (conseguenze)

⁶⁷ M.E.P. Seligman, *La Costruzione della felicità, op. cit.*, p. 118.

Conseguenza delle credenze negative sono spesso quegli stati d'animo che vanno contro l'interesse della nostra persona o azioni/comportamenti che confermano le nostre credenze negative e quindi non aiutano a trovare una soluzione all'accaduto o a cambiare atteggiamento di fronte a un'avversità

- *Disputation* (discussione)

La fase D è sicuramente il momento nevralgico dello stile esplicativo. È il momento critico in cui affrontare le credenze che ci hanno portato a determinate conseguenze interiori e comportamentali. Ciò può avvenire tramite diversi iter, l'importante è che questa discussione avvenga al fine di volgere verso comportamenti interiorizzati e non comandati o suggestionati.

- *Energization* (attuazione pratica)

È la scelta di assumere un atteggiamento o attuare un comportamento che concretizzi quanto consapevolizzato. È la parte pratica dello stile esplicativo, la fase in cui le azioni che si compiono, riflettono quanto affrontato nella *disputation*. È la prova evidente che si è passati da una rinuncia a un attivismo positivo e volgente all'ottimismo.

Il passaggio da una posizione pessimista a una ottimista, avviene sul piano della realtà, per questo si parla di "ottimismo appreso" e/o "ottimismo flessibile". Questo modello può essere applicato a problemi didattici, a problemi relazionali o a problemi

personali. È uno schema di pensiero che, secondo una modalità di *habitus*, potrebbe sostenere l'allievo verso una sempre maggiore consapevolezza del proprio sé in relazione allo studio, alle relazioni interpersonali e alla vita in genere. È un percorso riflessivo che ha, per forza di cose, un aspetto esperienziale, sia in input che in output: l'obiettivo è modificare un comportamento in base a risorse personali e ambientali, come anche in base ai limiti propri e altrui.

Alcune ricerche hanno dimostrato come ad alti livelli di ottimismo, misurati con l'ASQ (*Attributional Style Questionnaire*), si correlano migliori risultati in ambito scolastico (a parità di QI e a volte anche in lieve inferiorità)⁶⁸, in ambito professionale (a parità di punteggi in test attitudinali e a volte anche in lieve inferiorità)⁶⁹ e in ambito sportivo⁷⁰.

Flow

Il secondo modello è quello del *flow*, ossia quel costruito studiato per decenni dal co-fondatore della *Positive Psychology* M. Csikszentmihaly. Tradotto a volte in italiano con “esperienza

⁶⁸ M. E. P. Seligman, *Imparare l'ottimismo*, op. cit., pp. 179-201.

⁶⁹ *Ivi*, pp. 129-156.

⁷⁰ *Ivi*, pp. 203-217.

ottimale”, il *flow* afferma che una persona impegnata in un’attività può raggiungere una pienezza personale, una gratificazione, che non corrisponde per forza a uno stato di piacere fisico⁷¹. Csikszentmihaly e i ricercatori di questa teoria, hanno prodotto numerose ricerche in merito, arrivando a definire sei dimensioni costitutive e tre condizioni necessarie affinché si realizzi uno stato di *flow*⁷². In un seminario tenuto a Roma nel 2012⁷³, Csikszentmihaly riprendendo qualche contenuto della Repubblica platonica, ha affermato che la grande sfida è quella di aiutare i giovani a trovare gratificazione non tanto nello sport, negli hobby, nella musica o nel gioco⁷⁴, quanto piuttosto nel loro

⁷¹ M. Csikszentmihalyi, *Flow. The psychology of optimal experience*, New York, Harper and Row, 1990, p. 2.

⁷² Le sei dimensioni costitutive del *flow* sono:

1. L’attenzione è incentrata su un determinato campo di interesse. Vi è piena concentrazione e completo coinvolgimento.
2. L’azione e la consapevolezza si fondono.
3. Vi è una sorta di libertà rispetto al senso del fallimento.
4. La coscienza di sé scompare.
5. La percezione del tempo è distorta.
6. L’esperienza diventa autotelica.

Le tre condizioni sono :

1. Vi sono obiettivi definiti ad ogni passo del cammino.
2. Vi è un riscontro immediato all’azione di ognuno.
3. Vi è una sorta di equilibrio tra sfide e abilità.

⁷³ M. Csikszentmihalyi, *Flow. Recent studies and their implications for psychology*, Roma, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”- Facoltà di Psicologia – 25 ottobre 2012.

⁷⁴ «These exceptional moments are what I have called flow experiences. The metaphor of "flow" is one that many people have used to describe the sense of effortless action they feel in moments that stand out as the best in their lives. Athletes refer to it as "being in the zone," religious mystics as being in "ecstasy," artists and musicians as aesthetic rapture. Athletes, mystics, and artists do very different things when they reach

lavoro, affinché questo sia motivo di senso e non solo di sopravvivenza. Quale percorso formativo dell'IeFP non può far suo questo monito? Insegnare alle giovani leve a realizzarsi nel lavoro, provare gratificazione, soddisfazione, a volte anche a discapito di un piacere immediato, proprio alla pari di un corridore o uno scalatore, che vedono la loro riuscita dopo tanta fatica e concentrazione, potrebbe essere una delle missioni più alte nei Centri di Formazione Professionale.

Il *flow* si caratterizza come un equilibrio fra opportunità/sfide (*challenges*) e abilità (*skills*). Se tale rapporto è adeguato, allora vi è un'esperienza ottimale; se ciò non avviene, allora vi sono stati d'animo di noia (le opportunità sono inferiori alle mie abilità) o ansiosi (le opportunità sono superiori alle mie potenzialità). Noi riteniamo che il percorso dell'IeFP, specie per le sue numerose ore di laboratorio o stage/tirocinio, possa trarre dall'applicazione di questo modello, risultati significativi proprio a partire dall'esperienza pratica. Se a livello di laboratorio o di stage esterni, si riesce a fare una programmazione che tenga conto delle abilità pratiche dell'allievo equilibrandole con le sfide dell'ambiente di lavoro, allora il percorso formativo può divenire un iter mirante alla crescita e alla promozione del benessere. Si

flow, yet their descriptions of the experience are remarkably similar» (M. Csikszentmihalyi, *Finding Flow. The psychology of engagement with every day life*, New York, BasicBooks, 1997, p. 29).

tenga presente che il flow considera livelli di stress e di impegno, sempre proporzionati alle reali possibilità di una persona e ciò non vale solo per le competenze specifiche o tecniche, ma anche per aspetti riguardanti la personalità⁷⁵.

Le ricerche sul costrutto del flow evidenziano come a bassi livelli di flow corrispondano perdite di senso e aumento di comportamenti devianti e antisociali⁷⁶. Sul piano pedagogico questo dato ci porta a dire che bisogna aumentare le situazioni educative nelle quali lo studente personalizza la sua *technè* portandola ai massimi livelli di eccellenza. Questo non solo per un discorso di migioria in termini di competenza⁷⁷, ma anche per

⁷⁵ Cfr. M. Csikszentmihalyi, *Application of Flow in Human Development and Education*, New York, Springer, 2014.

⁷⁶ «To this purpose, a distinction should be made between the long-term meaningmaking process and meaning of daily activities within this lifelong perspective. Studies conducted in Western countries showed that a great majority of people spend a relevant portion of their daily time in low-challenge, low-meaning activities. Besides maintenance tasks, that are anyway related to basic needs, this is the case of unstructured leisure activities, such as buying and consuming goods, watching TV, surfing in Internet, and idling (Iso-Ahola, 1997; Larson & Verma, 1999). The quality of experience people associate to these activities is prominently negative. Boredom and apathy prevail, as well as low levels of physical and mental health (Delle Fave & Massimini, 2005b; Iso-Ahola, 1997). Intervention should take into account this problem, which is one of the prerequisites to engage in deviant behaviours or in substance abuse (Delle Fave & Massimini, 2003b; Larson, 2000) and can be related to the more *Positive Psychotherapy and Social Change*» (R. Biswas-Diener (a c. di), *Positive Psychology as Social Change*, New York, Springer, 2011, p. 274).

⁷⁷ «Csikszentmihalyi suggested that intrinsic motivation and “flow” are associated with using one’s skills to meet challenges. Skill acquisition and mastery allow humans to be prepared for future environmental challenges, and to learn behaviors that solve current problems. Learning new skills through practice, social interactions, and observation serves to provide knowledge and skills that can be adaptive in future situations. Thus, the acquisition of skills and knowledge is not only useful in terms of adaptive behavior,

un benessere personale in termini di salute mentale e quindi comportamentale. Favorire sul piano dell'apprendimento, sia in aula che in laboratorio o in stage, momenti di esperienza ottimale significa ancora una volta ri-pensare la programmazione didattica alla luce della persona secondo risorse e limiti che le sono proprie.

L'esperimentare situazioni gratificanti promuove motivazione personale e senso di autostima, perché, seguendo la scuola di Bandura, si incomincia a credere nelle proprie capacità, si inizia "a saper di saper fare" (*self-efficacy*)⁷⁸. Questo nuovo modello di sé, piano piano, tramite anche lo stile esplicativo, porta a delle convinzioni interiori positive, al credere di essere una persona capace e valida, ad una nuova visione del sé guidata verso la positività.

Dare senso al tutto

Se l'esperienza del *flow* mirava principalmente a una crescita virtuosa in termini di *technè*, ossia di donazione di significato valoriale al fare come dimensione educativa del nostro essere, alla

but is pleasant as an end in itself» (E. Diener, C. Diener (a c. di), «Monitoring Psychosocial Prosperity for Social Change», in R. Biswas- Diener (a c. di), *Positive Psychology as Social Change*, op. cit., pp. 57-58).

⁷⁸ A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman, 1997.

luce di quanto detto è ora necessario anche pensare a un percorso per vivere in maniera virtuosa anche sul piano propriamente morale ed etico. L'iter educativo degli adolescenti e dei giovani ha, o dovrebbe avere, anche questa finalità. Bisogna sviluppare quella parte del sé che eleva la persona oltre il semplice "fare" o l'"essere in relazione al fare" (visione politecnica). Anche nei percorsi IeFP, si deve riflettere sul genere umano che trascende la quotidianità, pur rimanendo inserito nella stessa. Pensare che ciò non sia impossibile in un Centro di Formazione Professionale è un preconcetto morale, prima ancora che didattico.

Noi riteniamo che la classificazione delle virtù e delle potenzialità prima presentata sia un buon punto di partenza per una programmazione educativa che miri a scorgere quelle virtù e potenzialità individuali che possono essere scoperte e incrementate in ciascuna persona.

Nella sua ultima pubblicazione, Seligman, introducendo il nuovo acronimo PERMA, suggerisce interventi psico-pedagogici in direzione delle *Positive emotions*, dell'*Engagement* (p.e. il modello *flow*), delle *Relations*, del *Meaning* e dell'*Accomplishment*⁷⁹. Dal nostro punto di vista, se i primi tre aspetti possono essere raggiunti anche senza una riflessione

⁷⁹ M. E. P. Seligman, *Flourish: A visionary New understanding of Happiness and Well-Being*, op. cit., p. 24-29.

morale, intesa come studio del carattere e quindi delle azioni virtuose o meno, tuttavia l'aspetto del senso della vita e della realizzazione personale, non sono pensabili senza un'attenzione particolare anche a una visione morale del percorso educativo⁸⁰.

Se la tanto dibattuta categoria di senso è la linea di intersezione fra le scienze umane e le scienze teoretiche e religiose, la necessità di una realizzazione personale, ossia di una vita degna di essere vissuta, è l'aspetto esperienziale umano che congiunge la dimensione psico-affettiva con quella spirituale.

Bisogna, quindi, pensare anche a momenti educativi all'interno dell'IeFP che possano dar vita a percorsi "virtuosi", dove ognuno scopre le proprie potenzialità indirizzate a una vita autenticamente felice, che abbia un senso e che realizzi la persona, oltre il mestiere che si sta apprendendo. È necessario trovare soluzioni singole di riflessione sulla propria interiorità o percorsi di gruppo che mettano in luce quelle virtù che sono connaturali all'essere umano e che anzi lo definiscono tale⁸¹. In alcuni progetti della *Positive Education* si propongono itinerari di gruppo che hanno

⁸⁰ In tal senso si ricorda come la legge 226/2005 riuscì a cogliere, in maniera chiara e significativa, un'antropologia non solo educativa (nel senso di istruzione tra competenze di base, tecniche e metacognitive), ma un'antropologia pedagogica, perché coglieva quella visione morale e di senso dell'esperienza umana. Con il D.M. 139/2007, si perde quella dimensione morale dell'educazione, prediligendo elementi di etica della convivenza, ma nulla che rifletta sull'interiorità della persona e la ricerca di senso. Si rinuncia quindi a pensare la persona prima della società, dando spazio alle sole competenze relazionali e non dialogando con la parte più profonda dell'io.

⁸¹ J. Maritain, *Educazione al bivio*, op. cit., p. 125-128.

come tema il confronto su alcune virtù/valori a partire da argomenti della programmazione didattica. Ancora, si propongono gruppi di studio che riflettano su alcuni temi particolari e realizzino prodotti (non per forza verbali) corrispondenti a quanto emerso all'interno del gruppo. In altri progetti sono stati assegnati degli esercizi di virtù da svolgere nella propria vita, così da poter notare cambiamenti nella propria persona e negli altri. Al di là delle possibili realizzazioni di itinerari, l'importante è considerare nella propria pianificazione formativa anche questi aspetti educativi, al fine di non formare solo futuri lavoratori, ma persone che anche nel lavoro possano realizzare la propria esistenza e dare un senso alla propria vita e perché no, a quella delle persone che incontreranno.

Bibliografia

Bay, M., Grządziel, D., Pellerrey, M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, Roma, CNOS, 2010.

Bandura, A., *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman, 1997.

Batini, F., *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, (coll. «Quaderni di ricerca», n° 2), 2013.

Bertagna, G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011.

Bertagna, G., *Per un nuovo ruolo della formazione professionale nella riforma della scuola italiana*, in «Presenza CONFAP», n° 7, IV [1996].

Braido, P., *Filosofia dell'educazione*, Zurigo, Pas-Verlag, 1967.

Braido, P., *Paideia Aristotelica*, Zurigo, Pas-Verlag, 1969.

Boniwell, I. *Positive Psychology in a Nutshell. The science of happiness*, London, PWBC, 2012.

Casano, L., *Transizioni occupazionali e certificazioni di competenze*, in «Persona, Formazione e Lavoro», n° 12, IV [2014], pp. 46-68.

Cegolon, A., *Competenza. Dalla Performance alla persona competente*, Soveria Mannelli, Rubettino Università, 2008.

Corsi, M., Ulivieri, S., *La pedagogia del Well-Being*, in «Pedagogia oggi», n°1, 2013, pp. 5-8.

Csikszentmihalyi, M., *Application of Flow in Human Development and Education*, New York, Springer, 2014.

Csikszentmihalyi, M., *Finding Flow. The psychology of engagement with every day life*, New York, BasicBooks, 1997.

Csikszentmihalyi, M., *Flow. Recent studies and their implications for psychology*, Seminario tenuto a Roma, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”- Facoltà di Psicologia – 25 ottobre 2012.

Csikszentmihalyi, M., *Flow. The psychology of optimal experience*, New York Harper and Row, 1990.

Csikszentmihalyi, M., Seligman, M. E. P., *Positive Psychology. An Introduction*, in «American Psychologist», n° 1, LV [2000], pp. 5-14.

Dahlsgaard, K., Peterson, C., Seligman, M. E. P., *Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history*, in «Review of General Psychology», n° 3, IX[2005], pp. 203-213.

Decisione relativa al “Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (euro pass) del 15/12/2004.

Delle Fave, A., Fava, G.A., «Positive Psychotherapy and Social Change», in R. Biswas-Diener (a c. di), *Positive Psychology as Social Change*, New York, Springer, 2011, pp . 267-292.

Diener, E., Diener, C., «Monitoring Psychosocial Prosperity for Social Change», in R. Biswas- Diener (a c. di), *Positive Psychology as Social Change*, New York, Springer, 2011, pp. 53-72.

European Commission/EACEA/Eurydice, *News Skills for new Jobs*, Eurydice Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2010.

European Commission/EACEA/Eurydice, *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*, Eurydice Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2012.

Gheno, S., *L'uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, Milano, Mc Graw-Hill, 2005.

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

ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una filiera professionalizzante a.f. 2012/2013. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito diritto-dovere*, Roma 2013.

ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014. XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito diritto-dovere*, Roma 2015.

Kristjánsson, K., *Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles?*, in «Educational Psychologist», n° 2, XLVII [2012], pp. 86-105.

Macale, C., *La persona e le sue potenzialità per un orientamento educativo*, in «Rivista Formazione, Persona e Lavoro», n° 13, V [2015], pp. 189-197.

Macario, L., «L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia», in G. Malizia, C. Nanni (a c. di), *Giovani Orientamento Educazione*, Roma, LAS, 1999.

Malizia, G., Tonini, G., *30 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia*, <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/30%20anni%20di%20storia%20della%20Federazione%20CNOS-FAP.pdf>

Maritain, J., *Educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 2000.

Marsili, E., Scalmato, V. (a c. di), *Occupati dalla formazione. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP*, Roma, Isfol (coll. «Research Paper», n° 18), 2014.

Micucci, E., *Lo stato fa male alla formazione professionale. Costa di più e rende di meno di quella regionale*, in «Italia oggi», 7 aprile 2015, p. 37.

Pavoncello, D., *La sperimentazione nazionale dei percorsi triennali d'istruzione e Formazione Professionale*, in «Rassegna CNOS», n° 3, XXII [2006], pp. 56-81.

Proctor, C., Linley, P. A., *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, New York, Springer, 2013.

Raccomandazione *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, emanata il 18 dicembre 2006 dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente – EQF del 23/04/2008.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) del 18 giugno 2009.

Reboul, O., *I valori dell'Educazione*, tr. it., Milano, Editrice Ancora, 1995 (ed. or. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992).

Salerno, G. M., Zagardo, G., *I costi della IeFP. Un'analisi comparata tra Istituzioni formative regionali e Istituzioni scolastiche statali*, Roma, Isfol, (coll. «Research Paper», n° 23), 2015.

Seligman, M. E. P., Peterson, C., *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, New York, Oxford University Press, 2004.

Seligman, M. E. P., *Imparare l'ottimismo*, tr. it., Prato, Giunti, 2009 (ed. or. *Learned optimism. How to change your mind and your life*, New York, Pocket Books, 1998).

Seligman, M.E.P., *La Costruzione della felicità*, tr. it., Milano, Sperling Paperback, 2005 (ed. or. Seligman, M. E. P., *Authentic*

Happiness: Using the new Positive Psychology to realize your potential for lasting fulfillment, New York, Free Press, 2002).

Seligman, M.E.P., *Fai fiorire la tua vita. Una nuova, rivoluzionaria visione della felicità e del benessere*, tr. it., Torino, Anteprima, Torino 2012 (ed. or. Seligman M.E.P., *Flourish: A visionary New understanding of Happiness and Well-Being*, New York, Free Press, 2011).

Seligman, M.E.P., *Positive Education: An Overview*, <http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1551>

Seligman, M.E.P. *et al.*, *Positive Education: positive psychology and classroom interventions*, in «Oxford Review of Education», n° 3, XXXV[2009], pp. 293-311.

Spreafico, M., *Una nuova metodologia didattica*, in «Tuttoscuola», n° 528, XVII[2013], Speciale Istruzione e FP, pp. 29-32.

Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane, Sistema informativo Excelsior-2014, *Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità*.

Zagardo, G., *I cambiamenti nella IeFP*, Roma, CNOS-FAP, 2012.

Zagardo, G., *Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nell'a.f. 2012/13*, Roma, CNOS-FAP, 2014.

Zagardo, G., *La punta di diamante. Scenari di scolarizzazione e formazione in Europa*, Roma, Isfol, 2010.

Zagardo, G., *Percorsi di IeFP: un'analisi dei costi di regioni e PA*, Roma, Isfol (coll. «Occasional Paper» n° 12), 2013.