



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

Dottorato di ricerca in Scienze della Persona e della Formazione
Indirizzo Pedagogia (*Education*)

Ciclo XXXII
S.S.D: M-PED/01

**LA SOSTENIBILITÀ PER UNA NUOVA CULTURA
DELL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO**

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Antonella Marchetti

Tesi di dottorato di: Serena Mazzoli
Matricola: 4612257

Anno Accademico 2018/2019

Indice

<i>Introduzione</i>	3
CAPITOLO PRIMO SCUOLA E NUOVE SFIDE EDUCATIVE: IL VALORE FORMATIVO DELL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO	9
1.1 La scuola: comunità educante tra saperi e competenze	9
1.2 Alleanze generative per una <i>buona scuola</i>	20
1.3 Alla ricerca di una via italiana per la formazione duale	29
CAPITOLO SECONDO GIOVANI, OCCUPABILITÀ, FUTURO	37
2.1 Il valore culturale ed educativo del lavoro	37
2.2 Giovani generazioni e mercato occupazionale	45
2.3 Apprendimento basato sul lavoro: uno sguardo europeo	54
CAPITOLO TERZO EDUCARE AL FUTURO TRA COMPETENZE E SUCCESSO FORMATIVO	68
3.1 La sfida delle <i>soft skills</i>	68
3.2 Orientare per il successo formativo	77
3.3 Politiche scolastiche in divenire: i “percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento”	86
CAPITOLO QUARTO LA SOSTENIBILITÀ PER L'ALTERNANZA SCUOLA- LAVORO O L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO PER LA SOSTENIBILITÀ?	92
4.1 In cammino verso uno sviluppo sostenibile	93
4.2 Educazione, pensiero ecologico, sostenibilità	103
4.3 Sostenibilità per l’alternanza scuola-lavoro: implicazioni formative e nuove opportunità professionali	117

CAPITOLO QUINTO	
EDUCARE ALLA SOSTENIBILITÀ TRA SCUOLA E LAVORO: DUE CASI EMBLEMATICI	129
5.1 Lo studio di caso come strategia di ricerca educativa	129
5.2 L'Istituto Marcelline Tommaseo: "una storia, tante vite"	138
5.2.1 Storia, identità, <i>mission</i>	139
5.2.2 <i>Grow the World</i> . L'Agenda 2030 per la scuola	144
5.2.3 Generare futuro: l'alternanza scuola-lavoro al Tommaseo	149
5.2.4 Educare alla responsabilità, orientare alla vita: a scuola di sviluppo sostenibile	152
5.3 Il Gruppo Loccioni: un'organizzazione sostenibile	156
5.3.1 Dalle origini all'attuale modello organizzativo	157
5.3.2 Da <i>Life Energy And Future</i> a "Noi siamo 2068"	162
5.3.3 "Convergenza scuola-lavoro": il progetto <i>Bluzone</i>	165
5.3.4 Scuola, impresa, territorio: trama generativa	170
5.4 Bilancio riflessivo delle esperienze e prospettive di sviluppo	174
<i>Conclusioni</i>	184
<i>Riferimenti bibliografici</i>	188
<i>Elenco degli atti normativi</i>	208
<i>Riferimenti sitografici</i>	209
<i>Allegati</i>	215

Introduzione

Nell'attualità del dibattito su *giovani, formazione, futuro*, il presente lavoro di ricerca indaga il dispositivo normativo dell'alternanza scuola-lavoro (ASL) e i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)¹, previsti in Italia per tutti gli alunni dell'ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado. Alla luce della riflessione pedagogica, in quanto disamina critica sull'educazione e sulla formazione dell'*humanum*, progettare fruttuose sinergie tra scuola e lavoro costituisce una sfida educativa centrata sul valore delle persone e delle relazioni, nel segno di una rinnovata armonia tra compimento umano e bene comune².

La ricerca muove da un'analisi in ordine alla metodologia dell'alternanza scuola-lavoro nella formazione delle giovani generazioni, indagandone i compiti educativi. Il percorso euristico pone a tema il rapporto tra l'oggetto d'indagine e il crescente interesse suscitato dalle questioni connesse con l'educazione allo sviluppo sostenibile, individuando possibili nessi generativi. Attraverso un accostamento fenomenologico-ermeneutico³ si intende indagare il rapporto che

¹ La Legge del 13 luglio n. 107/15, regolamentata dal Decreto Legislativo n. 77/2005, attuativo dell'art. 4 della Legge n. 53/2003, all'art. 1 (dal comma 33 al comma 44) introduce e regola l'obbligo di alternanza scuola-lavoro da svolgersi per tutti gli alunni nell'ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado con l'obiettivo di orientare e sostenere un ingresso consapevole dei giovani nel contesto lavorativo mediante l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato occupazionale. Per un approfondimento si confronti <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019. Con la Legge di *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021* (Legge di Bilancio 2019) vengono apportate alcune modifiche alla disciplina dei percorsi di alternanza scuola-lavoro che vanno ad incidere sulle disposizioni contenute nell'articolo 1, commi 33 e seguenti, della Legge n. 107/2015. Per un approfondimento della Legge n. 145 del 30 dicembre 2018 si veda <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

² Cfr. P. MALAVASI, *Introduzione. L'alleanza scuola lavoro famiglia università. Libera, partecipativa, solidale, creativa*, in P. MALAVASI - D. SIMEONE (a cura di), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, pp. 7-10.

³ Cfr. E. HUSSERL, *Erfahrung und Urteil*, Klaassen Verlag, Hamburg 1948; M. HEIDEGGER, *Sein und Zeit*, Klostermann, Frankfurt 1957; H.G. GADAMER, *Wahrheit und Methode*, J.C.B.

intercorre tra sostenibilità socio-ambientale e alternanza scuola-lavoro e, senza pretesa di esaustività, elaborare una interpretazione aperta ad ulteriori itinerari di approfondimento. Nella prospettiva di rendere ragione della rilevanza euristica di tale rapporto, prospetto l'analisi di alcuni casi emblematici.

L'elaborato si articola in cinque capitoli, ciascuno con una sua peculiare specificità.

Il *primo* prende in considerazione alcune questioni riguardanti la missione formativa delle istituzioni scolastiche nella società contemporanea. Alla scuola, contesto istituito per promuovere l'apprendimento, non è richiesto di trasmettere un insieme dato di conoscenze formalizzate ma, piuttosto, di dotare le persone di competenze utili per affrontare la complessità dello scenario attuale. Si tratta di favorire l'acquisizione di apprendimenti significativi che, per essere efficaci, richiedono di essere coltivati in ambito scolastico e rafforzati attraverso l'esperienza concreta. Perché ciò sia possibile è necessario che le realtà scolastiche attivino collaborazioni con il territorio, alleanze sinergiche in grado di dare risalto all'idea secondo cui la crescita umana avviene nella totalità dei luoghi di vita e di esperienza nei quali si svolge la trama esistenziale di ciascuna persona. Eppure, ancora oggi, la scuola, pur pensando di trasmettere competenze, chiede primariamente di esercitare l'apprendimento su saperi astratti, distanti dalla vita reale⁴. Al proposito, l'anacronistica separazione tra teoria e prassi ha generato, nel nostro Paese più che in altri stati europei, un notevole ritardo nel consolidamento della metodologia dell'alternanza formativa. Motivi di natura economica, giuridica, gestionale e culturale hanno contribuito ad ostacolare il buon esito di numerosi provvedimenti legislativi in materia di scuola e di lavoro. Da tali premesse prende avvio la riflessione sulle opportunità che l'entrata in vigore in Italia della Legge n.107 del 2015⁵ può offrire alle comunità scolastiche, accreditandole quali luoghi in cui la persona ha la possibilità di prepararsi al lavoro e alla vita, in un virtuoso equilibrio tra sapere, saper fare, saper essere.

Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1960; M. VAN MANEN, *Researching lived experience. Human sciences for an action sensitive pedagogy*, Suny Press, Albany 1990.

⁴ Cfr. G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014.

⁵ <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

La consapevolezza circa la necessità di dover pensare l'educazione in termini di *policentrismo formativo* e di progettazione integrata, conduce a prendere in esame, nel *secondo capitolo*, il tema del lavoro che, secondo talune prospettive, può essere considerato quale ambito idoneo all'espressione della propria creatività e generatività. L'attenzione si focalizza sulle caratteristiche che connotano gli attuali ambiti professionali, peculiarità che portano il lavoro da salariato ad autonomo, da astratto a concreto, da utile individualmente a socialmente produttivo, da misurato in termini di tempo quantitativo a valutabile in modo qualitativo⁶. In contesti lavorativi caratterizzati da un'accresciuta complessità diventa difficile, soprattutto per i giovani, costruire una biografia personale pensando l'organizzazione in termini di stabilità, così come riuscire ad inserirsi e a permanere in un mercato occupazionale sempre più dinamico. Al riguardo, in Italia, un segmento consistente di giovani si colloca al di fuori del mercato del lavoro, con importanti ripercussioni sia sul piano sociale che su quello economico. Secondo il Rapporto Annuale Istat 2019⁷ la percentuale di disoccupazione giovanile si attesta su valori significativamente più elevati rispetto alla media dei paesi europei e anche la rilevante presenza di *Neet (Not in Education, Employment or Training)*⁸, giovani tra i 15 e i 29 anni non occupati e non in formazione, mette in luce una serie di difficoltà strutturali a carico del sistema di istruzione e formazione e dei contesti professionali. I dati nazionali relativi all'occupazione giovanile sollecitano l'attivazione di iniziative volte a far sì che tutti i cittadini sviluppino competenze in linea con le richieste provenienti dal mercato del lavoro, implementabili attraverso la promozione di modalità educative di natura attiva. L'approfondimento di alcuni modelli europei di apprendimento basato sul lavoro⁹, funge da supporto alla riflessione sui possibili effetti positivi che l'alternanza scuola-lavoro determina sugli abbandoni scolastici e sulla disoccupazione giovanile.

⁶ Cfr. A. CHIONNA, *Il lavoro, luogo di relazione fra le persone*, in L. FABBRI - B. ROSSI (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano 2010, pp. 91-98.

⁷ Cfr. ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, *Rapporto Annuale 2019. La situazione del Paese*, Roma 2019, in <<https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2019/Rapportoannuale2019.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019. Si veda inoltre ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, *Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*, Roma 2019, in <https://www.istat.it/files/2019/04/SDGs_2019.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁸ Cfr. A. ROSINA, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano 2015.

⁹ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *Work Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers*, Brussels 2013.

Il *terzo capitolo* indaga il ruolo che l'alternanza scuola-lavoro può assumere nell'acquisizione di competenze ritenute strategiche per il successo formativo e professionale. In un contesto socio-economico e culturale attraversato da consistenti trasformazioni, nel quale alle persone viene frequentemente richiesto di mutare luoghi, tempi e modalità di lavoro, la sola padronanza di competenze tecniche risulta inadeguata alle richieste occupazionali. La dinamicità che investe il mondo delle professioni determina l'esigenza di dotarsi di collaboratori flessibili, creativi, capaci di confrontarsi con altri professionisti per il raggiungimento di risultati comuni. Non è un caso, dunque, se le recenti evoluzioni normative riguardanti l'alternanza scuola-lavoro, i cosiddetti percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, pongono l'accento sull'urgenza di implementare le risorse di natura trasversale, il cui scarso possesso ostacola la buona riuscita professionale e personale. Non si tratta, quindi, di limitarsi ad incrementare i saperi pratici mediante l'impiego di dispositivi didattici che privilegiano l'azione, bensì di potenziare quelle competenze che consentono al giovane di collocarsi nell'ambiente professionale con adeguatezza, di decifrarne le caratteristiche essenziali, di coinvolgersi, anche emotivamente, nel lavoro. La competenza non è un fenomeno assimilabile al mero "saper fare", ma corrisponde ad un *modo di essere* della persona che ne avvalora tutte le potenzialità. La necessità di favorire una formazione trasversale determina il passaggio da un apprendimento trasmissivo ad uno *trasformativo-riflessivo*¹⁰, vale a dire critico e creativo, proiettato al futuro, impegnato ad interpretare l'interdipendenza del mondo. Per tali ragioni, la contemporaneità della sfida educativa legata all'occupabilità giovanile non può essere disgiunta dall'impegno ad orientare gli studenti nella complessa trama relazionale della vita, preparando cittadini protagonisti attivi del proprio futuro, a beneficio personale e collettivo.

In accordo con tale prospettiva, nel *quarto capitolo*, si riflette sulla possibilità che l'alternanza scuola-lavoro possa diventare un potente mezzo a sostegno di uno sviluppo umano integrale. La complessità del nostro tempo mette in luce

¹⁰ Si veda in modo emblematico D.A. SCHÖN, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983; J. MEZIRROW, *Learning as transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass Inc., San Francisco 2000; S. STERLING, *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*, Green Book, Devon 2001; L. FABBRIO - A. ROMANO, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2018.

l'inadeguatezza di modelli educativi esclusivamente improntati alla preparazione professionale, per lasciare spazio ad obiettivi formativi di più ampio respiro, indirizzati a preparare i giovani a vivere una "vita buona"¹¹. È in questo complesso quadro interpretativo che la *sostenibilità*, sintesi virtuosa tra tutela ambientale, produttività economica, benessere umano, può configurarsi quale orizzonte valoriale dell'azione pedagogica, nel segno di uno sviluppo adeguato alla pienezza della realizzazione personale e comunitaria¹². Attraverso una disamina dei principali appuntamenti internazionali e nazionali che hanno segnato il cammino verso lo sviluppo di una società sostenibile, l'analisi si focalizza su alcune indicazioni contenute nei più recenti documenti relativi allo sviluppo sostenibile¹³, che interpretano l'educazione quale presupposto basilare per favorire stili di vita corretti, posti di lavoro dignitosi, creativi, partecipativi, comportamenti attenti al perseguimento del bene comune. Diventa importante, dunque, individuare ambiti formativi idonei ad attuare un'*educazione alla sostenibilità* nella direzione tracciata. Tra questi, l'alternanza scuola-lavoro e i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, possono costituire fruttuose opportunità educative per sostanziare il valore di una formazione proiettata al compimento personale e all'edificazione del senso civico e comunitario.

Infine, nel *quinto capitolo*, la disamina di due casi emblematici, attuata attraverso l'impiego della strategia euristica dello studio di caso, prospetta alcuni elementi essenziali utili per pensare in modo proattivo le sinergie tra scuola, lavoro e sostenibilità.

La ricerca intende promuovere la discussione su un tema d'attualità formativa, rintracciando nell'alternanza scuola-lavoro un ambito educativo generativo di cambiamento positivo, nel segno di quel rinnovamento etico ed antropologico che la sostenibilità richiede, nella moltitudine di luoghi, di spazi e

¹¹ Cfr. P. RICŒUR, *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris 1990.

¹² Cfr. P. MALAVASI, *Expo Education Milano 2015. La città fertile*, Vita e Pensiero, Milano 2013.

¹³ Cfr. UNITED NATIONS, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York 2015, in <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019; MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*, Roma 2017, in <<https://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

tempi di vita, oltre la cultura dell'indifferenza, del presentismo e dell'irresponsabilità¹⁴.

¹⁴ Cfr. C. BIRBES, *Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità*, in «Pedagogia Oggi», 2018, 1, p.161.

CAPITOLO PRIMO

SCUOLA E NUOVE SFIDE EDUCATIVE: IL VALORE FORMATIVO DELL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

Nel primo capitolo si prendono in considerazione talune questioni riguardanti il ruolo educativo della scuola nella società contemporanea, la promozione di una formazione umana integrale, la centralità delle competenze quali risorse e valori della persona. In questo quadro di riferimento, attraverso una lettura pedagogica dei fenomeni in atto, si riflette sulle opportunità che l'entrata in vigore in Italia della Legge n. 107/2015 sull'alternanza scuola-lavoro, può offrire alle comunità scolastiche, accreditandole come luoghi in cui la persona ha la possibilità di darsi forma, di vedere riconosciute le proprie acquisizioni e di strutturare sistemi di competenze per far fronte al cambiamento con libertà e responsabilità in un virtuoso equilibrio tra sapere, saper fare, saper essere.

1.1 La scuola: comunità educante tra saperi e competenze

La pervasività dei mutamenti in atto su scala planetaria sollecita la pedagogia a riflettere sugli scenari attuali al fine di decifrare inediti bisogni formativi ed elaborare teorie e protocolli operativi. La riflessione pedagogica è pertanto chiamata "a dotarsi di un cannocchiale con cui inquadrare e comprendere gli odierni paesaggi planetari dell'educazione. Soltanto sforzandosi di interpretare la realtà essa può elaborare teorie educative in grado di rispondere, sul versante teorico come su quello empirico, alla crescente complessità del discorso formativo in un mondo contrassegnato da continui cambiamenti e transizioni"¹.

Nel corso delle diverse epoche e sulla scia dei cambiamenti socio-economici e culturali che le hanno contrassegnate "l'estensione, la ragion d'essere e la funzione di quel che si denomina educazione"² hanno subito rilevanti

¹ F. FRABBONI - C. SCURATI, *Dialogo su una scuola possibile*, Giunti, Firenze 2010, p.16.

² G. FLORES D'ARCAIS, *Pedagogia e inter/intradisciplinarietà*, in Aa. Vv. *Accademia e interdisciplinarietà*, Accademia Galileiana di Scienze ed Arti in Padova, Padova 1998, p. 153.

trasformazioni. La complessità del termine, apparentemente dotato di un senso univoco, è ravvisabile attraverso un richiamo alle sue radici etimologiche. Il fatto che la parola possieda la radice dei verbi latini *èduco* ed *edùco* porta ad attribuire diversi significati al termine stesso e, conseguentemente, a privilegiare alcune caratteristiche dell'azione educativa piuttosto che altre. Secondo la prima derivazione (*educàre*) i principali significati dell'educazione sono legati all'idea del formare nell'ottica del "far crescere", del "nutrire" l'essere umano. Nel caso invece si faccia riferimento alla provenienza del verbo *edùco*, il significato è primariamente connesso all'azione del "trarre fuori", del "far uscire"³. Di là dalla scelta di prediligere un significato piuttosto che un altro, va posto in evidenza come entrambe le radici etimologiche concepiscano l'educazione come possibilità di istruire e formare la persona, accompagnandola e sostenendola nel suo percorso di crescita attraverso la liberazione delle sue potenzialità e dei suoi talenti. L'azione pedagogica si configura pertanto come un complesso processo che, lungi dall'essere considerato un insieme di attività improvvisate e accidentali, possiede invece le caratteristiche dell'intenzionalità, della concretezza e della progettualità. È in tale direzione che il fine ultimo della pedagogia, sostiene M. Pellery⁴, non è tanto quello di creare teorie generali dell'educazione ma, al contrario, quello di progettare modelli pedagogici spendibili nella concretezza della pratica educativa. Scrive L. Pati⁵, "rinunciare a progettare la vita è dire 'no' alla possibilità di crescere, di 'umanarsi', di divenire secondo una prospettiva originale intenzionalmente prescelta, a tutto vantaggio dell'inautenticità esistenziale, della casualità comportamentale, del passivo adeguamento al procedere degli eventi". Per tale ragione, genitori, insegnanti e tutti coloro che operano a vario titolo nelle realtà formative si adoperano con generosità e competenza al fine di corrispondere alle tante forme che assume il "bisogno di educazione"⁶. L'educazione, azione intenzionalmente perseguita e accortamente progettata, viene espletata principalmente dalla scuola considerata, in maniera pressoché unanime, contesto specificamente incaricato

³ Cfr. M. GENNARI - A. KAISER, *Prolegomeni alla pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2000, p. 52.

⁴ Cfr. M. PELLERY, *Educare. Manuale di Pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999.

⁵ L. PATI, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2004, p. 25.

⁶ Cfr. P. MALAVASI, *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995.

di fare opera di insegnamento e di promozione del capitale umano: parlare di educazione significa parlare di scuola, e viceversa. Tuttavia, l'articolazione della società complessa ha portato le realtà scolastiche a doversi confrontare con sistemi e soggetti che per molto tempo sono stati considerati estranei ai processi formativi e a tenere in debita considerazione la molteplicità dei luoghi con cui la persona entra in contatto nel corso della propria vita (la famiglia, il gruppo dei pari, il terzo settore, le associazioni sportive, i contesti lavorativi etc.). Essi, parimenti alla scuola, sono considerati corresponsabili di quel processo che porta l'essere umano alla sua completa maturazione. Rileva C. Scurati: "non si fa educazione senza la scuola; ma non si fa educazione soltanto con la scuola e nella scuola"⁷. Sebbene la sua natura sia quella di essere il luogo nel quale viene promosso lo sviluppo dell'uomo in ogni sua dimensione costitutiva, la scuola "è pervenuta ad assumere una posizione non più terminale ed esaustiva in senso assoluto per collocarsi, invece, nell'insieme vitale della vicenda formativa della persona [...] e come tale, non può venire ulteriormente identificata con l'educazione stessa, perché ne rappresenta soltanto uno dei mezzi ed uno dei possibili linguaggi"⁸. La formazione umana si configura, pertanto, come un processo permanente e di costante accompagnamento alla crescita della persona che si realizza nella totalità dei luoghi di vita e di esperienza nei quali si svolge la trama esistenziale di ciascun essere umano. Perché ciò sia possibile è necessario che il ruolo delle istituzioni scolastiche evolva verso nuove forme di insegnamento e apprendimento: alla scuola non è più chiesto di insegnare un mestiere, di trasmettere un insieme dato di conoscenze formalizzate ma, piuttosto, di consentire alla persona di sviluppare sistemi di competenze utili per rispondere in maniera pertinente e innovativa alle sfide del nostro tempo. La capacità di attivare rapporti significativi con i diversi attori presenti sul territorio assume, in tale prospettiva, un ruolo di primaria importanza. Il fatto più paradossale nel non considerare l'influenza che i vari ambiti della società possono avere nella formazione della persona, risiede nell'ignorare che la sfera extra-educativa esercita sullo sviluppo dell'uomo un'azione più importante che non la stessa educazione⁹. Tuttavia, le realtà extrascolastiche sono state sovente

⁷ C. SCURATI, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997, p. 6.

⁸ *Ivi*, pp. 193-194.

⁹ Cfr. J. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Arthème Fayard, Paris 1969.

viste come “una pericolosa contaminazione, come una minaccia per la purezza della missione della scuola”¹⁰ mentre bisognerebbe imparare a conoscere i giovani anche attraverso questo segmento di vita, tutt’altro che secondario. Per fare ciò, è auspicabile che “tutti gli istituti e i corpi della società elaborino un’idea pedagogica e attingano una capacità educativa nei confronti dei cittadini”¹¹ poiché “l’educazione dell’uomo, come soggetto storico, si realizza *nella* società e *con* la società; come, dall’altra parte, [...] l’uomo nella sua integrità e pienezza va educato anche *per* la società, entro la quale egli può definire le proprie funzioni ed attuare progressivamente la propria identità”¹².

Nella società complessa, le istituzioni scolastiche sono pertanto chiamate a rinnovarsi, aspetto che presuppone un superamento della tendenza all’autoreferenzialità, per favorire un fattivo riconoscimento del ruolo educativo svolto dalle diverse agenzie formative con cui la persona instaura rapporti significativi. La scuola necessita di essere affiancata nella sua funzione istituzionale di promozione dell’apprendimento e questo è possibile attraverso l’attivazione di fruttuose sinergie con le realtà vive presenti sul territorio, interazioni feconde che possono aiutare a promuovere un riallineamento tra la domanda di competenze richieste e i servizi effettivamente erogati e rafforzare, al contempo, un apprendimento basato su esperienze concrete che consentono al giovane di mettersi alla prova nella risoluzione di compiti specifici.

Nel pensare al rapporto tra istituzioni scolastiche ed educazione extrascolastica, B. Rossi evidenzia che la scuola dovrebbe evitare i pericoli della sequenzialità, della giustapposizione, della mera trasmissione di saperi per sperimentare, invece, processi di apprendimento innovativi dove gli studenti possono acquisire competenze trasversali alle discipline, integrando didattica trasmissiva e didattica euristica¹³. A tale proposito, nota G. Bertagna, non vi può essere un’idea più sbagliata di quella della separazione tra “idee” e “cose”, tra studio e lavoro poiché essa rappresenta una delle principali cause di quell’Italia in crisi di conoscenze innovative e incapace di tenere il passo con la competitività

¹⁰ C. GENTILI, *Scuola ed extrascuola*, La Scuola, Brescia 2002, p. 8.

¹¹ A. AGAZZI, *Una pedagogia a servizio dell’uomo*, in «Pedagogia e Vita», 2000, 1, p. 45.

¹² S. COLONNA, *Aldo Agazzi e la pedagogia della società educante*, in «Pedagogia e Vita», 2002, 1, p. 44.

¹³ Cfr. B. ROSSI, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini, Milano 2008.

internazionale¹⁴. Nonostante si presenti come sempre più fragile l'anacronistica separazione fra teoria e prassi, il nostro Paese sembra essere ancora lontano dall'aver attuato una fattiva interconnessione tra "saperi teorici" e "saperi dell'azione"¹⁵, perseverando nel considerarli come poli in contraddizione piuttosto che parti costitutive ed essenziali dell'apprendimento.

Nell'ambito della visione pedagogica, il riconoscimento dell'esperienza quale elemento indispensabile di conoscenza è rintracciabile in diverse prospettive. In J.H. Pestalozzi il concetto di educazione è strettamente connesso a quello di vita e di esperienza e, in tale direzione, l'attività, il senso pratico, il "fare le cose", la libertà lasciata all'educando e l'innovazione didattica configurano i capisaldi di una formazione che possa essere definita autentica¹⁶. La radicata convinzione, oltre che la principale eredità pestalozziana, contenuta nel monito secondo cui "la vita educa", può essere ritrovata nel pragmatismo, nell'attivismo e nei modelli di formazione centrati sul *learning by doing*. È su questa scia di pensiero che J. Dewey, principale esponente dell'attivismo pedagogico, segnala i pericoli insiti in un'istruzione meramente formale, isolata dal contenuto dell'esperienza della vita¹⁷. Tale idea è ripresa in *Esperienza ed Educazione* dove l'autore mette in luce come gli insegnamenti scolastici siano sovente pensati come essenzialmente statici e, perciò, assimilabili ad un prodotto finito più che ad un complesso processo di integrazione tra saperi trasmessi e saperi agiti¹⁸. È come se si fosse portati a vedere nella scuola lo strumento per tramandare una certa quantità di conoscenze, mentre occorrerebbe ricordare che l'educazione è strettamente connessa alla vita reale in quanto consiste nella concreta attuazione, da parte della persona, di esperienze significative utili per dare compiutezza al proprio essere in formazione. Essa non può pertanto ridursi alla mera erogazione di regole e concetti atti a descrivere il mondo poiché esso, per essere compreso, va vissuto nella sua concretezza. Tuttavia, chiarisce Dewey, credere che ogni apprendimento di qualità sia l'esito di percorsi educativi

¹⁴ Cfr. G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*. La Scuola, Brescia 2011.

¹⁵ Cfr. R. DI NUBILA - D. FABBRI - U. MARGIOTTA, *La formazione oltre l'aula: lo stage. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti*, Cedam, Padova 2000, p. 21.

¹⁶ Cfr. H. PESTALOZZI, *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo* (trad. dal tedesco), La Nuova Italia, Firenze 1927.

¹⁷ Cfr. J. DEWEY, *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916.

¹⁸ Cfr. J. DEWEY, *Experience and Education*, Simon & Schuster, New York 1938.

di natura esperienziale, non significa che tutte le esperienze siano di per sé formative¹⁹, aspetto che conferma il carattere intenzionale e progettuale dell'educazione anche ove si privilegi la concretezza dell'azione. In continuità con il costrutto del *learning by doing*, il modello di D.A. Kolb²⁰, che riprende e rielabora taluni contributi di J Dewey, K. Lewin, J. Piaget, identifica l'apprendimento come un processo che produce conoscenza attraverso la trasformazione dell'esperienza e, a tale proposito, individua quattro specifiche fasi che compongono il ciclo di apprendimento esperienziale: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva.

Allargando lo sguardo oltre le scienze dell'educazione, possiamo rintracciare la medesima linea di pensiero in taluni contributi provenienti dalla psicologia cognitivista e dalla sociologia, che individuano una serie di limiti nel modello tradizionale dell'insegnamento-apprendimento. H. Gardner²¹, attraverso la teoria delle intelligenze multiple, promuove il superamento di un modello scolastico che si basa esclusivamente sulla misurazione dell'intelligenza logico-matematica e che ignora l'esistenza di altre forme di intelligenza, proprie di ciascun essere umano. Lo studioso mette in luce come gli approcci legati al quoziente intellettivo e all'elaborazione di informazioni si siano prevalentemente concentrati sulla capacità dell'individuo di trovare soluzioni a problemi di natura logico-matematica o linguistica e si siano dimostrati insensibili alla varietà di quesiti che richiedono invece di fare appello a risorse di natura differente. L'auspicio, secondo l'autore, è quello di riuscire a dare risposte esaustive a problemi pedagogici, sviluppando un modello educativo che attribuisca centralità anche a quelle competenze che sono state apprese in ambiti culturali diversi da quelli tradizionali. Nella medesima direzione E. Morin²² suggerisce di superare il modello della segmentazione e della parcellizzazione del sapere, tipico della scuola italiana, per aderire ad una sorta di "democrazia cognitiva" del pensiero, che permette ad ogni persona di combinare i diversi saperi secondo una logica integrativa piuttosto che meramente additiva.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Cfr. D. KOLB, *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-hall, New Jersey 1984.

²¹ Cfr. H. GARDNER, *Frames of Mind*, Basic Book Inc., New York 1983.

²² Cfr. E. MORIN, *Relier les connaissances*, Seuil, Paris 1999.

Eppure, rileva G. Bertagna²³, ancora oggi, la scuola, pur pensando di trasmettere competenze, chiede primariamente di esercitare l'apprendimento su mere nozioni che vengono ben presto dimenticate in quanto non connesse all'esperienza concreta e, perciò, distanti dalla vita reale. Rispetto a tale ritardo è da segnalare che una peculiarità del caso italiano rispetto al panorama europeo è da ricondurre alla dominanza della "epistemologia delle discipline" rispetto alla valenza formativa delle esperienze didattiche, esito di un'eccessiva frammentazione disciplinare dei curricula scolastici, del peso rilevante attribuito ad insegnamenti astratti, non collegati con la realtà, di un notevole nozionismo dei programmi di riferimento²⁴. "La ricerca del sapere che viene sollecitata presso gli allievi non può essere rinchiusa entro uno spazio circoscritto, ma trova il suo ambito naturale di riferimento nella realtà intesa come totalità costituita da varie componenti"²⁵. L'apertura alla realtà "si manifesta come sprone agli allievi affinché non considerino la cultura proposta come un insieme inerte di nozioni bensì come un fattore vitale in grado di spiegare il mondo e i suoi processi"²⁶ e che può essere reso personale attraverso la conferma della corrispondenza con il proprio progetto di vita.

La scuola deve pertanto farsi promotrice di un fattivo rinnovamento culturale per realizzare un apprendimento capace di mettere la persona nella condizione di gestire l'attuale complessità sociale, senza rimanerne fagocitata. Per tale ragione, l'investimento nel capitale umano non deve mai essere disgiunto dal suo significato più profondo che è quello di rendere l'umanità capace di assumere il controllo del proprio sviluppo, nella consapevolezza che esso ha come principale scopo la piena realizzazione dell'essere umano in quanto tale e non in quanto mezzo di produzione. Dominare il progresso, piuttosto che esserne travolti, implica la formazione di persone competenti, ovvero in possesso di risorse attivabili in maniera pertinente e consapevole, impiegabili nella risoluzione di

²³ Cfr. G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014.

²⁴ Cfr. L. FABBRI - B. ROSSI, *Pratiche educative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano 2010.

²⁵ D. NICOLI, *Metodologia formativa per l'educazione al lavoro*, in ID. (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2014, p. 111.

²⁶ *Ibidem*.

compiti specifici²⁷.

Storicamente, i primi modelli di competenze si sviluppano a partire dagli anni Settanta del secolo scorso nell'ambito della letteratura manageriale legata agli studi di psicologia dell'organizzazione, per poi subire importanti evoluzioni che ne hanno determinato una crescente incidenza nei sistemi formativi e professionali²⁸. Le prime teorizzazioni, orientate a dare risalto al carattere individuale ed intrinseco della competenza²⁹, avevano la finalità di produrre strumenti operativi di intervento nel campo della selezione e della gestione delle risorse umane. Si trattava di individuare i *best performer*, lavoratori in grado di garantire prestazioni efficaci se chiamati a svolgere determinati ruoli professionali. Come tratto costitutivo della persona, la competenza corrispondeva ad una caratteristica essenzialmente durevole che consentiva di prevedere, sulla base di criteri preordinati, l'esito prestazionale nelle diverse situazioni lavorative³⁰. Tale concezione di competenza divergeva, tuttavia, dal fatto che le risorse della persona sono, nel tempo, soggette a mutamenti. L'essere *competenti* è una condizione determinata dal possesso di risorse mutevoli e soggette al cambiamento³¹ e che, proprio per tale ragione, non sono mai possedute dal soggetto in maniera statica e definitiva. Al riguardo, G. Bertagna, nell'attuare una distinzione tra le diadi concettuali *conoscenze/abilità*, da un lato, e *capacità/competenze*, dall'altro, mette in evidenza una marcata differenza del significato pedagogico ad esse attribuibile. Specificamente, la prima coppia di concetti afferisce alla sfera del *sapere*: le conoscenze riguardano quell'insieme di nozioni (nonché di principi, regole, teorie dell'etica individuale e collettiva) che una società intende trasmettere alle nuove generazioni e che si sono accumulate nella cultura di una civiltà. Anche le abilità si riferiscono ad un *sapere*, ma del *fare*, e cioè alla conoscenza delle ragioni che stanno alla base di determinate procedure operative che porteranno a specifici risultati. Su un

²⁷ Cfr. J. M. DE KETELE - X. ROEGIERS, *Methodologie du recueil d'informations*, De Boeck, Bruxelles 1993.

²⁸ Cfr. A.M. AJELLO (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna 2002.

²⁹ Cfr. D. MCCLELLAND, *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, in «*American Psychologist*», 1973, 28, pp. 1-14; R. E. BOYATZIS, *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, John Wiley & Sons, New York 1982; L.M. SPENCER - S.M. SPENCER, *Competence at Work: Models for Superior Performance*, Wiley & Sons, New Jersey 1993.

³⁰ Cfr. C. BIRBES, *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

³¹ Cfr. *Ivi*, p. 20.

versante più pratico, le capacità indicano ciò che una persona può fare, pensare e agire, senza per questo avere già trasformato questa sua possibilità in realtà effettiva: esse sono identificabili con ciò che ciascuno potrebbe essere in grado di fare, pensare e agire, se fosse posto nelle condizioni ambientali e sociali di farlo³². Le competenze, invece, designano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi alla complessità dei problemi e delle situazioni concrete che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto³³. Se, pertanto, le capacità esprimono la forma dell'essere *potenziale* di ciascuno, le competenze manifestano quella del nostro *essere attuale*, nelle diverse contingenze date³⁴. Viene meno, dunque, una visione tesa a considerare la competenza quale caratteristica intrinseca e stabile nel tempo, per lasciare spazio ad una concezione più attenta alle caratteristiche del contesto in cui la persona mobilita le proprie risorse. *Essere competenti* definisce, allora, la condizione di persone capaci di far fronte a situazioni di sfida non banali mediante un'attivazione coerente delle proprie risorse interne (cognitive, affettive, volitive) e di quelle reperibili dal contesto esterno, in un insieme integrato di conoscenze, abilità, capacità e competenze³⁵. In continuità con tale linea di pensiero, è interessante notare come alcuni studi, che precedono di molti decenni i primi lavori sul tema delle competenze, avessero già messo in rilievo la centralità del contesto ai fini di un apprendimento efficace. Il *paradigma interpretativo*, di cui M. Weber è l'iniziatore³⁶, prende le mosse dall'assunto secondo cui persona e mondo sono sempre legati dall'esperienza vissuta. Ne consegue un'idea di competenza che

³² Cfr. G. SANDRONE, *Capacità*, in G. BERTAGNA - P. TRIANI (a cura di), *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 73-80.

³³ Si veda G. BERTAGNA, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una questione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004; G. BERTAGNA, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; G. BERTAGNA, *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione*, in G. BERTAGNA - G. SANDRONE (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, pp. 279-300.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Cfr. M. PELLERY (a cura di), *Soft skills e orientamento professionale*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, Roma 2017.

³⁶ Tale tensione euristica è presente anche nell'opera di A. Giddens ed è attualmente ripresa e approfondita da un gruppo di esponenti tra cui J. Sandberg. Cfr. J. SANDBERG, *Human Competence at Work: An Interpretative Approach*, Bas, Goteborg 1994; A. GIDDENS, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna 2000.

non è né l'incontro, né la somma di entità separate, il lavoratore e la professione svolta, ma entrambi formano un'unica entità attraverso il significato che il lavoro assume nell'esperienza del lavoratore. Secondo questa prospettiva la competenza si definisce come un complesso insieme di attributi, non isolati rispetto al contesto, ma situazionali e dipendenti da esso³⁷. È a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, primariamente grazie ai lavori di alcuni studiosi francesi³⁸, che la competenza assume un significato sociale e relazionale. Tale presupposto, che necessita di essere perseguito in modo appropriato, è in linea con l'origine etimologica del termine competenza (dal latino *cum* e *petere* nel senso di "andare insieme", "far convergere" in un medesimo punto) che evoca l'*agire umano in contesto relazionale*: al centro deve rimanere la considerazione di un processo di crescita personale e relazionale³⁹. In maniera efficace Le Boterf⁴⁰ riassume il percorso di sviluppo del concetto di competenza nel passaggio dal *saper fare* al *saper agire*, transizione che rappresenta in maniera chiara l'abbandono di una visione comportamentista, esclusivamente centrata sulla dimensione della *performance*, verso una concezione di competenza che richiama alcuni assunti del costruttivismo sociale e situato. Le competenze assumono pertanto un significato che trascende la semplice dimensione professionale, per garantire alla persona di attivare risposte puntuali e innovative in corrispondenza delle sfide che si trova ad affrontare. Considerate risorse fondamentali per la persona, esse necessitano di essere coltivate in ambito scolastico e rafforzate attraverso l'esperienza concreta.

In tale quadro significativa, la pedagogia è chiamata a fornire un adeguato supporto alle scuole affinché si trasformino in un'*officina d'umanità*⁴¹, superando modelli educativi divenuti inadeguati ad una progettazione esistenziale della persona. Le istituzioni scolastiche devono permettere allo studente di essere protagonista di un'esplorazione attiva, in linea con i propri interessi e con le proprie propensioni e devono favorire la produzione di apprendimento piuttosto

³⁷ Cfr. C. BIRBES, *Progettare competente*, p. 105.

³⁸ A tale proposito si vedano i lavori, a partire dagli anni Novanta dello scorso secolo, di C. Levy-Leboyer e G. Le Boterf. Cfr. G. LE BOTERF, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisation, Paris 1990; C. LEVY-LEBOYER, *La gestion des compétences*, Éditions d'Organisation, Paris 1996.

³⁹ Cfr. C. BIRBES, *Progettare competente*, pp. 101-105.

⁴⁰ Cfr. G. LE BOTERF, *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle: agir et réussir avec les compétences. Les réponses à 100 questions*, Eyrolles, Paris 2013⁶.

⁴¹ Cfr. G. COMENIO, *Didactica Magna e Pansophia*, La Nuova Italia, Firenze 1952.

che erogazione di conoscenze precostituite. Il sistema di istruzione è chiamato a “innescare un processo conoscitivo rilevante per il soggetto che apprende, la cui esperienza si deve basare su una ristrutturazione continua e flessibile della conoscenza preesistente in funzione ai bisogni posti, di volta in volta, dalle nuove situazioni formative”⁴². Non è un caso, nota al riguardo E. Massagli⁴³, che si stia assistendo alla riscoperta di modelli educativi in grado di coniugare teoria e prassi intesi quali elementi costitutivi dell’apprendimento. Tra questi, la metodologia dell’alternanza formativa, sinteticamente definibile come una strategia metodologica che consente di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze di lavoro svolte nella concreta realtà di impresa⁴⁴, può costituire una modalità innovativa per superare l’idea di disgiunzione tra sapere e fare, tra momento formativo ed operativo. Nello specifico, il dispositivo normativo dell’alternanza scuola lavoro, così come delineato dalla Legge n. 107/2015⁴⁵, può rappresentare una proficua occasione per rendere più attuale la preparazione dei giovani, anche mediante un efficace scambio tra mondo della scuola e contesti professionali. Le recenti evoluzioni che stanno interessando l’alternanza scuola-lavoro, attraverso l’entrata in vigore dei percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento (PCTO)⁴⁶, offrono ulteriori spunti di riflessione nella direzione tracciata.

⁴² V. CAMPIONE - S. TAGLIABAMBE (a cura di), *Saper fare scuola: il triangolo che non c’è*, Einaudi, Torino 2008.

⁴³ Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, Roma 2016.

⁴⁴ Cfr. G. BERTAGNA (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2004; D. NICOLI, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011.

⁴⁵ La Legge del 13 luglio n. 107/15, regolamentata dal Decreto Legislativo n. 77/2005, attuativo dell’art. 4 della Legge n. 53/2003, all’art. 1 (dal comma 33 al comma 44) introduce e regola l’obbligo di alternanza scuola-lavoro da svolgersi per tutti gli alunni nell’ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado con l’obiettivo di orientare e sostenere un ingresso consapevole dei giovani nel contesto lavorativo mediante l’acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Per un approfondimento si veda <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁴⁶ Con la Legge di *Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021* (Legge di Bilancio 2019) vengono apportate alcune modifiche alla disciplina dei percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, che vanno ad incidere sulle disposizioni contenute nell’articolo 1, commi 33 e seguenti, della Legge 13 luglio 2015, n. 107. Per un approfondimento della Legge del 30 dicembre 2018 n. 145 si veda <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

Per investire su una formazione di qualità “la scuola è allora chiamata a cogliere le sue valenze di comunità nei suoi percorsi, nelle sue norme, nel suo modo d’interagire e di ‘produrre’”⁴⁷, affiancando al suo compito istituzionale di promozione dell’apprendimento la creazione di fattive sinergie con i diversi ambiti educativi che concorrono alla formazione integrale della persona.

1.2 Alleanze generative per una *buona scuola*

Il significato più profondo di una legge risiede nella possibilità di attivare una catena di rapporti, di collaborazioni e di reciproche responsabilità che tutti i protagonisti della vita pubblica dovrebbero assumere: i cittadini, le istituzioni, il complesso degli *stakeholder* che opera nei principali ambiti della società civile. È in questa visione d’insieme che “le riforme devono prevedere percorsi attuativi realistici e incoraggiare alleanze tra le diverse parti che compongono la società, affrontandone il degrado e le sfide di civiltà nelle loro molteplici dimensioni, socio-economiche, politico-educative, giuridiche e religiose”⁴⁸.

Nel corso della storia del nostro Paese, all’approvazione di misure legislative volte a modificare il sistema educativo di istruzione e formazione, non sempre è corrisposta una reale ed efficace attuazione delle stesse. Motivi di natura economica, giuridica, gestionale e culturale hanno impedito ad un numero cospicuo di riforme di progredire in sinergia con il territorio e di farsi, pertanto, promotrici di sostanziali cambiamenti. A tale proposito va segnalato come, tra le ragioni dei numerosi insuccessi legislativi, un peso non trascurabile sia da attribuire ad alcune peculiarità del sistema scolastico italiano, aspetti che hanno reso complessa ed intermittente la concreta attuazione di normative in materia di scuola e di lavoro e determinato un significativo ritardo, rispetto al panorama europeo, nel consolidamento della metodologia dell’alternanza formativa⁴⁹. Il forte elitismo, il centralismo politico e amministrativo, il verticalismo burocratico,

⁴⁷ C. BIRBES, *Comunità scolastica e competenze per il futuro: il valore formativo dell’alternanza*, in P. MALAVASI - D. SIMEONE (a cura di), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, p. 44.

⁴⁸ P. MALAVASI, *Vocazione. L’alleanza famiglia scuola lavoro università*, in P. MALAVASI - D. SIMEONE (a cura di) *Scuola Lavoro Famiglia Università*, p. 15.

⁴⁹ Cfr. E. MASSAGLI, *Apprendistato e nuove alleanze tra sistema educativo ed impresa*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 357-376.

la gerarchizzazione educativa e culturale⁵⁰, sono solo alcuni dei tratti che, già nell'Ottocento, definivano l'organizzazione del nostro sistema scolastico, caratteristiche così profondamente radicate da non essere state ancora del tutto superate.

È con la Legge del 13 novembre 1859, n. 3725⁵¹, che prese avvio quello che viene tradizionalmente considerato come il primo atto normativo “nazionale” sull'istruzione: il Ministro della Pubblica Istruzione del Regno di Sardegna, Gabrio Casati, presentò e fece approvare la cosiddetta Legge Casati. Il Decreto Legislativo, almeno sulla carta, si proponeva di trasformare l'istruzione in servizio pubblico e di sancire l'obbligatorietà del primo biennio dell'istruzione elementare; a seguire, il giovane poteva iscriversi al ginnasio (della durata quinquennale e propedeutico al liceo) o alla scuola tecnica professionalizzate (di durata quadriennale e alla quale poteva seguire la scelta di un istituto tecnico). Solo il liceo consentiva di accedere all'istruzione universitaria⁵². Tuttavia, la scelta di delegare ai comuni il compito di impartire l'istruzione elementare per il corso inferiore, non risultò vincente. Le scarse risorse e le condizioni disagiate in cui riversavano molti comuni italiani si tradussero nell'impossibilità di portare a compimento gli obiettivi prefissati dalla Legge. Contrariamente a quanto previsto essa generò un considerevole aumento di domanda di istruzione privata da parte delle famiglie più abbienti, mantenendosi lontana dal promuovere una scuola pubblica che potesse essere definita “d'obbligo”. Come facilmente desumibile l'organizzazione dei cicli scolastici rimase fortemente gerarchizzata: il liceo continuava a mantenere le caratteristiche di un percorso elitario rispetto alle scuole tecniche. Alla Legge Casati seguirono diverse riforme che innalzarono gli anni di obbligatorietà scolastica⁵³, apportando delle modifiche, seppur parziali, alla programmazione didattica. Una delle svolte decisive nella storia della scuola italiana si verificò nel 1923 con l'entrata in vigore della cosiddetta Riforma

⁵⁰ Cfr. G. BERTAGNA, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in «Formazione lavoro persona», 2016, 18, pp. 117-141.

⁵¹ Legge n. 3725 del 13 novembre 1859, in <<https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/casati.html>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁵² Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, pp. 94 -111.

⁵³ A tale proposito si vedano Legge Coppino del 1877, Legge Crispi 1890 e Legge Orlando del 1904.

Gentile⁵⁴, varata con una serie di atti normativi ad opera del filosofo e Ministro dell'Istruzione del Governo Mussolini, Giovanni Gentile. La Riforma Gentile, mantenuta in vita anche a seguito della caduta del fascismo, segnerà profondamente il sistema scolastico italiano, contribuendo ad accentuare la sua struttura piramidale ed elitaria e radicando la convinzione secondo cui la teoria è superiore alla pratica e, perciò, i due ambiti necessitano di restare nettamente distinti. In continuità con tale assunto, all'innalzamento dell'obbligo di istruzione (esteso fino ai 14 anni) non corrispose una parificazione dei percorsi di studio: i licei, proprio in virtù del primato assegnato al pensiero, si configuravano quali scuole di prim'ordine rispetto agli istituti tecnici e alle cosiddette scuole complementari che non permettevano nemmeno di proseguire gli studi⁵⁵. L'Italia si accingeva perciò a separare la teoria scolastica dalla pratica extrascolastica, ignorando che i processi di apprendimento efficaci sono il risultato di una conoscenza approfondita del contesto⁵⁶. Sarà necessario attendere la Legge n. 1859 del 1962⁵⁷ per superare, almeno nelle intenzioni, l'impianto gentiliano e assistere ad una maggiore apertura e flessibilità del sistema scolastico italiano. L'effettiva istituzione dell'obbligo scolastico gratuito fino ai 14 anni d'età (nella nuova scuola media unificata), la nascita della scuola materna e degli asili nido, l'introduzione del tempo pieno nelle scuole elementari, il tentativo di assegnare pari dignità ai percorsi liceali e di formazione tecnico-professionale, l'avvio del processo di liberalizzazione dell'accesso alle università⁵⁸, rappresentarono momenti cruciali nella direzione di rendere la scuola italiana più ricettiva alle esigenze formative che andavano delineandosi. A partire dalla fine degli anni Settanta, sulla scia dei cambiamenti che il fenomeno della globalizzazione, ancora ai suoi albori, iniziava a mobilitare, alla scuola si richiedeva, con maggiore forza rispetto al passato, di mettere in discussione taluni modelli educativi divenuti obsoleti per prediligere, invece, una formazione che fosse più in linea

⁵⁴<http://www.registrostoricocicli.com/listing/mirror/raggidistoria/p/RG1923_06_02_129_PNC.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁵⁵ Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, p. 97.

⁵⁶ Cfr. G. BERTAGNA, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, pp. 117-141.

⁵⁷<https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1963-01-30&atto.codiceRedazionale=062U1859&elenco30giorni=false>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁵⁸<<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1969/12/13/069U0910/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

con le richieste provenienti da una società attraversata da radicali cambiamenti. Negli stessi anni, con l'obiettivo di superare il *gap* tra conoscenze scolastiche e concretezza dei problemi, prendeva avvio una profonda riflessione sul modo di "intendere" e di "fare" scuola: ad essa, considerata luogo privilegiato di produzione, diffusione e rappresentazione riproduttiva della cultura, veniva affiancato il progressivo interesse per l'ambito dell'extrascuola⁵⁹. Il sistema scolastico italiano non riuscì tuttavia a lasciarsi pienamente contaminare dalle prospettive emergenti e mantenne le caratteristiche di un'istituzione impermeabile e marcatamente autoreferenziale. A conferma di ciò, è interessante notare come nulla di particolarmente rilevante, almeno in termini legislativi, sia accaduto nella scuola italiana fino all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso. Il 30 gennaio del 1990 qualcosa sembrò cambiare in occasione dell'avvio della *Conferenza Nazionale della Scuola* che, sotto la regia del Ministro Mattarella e alla presenza di numerosi rappresentanti della scuola, della politica, dell'associazionismo e dell'imprenditoria, pose in evidenza "l'urgenza di affrontare e risolvere le numerose questioni sul tappeto, come l'innalzamento dell'istruzione obbligatoria, l'adeguamento dei programmi dei vari ordini di scuola, la definizione della natura della scuola di base (scuola materna, elementare e media), la messa a punto della scuola secondaria, l'integrazione fra i vari sistemi formativi, l'avvio di corsi post-diploma"⁶⁰. Il risveglio normativo proseguì attraverso l'approvazione della Legge n. 537 del 1993 che all'art. 4 introdusse in delega alcune norme in favore dell'autonomia scolastica⁶¹. Con la Legge n. 30 del 10 febbraio 2000, la cosiddetta Legge Berlinguer⁶² riguardante il riordino dei cicli di istruzione, vennero introdotte importanti modifiche che rimasero però su carta in quanto abrogate dai Governi successivi. È con la Legge Costituzionale del 18 ottobre 2001, n. 3, che vennero ridefiniti, all'insegna di una più marcata applicazione del principio di sussidiarietà, le competenze tra Stato e Regioni, ridisegnando il ruolo di queste ultime tanto a livello interno (prevedendo competenza regionale esclusiva per la regolazione dell'istruzione e della

⁵⁹ Cfr. G. CHIARI - S. SALTARELLI (a cura di), *Alternanza scuola/lavoro. Educatori, politici, industriali alla ricerca di un modello comune*, FrancoAngeli, Milano 1996.

⁶⁰ L. PAZZAGLIA, *La Buona Scuola. Una riforma incompiuta?*, La Scuola, Brescia 2016, p. 6.

⁶¹ Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, pp. 94-111.

⁶² Per consultare il testo completo della riforma si veda <http://www.territorioscuola.com/download/legge_10_Febbraio_2000_n30_Riforma_Berlinguer.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

formazione professionale) quanto sul piano internazionale. A partire dal ministero di Letizia Moratti (2001-2006) e successivamente di Giuseppe Fioroni (2006-2008) e Mariastella Gelmini (2008-2011) si tentò concretamente di arrestare il processo di “licealizzazione” che aveva ammalato il sistema scolastico italiano⁶³: la promozione di una maggiore autonomia delle istituzioni scolastiche e dei docenti e la chiara affermazione del valore educativo e formativo insito nel lavoro rappresentarono le principali azioni messe in campo.

Sulla scia di quanto già intrapreso dai Governi precedenti, è intervenuta la Legge n. 107 del 13 luglio del 2015⁶⁴, la cosiddetta “Buona Scuola” che, promossa dal Governo di Matteo Renzi, è andata incontro ad un *iter* legislativo piuttosto tormentato prima di giungere a compimento. La normativa sulla Buona Scuola ha messo al centro l’autonomia scolastica e si è impegnata a fornire gli strumenti finanziari ed operativi per poterla realizzare. Alle scuole è stato concesso un aumento delle risorse economiche (attraverso l’incremento del Fondo di Funzionamento) e maggiori risorse umane (mediante il piano straordinario di assunzioni con un incremento dell’8%) per portare a compimento i progetti e per garantire l’arricchimento dell’offerta formativa. Ai dirigenti scolastici, nel ruolo di *leader educativi*, è stato chiesto di farsi promotori del piano dell’offerta formativa, in linea con le aspettative degli studenti e con le richieste provenienti dal mercato occupazionale. In questa prospettiva, l’iniziativa del Primo Ministro ha sancito un potenziamento di diversi ambiti didattici (arte, musica, economia, diritto etc.), un’attenzione crescente allo sviluppo delle competenze linguistiche e digitali (pensiero computazionale, utilizzo critico de *social network* e dei *social media*), una spinta alla creazione di spazi in cui promuovere un’educazione a corretti stili di vita, alla cittadinanza attiva e alla sostenibilità ambientale. La Legge ha contestualmente previsto fondi per la costruzione di *scuole green* e di nuovi ambienti digitali. Da segnalare, la notevole importanza attribuita alla promozione di interventi formativi per garantire un costante aggiornamento del corpo docente. La volontà di superare modelli educativi nozionistici a favore di un apprendimento esperienziale si è tradotta, nelle scuole secondarie di secondo grado, nel potenziamento di tutte quelle

⁶³ Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, p. 103.

⁶⁴ <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

competenze maturate dagli studenti anche in ambito extrascolastico e che, raccolte in un apposito *curriculum digitale*, utile per l'orientamento e l'inserimento nel mondo del lavoro, sono andate ad assumere un peso specifico anche in vista dell'esame di maturità. Al fine di attuare concretamente il metodo dell'*educare facendo*, la Buona Scuola ha introdotto l'*alternanza scuola-lavoro* (già declinata normativamente dal Governo Moratti quale scelta opzionale per le scuole), una modalità di apprendimento che favorisce la possibilità di sostenere un ingresso consapevole dei giovani nel contesto lavorativo mediante l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Più specificamente, la Legge di del 13 luglio n. 107 del 2015, regolamentata dal Decreto Legislativo n. 77/2005, attuativo dell'art. 4 della Legge n. 53/2003, all'art. 1 (dal comma 33 al comma 44) ha introdotto l'obbligatorietà della metodologia dell'alternanza scuola-lavoro da svolgersi per tutti gli alunni nell'ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado, compresi, quindi, i licei. I percorsi di alternanza scuola-lavoro devono essere attuati, negli istituti tecnici e professionali, per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio. L'alternanza può essere svolta durante la sospensione delle attività didattiche, secondo il programma formativo e le modalità di verifica stabilite e può essere realizzata anche all'estero. L'inserimento diretto in contesti lavorativi, nonché la possibilità di utilizzare la modalità di *impresa formativa simulata*⁶⁵, ovvero la costituzione di un'impresa virtuale animata dagli studenti, rappresentano le principali possibilità di attuazione previste per l'alternanza. Al fine di garantire un adeguato tirocinio curricolare, alle scuole viene chiesto di provvedere allo svolgimento di attività di formazione in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro, nei limiti delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili e mediante l'organizzazione di corsi rivolti agli studenti ed effettuati secondo quanto disposto dal Decreto Legislativo n. 81 del 9 aprile 2008⁶⁶. Al dirigente scolastico spetta il compito di individuare le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili all'attivazione dei percorsi di alternanza a cui fare

⁶⁵<http://www.alternanza.miur.gov.it/scuole_impresa-simulata.html>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁶⁶<<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/04/30/008G0104/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

seguire la stipula di apposite convenzioni. Analoghi accordi possono essere stipulati con musei, istituti e luoghi della cultura e delle arti performative, nonché con gli uffici centrali e periferici del Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo. Al termine di ogni anno scolastico, il dirigente redige una scheda di valutazione sulle strutture con le quali sono state stipulate le convenzioni, evidenziando la specificità del loro potenziale formativo e le eventuali difficoltà riscontrate. Parimenti, attraverso la *Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola-lavoro*, agli alunni viene data la possibilità di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi stessi con il proprio indirizzo di studio. Al fine di facilitare l'individuazione di realtà disposte ad accogliere studenti in alternanza e rendere maggiormente flessibile la stipula della convenzione, dall'anno scolastico 2015/2016, è stato istituito presso le Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura il registro nazionale per l'alternanza scuola lavoro all'interno del quale è possibile trovare un'area aperta e consultabile gratuitamente in cui sono visibili le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili ad accogliere giovani in alternanza, il numero massimo degli studenti ammissibili in ogni struttura, i periodi dell'anno in cui è possibile svolgere le attività di alternanza. La sinergia tra scuole e strutture ospitanti si concretizza nella collaborazione tra tutor interni e tutor esterni, finalizzata al positivo svolgimento dell'esperienza di alternanza degli studenti. Il tutor interno è un docente che viene designato dall'istituzione scolastica tra coloro che, avendone fatto richiesta, possiedono titoli documentabili e certificabili, attingendo anche all'organico del potenziamento. Tra le sue principali mansioni troviamo: l'elaborazione, insieme al tutor esterno, del percorso formativo personalizzato che verrà sottoscritto dalle parti coinvolte (scuola, struttura ospitante, studente/soggetti esercenti la potestà genitoriale); il supporto dello studente nei percorsi di alternanza e la verifica, sempre in collaborazione con l'ente esterno, del corretto svolgimento; il monitoraggio delle attività e la presa in carico di eventuali criticità; la valutazione, la comunicazione e la valorizzazione degli obiettivi e delle competenze raggiunti dallo studente; il costante aggiornamento sullo stato delle attività, da riportare agli organi scolastici preposti (Dirigente Scolastico, Dipartimenti, Collegio dei docenti, Comitato Tecnico Scientifico/Comitato Scientifico) e al Consiglio di classe, anche ai fini di un eventuale riallineamento della classe; l'assistenza al Dirigente Scolastico nella

redazione della scheda di valutazione sulle strutture con le quali sono state stipulate le convenzioni. Il tutor esterno, selezionato dalla struttura ospitante e reperibile sia internamente che esternamente, rappresenta la figura di riferimento dello studente fuori dalla scuola. Le principali funzioni del tutor aziendale riguardano: la collaborazione con il tutor interno alla progettazione, organizzazione e valutazione dell'esperienza di alternanza; l'inserimento e l'affiancamento dello studente nel contesto operativo; l'informazione/formazione dello studente circa i rischi specifici aziendali, nel rispetto delle procedure interne; la pianificazione delle attività in base al progetto formativo; il coinvolgimento dello studente nel processo di valutazione dell'esperienza; la restituzione all'istituzione scolastica degli elementi valutativi concordati. Il marcato accento posto sull'interazione tra il tutor interno e il tutor esterno mira a: definire le condizioni organizzative e didattiche favorevoli all'apprendimento; garantire il monitoraggio dello stato di avanzamento del percorso, anche per intervenire tempestivamente su eventuali criticità; verificare le competenze acquisite dallo studente; raccogliere elementi che consentano la riproducibilità delle esperienze e la loro capitalizzazione⁶⁷. Per portare a compimento le finalità sopracitate e per garantire una adeguata assistenza tecnica e di monitoraggio in merito all'attuazione delle attività previste, è stata autorizzata la spesa di euro 100 milioni annui a decorrere dall'anno 2016⁶⁸.

Partendo da tali direttive normative, l'alternanza scuola-lavoro può offrire la possibilità di sperimentare una modalità di apprendimento innovativa che, nel riconoscere la centralità degli studenti e del valore formativo delle esperienze che li coinvolgono in prima persona, consente ai giovani di inserirsi, in periodi determinati e concordati con la struttura ospitante, in contesti professionali di varia natura, di migliorare la comprensione dei processi svolti all'interno di un'organizzazione, di mettere alla prova quanto appreso nel percorso formativo e di incrementare, attraverso il contatto diretto con la realtà, la capacità di adattamento, la gestione dell'imprevisto, lo spirito di iniziativa. All'interno della cornice normativa della Buona Scuola, l'alternanza scuola-lavoro può allora costituire una proficua opportunità formativa per i giovani che possono

⁶⁷http://www.alternanza.miur.gov.it/scuole_tutor.html, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁶⁸<http://www.istruzione.it/alternanza/normativa.html>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

beneficiare di occasioni di educazione attiva alla vita e al lavoro⁶⁹. In continuità con quanto avviato in Italia dalla Legge 107/2015, all'art. 1, commi 784-787 della Legge 30 dicembre 2018 n. 145⁷⁰, la nuova Legge di Bilancio 2019 ha apportato alcune modifiche alla disciplina dell'alternanza scuola-lavoro, attivando i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) rivolti a tutti gli studenti dell'ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado, percorsi educativi finalizzati allo sviluppo di competenze trasversali e all'orientamento, ambiti di sviluppo prioritari per mettere a frutto il potenziale positivo delle giovani generazioni.

L'acceso dibattito che si è svolto intorno alla Legge n. 107/2015 e alle recenti evoluzioni che la stanno interessando, lascia intravedere qualche linea orientativa che meriterebbe di essere approfondita. Si tratta di capire quale strada si intende scegliere: se continuare a restare legati ad un modello di scuola "inerte" o se non si debba piuttosto promuovere un modello di scuola "viva", capace di fornire un *curricolo per la vita*⁷¹, ricco di risorse culturali che consentono agli studenti di assumersi con autonomia e responsabilità compiti significativi per il futuro della società. Tale condizione garantisce un vantaggio competitivo rispetto a quanti circoscrivono la propria formazione al solo contesto teorico, offrendo nuovi stimoli all'apprendimento e valore aggiunto alla formazione della persona⁷². L'alternanza scuola-lavoro e i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, nell'investire sui giovani, possono diventare un potente mezzo di attuazione della progettazione per competenze⁷³ a patto che il sistema si faccia portatore di una cultura in grado di implementare e potenziare i bagagli individuali e di farli entrare in relazione con i saperi codificati.

⁶⁹ Cfr. D. NICOLI - A. SALATIN (a cura di), *L'alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti tra classe, scuola e territorio*, Erickson, Trento 2018.

⁷⁰ <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷¹ Cfr. D. NICOLI, *La scuola viva. Principi e metodi per una nuova comunità educativa*, Erickson, Trento 2016.

⁷² Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per le scuole*, Roma 2015, p. 12.

⁷³ Cfr. C. BIRBES, *Comunità scolastica e competenze per il futuro: il valore formativo dell'alternanza*, pp. 41-51.

1.3 Alla ricerca di una via italiana per la formazione duale

Già sul finire del secolo scorso, R. Massa scriveva: “a prescindere o meno dall’appello a preoccupazioni educative, tutti vorrebbero che la scuola cambiasse [...] La scuola dovrebbe cambiare per fare propri i nuovi metodi didattici e i contenuti scientifici più avanzati [...] per riacquistare un’anima e garantire a tutti un corpo di conoscenze utili a destreggiarsi nei mutamenti del mondo”⁷⁴.

Il processo di cambiamento che ha investito la scuola italiana, seppur attraverso un andamento discontinuo ed intermittente, è in atto ormai da tempo e ha preso avvio in maniera significativa con l’avvento dell’autonomia scolastica. L’alternanza scuola-lavoro e i percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento si configurano, pertanto, come recenti tasselli di un processo trasformativo orientato a dare un “volto nuovo” alla scuola, con particolare riferimento al secondo ciclo di istruzione.

Nel nostro Paese l’utilizzo di una “formazione oltre l’aula” ha radici lontane rinvenibili nelle prime forme di apprendistato che, già presenti nella disciplina militare romana e consolidatesi attraverso la nascita delle botteghe medievali e rinascimentali, configuravano un iniziale esercizio di alternanza fra studio e lavoro⁷⁵. Messa in discussione dall’avvento dell’industrializzazione (il lavoro nelle grandi fabbriche prevedeva mansioni estremamente ripetitive per le quali non era necessario un coinvolgimento intellettuale), l’apprendistato tornerà ad essere regolarmente utilizzato a seguito del Decreto Regio n. 1906 del 1938 che porrà le fondamenta dell’alternanza formativa in Italia: lavoro in cambio di un salario e di formazione. Da un punto di vista pedagogico, il legislatore, operando in questa direzione, dimostrava di non avere pregiudizi in riferimento alle potenzialità formative insite nel lavoro e nella manualità⁷⁶. Una più completa regolamentazione si ottenne con l’approvazione della Legge n. 25 del 19 gennaio 1955 che per prima disciplinò compiutamente l’apprendistato con successive, seppur marginali, modificazioni. Tuttavia, se in molti Paesi europei la pratica dell’apprendistato andò consolidandosi fino a divenire un vero e proprio campo

⁷⁴ R. MASSA, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari 1997, p. 9.

⁷⁵ Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, pp. 111-112; G. ZAGO, *Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 192-195.

⁷⁶ Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, p. 113.

di formazione complementare, in Italia la mancanza di una cultura del lavoro meno condizionata da vecchi pregiudizi classisti, lo fece cadere in disuso. L'idea secondo cui chi si dedica allo studio non può lavorare, fare, "operare con le mani", mentre chi lavora non può studiare o dedicarsi alla propria formazione, era fortemente radicata nella cultura del nostro Paese⁷⁷. L'assunto di base rintracciabile nelle varie riforme che si sono susseguite dagli anni Settanta fino agli anni Duemila, risiedeva infatti nella convinzione secondo la quale la scuola è il principale ambiente educativo mentre i contesti che mirano ad abilitare l'individuo nell'esercizio di una professione, non possono rivendicare la medesima qualificazione. Per tale ragione, al fine di garantire una formazione efficace, era necessario prolungare la permanenza dei giovani nella scuola e rimandare, quanto più possibile, l'incontro con il mondo del lavoro. È facilmente desumibile, dunque, come la formazione professionale non potesse che essere considerata ambito formativo minore, destinato primariamente a quei giovani che, per diverse ragioni, non erano stati in grado di dare risposte adeguate alle richieste provenienti dalla "scuola tradizionale". Si venivano pertanto a delineare percorsi "nobili" o di serie A, i licei (umanistici, scientifici o tecnologici), e percorsi di serie B, destinati all'inserimento lavorativo dei giovani attraverso l'acquisizione di specifiche mansioni.

Rispetto allo scenario sopradescritto e sulla scia dei cambiamenti che hanno interessato il mondo del lavoro, con la Legge n. 196 del 24 giugno 1997⁷⁸, meglio conosciuto come "Pacchetto Treu", si giunse ad un nuovo intervento legislativo che disciplinava più compiutamente l'apprendistato, identificandolo quale contratto di lavoro a causa mista, ovvero basato sull'alternanza di momenti di studio e momenti di lavoro ai fini di garantire una formazione di qualità. La Legge Treu introdusse altresì la disciplina sullo *stage* definito quale evento di natura formativa attraverso il quale lo stagista può sperimentare, nella realtà concreta del lavoro, il ruolo al quale viene formato e può essere accompagnato nella comprensione di un ambito diverso da quello scolastico, entro cui apprende con inedite modalità⁷⁹. I molteplici interventi legislativi in materia di apprendistato e di

⁷⁷ Cfr. G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, pp. 27-32.

⁷⁸ <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/07/04/097G0227/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷⁹ *Ibidem*.

stage non sono stati tuttavia in grado di creare una fattiva alternanza formativa che, per essere attuata, necessita di potersi confrontare con un sistema educativo improntato fattivamente sui principi della sussidiarietà, dell'autonomia scolastica, della pari dignità dei percorsi di istruzione e della loro integrazione in una soddisfacente soluzione di raccordo inter-istituzionale. Anche le più recenti normative in tema di apprendistato, orientate ad avviare una revisione profonda della relativa disciplina, non sono state sufficienti alla piena affermazione di una via italiana alla formazione duale. Al proposito, il contratto di apprendistato, suddiviso in tre tipologie, così come stabilito dal Decreto Legislativo n. 81 del 15 luglio 2015⁸⁰, ha continuato a costituire uno strumento dotato di potenzialità economiche e occupazionali più che configurare quale dispositivo didattico inserito all'interno della metodologia dell'alternanza formativa⁸¹. Non è un caso, se recenti monitoraggi sul suo utilizzo in Italia⁸² certifichino l'assoluta prevalenza, nelle imprese, dell'apprendistato di natura "professionalizzante", ovvero lavorativa, a discapito degli altri due modelli previsti dal decreto del 2015, connotati da una più elevata vocazione di natura formativa.

Solo agli inizi degli anni Duemila, fu riscoperta culturalmente, e poi declinata normativamente, la metodologia dell'alternanza formativa, introdotta dall'articolo 4 della Legge n. 53/2003. L'alternanza formativa è una modalità di realizzazione del percorso educativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura volta ad assicurare ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, da offrirsi nei corsi del secondo ciclo⁸³. Secondo l'interpretazione di G. Bertagna⁸⁴ e di D. Nicoli⁸⁵ l'articolo 4 non volle introdurre un semplice strumento all'interno dell'ordinamento scolastico ma,

⁸⁰ Per un approfondimento delle differenti categorie del contratto di apprendistato si veda <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/24/15G00095/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁸¹ Cfr. E. MASSAGLI, *Apprendistato e nuove alleanze tra sistema educativo ed impresa*, pp. 357-376.

⁸² Cfr. ISFOL, *Verso il sistema duale. XVI monitoraggio sull'apprendistato, I libri del fondo sociale europeo*, Pubblicazioni Isfol, Roma 2016.

⁸³ Legge del 28 marzo n. 53/2003. Si veda <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>>.

⁸⁴ Cfr. G. BERTAGNA (a cura di), *Alternanza scuola-lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2004.

⁸⁵ Cfr. D. NICOLI, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia*, pp. 128-133.

piuttosto, una più complessa e innovativa metodologia educativa che, attraverso l'utilizzo di diversi dispositivi didattici⁸⁶, consente di realizzare un percorso formativo coerente nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze di lavoro, creando una fruttuosa sinergia tra scuole e imprese, tra studio e occupazione, tra cultura generale e cultura professionale. La Legge n. 53/2003, nel chiarire il significato della strategia metodologica dell'alternanza formativa, introdusse ufficialmente l'alternanza scuola-lavoro che, esplicitata all'interno dell'articolo 4, rubricato, per l'appunto, "Alternanza scuola-lavoro", veniva assimilata ad una metodologia ordinaria che tutte le scuole del secondo ciclo avrebbero potuto impiegare, nell'ambito della loro autonomia, per far acquisire agli studenti (dai 15 ai 18 anni) competenze in linea con i profili finali previsti dai corsi di studio e con le richieste provenienti dal mercato occupazionale⁸⁷. L'alternanza scuola-lavoro costituisce, dunque, la realizzazione compiuta nell'ambito della istruzione e della formazione secondaria, a partire dai quindici anni di età, della metodologia, più generale ed estesa anche all'ambito universitario e della formazione continua, dell'alternanza formativa"⁸⁸.

Ancora più chiaro, in questo senso, è il Decreto Legislativo. n. 77 del 15 aprile 2005 che, emanato proprio quale attuazione "delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro" contenute nell'art. 4 della Legge n. 53/2003, identificava le principali finalità dell'alternanza:

- attuare modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica;

⁸⁶ Per realizzarsi concretamente, l'alternanza formativa e, in particolare, l'alternanza scuola-lavoro si avvalgono di diversi dispositivi didattici, da scegliersi in coerenza con le intenzioni educative e formative del percorso e con le caratteristiche specifiche del soggetto e del contesto: durata del periodo in alternanza, tipologia di impresa, età del ragazzo, usi e regolamenti aziendali, contrattazione collettiva, decisioni del collegio dei docenti. I dispositivi didattici maggiormente connessi all'alternanza formativa possono essere ordinati secondo i gradi di intensità della componente formazione pratica / formazione teorica e a seconda della collocazione "geografica" dello studente (aula o azienda). Tra gli altri: laboratorio, impresa formativa simulata, impresa didattica, tirocinio curricolare, apprendistato, tirocinio extracurricolare, lavoro accessorio. Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, pp. 128-133.

⁸⁷ Cfr. G. BERTAGNA, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, p. 138.

⁸⁸ E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, p. 115.

- arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;
- favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali;
- realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile;
- correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio⁸⁹.

Nonostante il contenuto innovativo della Legge n. 53/2003 e dei suoi Decreti attuativi, le metodologie dell'alternanza formativa e, al suo interno, dell'alternanza scuola-lavoro, rimasero sulla carta e il tema fu messo eufemisticamente tra parentesi dai nuovi indirizzi politici⁹⁰. Gli spunti contenuti nelle norme del 2003 e del 2005 furono ripresi nel 2014 da Stefania Giannini, Ministro dell'Istruzione nel Governo Renzi, che istituì due gruppi di lavoro ministeriali per predisporre una bozza di riforma da presentare al Parlamento, la cosiddetta Buona Scuola. Il controverso *iter* legislativo che ha preceduto l'approvazione della Legge n. 107 del 2015 ha dato avvio, nei mesi successivi alla sua entrata in vigore, ad una accesa discussione riportando la scuola al centro del dibattito pubblico, tra consensi, controversie e polemiche, dopo molti anni in cui le realtà scolastiche erano state considerate per lo più un centro di costo della contabilità economica nazionale⁹¹.

L'alternanza scuola-lavoro è così divenuta una delle misure maggiormente innovative contenute nel testo di Legge n. 107, una proposta dagli effetti valutabili non solo sul piano didattico-formativo, ma anche in riferimento all'organizzazione di tutto il secondo ciclo⁹². Lungi dall'essere considerata quale mero adempimento normativo, essa avvia infatti una riflessione profonda sulle possibili modalità di "fare scuola", sollecitando le istituzioni scolastiche ad interrogarsi rispetto ai significati più autentici connessi alla formazione umana. Per fare ciò, occorre che

⁸⁹ Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, in <https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2005-05-05&atto.codiceRedazionale=005G0101&elenco30giorni=false>.

⁹⁰ G. BERTAGNA (a cura di), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012; G. BERTAGNA, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, p. 138;

⁹¹ Cfr. P. MALAVASI, *Vocazione. L'alleanza famiglia scuola lavoro università*, pp. 15 -19.

⁹² M. BALDACCI - B. BROCCA - F. FRABBONI - A. SALATIN (a cura di), *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*, FrancoAngeli, Milano 2015.

la scuola sia in grado di cogliere le diverse istanze presenti nel territorio per poi tradurle in occasioni proficue per la crescita degli studenti. La qualità formativa dell'alternanza è data infatti dalla natura della relazione che si instaura tra i diversi attori coinvolti. Non si tratta di una semplice interazione, bensì di una *partnership*, che prevede la comprensione dell'altro e del suo specifico valore, la volontà di collaborazione reciproca, la reale possibilità di realizzare azioni congiunte. Essa non deve essere intesa come una delega all'esterno di alcune parti del curriculum scolastico ma occorre pensarla come una sorta di campo di apprendimento anche per i docenti (che divengono dei mediatori di una sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà) e per le scuole nel loro insieme, nonché per il personale degli enti coinvolti che, in tal modo, può acquisire consapevolezza circa la valenza educativa del proprio lavoro e i requisiti di un intervento formativo dal carattere pedagogico. L'alternanza formativa è sostanziale quando le diverse modalità formative che si alternano, sviluppano un percorso unico e integrato avente al centro la persona in formazione⁹³.

La necessità di creare un raccordo significativo tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro è confermato da diversi documenti europei che ne riconoscono la centralità al fine di garantire una preparazione giovanile di qualità. Nel Libro Bianco di Delors del 1993 *Crescita, competitività, occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*⁹⁴, l'obiettivo di "avvicinare la scuola all'impresa" costituisce una priorità per tutti gli Stati Membri. Da un lato, l'impresa, deve mettere in campo un fattivo impegno formativo nei confronti delle giovani generazioni; dall'altro, la scuola, senza limitare le finalità dell'istruzione verso quelle dell'occupazione, deve tenere in debita considerazione elementi quali la comprensione del mondo del lavoro, la conoscenza delle imprese, la percezione dei cambiamenti che influenzano le attività produttive.

In questo quadro significativo, l'alternanza scuola-lavoro può costituire una spinta al miglioramento delle comunità scolastiche, nella consapevolezza che per non dimezzarne le potenzialità formative, è necessario che le scuole siano adeguatamente supportate nella fase di attuazione del disegno riformatore previsto dalla Legge n. 107. La Buona Scuola "rilancia l'alternanza scuola-lavoro attraverso l'obbligatorietà dei percorsi in tutti gli ordini della scuola secondaria,

⁹³ Cfr. D. NICOLI, *Metodologia formativa per l'educazione al lavoro*, pp. 110-115.

⁹⁴ Cfr. J. DELORS, *Crescita, competitività, occupazione*, Unione Europea, Bruxelles 1993.

pur lasciando all'istruzione scolastica la responsabilità della progettazione nell'ambito delle scelte autonome che le competono⁹⁵. L'attestazione del principio di autonomia scolastica non deve tradursi in un abbandono delle istituzioni: la vera natura dell'autonomia risiede nel mettere ogni unità scolastica nella condizione di fornire risposte adeguate alle istanze provenienti dal territorio. Occorre, pertanto, che le scuole siano accompagnate nell'accoglimento dei cambiamenti introdotti dall'entrata in vigore dell'alternanza scuola-lavoro, soprattutto laddove essa voglia farsi promotrice di un fattivo cambiamento. Il docente, in tale prospettiva, assume un ruolo sostanziale: è in primo luogo l'insegnante che traduce e mette in dialogo mondi che sono solo apparentemente così distanti⁹⁶. La competenza delle scuole e dei docenti ad insegnare senza lasciare separati lo studio e il lavoro, quasi fossero due ambiti di esperienza paralleli, non è però frutto di improvvisazione, ma ha bisogno di essere compresa, esercitata e supportata⁹⁷. Per poter promuovere un'alternanza autentica è pertanto necessario agire in prima istanza "dentro la scuola" la quale è chiamata a ridefinire i propri compiti per ritrovare "dimensioni, ruoli e funzioni di più delimitato orizzonte ma anche di più scontornata efficacia"⁹⁸ e per divenire spazio di vita e area potenziale di esplorazione concreta del mondo⁹⁹. Non è possibile un'alleanza che sia davvero generativa in una scuola "separata", nel suo sviluppo organizzativo, nei suoi contenuti disciplinari e nei suoi metodi, dai territori, dalle pratiche esistenti nel mondo del lavoro, dalla dinamica sociale e dai problemi autentici delle singole persone, così da incentivare la naturale tendenza di ogni sistema alla chiusura referenziale¹⁰⁰. Seguono questa direzione le recenti modifiche apportate alla disciplina dei percorsi di alternanza scuola-lavoro che, così come disposto dal *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021* (Legge di Bilancio 2019)¹⁰¹, introducono, a decorrere dall'anno scolastico 2018/2019, i percorsi per le

⁹⁵ C. BIRBES, *Comunità scolastica e competenze per il futuro: il valore formativo dell'alternanza*, p. 49.

⁹⁶ Cfr. G. CHIOSSO, *Educare perché ciò che non è ancora possa essere*, Fondazione per la Sussidiarietà, Milano 2007.

⁹⁷ Cfr. G. SANDRONE, *Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?*, in «Formazione lavoro persona», 2016, 18, pp. 8-15.

⁹⁸ C. SCURATI, *Pedagogia della scuola*, p. 5.

⁹⁹ Cfr. R. MASSA, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, p. 9.

¹⁰⁰ Cfr. G. BERTAGNA, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, pp. 117-142.

¹⁰¹ <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>>.

competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) con l'obiettivo di migliorare la qualità di quanto già realizzato nel piano triennale di attuazione dell'alternanza.

Le comunità scolastiche, insieme alle organizzazioni lavorative, configurano ambienti educativi fondamentali e dalla relazione fruttuosa che la persona instaura in questi contesti di vita dipende in larga parte il successo che conseguirà lungo tutto il corso dell'esistenza¹⁰². Focalizzarsi sulla creazione di una fattiva alleanza tra il mondo della scuola e quello del lavoro, affrontandone criticità e sfide culturali e socio-educative, rappresenta un importante punto di partenza per promuovere una crescita integrale delle giovani generazioni. Una formazione che consenta a tutti l'accessibilità ad occupazioni in linea con i propri talenti, nella direzione di dare risalto alle vocazioni personali e permettere che si compiano. Riconoscere e avvalorare le potenzialità formative insite nell'alternanza scuola lavoro significa porre al centro la persona valorizzandone aspirazioni professionali e personali e favorendo la costituzione di rapporti sociali significativi, orientati alla promozione del bene comune¹⁰³.

La pedagogia è allora oggi sollecitata a recuperare una "riflessione sui punti di snodo fra scuola e lavoro, fra formazione e occupazione, fra cultura e organizzazione del lavoro [...] individuando un approccio strategico alla globalità della questione formativa e alla sua stretta interrelazione, per tutte le persone, con istanze emergenti sul territorio"¹⁰⁴.

¹⁰² Cfr. P. MALAVASI, *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Vita e pensiero, Milano 2017.

¹⁰³ Cfr. P. MALAVASI, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

¹⁰⁴ G. BOCCA, *Scuola lavoro. Alternanza e formazione: utopia o strategia?*, La Scuola, Brescia 1984, p.11.

CAPITOLO SECONDO

GIOVANI, OCCUPABILITÀ, FUTURO

Nel secondo capitolo si prendono in considerazione talune questioni riguardanti il lavoro e le competenze giovanili per riflettere sulle possibili ricadute che l'alternanza scuola-lavoro, intesa quale ambito promettente per favorire occasioni di apprendimento attivo, è in grado di generare. In tale direzione si assume il ruolo culturale ed educativo degli attuali contesti lavorativi, accreditandoli come luoghi in cui la persona ha la possibilità di acquisire risorse utili a gestire con autonomia ed efficacia i cambiamenti che interessano il nostro tempo. Nel corso della riflessione si procede altresì ad approfondire il rapporto tra giovani e mercato occupazionale, con particolare riferimento al contesto nazionale. La disamina di alcuni modelli europei di apprendimento basato sul lavoro funge da supporto alla riflessione circa i possibili effetti positivi che l'alternanza scuola-lavoro determina sugli abbandoni scolastici e sulla disoccupazione giovanile.

2.1 Il valore culturale ed educativo del lavoro

In questo paragrafo è mia intenzione proporre, senza alcuna pretesa di esaustività, alcune considerazioni in merito al tema del lavoro inteso, secondo talune prospettive, quale contesto educativo in cui la persona ha la possibilità di esprimere la propria creatività e generatività. In questo senso, il lavoro si connota come antropologicamente fondato e cioè concepito come espressione delle peculiarità umane¹.

Il concetto di lavoro è variamente interpretabile, muovendo da valori e approcci diversi: il significato ad esso attribuito e le modalità attraverso le quali le giovani generazioni sono preparate a un'occupazione, sono strettamente correlati all'evoluzione materiale e culturale dell'umanità. Tradizionalmente, nella

¹ Cfr. P. MALAVASI (a cura di), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010.

cultura occidentale, vengono identificate due concezioni, per alcuni aspetti antitetiche, quella che interpreta l'attività lavorativa in termini di *fatica* (dal latino *labor* e cioè sforzo) e quella che mette in luce come la *creatività*, la *generatività* e la *realizzazione personale* (dal greco *ergon* e dal latino *opus*, cioè opera finita, terminata grazie all'utilizzo di abilità) rappresentino tratti inestricabilmente connessi alle pratiche professionali. Nel susseguirsi delle diverse epoche, tali concezioni si sono alternate, sovente attraverso la prevalenza culturale dell'una sull'altra, dando vita ad una netta distinzione tra lavoro manuale e attività intellettuale, separazione ancora oggi presente nell'educazione occidentale². A tale proposito è noto come nell'antichità, la società greca e quella romana concepissero il lavoro come un'attività basata sull'impiego della schiavitù e, pertanto, disprezzata dagli uomini liberi i quali di preferenza si dedicavano alla vita contemplativa e all'*otium*, inteso come esercizio delle arti liberali. Il lavoro non poteva in alcun modo essere occasione di libertà e responsabilità per chi lo esercitava: lo schiavo rappresentava il paradigma storico per eccellenza di chi era stato privato di entrambe le dimensioni, condizione che impediva di ridurre la piatta esecutività di disposizioni altrui in favore della personalizzazione dell'attività svolta³. Da un lato, quindi, "l'uomo libero pensa e si affina nel pensiero, mentre lo schiavo lavora e si confonde con le cose, diventando materia egli stesso"⁴. Con il Medioevo, a causa del forte retaggio del mondo classico, a cui si aggiunsero le influenze provenienti dalla cultura biblica⁵ nonché della mentalità delle popolazioni germaniche che diedero vita ai primi regni romano-barbarici⁶, il lavoro seguiva ad essere concepito come pratica che svilisce l'essere umano. Esso coincideva principalmente con l'attività rurale, praticata per

² Cfr. G. ZAGO, *Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 185-216.

³ Cfr. G. BERTAGNA, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 49-89.

⁴ G. ZAGO, *Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica*, p. 188.

⁵ L'origine del lavoro viene discussa nel libro della Genesi. Da un lato, esso viene presentato come un'attività degna della persona essendo Dio stesso il primo lavoratore, impegnato nella creazione del mondo (Genesi 1:1-15). Tuttavia, l'armonia primitiva viene distrutta dal peccato di Eva e di Adamo: il lavoro diventa fonte di fatica e sofferenza e perde il suo significato di feconda collaborazione con il Creatore (Genesi 3:17-19).

⁶ "*Nec arare terram aut exspectare annum tam facile persuaseris quam vocare hostem et vulnera mereri. Pigrum quin immo et iners videtur, sudore acquirere quod possint sanguine parare*", Tacito, Germania XIV-XV.

lo più da persone in condizione servile, la cui esistenza era totalmente assoggettata alla volontà di un padrone. La crescita delle botteghe artigiane e del commercio negli agglomerati urbani favorì una maggiore specializzazione e professionalizzazione del lavoro: le Corporazioni d'arti e mestieri, sorte nell'epoca romana, acquisirono sempre più il carattere di organizzazioni sociali e costituirono l'ambito in cui sorsero le prime forme di apprendistato⁷. Già a partire dal tardo Medioevo, in Europa, si assisteva al passaggio dal lavoro servile a quello libero.

Una svolta significativa si ebbe con l'avvento dell'era industriale. Sul finire del Settecento, le Corporazioni e il lavoro nelle bottegheolgevano ormai al tramonto, mentre l'avvento della Rivoluzione industriale determinava un radicale cambiamento nei processi produttivi, economici, politici, sociali, come pure in quelli culturali e formativi. Le considerevoli trasformazioni sul versante economico-produttivo segnarono il passaggio dalla centralità della bottega a quella della fabbrica⁸. La produzione basata sull'artigianato fu progressivamente soppiantata dall'introduzione delle nuove tecnologie e determinò l'affermazione del binomio uomo-macchina, combinazione fondante il nuovo sistema industriale. Nell'epoca manifatturiera-industriale "la capacità artigianale [...] si trasformò in *metodologia*, cioè in un sapere sistematico e organizzato"⁹ all'interno del quale il lavoro traeva valore dal monte ore richiesto per il suo esercizio e nella modellizzazione di tipo taylorista dove trovava il punto di massima razionalità attraverso la rigida divisione tra progettazione ed esecuzione. *L'Organizzazione Scientifica del Lavoro* di F. W. Taylor¹⁰, antesignana delle teorie organizzative classiche¹¹, si fondava infatti su alcuni assunti di base: il processo produttivo è organizzato sulla base di regole scientifiche; la professionalità è il risultato della

⁷ Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, Roma 2016.

⁸ Cfr. G. ZAGO, *Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica*, pp. 185-216.

⁹ *Ivi*, p. 209.

¹⁰ Cfr. F.W. TAYLOR, *Principi di organizzazione scientifica del lavoro* (trad. dall'inglese), FrancoAngeli, Milano 1975.

¹¹ Le teorie organizzative classiche si sono sviluppate nella prima metà del secolo scorso e si caratterizzano per la ricerca di modelli ideali, che si fondano su sistemi rigidi di regole, su approcci deterministici di forte connotazione valoriale associati ad un'epistemologia di tipo cartesiano, lontani dalle chiavi interpretative della complessità nate negli anni Sessanta. Comprendono le scuole classiche, delle relazioni umane e delle neo-relazioni umane. Per un approfondimento si veda A. PEDON - F. SPREGA (a cura di), *Modelli di psicologia del lavoro e delle organizzazioni*, Armando, Roma 2008.

trasmissione di conoscenze tecniche ed operative (dagli inizi dell'Ottocento, sorsero le prime esperienze di formazione professionale destinate per lo più ai figli dei lavoratori); l'organizzazione del lavoro compete a specialisti esterni alla produzione; c'è una netta separazione tra "chi decide" e "chi esegue"; il salario è proporzionale alla quantità di lavoro prodotta dal singolo. La traduzione operativa del modello era rappresentata dalla catena di montaggio, sistema di produzione sequenziale dove il contributo individuale risultava parcellizzato. Le regole organizzative erano anch'esse semplici e snelle: *one the best way*, esiste un'unica modalità ottimale di svolgere il lavoro; *right man to the right place*, a ciascuno il lavoro adatto alle sue capacità; *differential rates*, la retribuzione deve essere calibrata sulla base della mansione svolta¹². Tale impostazione fu predominante fino agli anni Settanta dello scorso secolo benché, già a partire dagli anni Trenta, alcune ricerche in campo sociologico mettersero in luce l'importanza di quello che impropriamente veniva denominato "fattore umano", variabile ignorata dal sistema taylorista. Nel 1927 E. Mayo, psicologo e sociologo australiano, venne chiamato a svolgere negli stabilimenti di Hawthorne dell'impresa produttrice di materiale telefonico *Western Electric Company*, alcune ricerche sulla produttività attraverso la presa in esame di alcuni indicatori tradizionali riguardanti i turni lavorativi, la struttura del salario, la quantità della remunerazione, le condizioni ambientali e fisiche dei luoghi di lavoro. Dagli esiti emerse l'esistenza di una stretta correlazione tra fattore umano e redditività del lavoro. In altre parole, la produttività non era direttamente, o esclusivamente, legata alle condizioni fisiche di lavoro e al tipo di rapporto contrattuale vigente ma essa era strettamente connessa alla motivazione verso il lavoro che, a sua volta, era influenzata dai legami presenti nel gruppo di lavoro"¹³. Le relazioni sociali tra i colleghi avevano una non trascurabile influenza sul loro grado di soddisfazione e questo aveva, a sua volta, implicazioni sul livello di produttività. Ne conseguiva la necessità di incentivare i rapporti umani all'interno dell'impresa, spesso inibiti dal meccanismo spersonalizzante dell'"organizzazione scientifica" taylorista che non considerava la relazione umana tra i motivi alla base dell'insoddisfazione dei lavoratori. Uno dei fenomeni imprevisi emersi nel corso del dell'indagine, era legato alla variabile della produttività: essa aumentava in situazione

¹² Cfr. *Ivi*, pp. 21-23.

¹³ Cfr. E. MINGIONE - E. PUGLIESE, *Il Lavoro*, Carocci, Roma 2010.

sperimentale. Il gruppo di controllo faceva registrare un grado di rendimento più elevato della media aziendale e ciò avveniva sia in condizioni di ambiente fisico migliori che peggiori. Evidentemente, la situazione sperimentale riusciva a ridurre l'insoddisfazione verso il lavoro, creando un clima migliore all'interno del gruppo e attivando quel tipo di relazioni informali destinate a influire positivamente sul morale dei suoi membri¹⁴. La ricerca, pur mettendo in luce risultati inediti, non confutava i principi di base su cui si fondava l'organizzazione taylorista. Nel contesto di un'ermeneutica del lavoro centrata sulla realizzazione della persona, l'organizzazione dell'attività lavorativa summenzionata vede il netto prevalere della negazione della dignità e della creatività umana.

A partire dagli anni Sessanta iniziarono a farsi strada nuove esigenze tra cui la necessità, attraverso il lavoro, di far emergere la propria soggettività e di generare occasioni in grado di corrispondere alla crescente domanda di esperienzialità: ci si accingeva a passare "dalla libertà *dal lavoro*, tipica del mondo antico, alla moderna libertà *attraverso il lavoro*, considerato come espressione di volontà e di fare creativo"¹⁵. Rispetto a tali sollecitazioni, la carenza più rilevante dell'economia fordista¹⁶ risiedeva nella *mancaza di una visione antropologica* del lavoro che impediva alla persona di emanciparsi da una situazione culturale che la sottoponeva ai condizionamenti della necessità. Tale *carenza antropologica* si traduceva in *carenza di prospettiva educativa*, ovvero di una concezione di realizzazione personale che fosse centrata sullo sviluppo del potenziale individuale di ognuno (vocazione)¹⁷.

Con il passaggio al XXI secolo, il mondo del lavoro registra trasformazioni sincopate. Il lavoro industriale viene meno come principale modello di riferimento mentre gli emergenti lavori atipici introducono inediti mestieri e professioni. Lo sviluppo di nuove professionalità in contesti lavorativi caratterizzati da velocità di trasformazione ed elevate soglie di incertezza, pone domande e sollecitazioni

¹⁴ Cfr. *Ivi*, pp. 44-54.

¹⁵ G. ZAGO, *Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica*, p. 195.

¹⁶ L'economia fordista costituisce un *continuum* con l'organizzazione del lavoro basata sui principi del taylorismo, configurandone l'applicazione pratica nel settore automobilistico. Al riguardo, Henry Ford, alla fine del 1908 concepì e realizzò un modello di autovettura unico e standardizzato introducendo il modello di lavoro "a catena" attraverso il reclutamento massiccio di manodopera generica. Si veda A. GRAMSCI, *Quaderno 22. Americanismo e Fordismo*, Einaudi, Torino 1978; L. ROMANO - E. RULLANI (a cura di), *Il postfordismo. Idee per il capitalismo prossimo venturo*, EtasLibri, Milano 1998.

¹⁷ Cfr. G. BOCCA, *Pedagogia e lavoro. Tra educazione permanente e professionalità*, FrancoAngeli, Milano 1992.

relative all'identità professionale, alle appartenenze organizzative, alla prefigurazione di organizzazioni al cui interno si collocano le concrete biografie individuali¹⁸. Nel mondo organizzativo, sempre più intriso di cambiamenti repentini, aumenta la consapevolezza che per vincere le sfide del futuro non saranno sufficienti tecnologie o modelli gestionali avanzati ma sarà necessario disporre di persone competenti, che trovino nel lavoro possibilità di crescita personale, che si formino lungo l'arco della vita e che sappiano collaborare con altri professionisti per raggiungere risultati comuni. Nella *Learning Society*¹⁹, espressione che allude a orientamenti culturali che privilegiano la centralità della persona nel processo di educazione, anche l'organizzazione diviene una "comunità di apprendimento" rappresentando una risposta progettuale a fronte dei mutamenti che interessano il campo delle professioni e della conseguente richiesta di flessibilità che proviene dal mercato del lavoro. Un tipo di capitale strutturalmente diverso da quello materiale sta alla base di questo rilevante cambiamento nel modo di intendere il settore economico: è la conoscenza a divenire risorsa primaria di investimento. Alcune conseguenze pratiche dell'avvento di una nuova era economica sono note: ai lavoratori sarà richiesto sempre meno di manovrare strumenti materiali, o di offrire un servizio rivolto direttamente all'utente; essi dovranno dimostrarsi in grado di pensare a tutto quanto sta prima e dopo quel servizio o quel bene. Investire più sulle menti che sulle braccia significa puntare sempre meno sulla quantità e sempre più sulla qualità dei cittadini che vivono, crescono e lavorano nella società della conoscenza. Cresce così, nel "capitalismo cognitivo", il ruolo delle risorse immateriali, non alienabili e delle persone che le detengono²⁰. Tuttavia "la responsabilità di far emergere la società della conoscenza comporta una

¹⁸ Cfr. L. FABBRI - B. ROSSI (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano 2010.

¹⁹ A tale proposito si veda EUROPEAN COMMISSION, *White Paper On Education And Training - Teaching And Learning Towards The Learning Society*, Brussels 1995; COMMISSION of the EUROPEAN COMMUNITIES, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels 2000; EUROPEAN COMMISSION, *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels 2010. Per un approfondimento tematico si confronti inoltre: A. ALBERICI, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano 2002; ALESSANDRINI G. (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza: atti del Convegno nazionale 2001 della Società italiana di pedagogia: Nuova formazione e nuove professioni nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2002; G. ALESSANDRINI, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.

²⁰ Cfr. M. COLOMBO, *Riforme scolastiche e politiche europee dell'apprendimento. Capacità, attivazione, competenze e cittadinanza*, in «OPPinformazioni», 2011, 111, pp. 15-28.

trasformazione profonda dei sistemi educativi [...] Non si tratta semplicemente di un adeguamento *una tantum* volto a riallineare la formazione scolastica con i nuovi bisogni della società. Come il cambiamento continuo è una delle caratteristiche della società della conoscenza, così i sistemi educativi dovrebbero progressivamente dismettere la loro tradizionale inerzia e rigidità strutturale e configurarsi come entità dinamiche capaci di rispondere in modo continuo al cambiamento sociale, culturale e tecnologico²¹. Emerge pertanto l'inefficacia legata al rigido apprendimento di una professione, in vista invece della necessità di *apprendere ad apprendere*, di acquisire duttilità e capacità di adattamento veloce. A tale scopo, è fondamentale attivare politiche del lavoro che favoriscano occasioni per mettere a frutto, nel migliore dei modi, le doti di ciascuno²². Considerevole è l'aumento dei ruoli lavorativi dal forte carattere di *habitus*, che richiedono alle persone di mettere in atto un'intensa partecipazione volta non soltanto a svolgere rigide prestazioni, ma a definire obiettivi e a riprogettare costantemente le condizioni dell'esercizio del lavoro, in una logica d'intenso scambio e cooperazione sociale²³. Mai come nell'attuale contesto l'investimento sul capitale umano e la *performance* aziendale sono stati così strettamente correlati. Tuttavia, il recupero della centralità della persona negli ambiti professionali non deve essere perseguito secondo mere logiche di competitività e profitto: la formazione delle risorse umane diviene spesso un investimento connesso meramente con il rafforzamento delle capacità produttive dell'impresa. Sembra prevalere una concezione secondo cui il valore delle persone è associato esclusivamente all'accrescimento della redditività e non in funzione delle potenzialità utili a favorire la realizzazione personale e la cittadinanza solidale. A tale proposito, è doveroso constatare come nelle attuali teorie economiche il valore delle persone sovente coincida con il valore di mercato della loro prestazione professionale: la persona è considerata più o meno valida sulla base di quanto profitto è in grado di generare. Per riflettere sulla formazione delle risorse umane, occorre interrogarsi sui presupposti antropologici delle concezioni economiche oggi dominanti che risultano tuttora incardinate su idee alquanto

²¹ G. OLIMPO, *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*, in «Tecnologie Didattiche», 2010, 50, p. 5.

²² Cfr. S. NATOLI, *Il buon uso del mondo. Agire nell'età della tecnica*, Mondadori, Milano 2010.

²³ Cfr. D. NICOLI, *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

limitate di benessere personale e di bene pubblico e si mostrano incapaci di assegnare rilevanza teorica al fatto che nell'uomo vi sono sentimenti e disposizioni morali che vanno oltre il calcolo dell'interesse individuale. Il lavoro non è solamente necessità, ma è anche vocazione, scelta, progetto ed esperienza in grado di contribuire all'umanizzazione dell'esistenza. Le persone, da un punto di vista pedagogico, non sono e non possono essere considerate come mero supporto per l'incremento del profitto, ma esse rappresentano risorse strategiche per promuovere la società della conoscenza. La crescita della persona, per essere integrale, deve pertanto potersi compiere anche all'interno dei contesti lavorativi che offrono a ciascuno la possibilità di portare a compimento parti costitutive del proprio sé. Nella *Learning Society*, "costruire valore" sociale e profitto implica, per le organizzazioni, una considerevole attenzione alle risorse umane e alla loro formazione, alla dignità dell'uomo e al lavoro quale spazio di sviluppo integrale della persona e parte del processo di creazione della civiltà²⁴. È in tale direzione che il lavoro si configura quale attività umana fondamentale e, come tale, concorre al conseguimento di obiettivi esistenziali e non già all'esclusivo sostegno economico. Una voce emblematica a riguardo è quella di A. Sen, il quale sostiene che investire sul capitale umano non può che estendere la *capability* (capacitazione), che consiste nell'abilità di condurre vite orientate a scelte che siano in grado di impattare positivamente sulla qualità complessiva dell'esistenza. Afferma Sen: "se un individuo istruito può produrre di più, guadagnare di più, avere migliore salute, egli deve aspettarsi anche di riuscire meglio a condurre la propria vita e deve avere la libertà di farlo"²⁵. Ad ogni essere umano, infatti, è consegnata la possibilità di fare o di non fare determinate cose, che hanno valore per lui, e di aumentare, via via, il suo potere effettivo di raggiungere ciò che desidera in un quadro di possibilità offerte. Nella prospettiva della *capability*, il principio di attribuzione del valore viene dunque esteso dal tradizionale valore "indiretto", in quanto il capitale umano posseduto dalle risorse serve alla produzione, a quello "diretto", in quanto esso serve immediatamente alla felicità (soggettivamente intesa) degli individui²⁶.

²⁴ Cfr. P. MALAVASI, *Responsabilità sociale d'impresa, formazione delle risorse umane, pedagogia dell'ambiente*, in ID. (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007, pp. 22-23.

²⁵ A. SEN, *Human capital and human capability*, in «World Development», 1997, 12, p. 1959.

²⁶ Cfr. *Ivi*, pp. 1959-1960.

Ciascuna persona ha “il diritto di perseguire il cammino che ritiene più consono al suo disegno, [...] coltivandosi e coltivando le proprie competenze in un virtuoso equilibrio di sapere, saper fare, saper essere”²⁷. In questo senso l’attività lavorativa permette all’uomo di inserirsi nella società e di manifestare il proprio approccio culturale e valoriale. In altri termini “il lavoro diviene appieno creazione quando tende a realizzare valori culturali applicandoli alla vita; qualificandosi come momento di formazione della personalità e di inclusione di questa all’interno della tradizione culturale, esaltandone la capacità di lettura dei ‘beni culturali’”²⁸. L’attività lavorativa “diventa pertanto educante se si riverbera sui processi formativi di personalizzazione, socializzazione e culturalizzazione”²⁹ e non già nella sola competenza del produrre secondo schemi dati. Il recupero del valore culturale ed educativo del lavoro passa, pertanto, dalla necessità di rispettare l’esperienza umana nei suoi limiti e nella sua natura, di promuovere la libertà e l’autonomia della persona, di dare risalto ad una visione non strumentale, ma assiologica, delle finalità educative: questi sono i valori guida per una rilettura pedagogica dei contesti lavorativi. L’individuo “è fulcro dell’esistenza storica in quanto ‘educabile’ e, come tale, in grado di essere-divenire personalità, soggetto attivo e responsabile del proprio processo di crescita insieme alla comunità di cui è parte”³⁰.

2.2 Giovani generazioni e mercato occupazionale

Le questioni riguardanti le persone e il lavoro nella società postfordista aprono la strada a prospettive che connotano l’attività professionale come spazio in cui la persona può sperimentare la propria autonomia, mettere alla prova quanto appreso e arricchirlo attraverso il contatto diretto con la realtà. In tale direzione, nell’economia della conoscenza, si disegnano nuove direzioni che portano il lavoro da salariato ad autonomo, da astratto a concreto, da rigido a flessibile, da strumentale a espressivo, da utile individualmente a socialmente

²⁷ C. BIRBES, *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 2012, p. 73.

²⁸ S. HESSEN, *Pedagogia e mondo economico* (trad. dall’inglese), Avio, Roma 1951, p. 140.

²⁹ M. COSTA, *Prefazione*, in V.M. MARCONE, *Work-Based-Learning. Il valore generativo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 13.

³⁰ G. ALESSANDRINI, *Manuale per l’esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2011⁴, p. 53.

produttivo, da misurato in termini di tempo quantitativo a valutabile in modo qualitativo³¹. L'accesso al lavoro mediante una forte adesione all'organizzazione lascia il posto a "percorsi dentro i quali i soggetti sono chiamati a lavorare *senza un posto di lavoro*"³², in una condizione di costante ricerca di nuove forme di intendere la professione che può talvolta "rivelarsi foriera di dispersione di talenti, di potenzialità, persino di diritti, ma al contempo, per paradosso, origine di nuovi progetti, di nuove competenze, di nuove organizzazioni"³³. Lo sviluppo di professionalità in contesti lavorativi caratterizzati da accentuata complessità pone pertanto domande relative ai mutamenti delle appartenenze lavorative e delle identità professionali. Soprattutto per i giovani diventa complesso costruire una fruttuosa biografia personale pensando l'organizzazione in termini di stabilità e fedeltà³⁴.

In Italia, un segmento rilevante di giovani si colloca al di fuori del mercato occupazionale andando a costituire le cosiddette "forze lavoro potenziali". Si tratta dei *giovani inattivi*, coloro i quali si dichiarano disponibili a lavorare pur non avendo svolto una ricerca attiva di lavoro (oppure, pur essendosi attivati, si dichiarano non disponibili nell'immediato) e dei *giovani disoccupati* che risultano esclusi dalla possibilità di trovare un'occupazione. Il tasso di disoccupazione nel nostro Paese registra percentuali significative: una tra le costanti caratterizzanti gli anni della crisi è stata la forte riduzione dei livelli occupazionali dei giovani. Nel periodo 2008-2014, il numero di occupati con meno di 35 anni è sceso di quasi 2 milioni. Secondo un'indagine Istat, nel 2015, la media percentuale degli occupati su un campione di giovani tra i 15 e i 34 anni, si attestava su una percentuale pari a circa il 39,2% di soggetti attivi contro una percentuale del 23,2% di giovani disoccupati e un tasso di mancata partecipazione che arrivava sino al 36,1%³⁵. Anche dati più recenti mettono in luce come il generale calo del tasso di disoccupazione registrato nei paesi dell'Unione Europea si esprima in Italia con minore intensità soprattutto in riferimento alle fasce d'età giovanili (15-

³¹ Cfr. A. CHIONNA, *Il lavoro, luogo di relazione fra le persone*, in L. FABBRI - B. ROSSI (a cura di), *Pratiche lavorative*, pp. 91-93.

³² L. FABBRI - B. ROSSI (a cura di), *Introduzione*, in ID, *Pratiche lavorative*, pp. 11-12.

³³ D. DATO, *Pedagogia critica per il futuro del lavoro*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 255-256.

³⁴ Cfr. L. FABBRI - B. ROSSI, *Introduzione*, in ID (a cura di), *Pratiche lavorative*, pp. 12.

³⁵ <<http://www4.istat.it/it/giovani/lavoro>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

24 anni). La conferma di tale *trend* giunge dal *Rapporto annuale Istat 2018*³⁶ secondo cui, sebbene il tasso di inoccupati sia diminuito in tutta Europa (mediamente di 1,0 punto percentuale con un aumento di occupati dello 0,9 % nella fascia 15-34 anni), la disoccupazione, dopo la lunga crisi, è ben lungi dall'essere riassorbita in alcuni Paesi dell'Ue. Tra questi: la Grecia (21,5%, +13,7 punti percentuali rispetto al 2008), la Spagna (17,2%, +5,9 punti rispetto al 2008), l'Italia e la Croazia (11,2%, con rispettivamente 4,5 e 2,6 punti in più rispetto al 2008). Il Rapporto segnala altresì che, nonostante in tempi recenti i Paesi sopracitati siano stati interessati da una significativa ripresa, l'Italia continua a rappresentare un'eccezione. Nel nostro Paese, infatti, la diminuzione del numero di disoccupati è in parte attribuibile ad una significativa diffusione dei lavori di natura atipica, che interessa soprattutto i residenti nelle regioni centro-settentrionali e i giovani fino a 34 anni. Nel complesso, circa sei lavoratori atipici su dieci hanno un contratto con una durata inferiore a 12 mesi e circa il 17% ha un contratto al massimo di un anno. Rispetto al tasso di mancata partecipazione, i risultati dell'indagine mettono in luce una rilevante riduzione dei giovani inattivi (20,5% nel 2017 contro il 21,6% nel 2016), tuttavia il divario tra l'Italia e la media dei Paesi Europei (12,4%) rimane considerevole. A tale proposito, l'indicatore di mancata partecipazione al lavoro riveste un ruolo centrale al fine di inquadrare correttamente le variabili che incidono sulla ricerca di un'occupazione da parte dei giovani. Se, infatti, i tassi relativi alla disoccupazione tengono conto di coloro i quali hanno svolto azioni di ricerca del lavoro nelle settimane antecedenti all'intervista, il tasso di mancata partecipazione include anche i soggetti che si dichiarano disponibili a lavorare, pur non avendo attivato di recente canali per la ricerca di un'occupazione. Al riguardo, una serie di fattori necessitano di essere tenuti in debita considerazione. Tra gli altri, si pensi agli effetti risultanti dallo "scoraggiamento" che hanno portato ad avere in Italia, nel 2014, un numero di "scoraggiati" che sfiorava l'1,6 milioni³⁷.

A metà strada tra disoccupazione e inattività si collocano i *Neet (Not in Education, Employment or Training)*, giovani tra i 15 e i 29 anni che non lavorano

³⁶ Cfr. ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, *Rapporto annuale 2018. La situazione del Paese*, Roma 2018, in <<https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2018/Rapportoannuale2018.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

³⁷ *Ibidem*.

e che non sono più inseriti in un percorso di studio. Il fenomeno dei *Neet*, che nel nostro Paese si attesta su percentuali significativamente più elevate rispetto alla media europea, mette in luce una serie di difficoltà strutturali e sistemiche a carico sia del sistema di istruzione e formazione, sia dei contesti lavorativi. Esso rappresenta un inaccettabile spreco di potenziale umano con rilevanti ripercussioni sia sul piano sociale che su quello economico: minori entrate fiscali, costi maggiori per prestazioni sociali, malessere sociale³⁸. Secondo un'indagine Eurostat, nel 2017 i *Neet* in Italia erano circa il 25,7%, contro una media europea pari al 14,3%. Permangono marcate le differenze territoriali: il 16,7% al Nord, il 19,7% al Centro e il 34,4% nel Mezzogiorno. Nonostante il calo dell'ultimo triennio, questa condizione continua a essere più diffusa tra le donne e nelle regioni meridionali (55,4%). Una percentuale simile a quella italiana si registra a Cipro, dove i *Neet* sono il 22,7%, seguono poi Grecia (21,4%), Croazia (20,2%), Romania (19,3%) e Bulgaria (18,6%). Un tasso di *Neet* superiore al 15% è stato registrato anche in Spagna (17,1%), Francia (15,6%) e Slovacchia (15,3%). Al contrario, la percentuale di *Neet* si abbassa significativamente nei Paesi Bassi (5,3%), davanti a Slovenia (8%), Austria (8,1%), Lussemburgo e Svezia (entrambi a 8,2%), Repubblica Ceca (8,3%), Malta (8,5%), Germania (8,6%) e Danimarca (9,2%)³⁹. Le rilevazioni effettuate tramite l'ultimo *Rapporto annuale Istat 2019*⁴⁰ confermano, in linea generale, il quadro summenzionato, fatto salvo per un leggero incremento del numero di occupati nella fascia dei giovani tra i 15 e i 34 anni e un andamento meno sfavorevole per i *Neet*, le cui percentuali rimangono tuttavia ben lontane dall'aver recuperato i livelli pre-crisi. A fronte di tali dati risulta evidente come il fenomeno in oggetto necessiti di politiche attivanti e di dispositivi che incoraggino l'intraprendenza dei giovani rendendoli più preparati in vista dell'inserimento nel mercato del lavoro. I *Neet* rappresentano la categoria più a rischio di scivolare in una spirale negativa, ovvero di precipitare

³⁸ Cfr. A. ROSINA, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano 2015, p. 7.

³⁹ <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁴⁰ Cfr. ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, *Rapporto Annuale 2019. La situazione del Paese*, Roma 2019, in <<https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2019/Rapportoannuale2019.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019. Si veda inoltre ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, *Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*, Roma 2019, in <https://www.istat.it/it/files/2019/04/SDGs_2019.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

in una condizione di deprivazione non solo economica e occupazionale, ma anche esistenziale. La frustrazione personale determina diffidenza verso le istituzioni, insicurezza, disaffezione e perdita di fiducia in se stessi. A tale proposito, A. Rosina segnala alcune linee guida per contrastare il fenomeno: fare in modo che tutti concludano il percorso formativo; consentire l'acquisizione di competenze utili nella vita professionale; favorire una presenza attiva nel mercato del lavoro; sostenere e incoraggiare l'imprenditorialità giovanile⁴¹.

All'elevato numero di *Neet* e di giovani disoccupati si aggiungono fenomeni legati al "paradosso dei lavori orfani" (circa 250.000 richieste di lavoro che non trovano candidature soddisfacenti), alla precarietà di molte occupazioni, allo stato di *overeducation* (titoli di studio spesso poco coerenti con le richieste provenienti dal mercato del lavoro)⁴². Su questa scia, nell'ambito della rilevazione sulle forze di lavoro 2016, l'Istat ha effettuato un approfondimento tematico in merito al fenomeno del sottoutilizzo del capitale umano disponibile (sovrainformazione). L'indagine è stata condotta prendendo in esame la corrispondenza tra livello di istruzione e gruppo di professioni e avvalendosi di autovalutazioni svolte dai soggetti rispondenti. Dai risultati emerge che il 38,5% dei diplomati e laureati di età compresa tra i 15 e i 34 anni (circa 1,5 milioni) dichiara che per svolgere adeguatamente il proprio lavoro sarebbe sufficiente un livello di istruzione inferiore rispetto a quello posseduto⁴³. La quota di diplomati che si dichiara molto soddisfatta del lavoro svolto (punteggi da 8 a 10, in una scala 0-10) è del 59,2% tra coloro che dichiarano di svolgere un lavoro in linea con il titolo di studio posseduto, mentre scende di 17 punti, al 42,2 %, tra chi si dichiara "sovrainformato". Nello specifico, i giovani diplomati degli istituti tecnici e professionali si percepiscono meno frequentemente sovrainformati mentre la percezione della sovrainformazione è massima (50,1%) tra i diplomati con maturità liceale. Nei laureati le differenze nel grado di soddisfazione, a seconda che ci si trovi o meno in una condizione di sovrainformazione, raggiungono livelli elevati. Allo stesso modo l'incidenza di sovrainformati è minima tra i giovani con lauree a indirizzo tecnico-scientifico (22,5%) e più elevata (38,2 e 40,2% rispettivamente) per le aree

⁴¹ Cfr. A. ROSINA, *NEET*, pp. 98-99.

⁴² Cfr. D. NICOLI, *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2018, p. 5.

⁴³ <<https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2018/Rapportoannuale2018.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

disciplinari umanistiche e per quelle socio-economiche e giuridiche. L'indagine segnala, altresì, come un ruolo non secondario nella determinazione della corrispondenza tra professione svolta e titolo di studio posseduto, sia svolto dalla natura dei canali di ricerca di lavoro che vengono attivati. La ricerca di un'occupazione prevede che l'equilibrio tra domanda e offerta si realizzi attraverso un processo (*matching function*) composto da un'iniziale fase di ricerca (*search*) e da una successiva di collocamento (*match*). Questo processo si concretizza attraverso intermediazioni che possono essere di natura informale (passaparola, segnalazioni) o formale (annunci, concorsi, servizi per il lavoro). La possibilità per i giovani di trovare un lavoro ottimale e soddisfacente passa per l'attivazione di canali di tipo formale. Un inserimento lavorativo che avviene attraverso le segnalazioni di familiari o amici porta a ottenere un impiego caratterizzato, in assoluto, da retribuzioni più basse e minore coerenza con il percorso di studi condotto. Nel caso dei laureati i meccanismi di selezione concorsuale e/o l'intermediazione attuata dall'università risultano più adatti a far incontrare le necessità della domanda e dell'offerta qualificata. La percezione di *overeducation* tra i giovani, che spesso si lega ad una marcata insoddisfazione lavorativa, testimonia sia una certa insoddisfazione per la valorizzazione del proprio capitale umano, sia un mercato del lavoro ancora poco qualificato. Tale *trend* non contraddice il ruolo di protezione che un titolo di studio è in grado di offrire. I dati Istat relativi al 2017 confermano l'istruzione quale imprescindibile fattore protettivo. Il tasso di occupazione cresce a ritmi più elevati per i laureati e anche il generale aumento del numero di disoccupati registrato nell'ultimo decennio è più contenuta per chi in possesso di titoli di istruzione terziaria⁴⁴.

Tuttavia, in Italia, è ancora ben rilevabile la difficoltà a conseguire standard apprezzabili di istruzione. Il miglioramento della formazione delle giovani generazioni riveste un ruolo rilevante all'interno delle politiche economiche e sociali europee e costituisce parte integrante di *Europa 2020*⁴⁵, strategia varata nel 2010 con l'obiettivo di creare le condizioni per uno sviluppo intelligente, sostenibile e solidale. Il piano europeo ha, a tale proposito, fissato alcuni obiettivi sui livelli di istruzione della popolazione che, nel nostro Paese, non sono stati

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Cfr. EUROPEAN COMMISSION *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels 2010.

ancora tutti raggiunti. Secondo recenti indagini Istat⁴⁶ i 30-34enni con istruzione terziaria sono il 23,9% (contro una media europea del 37,9%), nella fascia 25-34 anni ad essere in possesso di almeno un titolo di istruzione/formazione di livello secondario superiore è il 73,8% (contro una media europea dell' 83,1%) mentre i giovani di 18-24 anni che abbandonano prematuramente gli studi sono circa il 15%, un andamento in controtendenza rispetto ai principali *partner* europei dove la quota è in diminuzione. La dispersione scolastica si configura come un grave fenomeno nazionale che necessita di attenzione. A livello territoriale, nel Centro-Nord si registrano più alti tassi di partecipazione al sistema formativo dei 15-24enni rispetto al Mezzogiorno (in Sicilia e in Sardegna circa un giovane su quattro non prosegue gli studi dopo la licenza media) benché, in linea generale, si sia ancora lontani dall'aver ideato misure programmatiche in grado di contrastare la dispersione giovanile. Un dato interessante messo in luce da diverse ricerche⁴⁷ sottolinea come, nel nostro Paese, il fenomeno dell'abbandono scolastico non sia esclusivamente correlato ai cosiddetti "fattori tradizionali" (disagio, marginalità, scelta sbagliata del percorso di studi etc.) ma altresì ad un'eccessiva frammentazione e astrattezza delle proposte formative che si traducono in un fragile ancoramento alle richieste provenienti dall'esterno, rendendo scarsamente attraente l'impegno allo studio, anche per i giovani che provengono da condizioni non svantaggiate. Ogni anno il problema della dispersione richiama pertanto gli operatori scolastici a interrogarsi sugli abbandoni, le bocciature, la demotivazione dei giovani rispetto ai percorsi di studio intrapresi. Certamente, una scuola rigidamente organizzata e improntata sui tradizionali modelli di didattica trasmissiva difficilmente è in grado di coinvolgere i giovani e toglierli dall'inerzia per richiamarli invece al piacere della scoperta e alla sfida del sapere⁴⁸. La scuola, se vuole formare cittadini che abbiano i mezzi, le conoscenze e le competenze per vivere da protagonisti il mondo del lavoro, deve promuovere un riallineamento tra la domanda di competenze che il mondo esterno richiede e ciò che le istituzioni scolastiche sono

⁴⁶ <<http://www4.istat.it/it/giovani/istruzione-e-formazione>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁴⁷ Cfr. M. COLOMBO, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento 2010.

⁴⁸ Cfr. P. CUPPINI, *L'alleanza scuola-lavoro*, in D. NICOLI - A. SALATIN (a cura di), *L'Alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti tra classe, scuola e territorio*, Erickson, Trento 2018, pp. 19-32.

effettivamente in grado di erogare. Chi è dotato delle giuste competenze può aspirare a occupazioni di qualità ed esprimere, al meglio, le proprie potenzialità in qualità di cittadino attivo e sicuro di sé. In un'economia globale in rapido mutamento, le competenze rappresentano un fattore di attrazione per gli investimenti e un catalizzatore virtuoso per la creazione di posti di lavoro. Tuttavia, in Europa, 70 milioni di cittadini non possiedono adeguate competenze di lettura e di scrittura e un numero ancora maggiore dispone di scarse competenze matematiche e digitali, situazione che espone a rilevanti rischi di disoccupazione ed esclusione sociale⁴⁹. Al fine di migliorare le prestazioni degli studenti potendo disporre di prove comparabili a livello internazionale, l'Organizzazione per la Cooperazione Economica e lo Sviluppo (OCSE) ha lanciato, nel 2015, l'indagine triennale sugli studenti di 15 anni di tutto il mondo, nota come *Programme for International Students Assessment (Programma per la Valutazione Internazionale degli Studenti – PISA)* con l'obiettivo di andare a misurare l'acquisizione di alcune competenze chiave, essenziali per la piena partecipazione alla società civile. La valutazione si è focalizzata su materie scolastiche ritenute fondamentali come scienze, lettura e matematica⁵⁰ e ha coinvolto un totale di 72 Paesi. L'indagine non si è limitata alla verifica delle conoscenze acquisite negli ambiti sopraelencati, ma ha approfondito la capacità degli studenti di applicare quanto appreso a scuola anche in contesti non familiari⁵¹. Nell'ambito scientifico, l'Italia si è collocata tra il 32° e il 36° posto e tra il 26° e il 28° posto considerando solo i paesi OCSE (permangono sostanziali differenze, a livello nazionale, tra Nord e Sud). Allo stesso modo, nelle conoscenze di tipo matematico, gli studenti italiani hanno ottenuto performance corrispondenti ad un punteggio medio, non significativamente diverso dalla media OCSE, ma ancora lontano dai risultati raggiunti dai *top performers* (Singapore e Hong Kong). Infine, l'ambito relativo alle competenze di lettura,

⁴⁹ Cfr. U. MARGIOTTA, *Per valorizzare il talento*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 129-152.

⁵⁰ Per un approfondimento sugli ambiti di competenza si veda <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_2015_assemblato.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁵¹ In Italia i dati PISA 2015 sono stati raccolti su un campione di oltre 11.000 studenti in più di 450 scuole partecipanti. Il campione italiano è stato stratificato per macro-area geografica e tipologia d'istruzione (Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali, Centri di Formazione Professionale, Scuole Secondarie di primo grado). Le Province Autonome di Trento e Bolzano, la Regione Campania e la Regione Lombardia hanno avuto un sovra-campionamento delle scuole.

vede i risultati degli studenti italiani significativamente sotto la media OCSE. Nel contesto internazionale, questo risultato colloca l'Italia tra il 29° e il 37° posto nel *ranking* complessivo di tutti i paesi/economie partecipanti e tra il 23° e il 28° posto circoscrivendo il confronto ai 34 paesi OCSE. Il *trend* internazionale è confermato, a livello nazionale, dall'ultimo Rapporto sulle prove Invalsi⁵², a cui hanno partecipato 28.716 classi di seconda primaria (grado 2), 29.670 classi di quinta primaria (grado 5), 29.213 classi di terza secondaria di primo grado (grado 8) e 26.845 classi di seconda secondaria di secondo grado (grado 10). Come negli anni precedenti, gli studenti hanno sostenuto una prova di italiano e una di matematica. Gli studenti del grado 5 e del grado 8, a partire dal 2018, sostengono anche una prova di inglese. A livello generale, dalla seconda primaria alla seconda secondaria di secondo grado, i risultati nelle prove di italiano e matematica si allontanano progressivamente. Nella scuola primaria le differenze sono minime e in generale non statisticamente significative. In terza secondaria di primo grado, invece, i risultati medi delle macro-aree tendono a divergere significativamente tra loro, tendenza che si consolida ulteriormente nella scuola secondaria di secondo grado, riproducendo il quadro che emerge anche dall'indagine internazionale PISA. Marcate le differenze territoriali: il Nord ottiene risultati superiori sia alla media italiana che alla media OCSE, il Centro ha un risultato in linea con la media dell'Italia, più bassa della media OCSE, e il Sud e le Isole raggiungono risultati inferiori sia alla media italiana che alla media OCSE. Differenze simili a quelle che si riscontrano fra le macro-aree in italiano e in matematica si osservano anche nei punteggi numerici delle prove d'inglese. Nel grado 5 la percentuale di alunni che non raggiunge il livello previsto (A1) dalle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo d'istruzione in quinta primaria è del 30% nelle macro-aree meridionali e insulari, mentre è al di sotto del 20% nelle aree settentrionali e nel centro-Italia. Nel grado 8 le differenze tra le macro-aree si ampliano: la percentuale di alunni che non raggiunge il livello previsto (A2) dalle

⁵² Alla rilevazione 2019 dei livelli di apprendimento degli studenti delle scuole italiane hanno partecipato: 28.716 classi di seconda primaria (grado 2) per un totale di 525.563 alunni; 29.670 classi di quinta primaria (grado 5) per un totale di 560.550 alunni; 29.231 classi di terza secondaria di primo grado (grado 8) per un totale di 572.229 alunni; 26.845 classi di seconda secondaria di secondo grado (grado 10) per un totale di 541.147 alunni; 25.884 classi di quinta secondaria di secondo grado per un totale di 479.482 alunni. L'indagine è consultabile al sito <https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

Indicazioni Nazionali è del 61% nel Sud e Isole, del 54% nel Sud, del 35% nel Centro, del 30% nel Nord Ovest e del 25% nel Nord Est.

Dai dati menzionati emerge un quadro di problematicità che necessita di un'adeguata riflessione. Le giovani generazioni dovrebbero rappresentare una ricchezza per l'economia di un Paese mentre invece "una parte crescente del loro tempo, negli ultimi anni, è stata gettata al vento: non utilizzata né per migliorare la propria formazione né per mettere in pratica le proprie competenze nel mercato del lavoro"⁵³. In questo complesso scenario che caratterizza il rapporto tra giovani e mercato occupazionale, diventa necessario diffondere forme di apprendimento attivo, basato sull'esperienza concreta e validato attraverso il contatto diretto con la realtà. È su questa scia che l'alternanza scuola-lavoro e i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, possono rappresentare una dinamica formativa promettente per favorire l'acquisizione di competenze chiave, utili per incrementare l'occupabilità dei giovani e per garantire uno sviluppo significativo delle loro potenzialità.

2.3 Apprendimento basato sul lavoro: uno sguardo europeo

L'occupabilità delle giovani generazioni rappresenta "un obiettivo formativo primario e la costruzione di profili di competenza spendibili nel mercato del lavoro nasce da una integrazione tra formazione di base, formazione specialistica, competenze trasversali, che sono quelle più tipicamente acquisite in impresa e a cui la scuola può dare collocazione nell'offerta formativa e continuità di sviluppo nel tempo"⁵⁴.

È in questa prospettiva che favorire un incontro tra il mondo della scuola e il mercato del lavoro può costituire una proficua occasione di continuità, nonché di riallineamento, tra la formazione offerta dagli istituti scolastici e gli scenari verso cui sono orientati gli attuali contesti professionali. Perché ciò sia possibile, nota C. Gentili⁵⁵, è necessario, in primo luogo, che la promozione di un'alleanza tra le diverse agenzie educative non si traduca in mero adempimento burocratico ma

⁵³ A. ROSINA, *NEET*, p. 8.

⁵⁴ C. GENTILI. *L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici*, in «Nuova Secondaria», 2016, 10, p. 18.

⁵⁵ Cfr. *Ivi*, pp. 16-38.

si realizzi concretamente sia sul piano didattico che su quello pedagogico. A tale proposito, rileva l'autore, è necessario che vengano introdotti tre cambiamenti all'interno del sistema scolastico: cambiamenti di natura organizzativa, didattica e culturale. A livello organizzativo, una più stretta relazione tra scuola e territorio, cambia la struttura dell'aula introducendo metodologie organizzative che possono andare a modificare il gruppo classe di tipo tradizionale, così come la rigida ripartizione della giornata scolastica. L'individuazione di figure di riferimento a cui spetta il compito di coordinare uno scambio organico tra referenti scolastici e rappresentanti delle organizzazioni territoriali, è da considerarsi un'azione strategica. A livello didattico, avvicinare le istituzioni scolastiche ai contesti professionali, implica il passaggio da una concezione di scuola basata su un sapere di tipo nozionistico ad una formazione in grado di mettere in dialogo conoscenze teoriche e competenze pratiche, attraverso la co-progettazione di momenti di studio e di lavoro. Cambia, in quest'ottica, anche la modalità di trasmissione dei saperi: la persona non è più vista come un "contenitore" da riempire di nozioni, ma quale parte attiva del processo di apprendimento, dotata di competenze spendibili sia nella vita privata che in quella professionale. Mutamento di non poco conto se si tiene in considerazione che la didattica trasmissiva rappresenta, nel nostro Paese, il modello tradizionalmente più diffuso, soprattutto nel segmento di istruzione secondaria e universitaria. Alcuni principi operativi del modello trasmissivo sono:

- suddivisione di informazioni, conoscenze, competenze in unità minime, facilmente trasmissibili in modo orale e/o scritto;
- organizzazione delle unità in modo gerarchico e progressivo;
- verifica degli apprendimenti attraverso prove periodiche sulla qualità e sulla quantità delle informazioni trasmesse (quante ne sono arrivate, quante sono state comprese etc.);
- ripetizione o riprogettazione della sequenza trasmissiva nei casi di insuccesso.

Se il pregio più evidente del modello didattico trasmissivo è rappresentato dall'economicità (apprendimento di un numero elevato di informazioni in un tempo contenuto, organizzazione di unità di insegnamento in maniera precisa, ottimizzazione dei tempi e delle risorse etc.), il limite risiede nell'incapacità di cogliere la complessità della situazione scolastica che difficilmente può essere

ridotta ad una trasmissione acritica di informazioni da parte di un emittente ad un ricevente. La buona riuscita di una lezione, per quanto ben pianificata e presentata, è connessa alle caratteristiche del contesto nella quale si realizza, nonché all'organizzazione complessiva delle attività di insegnamento e apprendimento che caratterizza ogni scuola⁵⁶. L'utilizzo, all'interno dei programmi scolastici, di laboratori, momenti di discussione e confronto, visite didattiche, percorsi di alternanza scuola-lavoro costituisce pertanto un importante elemento integrativo sia per il raggiungimento di obiettivi didattici specifici, sia per favorire l'acquisizione di abitudini, atteggiamenti, comportamenti e competenze chiave. Sul piano culturale, interagire proficuamente con le realtà produttive consente alla scuola di riaffermare il suo ruolo socio-economico nel territorio e di realizzare concretamente l'autonomia scolastica. Creare fruttuose sinergie con gli ambiti territoriali permette, altresì, una migliore occupabilità degli studenti⁵⁷, obiettivo formativo di non secondaria importanza. Il mito dell'efficientismo scolastico, incentrato su una concezione di scuola intesa quale dimensione funzionale alle dinamiche economico-produttive e momento essenziale per la qualificazione della forza lavoro, ha occupato un ruolo centrale almeno fino agli inizi degli anni Settanta dello scorso secolo. Solo a seguito dell'entrata in crisi di tale modello la scuola ha assunto un ruolo sempre più orientato alla crescita personale del giovane, sganciato da eventuali esiti occupazionali⁵⁸. Tuttavia, senza voler ridurre le finalità educative della scuola alla mera preparazione professionale, l'attività lavorativa, se ripensata e finalizzata alla crescita umana, non può che essere concepita come parte integrante del processo formativo. Il lavoro, segnala G. Bocca, assume un ruolo non trascurabile in chiave formativa, configurandosi, con il suo originarsi da un atto mentale, che si traduce in processi comportamentali razionalmente guidati e selezionati in vista di un fine, quale tappa fondamentale per la conoscenza di sé e del mondo circostante. L'occupabilità "non è una dimensione di interesse degli addetti ai lavori delle

⁵⁶ Cfr. G. FRANCESCHINI, *La didattica nella scuola secondaria: verso l'organizzazione di ambienti educativi di apprendimento*, in S. ULIVIERI (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Edizioni ETS, Firenze 2012, pp. 100-112.

⁵⁷ Cfr. C. GENTILI, *L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici*, pp. 16-38.

⁵⁸ Cfr. G. BOCCA, *Scuola lavoro. Alternanza e formazione: utopia o strategia?*, La Scuola, Brescia 1984.

politiche attive ma, se correttamente definita, è una cartina di tornasole della qualità di un sistema formativo, che se è efficiente è in grado di posizionare nel mercato del lavoro i diplomati e i laureati non solo e non tanto perché tecnologicamente addestrati nei settori di interesse prevalente delle imprese, ma perché capaci di 'stare' nella realtà e leggerla nella sua complessità"⁵⁹. In questo senso, l'autentica educazione della persona, lungi dall'essere pensata quale preparazione ad una "professionalità divisa", propria delle rigide mansioni, non può non operare anche attraverso la dimensione del lavoro⁶⁰. Nota a riguardo D. Nicoli che il lavoro non è solo qualcosa di esterno, ma è un vero e proprio "vestito" in grado di modellare la personalità e che richiede, pertanto, una partecipazione interiore: in un certo modo esso "viene da dentro" e si esprime in passione, vocazione, curiosità e desiderio di apprendere. È in quest'ottica che un apprendimento in grado di coniugare contesti formali, informali e non formali, mette in moto un processo proteso a porre lo studente in una condizione attiva, che lo rende protagonista del proprio percorso di crescita aiutandolo a ritrovare il senso della conquista dell'apprendere⁶¹. La persona, chiamata in causa in modo diretto, è spronata a mobilitare le proprie risorse di fronte a situazioni reali che ne sollecitano l'intraprendenza⁶².

In tale quadro significativa, una prospettiva utile da menzionare è quella del *Situated Learning*⁶³, costruito secondo cui l'apprendimento non è una trasmissione di saperi astratti e decontestualizzati, ma un processo sociale in cui la conoscenza è co-costruita e situata in un contesto specifico. In tal modo, lo studente è un novizio che si avvia ad imparare una professione, un mestiere, una pratica, tramite una successione di azioni situate⁶⁴ nell'ambito sociale e fisico di riferimento. Il concetto di *apprendimento situato* si pone in linea di continuità con altri approcci che privilegiano modalità di acquisizione di competenze mediante il contatto diretto con le pratiche professionali. Tra gli altri, il *Work-Based-Learning*

⁵⁹ E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, p. 38.

⁶⁰ Cfr. *Ivi*, pp. 80-87.

⁶¹ Cfr. P. CUPPINI, *L'alleanza scuola-lavoro*, p. 19.

⁶² Cfr. D. NICOLI, *Prefazione*, in S. POZZI - R. POCATERRA (a cura di), *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2007, pp. 9-14.

⁶³ Cfr. J. LAVE - E. WENGER, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, University of Cambridge Press, Cambridge 1991.

⁶⁴ Cfr. L. SUCHMAN, *Plan and situated action: the problem of human-machine communication*, University of Cambridge Press, Cambridge 1987.

(WBL)⁶⁵, tradotto in italiano in *apprendimento basato sul lavoro* o *apprendimento in contesti lavorativi*, si riferisce ad un processo di acquisizione di competenze frutto dell'integrazione della dimensione lavorativa o esperienziale nel percorso educativo⁶⁶. Il WBL rappresenta un contesto formativo privilegiato per fare proprie "conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, cui segua una riflessione sulle attività realizzate"⁶⁷. Esso individua le pratiche formative che non si svolgono in un contesto di apprendimento formale, ma sono espletate in un concreto e reale ambiente di lavoro attraverso il coinvolgimento in attività lavorative sia individuali che collettive⁶⁸. In correlazione con le istanze sottolineate già a partire dalla pubblicazione del Memorandum del 2000⁶⁹, la Commissione Europea ha messo in luce come esista una corrispondenza tra i percorsi formativi caratterizzati da una spiccata componente di WBL e una più efficace transizione dei giovani nel mercato occupazionale: essi risultano essere maggiormente dotati di quelle conoscenze, abilità e competenze considerate essenziali nella vita lavorativa. Più nello specifico l'Unione Europea ha individuato tre principali modelli di WBL⁷⁰:

- *apprendistato o schemi di alternanza (alternance schemes or apprenticeships)* i quali prevedono che i giovani trascorrono periodi significativi (in parallelo alla frequenza delle attività scolastiche o in periodi "alternati") all'interno delle imprese con l'assegnazione di attività lavorative da svolgere (a cui corrisponde, nel caso dell'apprendistato, una vera e propria retribuzione). Le aziende, insieme alle scuole, svolgono il ruolo di "fornitrici" di formazione, dotando i giovani di conoscenze generali circa l'occupazione e competenze più specifiche in relazione a determinate professioni. Tali modelli particolarmente diffusi in Germania e in Austria, sono conosciuti con la denominazione di "sistema duale".

⁶⁵ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *Work Based Learning in Europe: Practices and Policy, Pointers*, Brussels 2013.

⁶⁶ Cfr. V.M. MARCONE, *Work-Based-Learning. Il valore generativo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 63.

⁶⁷ <http://www.cedefop.europa.eu/files/4115_en.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁶⁸ Cfr. V.M. MARCONE, *Work-Based-Learning*, p. 63.

⁶⁹ Cfr. COMMISSION of the EUROPEAN COMMUNITIES, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels 2000, in <http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf>.

⁷⁰ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *Work Based Learning in Europe: Practices and Policy, Pointers*, Brussels 2013.

- *Sistema di istruzione e formazione professionale scolastico (Vocational Educational Training)* che si articola in periodi di formazione all'interno delle aziende sotto forma di stage e tirocini, incorporati come elemento obbligatorio o facoltativo nei programmi formativi secondari e/o universitari. Essi sono intesi come efficaci meccanismi di transizione scuola-lavoro che consentono ai giovani di familiarizzare con il mondo del lavoro e facilitare così il loro passaggio dall'istruzione all'occupazione.

- *Apprendimento basato sul lavoro (school-based programme)* che include, all'interno dei programmi di formazione, l'utilizzo di laboratori, *workshop* e altre "simulazioni" di contesti professionali con l'obiettivo di creare ambienti di lavoro reali per lo sviluppo di competenze imprenditoriali.

Da tale quadro emerge come, in linea generale, esista una grande varietà di modelli di apprendimento basato sul lavoro, una pluralità che può essere ricondotta sia alla dimensione politico-istituzionale e organizzativa propria di ogni Paese, sia alle diverse modalità didattiche impiegate che generano differenti percorsi curriculari degli studenti. Di alternanza lavorativa in senso stretto si può parlare in Germania dove il cosiddetto "sistema duale" ha ormai una lunga tradizione. Quando le istituzioni europee e la ricerca internazionale si concentrano sul *dual system*⁷¹ si riferiscono, generalmente, alla *Berufsschule* che è la scuola di perfezionamento professionale svolto in alternanza, al termine della scuola secondaria inferiore. Essa si struttura su un sistema di istruzione organizzato in due luoghi di formazione: la scuola e l'azienda. L'obiettivo dell'alternanza è pertanto quello di fornire un'ampia preparazione professionale di base attraverso l'acquisizione di conoscenze e abilità tecniche ritenute necessarie al fine di svolgere un'attività professionale qualificata. I corsi hanno una durata triennale, periodo nel quale l'attività pratica svolta, per quanto di natura formativa, viene retribuita e coperta sia da un punto di vista assicurativo,

⁷¹ Il modello duale mutuato dalla cultura tedesca e diffuso in diversi Paesi del Nord Europa, che vanta una lunga tradizione in ordine alla promozione di una fattiva sinergia tra scuola e lavoro nella formazione dei giovani, ha avuto notevole incidenza nel più recente dibattito politico italiano, nell'ottica di adottare misure di medio-lungo periodo per ridurre i tassi di disoccupazione e implementare le competenze professionali dei giovani. In tale direzione muovono in particolare la Legge n. 107/2015 relativa all'introduzione dell'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro e il Decreto Legislativo n. 81/2015 che, secondo quanto previsto dal *Jobs Act*, ha operato una profonda revisione relativa alla disciplina dell'apprendistato. Per un approfondimento si veda <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>> e <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/24/15G00095/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

sia a livello contributivo⁷². Il contratto di formazione professionale definisce obiettivi (a seconda della professione scelta), durata, numero di ore dedicate ogni giorno alla formazione, modalità di pagamento e remunerazione dello studente. Le competenze e le conoscenze che devono essere acquisite, sono definite congiuntamente, con una procedura coordinata, dalle autorità federali e dei *Länder*, in accordo con i datori di lavoro e i sindacati. Il sistema duale prevede, inoltre, un esame intermedio alla fine del secondo anno e una prova finale al termine degli studi, *Ausbildungsabschlußprüfung*, entrambi articolati in modo che gli studenti possano dimostrare, secondo standard generali validi a livello nazionale, di saper applicare gli apprendimenti acquisiti a situazioni concrete. Gli studenti che hanno completato la formazione professionale nell'ambito del sistema duale sono pronti ad intraprendere una professione e, sovente, alla luce dell'esperienza coinvolgente che hanno vissuto, al completamento della formazione in alternanza trovano lavoro nelle stesse aziende dove hanno svolto la formazione pratica⁷³. Per certi versi, più simile allo strumento dell'alternanza scuola-lavoro proprio del sistema di istruzione italiano, è quanto avviene nella *Fachoberschule* (FOS) che, regolamentata dalla legislazione in materia educativa dei singoli *Länder*, è una scuola professionale a tempo pieno nella quale l'alternanza, più che tradursi in un contratto di apprendistato retribuito, è assimilabile ad una modalità educativa che offre agli alunni una formazione di tipo generale e la possibilità di acquisire nuove conoscenze e abilità tecniche sia teoriche che pratiche⁷⁴. Sulla stessa scia del modello tedesco, in Austria, sono presenti due tipologie di alternanza scuola-lavoro. La prima si riferisce all'alternanza formativa che viene offerta dalle *Berufsbildende mittlere Schulen* (BMS) e dalle *Berufsbildende höhere Schulen* (BHS), istituti ad indirizzo

⁷² Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, pp. 64-67.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ Le *Fachoberschulen* si articolano in diversi indirizzi e specializzazioni nel settore della tecnologia, dell'economia e dell'amministrazione, delle scienze dell'alimentazione, dell'economia agraria, delle scienze sociali, del *design* e della navigazione. Generalmente, vi si accede a partire dai 15 anni di età, dopo il conseguimento del diploma della *Realschule* (istruzione secondaria inferiore di tipo generale) o di un diploma equivalente riconosciuto (*Mittlerer Schulabschluss*). La durata prevista per la *Fachoberschule* è di due anni (16-18 anni di età). La seconda è costituita dal *Gymnasium* della durata di otto/nove anni (di cui, i primi due, fanno ancora parte della scuola secondaria inferiore). Il percorso è pensato per preparare il giovane agli studi universitari attraverso un percorso culturale di alto livello. Al proposito si veda E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, pp. 64-92; <http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/Sistema_scuola_lavoro_Germania.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

professionale che integrano la formazione scolastica con tirocini pratici in azienda, generalmente previsti nel periodo delle vacanze estive o durante l'anno scolastico in periodi ben definiti. L'alternanza lavorativa in senso stretto si svolge invece presso la *Berufsschule*, che offre una formazione in apprendistato in due luoghi distinti: la scuola e l'azienda⁷⁵. In Danimarca il sistema di istruzione e formazione è articolato attraverso una vasta gamma di programmi molti dei quali, soprattutto in riferimento agli indirizzi professionali, sono organizzati in percorsi di istruzione teorica che si alternano a periodi di formazione pratica in impresa⁷⁶. In linea generale, il modello danese si distingue per favorire fattivamente, ancora durante gli anni dell'obbligo scolastico, l'acquisizione di competenze pratiche attraverso l'utilizzo di strumenti didattici capaci di stimolare un apprendimento attivo e altamente personalizzato, in strutture moderne e tecnologicamente avanzate. Anche nel Regno Unito l'alternanza scuola-lavoro trova applicazione sia durante l'istruzione obbligatoria che in seguito, rispettivamente nelle modalità dell'alternanza formativa, denominata *work-related learning* o *extended work-related learning*, a seconda della durata dell'attività lavorativa svolta, e dell'alternanza lavorativa vera e propria. Rispetto all'istruzione obbligatoria, l'alternanza è stata integrata nel *National Curriculum* ed è diventata obbligatoria per i primi due anni di istruzione secondaria superiore. Essa prevede che gli alunni svolgano periodi di *stage* in impresa per circa due settimane all'anno oppure, generalmente per gli studenti che seguono un percorso scolastico prevalentemente di tipo generale, il *work-related learning* può essere integrato nell'apprendimento delle varie materie. Nell'istruzione secondaria superiore non obbligatoria, l'alternanza lavorativa è prevista limitatamente alle *National Vocational Qualifications* (NVQs), qualifiche professionali che prevedono principalmente, ai fini del loro conseguimento, lo svolgimento di un'attività professionale⁷⁷. Sulla stessa scia, in Francia, la questione dell'alternanza si compone di un quadro complesso e alquanto variegato che prevede diversi dispositivi di realizzazione. Accanto all'alternanza obbligatoria nell'ambito delle

⁷⁵<http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/Sistema_scuola_lavoro_AUSTRIA.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷⁶<http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/Sistema_scuola_lavoro_Danimarca.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷⁷<http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/Sistema_scuola_lavoro_Inghilterra.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

formazioni professionali, questa modalità di apprendimento è stata, più recentemente, introdotta anche a livello di *collège*, a partire dalla classe 4ème (penultimo anno della scuola secondaria di primo grado)⁷⁸. La metodologia dell'alternanza viene offerta nelle classi 4ème e 3ème con la finalità di offrire un diverso approccio alla didattica, nonché per ridurre il numero di alunni che abbandonano il sistema educativo senza aver conseguito una qualifica. Si realizza così un tipo di formazione condivisa tra *collège* e/o *lycées professionnels*, o tra *collège* e impresa, o tra questi 3 poli (doppia alternanza) che, a partire da un progetto pedagogico specifico per ciascun alunno, prevede periodi nel corso dei quali gli alunni realizzano delle attività portatrici di nuove competenze pratiche, in coerenza con gli apprendimenti del *collège*. Lo studente entra, dunque, in una dinamica nuova che ha l'obiettivo di rafforzare, attraverso situazioni di apprendimento concrete e valorizzanti, le competenze di base indispensabili al proseguimento del proprio percorso. Infine, favorendo la scoperta di pratiche professionali e delle condizioni in cui queste sono esercitate, l'alternanza ha anche lo scopo di permettere agli alunni di meglio orientarsi circa le scelte future⁷⁹. Molti altri modelli, ciascuno con caratteristiche proprie, costellano il panorama europeo dell'apprendimento basato sul lavoro denotando, in linea generale, un atteggiamento positivo nei confronti del valore formativo del lavoro. Sensibilità, questa, non di poco conto se si tiene in considerazione che la mancanza di esperienza sul posto di lavoro e la conseguente scarsa padronanza di competenze chiave, sono tra i principali fattori che contribuiscono all'attuale "divario di competenze" riscontrato all'interno dell'Unione Europea.

Di là dalle peculiarità proprie di ciascun modello di WBL, la Commissione Europea ha segnalato, a più riprese, la necessità di incentivare la creazione di opportunità per l'apprendimento basato sul lavoro di alta qualità, caposaldo dell'attuale politica europea in materia di istruzione e formazione. Nonostante le raccomandazioni europee, la diffusione di percorsi di apprendimento realizzati in situazioni reali, con particolare riferimento ai contesti lavorativi, continua ad

⁷⁸ Cfr. B. TOULEMONDE, *Le système éducatif en France*, La Documentation française, Paris 2003.

⁷⁹ <http://alternanzascuolalavoro.it/wcontent/uploads/2017/07/Sistema_scuola_lavoro_FRANCIA.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

essere poco soddisfacente nei Paesi europei, fatta eccezione per Austria, Danimarca e Germania in cui raggiunge un numero considerevole di studenti⁸⁰. In questa cornice culturale e metodologica di riferimento si colloca l'alternanza scuola-lavoro promossa in Italia strumento che, assieme ad altri dispositivi pedagogico-didattici attivanti, rappresenta una forma rilevante di apprendimento basato sul lavoro. Essa, attraverso l'integrazione di momenti di formazione in classe ed esperienze in "assetto di lavoro", promuove il passaggio da una scuola "inerte" ad una scuola "viva", che esce dall'isolamento del passato e si pone al centro delle opportunità formative che consentono agli studenti di possedere un curriculum ricco di risorse culturali utili per il futuro⁸¹. In questo modo, il giovane si appresta a divenire un lavoratore capace di far evolvere costantemente le proprie conoscenze e competenze, in linea con una concezione di lavoro sempre più relazionale e dinamica. Il moderno mercato del lavoro "non ha bisogno di custodi nozionistici disciplinari (istruzione), ma neanche di acritici esecutori di procedure rigidamente contestualizzate (addestramento)"⁸² bensì di lavoratori capaci di superare la linearità della professione. In eguale misura, le imprese "non hanno bisogno di iperspecialisti e tecnici di dettaglio destinati a rimanere spiazzati dopo ogni innovazione tecnologica. Cercano invece giovani appassionati del proprio lavoro, ambiziosi, veloci nell'apprendere, capaci di prendere decisioni anche in assenza di informazioni complete. Passione, ambizione, elasticità mentale, *decision making* [...] Si tratta di competenze personali di natura trasversale che non si trasmettono come un oggetto, una semplice nozione. Non si tratta di imparare a memoria una poesia, bensì di fare emergere caratteristiche personali che vanno allenate e rese coscienti"⁸³. Diversamente, alla luce della mutevolezza che caratterizza il moderno mercato occupazionale, i giovani rischiano di trovarsi disorientati e incapaci di far fronte al cambiamento. La frammentarietà e la mutevolezza dei contesti professionali chiedono di "dipingere nuovi affreschi

⁸⁰ <<http://www.fim-cisl.it/wp-content/uploads/2017/09/Libro-Bianco-ADAPT-FIM-Lavoro-e-competenze-in-impresa-4.0.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁸¹ Cfr. D. NICOLI, *Alternanza come conoscenza compiuta: il metodo*, in D. NICOLI - A. SALATIN (a cura di), *L'Alternanza scuola-lavoro*, p. 56.

⁸² E. MASSAGLI, *Apprendistato e nuove alleanze tra sistema educativo ed impresa*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, p. 371.

⁸³ Cfr. ADAPT-FIM CISL, *Libro Bianco sul lavoro e competenze in Impresa 4.0*, 2017, p. 23.

formativi che aiutino a costruire le biografie personali e collettive e che sappiano supportare processi di affrontamento costruttivo delle nuove sfide”⁸⁴.

Nel nostro Paese, sono evidenti le difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro da parte dei più giovani. Tali criticità sono legate a molteplici fattori ma un elemento comune risiede nel mancato possesso di risorse ritenuti oggi strategiche, condizione che impedisce alle nuove generazioni di essere competitive. La ridotta padronanza di competenze pratiche ed esperienza lavorativa rende inoltre complessa la possibilità di poter ambire a profili professionali qualificati. Secondo uno studio su 22 paesi Oecd⁸⁵, meno del 50% degli iscritti a corsi professionali ha la possibilità di integrare lo studio teorico con esperienze pratiche, percentuale che si riduce drasticamente per gli studenti dei licei dove la possibilità di esperienze di stage integrate al corso di studio sono pressoché inesistenti.

Dagli esiti del monitoraggio sull’alternanza scuola-lavoro realizzato dall’Indire per conto del MIUR emerge che, nell’a.s. 2012/13, il 45,6% delle scuole secondarie di secondo grado (3.177 su 6.972) ha utilizzato l’alternanza come strumento didattico per sviluppare le competenze previste dall’ordinamento degli studi. Dei 3.177 istituti, il 44,4% sono professionali, il 34,2% tecnici, il 20% licei, 1,5% altri istituti. Nelle scuole sono state realizzati 11.600 percorsi di alternanza, di cui 7.783 (67,1%) negli istituti professionali, 2.556 (22%) negli istituti tecnici, 903 (7,8%) nei licei e 86 (lo 0,7%) in altri istituti, per formare 227.886 studenti, pari all’8,7% della popolazione scolastica della scuola secondaria di secondo grado. Anche il mondo del lavoro ha dato un contributo numericamente significativo: gli studenti in alternanza sono stati ospitati in 77.991 strutture, di cui il 58,2% (45.365 circa) sono imprese. Gli studenti italiani della scuola secondaria di secondo grado coinvolti in esperienze di alternanza scuola-lavoro nel 2013 sono stati meno del 9% e ad accoglierli sono state solo una nicchia di imprese, meno di una su cento⁸⁶. Eppure, secondo una ricerca Eurobarometer⁸⁷ che ha coinvolto 7.000 aziende europee, la maggior parte degli imprenditori italiani

⁸⁴ L. FABBRI - B. ROSSI, *Introduzione*, in ID (a cura di), *Pratiche lavorative*, p. 12.

⁸⁵ <<http://www.oecd.org/skills/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁸⁶ <<http://www.indire.it/progetto/alternanza-scuola-lavoro/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁸⁷ <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_304_en.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

considera l'esperienza lavorativa un requisito fondamentale al momento dell'assunzione, indipendentemente dal ruolo che il candidato andrà a ricoprire. In Germania a considerare essenziale l'esperienza pratica, che viene promossa attraverso tirocini e apprendistati integrati nel curriculum scolastico, sono circa il 91% dei datori di lavoro. Nel Regno Unito vengono attuate una serie di azioni volte a garantire esperienze lavorative (che vanno dalle poche settimane a periodi più estesi) come parte integrante del percorso di studi. Tali interventi sono generalmente finanziati dal Governo fino al 100% per i giovani tra i 16 e i 18 anni, mentre prevedono un co-finanziamento al 50% con le imprese per i giovani tra i 19 e i 24 anni⁸⁸. Questo approccio educativo garantisce agli studenti una preparazione teorica e pratica che si rivela molto apprezzata dai futuri datori di lavoro. In diversi casi si tratta di rinomate realtà aziendali che collaborano direttamente con le scuole per fornire una formazione che tenga conto delle inclinazioni e delle aspirazioni degli studenti, in linea con le richieste provenienti dal mondo del lavoro. Per i giovani italiani, inseriti in percorsi formativi caratterizzati da una netta separazione tra conoscenze teoriche e competenze pratiche, l'inserimento nel mercato occupazionale diventa, fin dalle fasi iniziali, più complesso. I tassi di disoccupazione giovanile e di abbandoni scolastici rappresentano una chiara conferma delle difficoltà che permangono nel creare una fattiva sinergia tra l'ambito della scuola e quello del lavoro e mettono in luce come le istituzioni scolastiche si avvicinino ancora con una certa diffidenza alle collaborazioni con *partner* esterni. A tale proposito, nel nostro Paese, il fenomeno dei posti di lavoro "orfani o rifiutati" è indicativo di un mancato raccordo tra domanda e offerta lavorativa. La *curva di Beveridge*, ovvero la relazione tra disoccupazione e posti di lavoro vacanti, è uno strumento che fornisce informazioni sull'efficienza di un'economia nel far incontrare le richieste di lavoro (posti vacanti) e l'offerta (persone che cercano lavoro). La coesistenza di posti vacanti e di disoccupati non deve sorprendere: essa fa parte del normale funzionamento del mercato occupazionale. In qualsiasi economia, e in ogni momento, si hanno infatti imprese che cercano lavoratori con determinate caratteristiche e l'attività di ricerca e selezione dei candidati necessita di tempo;

⁸⁸<<https://www.gov.uk/topic/further-education-skills/apprenticeships>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

analogamente, i disoccupati hanno bisogno di tempo per trovare un posto di lavoro adatto alle loro esigenze⁸⁹. Tuttavia, vi sono Paesi, come l'Italia, nei quali i “rendimenti” pubblici e privati del capitale umano sono piuttosto bassi. Una delle spiegazioni di questo paradosso, risiede nello *skill mismatch*, ovvero nella mancata corrispondenza tra competenze richieste dai contesti professionali e preparazione posseduta dagli studenti⁹⁰. Circa il 6% dei lavoratori possiede infatti competenze basse rispetto alle mansioni svolte, mentre il 21% è sotto qualificato. Malgrado gli scarsi livelli di competenze che caratterizzano il nostro Paese, si osservano numerosi casi in cui i lavoratori hanno competenze superiori rispetto a quelle richieste dalla loro mansione, cosa che riflette la bassa domanda di competenze. I lavoratori con competenze in eccesso (11,7%) e sovra-qualificati (18%) rappresentano una parte sostanziale della complessiva forza lavoro italiana⁹¹. L'influenza, la profondità e la durata della crisi economica, unite ad un'offerta formativa poco incline a promuovere percorsi di apprendimento in situazioni reali, hanno contribuito a prolungare la durata della disoccupazione e provocato la riduzione di capitale umano nei soggetti che hanno perso il lavoro, oltre al mancato accumulo di esperienza lavorativa per quel che concerne il segmento dei giovani⁹². Il paradosso è evidente se si pensa che l'apprendimento realizzato in contesti lavorativi, con particolare riferimento ad alcune esperienze straniere di alternanza scuola-lavoro, riduce notevolmente l'interruzione precoce degli studi e le percentuali di giovani inoccupati. Favorire la promozione di processi di medio e lungo periodo, in grado di innescare *percorsi formativi capacitanti* che generino opportunità di sviluppo e che incidano sia sul piano economico che sul piano dello sviluppo umano⁹³, diventa un'azione necessaria. Non è un caso, pertanto, che la *formazione duale* sia divenuta il focus delle attuali politiche europee: essa rappresenta una credibile risposta all'esigenza di

⁸⁹ <<https://www.istat.it/it/files/2017/12/Rapporto-Mercato-Lavoro-2017.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁹⁰ Cfr. M. CINQUE, *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, FrancoAngeli, Milano 2013.

⁹¹ Al proposito si veda la *Strategia per le competenze dell'OCSE Italia 2017. Sintesi del Rapporto*, consultabile all'indirizzo <<https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁹² <<https://www.istat.it/it/files/2017/12/Rapporto-Mercato-Lavoro-2017.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁹³ Cfr. V.M. MARCONE, *Work-Based-Learning*, p. 27.

accrescere l'occupabilità dei giovani e, al contempo, un efficace mezzo di contrasto al deficit di competenze possedute.

Le trasformazioni che costantemente interessano i contesti sociali e organizzativi richiedono a tutte le agenzie educative con cui la persona entra in contatto nel corso dell'esistenza, di formare giovani che sappiano dare risposte esauritive ai nuovi bisogni collettivi, attraverso pratiche formative che possano favorire l'acquisizione di saperi trasversali. Nota a riguardo G. Bertagna che le cose sicure sono, dunque, due: non ha senso immaginare la scuola se non dentro al lavoro, così come non ha senso, naturalmente, immaginare il lavoro come un contesto lontano ed estraneo al processo formativo della persona. Un lavoro che non sia capace di continua auto riflessione critica per innovare e innovarsi è destinato all'ininfluenza e alla scomparsa. Solo un'alleanza fattiva tra i due mondi, dunque, può facilitare l'uno e l'altro a rinnovare le reciproche identità e a rilanciare le proprie funzioni nella società contemporanea⁹⁴. L'esperienza di lavoro accresce la motivazione dei ragazzi, li aiuta ad orientarsi per conoscere meglio le proprie vocazioni, permette di acquisire una visione di insieme delle logiche produttive e dei processi aziendali. Inserito in una *comunità di pratiche*⁹⁵ lo studente individua nuovi aspetti della conoscenza legati alla relazione con gli altri, al contesto sociale e territoriale, al mondo dell'impresa. L'ambiente di lavoro "chiede allo studente di pro-durre (condurre avanti, condurre verso) competenze che, se non sono nate a scuola, a scuola si sono nutrite dei saperi e delle riflessioni disciplinari. Pro-durre tali competenze significa esercitarle, svilupparle, maturarle, renderle più potenti per il lavoro, per la scuola, per la vita"⁹⁶. Più che mai, "il ruolo dell'educazione sembra essere quello di dare agli individui la libertà di pensiero, di giudizio, di sentimento e d'immaginazione di cui essi hanno bisogno per poter sviluppare i propri talenti e per rimanere per quanto è possibile al controllo della propria vita"⁹⁷.

⁹⁴ Cfr. G. BERTAGNA, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro*, p. 80.

⁹⁵ Cfr. E. WENGER, *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

⁹⁶ G. ORECCHIONI, *Per un'Alternanza di qualità*, in D. NICOLI - A. SALATIN (a cura di), *L'Alternanza scuola-lavoro*, p. 174.

⁹⁷ J. DELORS (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*, Armando, Roma 1997, p. 88.

CAPITOLO TERZO

EDUCARE AL FUTURO TRA COMPETENZE E SUCCESSO FORMATIVO

In linea con quanto fino ad ora delineato, nel presente capitolo l'intenzione è di prendere in esame taluni aspetti considerati rilevanti per promuovere una formazione giovanile di qualità. In un contesto socio-economico e culturale attraversato da consistenti trasformazioni, nel quale ai lavoratori viene richiesto di sapersi adattare con flessibilità ai repentini cambiamenti che caratterizzano i diversi ambiti professionali, è necessario porre attenzione alle risorse di cui la persona deve dotarsi per conseguire il successo personale e professionale. Alle istituzioni scolastiche, in costante dialogo con i molteplici luoghi dell'educazione, è affidato il compito di individuare e valorizzare le vocazioni degli studenti, per orientarle verso l'acquisizione di quegli apprendimenti utili all'occupabilità, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva, allo sviluppo personale. Non è un caso, dunque, se le recenti evoluzioni normative in ordine all'alternanza scuola-lavoro seguono la direzione tracciata. In continuità con quanto avviato in Italia dalla Legge 107/2015, l'art. 1 (comma 784-787) della nuova Legge di Bilancio 2019¹ prevede l'attivazione, per tutti gli studenti dell'ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado, di percorsi educativi finalizzati all'apprendimento di competenze trasversali e all'orientamento, ambiti di sviluppo prioritari per mettere a frutto il potenziale trasformativo delle giovani generazioni.

3.1 La sfida delle *soft skills*

In un mondo del lavoro radicalmente mutato rispetto al recente passato, il tema delle competenze assume un ruolo centrale nell'attuale dibattito socio-economico e istituzionale. Ridurre il divario tra la formazione acquisita attraverso

¹ Legge del 30 dicembre 2018 n. 145 sul Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 si veda <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

i percorsi scolastici e le competenze richieste dal mercato occupazionale, anche alla luce delle numerose sollecitazioni che giungono dagli organismi internazionali e dalle recenti riforme nazionali, rappresenta un obiettivo prioritario delle politiche educative e del lavoro.

Nell'ultima decade del secolo scorso, un contributo autorevole proposto dalle istituzioni comunitarie, delineava il tema della disoccupazione negli Stati dell'Unione Europea, interpretando l'educazione come un importante strumento di politica attiva a sostegno del lavoro, utile al fine di adeguare la preparazione dei giovani alle mutevoli esigenze di una società sempre più globalizzata². Per rendere possibile tale integrazione, il Libro Bianco sollecitava le istituzioni scolastiche a rinnovarsi, nella direzione di promuovere fattive alleanze con il territorio, presupposto basilare per generare apprendimenti significativi. Il principio fondamentale alla base di ogni azione riguardante la formazione era pertanto rintracciabile nella valorizzazione del capitale umano lungo tutto il periodo della vita attiva, attraverso l'acquisizione di competenze apprese in contesti di natura formale, informale e non formale. Una formazione della persona così intesa segnava il tramonto definitivo del concetto di *abilità professionale* associato alla capacità del soggetto di eseguire un compito standardizzato e ripetitivo all'interno di una mansione che rimaneva stabile nel tempo, lasciando spazio a quello di *competenza* concepita sotto il segno della personalizzazione, della multilateralità e della poliedricità³.

Sulla stessa scia di quanto messo in luce dal Libro Bianco, nel 2016, la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*⁴ definiva la competenza come combinazione di conoscenze, abilità e capacità appropriate al contesto, necessarie per favorire lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva e l'occupabilità. Le categorie di competenze indicate nel documento⁵ (alcune in

² Cfr. J. DELORS, *Crescita, competitività, occupazione*, Unione Europea, Bruxelles 1993.

³ Cfr. J. DELORS (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo* Armando, Roma 1997.

⁴ <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>>.

⁵ Tra le competenze indicate nel documento troviamo: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale. Si veda <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

relazione ad ambiti scientifico-disciplinari tradizionalmente inclusi nei curricula scolastici, altre definite secondo una logica a-disciplinare) si riferivano ai bisogni formativi dei cittadini europei di sapersi adattare in modo flessibile ad un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione. Un ruolo centrale veniva attribuito alle *metacompetenze*, intese quali risorse funzionali alla capacità del soggetto di saper adattare e riadattare i propri modelli di conoscenza e di azione in termini *lifelong*⁶. Da ciò deriva la qualità strategica che si attribuisce a questo tipo di risorse, così come la possibilità di rintracciare nuovi contenuti dell'apprendimento non esclusivamente riferibili ad un sapere di natura disciplinare. In modo peculiare, all'interno del documento, la metacompetenza dell'*apprendere ad apprendere* acquisiva un significato rilevante nella formazione della persona poiché in grado di favorire un sapere di tipo riflessivo e di stimolare lo sviluppo di un adeguamento continuo di quanto acquisito. Anche all'interno del *Quadro Europeo per le qualifiche dell'apprendimento permanente* (EQF) del 2009, le competenze configuravano come comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale⁷, con un evidente accento posto sulla natura pratica e trasversale delle stesse.

Le indicazioni contenute all'interno dei documenti europei riguardo al tema delle competenze sono naturalmente il risultato di un lungo processo evolutivo che ha investito il contesto in cui viviamo e che ha inciso sulla tipologia di abilità richieste alle persone, sempre più nella direzione di un rafforzamento della formazione di natura trasversale. La transizione digitale in corso genera infatti un nuovo modo di lavorare e, pertanto, di produrre e "usare" le conoscenze. La tecnologia nasce dal lavoro cognitivo di persone e necessita di un ulteriore impegno cognitivo per essere condivisa, rinnovata e utilizzata. L'evoluzione digitale ha bisogno delle persone⁸: si tratta di conferire senso e possibilità ed è in questa prospettiva che le tecnologie si configurano, prima di tutto, come il segno

⁶ Cfr. D. PEPE, *Le metacompetenze nella società della conoscenza: l'individuo e la costruzione del sapere*, in <<https://ormalavoro.files.wordpress.com/2010/02/le-metacompetenze-nella-societa-della-conoscenza-1.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019; A. ALBERICI, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano 2002.

⁷ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2009.

⁸ Cfr. P. MALAVASI, *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

di una vera e propria *rivoluzione cognitiva* in cui coesistono spazi di autonomia e di condivisione che continuamente possono rinnovare legami tra passato e futuro. Il lavoro, oggi, “va oltre la semplice dimensione più prettamente prassica e produttiva, ampliandosi in modo circolare e ricorsivo ai processi cognitivi, emotivi, motivazionali degli uomini, dell’organizzazione, dei processi di cambiamento e dell’innovazione”⁹. Esercitare una *governance* del progresso, piuttosto che esserne travolti, implica la necessità di formare *persone competenti*, ovvero in possesso di risorse che siano in linea con le richieste provenienti dai contesti con cui il soggetto entra in contatto nel corso della sua esistenza. Al riguardo, la letteratura accademica¹⁰ ha da tempo rilevato come le competenze tecniche (intese come sapere disciplinare) portino al successo nel breve termine e, per quanto possano apparire stupefacenti i risultati iniziali, non rappresentano un fattore decisivo che permane nel tempo, in grado di garantire l’occupabilità sul lungo periodo. In modo peculiare, alcune ricerche svolte dal premio Nobel per l’economia, J.J. Heckman, hanno messo in evidenza, partendo dai risultati ottenuti dagli studenti nelle prove somministrate al termine della scuola secondaria, la predittività, per la riuscita nel lavoro, del possesso di *character skills* o *non cognitive skills*¹¹. I dati a disposizione hanno indicato un beneficio molto maggiore, in termini di successo professionale, per quei programmi scolastici che si concentrano sullo sviluppo di competenze non disciplinari, generalmente acquisibili attraverso l’utilizzo di metodologie educative di natura esperienziale, rispetto ai percorsi formativi che si limitano a trasmettere conoscenze teoriche secondo una didattica di tipo trasmissivo. Attraverso l’approfondimento di alcuni contributi volti a mettere in luce la rilevanza di quell’insieme di competenze definite *personali*, rispetto all’esclusivo conseguimento di saperi di tipo disciplinare¹², M. Pellery conferma l’esigenza di

⁹ M. COSTA, *Prefazione*, in V.M. MARCONE, *Work-Based-Learning. Il valore generativo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 9.

¹⁰ Cfr. L. BORGHANS - R. DIRIS - J.J. HECKMAN - T. KAUTZ - B.J. TER WEEL, *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OECD Publishing, Paris 2014.

¹¹ Si veda in modo emblematico: J.J. HECKMAN - J.E. HUMPHRIES - T. KAUTZ (eds.), *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, University of Chicago Press, Chicago 2014; J. HECKMAN - T. KAUTZ, *Formazione e valutazione del capitale umano. L’importanza dei «character skills» nell’apprendimento scolastico* (trad. dall’inglese), Il Mulino, Bologna 2017.

¹² Al proposito, già all’inizio degli anni Ottanta del secolo scorso, in Francia era attivamente presente un movimento che sollecitava circa la necessità di promuovere apprendimenti

esplorare con maggiore attenzione la dimensione formativa delle *competenze trasversali* della persona, che influiscono notevolmente sulla preparazione a entrare e permanere nel mondo del lavoro. Nella medesima direzione si collocano i risultati emersi da alcuni recenti studi internazionali¹³, che confermano la necessità di investire su una formazione di tipo trasversale anche alla luce delle attuali esigenze delle imprese che considerano come maggiormente predittivo del successo professionale dei candidati il possesso di *soft skills* rispetto alla sola padronanza di *hard skills* legate ad una specifica professionalità. È l'indagine europea *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*¹⁴ ad effettuare una chiara distinzione tra le differenti tipologie di competenze professionali, attraverso il criterio della *trasferibilità*. Tra queste, le competenze trasversali, o *soft skills*, si riferiscono alla capacità di lavorare in gruppo, di essere flessibili e creativi, di sapere affrontare l'imprevisto¹⁵. Si tratta di competenze non direttamente riconducibili ad un ambito di lavoro, ma che caratterizzano il soggetto in quanto aperto ad immergersi in ogni contesto professionale con una adeguata preparazione trasversale, utile ad affrontare le sfide dell'occupabilità¹⁶. Le *hard skills*, distinte in due categorie, quelle generiche e quelle specifiche, sono invece competenze di natura tecnico-operativa, relative ai diversi settori professionali.

esperienziali all'interno dei programmi scolastici e che vedeva nello sviluppo del *carattere delle persone* il centro focale di ogni attività formativa. A tale proposito si veda A. KERJEAN, *Le caractère plus importante que le CV*, Éditions d'Organisation, Paris 2003.

¹³ In modo peculiare si veda il progetto AHELO (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*) promosso dall'OCSE. Lo studio di fattibilità, concluso nel 2014, ha tenuto conto di quanto già messo in campo negli Stati Uniti dalla diffusione del CLA+ (*Collegiate Learning Assessment*) sviluppato dal CAE (*Council for Aid in Education*), uno degli strumenti più diffusi e oggetto di sperimentazione anche in Italia, per rilevare le attese di competenze di natura generale da parte del mondo imprenditoriale. Il progetto è consultabile all'indirizzo <<https://www.oecd.org/site/ahelo/>>; <<https://cae.org/flagship-assessments-cla-cwra/cla/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹⁴ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2011.

¹⁵ All'interno del documento *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level* vengono citati vari ambiti di riferimento: efficacia personale (flessibilità e adattabilità, controllo di sé e resistenza allo stress, fiducia in se stessi, creatività e apertura a un apprendimento permanente), comunicazione e relazioni interpersonali (disponibilità alla collaborazione, comunicazione efficace, comprensione reciproca), cognitivi (pensiero analitico e concettuale), di impatto e di influenza (comprensione dell'organizzazione, leadership, promozione degli altri), di raggiunta maturità (attenzione all'ordine, alla qualità, all'accuratezza, iniziativa e proattività, *problem solving*, pianificazione e organizzazione, autonomia).

¹⁶ Cfr. M. PELLERY (a cura di), *Soft skills e orientamento professionale*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, Roma 2017.

Ad un livello più personale e profondo si trovano le *soft skills*, risorse che stanno alla base di tutte le azioni messe in atto dalla persona nel contesto sociale e professionale e che influiscono sui livelli di sviluppo di tutte le altre tipologie di competenze. In una posizione intermedia si possono evocare le competenze riconducibili agli ambiti culturale, linguistico, scientifico e tecnologico, *hard skills* di natura più generica che consentono l'integrazione di conoscenze e abilità e che aiutano il soggetto a leggere, interpretare e adattare la propria azione professionale ai contesti lavorativi e alle sfide presenti. Direttamente connesse ad un posto di lavoro e/o alle competenze tecnico-pratiche possedute, si trovano le *hard skills* specifiche, risorse che un lavoratore è in grado di attivare all'interno di un determinato processo lavorativo e che possono essere trasferite solo in un ridotto numero di aziende¹⁷. All'interno del quadro europeo delle competenze professionali risulta dunque evidente come, primariamente in virtù dell'accentuata trasferibilità che le caratterizza, le *soft skills* siano considerate risorse strategiche in un mercato del lavoro sempre più dinamico. *Soft skills* e metacompetenze sono considerate "le nuove direttive di un processo di formazione che punta all'eccellenza [...] aiutano a tessere tutte le interconnessioni possibili che collegano sfera cognitiva e sfera emotiva, etica e capacità di organizzazione, spirito di iniziativa e capacità di comunicazione. Investire in metacompetenze oggi significa prima di tutto non perdere mai di vista la visione d'insieme, non lasciarsi risucchiare dalla spirale dell'iperspecializzazione"¹⁸. Le competenze, infatti, per essere considerata efficaci, non possono rimanere ancorate allo specifico contesto ambientale, sociale, culturale e professionale in cui sono maturate e nel quale hanno dato prova di sé. Esse necessitano di essere svincolate dall'ambito che le ha generate, attraverso un *trasferimento analogico* che rappresenta il senso della *trasversalità* delle competenze¹⁹. Non è un caso, rileva al riguardo U. Margiotta, se il "talento" consiste nella capacità di saper riproporre uno schema d'azione che si è rivelato vincente, adattandolo, di volta in volta, alle caratteristiche dei differenti ambiti

¹⁷ Cfr. Ivi, pp. 23-24.

¹⁸ C. CIAPPEI, *Introduzione*, in M. CINQUE, *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, FrancoAngeli, Milano 2013, p.17.

¹⁹ Cfr. G. BERTAGNA - G. SANDRONE (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.

entro cui la persona si trova ad operare²⁰. Una buona padronanza delle *soft skills* consente, dunque, di gestire efficacemente le situazioni lavorative e, al contempo, aiuta ad affrontare positivamente le situazioni della vita e i rapporti con gli altri.

L'importanza di sviluppare abilità sociali e relazionali è confermata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), che nel documento *Life skills in schools* del 1993 definisce le *abilità per la vita*²¹ come un insieme articolato di risorse personali, fondamentali per promuovere il benessere psico-fisico e relazionale della persona. La mancanza di tali *skills* socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi in risposta a stress, mentre un loro pieno possesso può aiutare non solo a mantenere e coltivare le relazioni significative ma anche a saper interrompere i rapporti in maniera costruttiva²². Gli elementi caratterizzanti le *life skills* sono:

- *decision making*, capacità di prendere decisioni;
- *problem solving*, capacità di risolvere i problemi;
- *pensiero creativo*, capacità di saper affrontare con flessibilità molteplici situazioni;
- *pensiero critico*, capacità di analizzare informazioni, esperienze e situazioni in maniera obiettiva, distinguendo la realtà dalle proprie impressioni soggettive e dai propri pregiudizi;
- *comunicazione efficace*, capacità di sapersi esprimere in modo congruo, sia sul piano verbale, sia sul piano non verbale;
- *capacità di relazioni interpersonali*, ovvero essere in grado di attivare e mantenere nel tempo relazioni positive con gli altri, che aumentano il benessere psico-fisico della persona;
- *autocoscienza*, capacità di conoscere se stessi, le proprie potenzialità e i proprio limiti;
- *empatia*, capacità di comprendere l'altro;

²⁰ Cfr. U. MARGIOTTA, *Per valorizzare il talento*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 131.

²¹ Per un approfondimento si confronti G. BODA (a cura di), *Life skills and peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

²² Cfr. C. DALL'AGLIO - P. MARMOCCHI - M. ZANNINI, *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psocio-sociali e affettive secondo l'OMS*, Erickson, Trento 2004.

- *gestione delle emozioni*, capacità di saper riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri;
- *gestione dello stress*, essere capaci di governare le tensioni, riconoscendo le possibili fonti di stress nella vita.

Come evidente, si tratta di competenze *non cognitive* che difficilmente possono essere apprese con tradizionali soluzioni scolastiche: per essere acquisite, non richiedono una semplice trasmissione ma devono essere fatte emergere, valorizzate e allenate. Ciò è possibile solo attraverso l'azione, nell'apprendimento realizzato in situazioni reali, supportato dalla riflessione sull'esperienza vissuta. L'azione, infatti, proprio in virtù della sua duttilità, permette alla persona di vivere con coscienza molteplici situazioni, anche molto diverse tra loro, della propria vita professionale e privata²³.

A tale proposito, nell'*Agenda globale delle competenze per l'Europa*²⁴, sono previste iniziative volte a far sì che tutti i cittadini europei sviluppino, sin da giovani, un'ampia gamma di competenze ritenute strategiche per il successo personale e professionale. Per fare ciò è necessario affrontare alcune sfide che la Commissione Europea individua come non rinviabili: la mancanza di competenze trasversali, utili per investire sui talenti e sviluppabili attraverso la promozione di modalità di apprendimento esperienziale, costituisce un obiettivo prioritario. La rilevanza del tema in parola è confermata dal fatto che ben due dei cinque obiettivi strategici previsti per il 2020 dall'Unione Europea²⁵ riguardano la formazione della persona, da realizzarsi attraverso un processo di costruzione delle competenze lungo tutto l'arco della vita e non solo in una prospettiva di tipo addestrativo ma anche relazionale. Più nello specifico, l'Unione Europea segnala l'inadeguatezza del mero possesso di competenze di base²⁶, in favore dell'acquisizione di competenze trasversali, risorse che completano il quadro di una formazione efficace. Con l'iniziativa *Unione dell'Innovazione*²⁷, l'Unione Europea mette in evidenza la necessità di assicurare programmi scolastici

²³ Cfr. E. MASSAGLI, *Apprendistato e nuove alleanze tra sistema educativo ed impresa*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 357-376.

²⁴ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *New Skills Agenda for Europa*, Brussels 2016.

²⁵ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels 2010.

²⁶ Tra le competenze di base troviamo: capacità di lettura, scrittura e calcolo, conoscenza delle lingue straniere, competenze scientifiche e digitali.

²⁷ <file:///Users/serenamazzoli/Downloads/Iniziativa_faro_Unione_innovazione_COM_2010_546_.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

imperniati su creatività, innovazione e imprenditoria. A sostegno di tale visione, il programma quadro *Horizon 2020*²⁸ vuole elevare il livello di eccellenza della base scientifica europea e garantire una produzione costante di ricerca di livello mondiale per assicurare la competitività dell'Europa sul lungo periodo. Sostenere le idee migliori e sviluppare i giovani talenti, divengono azioni prioritarie. Individuare e gestire meglio la disponibilità delle qualifiche e delle competenze ed impedire il divario tra domanda e offerta attraverso una valida comunicazione tra mercato del lavoro e settore dell'istruzione, sono ritenuti altresì traguardi di primaria importanza. La criteriologia concettuale assunta nei documenti europei è sostanzialmente ripresa nella normativa nazionale relativa all'obbligo d'istruzione e ai curricula scolastici²⁹, nonché attraverso la pubblicazione di disposizioni programmatiche per l'istruzione di base e secondaria orientate ad individuare profili di competenze adeguati attraverso l'articolazione di traguardi di sviluppo da raggiungere³⁰.

Essere detentori del "giusto corredo" di competenze, sviluppabile attraverso l'acquisizione di apprendimenti spendibili in situazioni di vita e di lavoro, diviene una necessità improcrastinabile³¹. In uno scenario occupazionale contrassegnato dalla richiesta di una costante innovazione si tratta allora di

²⁸ <<https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

²⁹ Le competenze, da acquisire al termine dell'obbligo scolastico, si riferiscono ad alcuni ambiti scientifico-disciplinari, articolati in quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storicosociale) e ad alcuni ambiti ritenuti strategici (imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione). Cfr. Decreto Ministeriale 139/2007 *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* e Decreto M 9/2010 introduttivo del modello di certificazione delle competenze acquisite nell'obbligo d'istruzione.

³⁰ A tale proposito si vedano le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, in <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019. Si confrontino inoltre i *Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali* da parte del Presidente della Repubblica, in <http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html>, ultima consultazione 22 Settembre 2019. Per quel che concerne la formazione universitaria, dal Processo di Bologna in poi, l'orientamento, teso a formulare e valutare in termini di competenza gli esiti dei programmi formativi, può considerarsi consolidato nella prospettiva di garantire l'acquisizione di apprendimenti spendibili in situazioni di vita e di lavoro. Al proposito si confronti *Il processo di Bologna: realizzare uno Spazio europeo dell'istruzione superiore*, in <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11088>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

³¹ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *Council Recommendation on key Competences for Lifelong Learning*, Brussels 2018.

sostenere le capacità progettuali della persona³², compito rispetto al quale la scuola è direttamente chiamata in causa: spetta ad essa, ancora prima che al mondo del lavoro, promuovere una formazione giovanile trasversale, utile per favorire un pieno e soddisfacente inserimento professionale e sociale.

3.2 Orientare per il successo formativo

In una prospettiva olistica dello sviluppo umano³³, la costruzione di un progetto professionale si inserisce nelle tappe naturali e critiche del ciclo di vita di ciascuna persona, considerato nella sua globalità³⁴. La scuola, come è noto, è chiamata a contribuire alla formazione integrale delle giovani generazioni attraverso la trasmissione di saperi disciplinari e attestando un *corpus* di valori e criteri di condotta in vista della crescita umana di ciascuno. Tuttavia, l'apprendimento del sapere (e della cultura) non può configurarsi quale unico, seppur fondamentale, obiettivo educativo: le istituzioni scolastiche devono rendere possibile una certa interpretazione dinamica del sapere, scoprendo attitudini e vocazioni degli studenti per lo sviluppo di competenze pratiche da spendere nel mercato del lavoro e nella vita³⁵.

In una società sempre più complessa, l'orientamento costituisce un fattore strategico, capace di mediare le esigenze della progettualità professionale delle persone e delle organizzazioni con le richieste di un mercato del lavoro in continua evoluzione³⁶. L'azione orientativa, oggi, costituisce per i giovani una preziosa opportunità di costruzione del proprio futuro, nonché un impegno e una responsabilità irrinunciabili per le istituzioni scolastiche, alle quali è assegnato, in stretta sinergia con le diverse agenzie educative presenti sul territorio, un ruolo cruciale nel supportare gli studenti verso la realizzazione dei loro progetti

³² Cfr. D. SIMEONE, *Accompagnare le transizioni lavorative nell'epoca dell'incertezza*, in L. FABBRI - B. ROSSI (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano 2010, pp. 167-184.

³³ Al proposito si veda L. PATI, *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, La Scuola, Brescia 2016.

³⁴ Cfr. N.C. GYSBERS - M.J. HEPPNER - J.A. JOHNSTON, *L'orientamento professionale. Processi, questioni e tecniche* (trad. dall'inglese), Giunti, Firenze 2002.

³⁵ Cfr. C. LANEVE (a cura di), *La scuola educa o istruisce? O non educa e non istruisce?*, Carocci, Roma 2011.

³⁶ Cfr. P. DEL CORE - S. FERRAROLI - U. FONTANA (a cura di), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS 2005.

personali e professionali³⁷. Per molto tempo considerato quale occasione “informativa” limitata ai momenti di transizione tra scuola, formazione e lavoro, l’orientamento assume, nella società contemporanea, un valore permanente nell’esistenza di ciascuna persona. Esso ha il compito di garantire lo sviluppo e il sostegno ai processi di scelta individuale ed è indirizzato al perseguimento di finalità molto più complesse rispetto al mero giudizio orientativo che gli studenti ricevevano al termine di ogni ciclo scolastico. L’occupazione attiva, la crescita economica, il successo formativo sono solo alcuni degli obiettivi orientativi ritenuti fondamentali per rispondere con efficacia alle sfide del nostro tempo. Tale visione viene rimarcata in numerosi documenti emananti dalla Comunità Europea³⁸, fino a giungere alle più recenti strategie comunitarie³⁹, all’interno delle quali, in un quadro che sancisce la necessità di puntare ad una formazione che duri tutto l’arco dell’esistenza, l’orientamento è riconosciuto quale diritto permanente della persona, utile a favorire una maggiore mobilità e occupabilità dei giovani, un rafforzamento dell’acquisizione di competenze chiave, una mentalità più creativa, innovativa ed imprenditoriale. Anche a livello nazionale, l’iter normativo che ha accompagnato il processo evolutivo del concetto di orientamento, è andato modificandosi negli anni, fino a considerare i processi orientativi secondo una prospettiva sempre più di natura olistica.

Fino agli inizi del secolo scorso il problema formativo e professionale veniva affrontato per lo più nell’ambito familiare, attraverso la trasmissione da una generazione all’altra delle competenze ritenute utili per svolgere un lavoro. Con l’avvento della rivoluzione industriale e con la conseguente differenziazione dei

³⁷ Cfr. MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*, Roma 2014, in <http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

³⁸ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2009. Al proposito si veda anche la *Risoluzione del Consiglio d’Europa sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita in Europa*, 2004, consultabile all’indirizzo <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:IT:PDF>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019. Si confronti inoltre la *Decisione* n. 2241/2004 CE che istituisce Europass, il “quadro unico europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze”, 2004, in <<https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/europassdecision-it.pdf>>; EUROPEAN COMMISSION, *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2009.

³⁹ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy*, Brussels 2005; EUROPEAN COMMISSION, *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels 2010.

ruoli professionali, si rese necessaria la creazione di un vero e proprio sistema di orientamento dei giovani, non più assimilabile ad un “sistema chiuso”. Le azioni orientative andavano pertanto assumendo una loro specificità, passando da attività secondarie e limitate nel tempo, a tema rilevante dell’attività formativa. In Italia, la Direttiva Ministeriale n. 487 del 1997⁴⁰ identificava per la prima volta l’orientamento quale parte integrante del processo educativo già a partire dalla scuola dell’infanzia, definendolo come un insieme articolato di attività istituzionali promosse dalle scuole di ogni ordine e grado al fine di formare e potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l’ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative e identificandolo quale pilastro della lotta all’insuccesso e alla dispersione scolastica. L’*iter* consultivo intrapreso alla fine del 2008 dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca in tema di orientamento, anche attraverso la costituzione del *Gruppo Tecnico Scientifico Nazionale*⁴¹, organo finalizzato all’elaborazione di linee guida per la realizzazione di percorsi orientativi trasversali a tutte le discipline, ha segnato l’inizio di un processo volto a promuovere fattivamente una nuova cultura dell’orientamento quale processo esteso a tutto il corso della vita e, dunque, quale parte integrante dell’azione educativa. A tale proposito, interessante da menzionare è il contributo di A. Rizzara⁴² sulla nozione di *didattica orientativa* che, se assunta nel suo significato più profondo, non può essere intesa quale mero momento di passaggio dall’ambito formativo a quello lavorativo. Parlare di didattica orientativa in una prospettiva pedagogica, significa assumere il concetto di orientamento in un’accezione fondamentale, in vista di una formazione umana integrale che, per realizzarsi, necessita di aprirsi ad utilizzo degli spazi e dei tempi scolastici più flessibile, più modulare, più disponibile ad essere sede di progetti orientativi strutturati *ad hoc*. Si “dilata”, per così dire, l’accezione semantica

⁴⁰ Si veda la Direttiva Ministeriale n. 487 del 6 agosto 1997, in <https://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dir487_97.html>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁴¹ Cfr. Decreto Dirigenziale per l’istituzione del *Gruppo Tecnico-Scientifico Orientamento*, 2008, in <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dd040_08.htm>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁴² Cfr. A. REZZARA, *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Mimes, Milano-Udine 2009.

sostanzialmente *scuolacentrica* dell'orientamento⁴³, per favorire un'apertura alla molteplicità dei luoghi con cui il soggetto entra in contatto nel corso della sua esistenza, ambiti che possono contribuire significativamente ad implementare, in maniera permanente, la capacità della persona di orientare le sue scelte in vista della costruzione del proprio sé professionale e personale. In tale direzione, l'istituzione di reti territoriali per l'orientamento permanente, che dal livello nazionale si dispiega a quello locale, ha avuto il compito di supportare la crescita professionale dei docenti, di disseminare una nuova visione del concetto di orientamento, di diffondere una didattica nuova, attiva e coinvolgente per ogni studente e di promuovere un dialogo fertile con gli *stakeholder* istituzionali presenti nel territorio, con le imprese, con il mondo del lavoro e della formazione professionale⁴⁴. L'istituzione del *Forum Nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita*⁴⁵ e le indicazioni scaturite dall'*European Policy Network on Lifelong Guidance*⁴⁶, hanno sostanziato l'obiettivo di assicurare un'efficace cooperazione e coordinamento tra i soggetti responsabili a livello nazionale, regionale e locale dell'offerta dei servizi orientativi.

Emblematica, per diversi aspetti, è la Circolare Ministeriale n. 43/2009⁴⁷, nella quale vengono emanate le prime *Linee guida nazionali in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, indicazioni che fissano le coordinate dell'attività di orientamento in ambito scolastico⁴⁸ sempre più nella direzione di

⁴³ Cfr. G. ALESSANDRINI, *Dimensioni pedagogico-sociali dell'orientamento con particolare riferimento alla transizione dalla scuola alla vita attiva*, in «Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione», 2011, 134, pp. 63-76.

⁴⁴ <<https://www.miur.gov.it/web/guest/le-reti-territoriali-per-l-apprendimento-permanente>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁴⁵ Cfr. Decreto Dipartimentale n. 54 per la costituzione del *Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita*, 2009, in <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dd054_09.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁴⁶ <<http://www.cedefop.europa.eu/it/events-and-projects/projects/lifelong-guidance>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁴⁷ Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee guida nazionali in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Indicazioni nazionali*, Roma 2009, in <http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁴⁸ Diversi furono gli interventi normativi che precedettero l'entrata in vigore delle *Linee guida nazionali in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*. Tra le altre si veda: Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76, *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*, ai sensi dell'art. 2, comma 1, lettera c) della Legge 28 marzo 2003, n.53; Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro*, ai sensi dell'art. 4 della Legge 28 marzo 2003, n. 53; Legge 11 gennaio 2007, n. 1, *Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università*, che sostituisce

considerarlo quale parte sostanziale del processo di crescita della persona. La naturale evoluzione della Circolare Ministeriale del 2009 è stata rappresentata dalla nota ministeriale 4232 del 19 febbraio 2014 con cui sono state trasmesse le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* che configurano l'architettura del sistema dell'orientamento in Italia⁴⁹. All'interno del documento l'orientamento assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione scolastica e all'insuccesso formativo degli studenti e si configura quale processo centrato sulla persona e sui suoi bisogni, finalizzato a prevenire e contrastare il disagio giovanile in favore di una piena e attiva occupabilità e inclusione sociale. Una delle condizioni necessarie per garantire il successo dell'orientamento permanente, risiede nella possibilità di migliorare il sistema d'istruzione e formazione, ponendo un più forte accento sullo sviluppo delle competenze di natura trasversale. Al riguardo, M. Pellery, rileva come, oggi, sia complesso riuscire a delineare chiare prospettive di sviluppo professionale e, pertanto, orientare i giovani verso una specifica figura lavorativa: ecco perché è importante promuovere soprattutto quelle competenze che risultano richieste in maniera trasversale rispetto alle differenti filiere professionali⁵⁰. Le *soft skills* costituiscono risorse strategiche per le persone, soprattutto in considerazione del fatto che i lavoratori si troveranno sempre più frequentemente nella condizione di cambiare ambienti lavorativi, dovendo costantemente riorientare la loro professionalità verso nuove mete. Diversi contributi in ordine al tema dell'orientamento nella società della conoscenza mettono in luce l'utilità delle *soft skills* al fine di acquisire buone competenze orientative. M. Viglietti⁵¹, con un'attenzione rivolta primariamente al segmento della scuola secondaria di primo grado, che nel secolo scorso era considerata la fase di vita più rilevante in ordine all'orientamento, aveva indicato alcune abilità ritenute fondamentali per potersi orientare efficacemente: conoscere se stessi e i propri punti di forza e di

gli articoli 2, 3 e 4 della Legge 10 dicembre 1997, n. 425; Decreto Legislativo 14 gennaio 2008, n. 21, *Norme per la definizione dei percorsi di orientamento all'istruzione universitaria e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, per il raccordo tra la scuola, le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché per la valorizzazione della qualità dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell'ammissione ai corsi di laurea universitari ad accesso programmato*, di cui all'art.1 della Legge 2 agosto 1999 n. 264, a norma dell'art. 2, comma 1 lettere a), b), c) della Legge n. 1, 11 gennaio 2007.

⁴⁹ Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Roma 2014.

⁵⁰ Cfr. M. PELLERY (a cura di), *Soft skills e orientamento professionale*, p.113.

⁵¹ Cfr. M. VIGLIETTI, *Orientamento: una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1989.

debolezza, essere in grado di raccogliere informazioni e organizzarle in maniera congrua rispetto agli obiettivi dati, comunicare efficacemente e lavorare in gruppo, governare i processi decisionali e assumersi responsabilità, possedere una cultura del lavoro. Contributi recenti al concetto di *competenza orientativa* arrivano da M.L. Pombeni⁵² che, rielaborando alcuni studi internazionali in tema di orientamento⁵³, identifica almeno cinque macro-aree di risorse che incrementano la capacità di governo delle diverse situazioni di cambiamento da parte della persona. Tra queste:

- essere in grado di rileggere la propria storia formativa e/o lavorativa attribuendo significati appropriati agli eventi che l'hanno caratterizzata;
- saper individuare delle mete e sentirsi motivati ad investire nel futuro;
- saper riconoscere e valorizzare le risorse a disposizione per progettare lo sviluppo della propria esperienza formativa e/o lavorativa;
- saper elaborare attivamente delle alternative, valutare e prendere decisioni, pianificare strategie per portare a termine un compito e monitorarne gli esiti;
- saper diagnosticare situazioni di transizione e percepirsi in grado di affrontare una riorganizzazione personale.

Come evidente, le diverse macro-aree fanno riferimento sia a specifiche competenze di natura orientativa, sviluppabili attraverso interventi gestiti da figure professionali preposte, sia ad una più generale capacità della persona di sapersi orientare, implementabile attraverso un utilizzo finalizzato di *soft skills*. È

⁵² Si veda M.L. POMBENI, *La definizione delle diverse tipologie di azioni orientative: i sistemi, i servizi, le professionalità*, relazione al Convegno Regione ER Aster Cetrans IRRE Studio Meta *Orientamento al plurale*, Bologna 19 e 20 giugno 2003, pubblicato in «Professionalità» e in «Orientamento al plurale»; D. GUGLIELMI - M.L. POMBENI, *Competenze orientative: costrutti e misure*, in «Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento», 2000, 3, pp. 26-37; M.L. POMBENI, *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative. Il contributo della scuola nel processo di orientamento*, intervento al Tavolo per l'Orientamento, organizzato dall'Assessorato dell'Istruzione della Provincia autonoma di Trento e dal Comprensorio delle Giudicarie, Tione (Trento), 20 ottobre 2017, in <https://www.orientamentoirreer.it/Competenze_orientative>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁵³ Cfr. S.J. ASHFORD - J.S. BLACK, *Proactivity during organizational entry: The role of desire for control*, in «Journal of Applied Psychology», 1996, 2, pp. 199-214; C. BRUNSTEIN - A.J. ZAUTRA, *Effects of failure on subsequent performance: the importance of self-defining goals*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 1996, 2, pp. 395-407; J. PERRON, *Valuers de travail et motivations aux études: Prédiction de la réussite et de l'orientation scolaires*, in «Psychologie du Travail et des Organisations», 1996, 2, pp. 43-54; G. SARCHINELLI, *Abilità di base e ruolo attivo del soggetto*, in «Risorsa Uomo», 1996, 2, pp. 195-216; B. ALMUDEVER - S. CROITY-BELZ - V. HAJJAR, *Sujet proactif et sujet actif: Deux conceptions de la socialisation organisationnelle*, in «L'Orientation scolaire et professionnelle», 1999, 3, pp. 421-446.

in questo senso che, come rilevato da C. Ciappei e M. Cinque, le competenze trasversali meritano di essere tenute in debita considerazione nelle politiche pubbliche relative agli investimenti per la formazione: esse sono risorse predittive di successo nella vita e nel lavoro, nonché propedeutiche alla capacità del soggetto di portare a termine una serie di compiti complessi, anche di natura orientativa⁵⁴. In modo peculiare, l'ultima macro-area summenzionata, che acquisisce un'importanza crescente alla luce delle innumerevoli riorganizzazioni personali e professionali che la persona si trova ad affrontare nella società complessa, richiede la buona padronanza di un insieme articolato di competenze trasversali di diagnosi, nonché la maturazione di sentimenti di autoefficacia. Il sentimento di autoefficacia presuppone il buon funzionamento della propria struttura psichica e una corretta valutazione dei rapporti tra le risorse dell'organismo, gli obiettivi che ci si prefigge di raggiungere e il contesto in cui si deve agire; richiede inoltre un certo grado di accettazione, seppur ragionata, del rischio che muove dal presupposto secondo cui non è indispensabile la perfezione prima di poter passare all'azione⁵⁵. Non è, cioè, "necessario aver già fatto qualcosa per sentire di poterlo fare, ma è indispensabile avere coscienza della propria capacità di generare soluzioni, di analizzare problemi, di comprendere dinamiche e sapere di poter apprendere"⁵⁶. L'autoefficacia⁵⁷ corrisponde, dunque, ad un atteggiamento mentale positivo che ci aiuta a combattere i sentimenti autosvalutanti che ci assalgono quando siamo chiamati a far fronte ad una difficoltà. Un atteggiamento di scarsa fiducia nelle proprie potenzialità può penalizzare la reale efficacia delle nostre azioni, incentivando emozioni di impotenza e frustrazione⁵⁸. La percezione di fallimento personale e sociale diminuisce la convinzione di sentirsi competenti, riducendo la motivazione ad attivarsi per raggiungere un obiettivo dato e lasciando spazio ad atteggiamenti e comportamenti di attesa e indifferenza nei confronti del proprio futuro⁵⁹. L'approccio educativo dell'*empowerment*, capace di attivare processi attraverso

⁵⁴ Cfr. C. CIAPPEI - M. CINQUE, *Soft skills per il governo dell'agire*, FrancoAngeli, Milano 2004, p.137.

⁵⁵ Cfr. C. BIRBES, *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*, Vita e Pensiero, 2012, p. 91.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ Cfr. A. BANDURA, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Worth Publishers, New York 1997.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ Cfr. M.L. POMBENI - D. GUGLIELMI, *Competenze orientative: costrutti e misure*, pp. 26-37.

i quali le persone diventano capaci di riconoscere e di affrontare i problemi adoperando risorse proprie, può essere considerato utile al fine di interiorizzare un'immagine di sé come competente e capace, oltre che responsabile⁶⁰. Le credenze di autoefficacia influenzano, pertanto, le possibilità della persona di sapersi adeguatamente orientare poiché incidono direttamente sulle opzioni di scelta: la capacità di esercitare un controllo sugli eventi che riguardano l'esistenza di ciascuno, influisce sulla percezione di poter realizzare gli scenari futuri desiderati e consente di prevenire quelli indesiderati. Il possesso e la totale consapevolezza circa le proprie *metacompetenze*, costituisce un presupposto basilare⁶¹. Allo stesso modo, assumono centralità crescente metodologie e strumenti didattici che partono dall'esperienza e, su di essa, attivano processi di riflessività tale per cui il soggetto diventa consapevole e responsabile delle competenze che possiede in vista delle scelte future.

Sulla stessa scia di pensiero, diversi studi internazionali sui modelli di costruzione del proprio sé professionale⁶², mettono in evidenza l'importanza di promuovere ambienti educativi che consentano lo sviluppo di *soft skills*, competenze ritenute propedeutiche alla capacità di saper affrontare con ragionevole possibilità di successo un compito orientativo più o meno complesso. Tra le altre, l'*adattabilità professionale*, intesa quale capacità di affrontare compiti di sviluppo vocazionale, transizioni personali e traumi attuali o imminenti, funziona come strategia di autocontrollo, permettendo agli individui di impiegare concretamente i propri concetti di sé in ruoli occupazionali e creando così vite lavorative in linea con le proprie aspettative⁶³.

Anche all'interno delle summenzionate *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, è attribuita centralità al tema delle competenze trasversali e orientative e largo spazio è dedicato ad una riflessione sulla necessità di rafforzare quell'insieme di metodologie educativo-didattiche in grado di favorirne l'implementazione. L'alternanza scuola-lavoro, viene riconosciuta quale metodologia didattica da consolidare nella direzione di consentire "a tutti

⁶⁰ Cfr. D. SIMEONE, *Accompagnare le transizioni lavorative nell'epoca dell'incertezza*, pp. 167-184.

⁶¹ Cfr. C. BIRBES, *Progettare competente*, p. 91.

⁶² Cfr. S.D. BROWN - R.W. LENT (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, John Wiley & Sons, New Jersey 2005.

⁶³ *Ibidem*.

gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado di realizzare il loro percorso formativo, alternando periodi di scuola a periodi di lavoro”⁶⁴, impostazione che possiede una forte valenza orientativa, capace di attivare processi di apprendimento che valorizzano le potenzialità dei giovani e favoriscono un atteggiamento proattivo nelle relazioni sociali. Anche le recenti normative nazionali in tema di istruzione e formazione, dalla Legge 107/2015 sulla Buona Scuola⁶⁵ fino alla Legge di Bilancio 2019⁶⁶, rintracciano negli apprendimenti di natura attiva una spiccata valenza orientativa, aspetto che può aiutare a contrastare la dispersione scolastica e la disoccupazione giovanile, garantendo a tutti il diritto allo studio e le pari opportunità di successo formativo e professionale. Coinvolgere gli studenti quale parte attiva del processo orientativo, è una scelta che interpreta l’orientamento quale processo di costante riflessione e di co-costruzione di significati, a partire dall’esperienza⁶⁷. Rafforzare l’apprendimento “sul campo”, consente di incrementare la capacità della persona di orientare le sue scelte in modo autonomo, sia attraverso una preparazione generale (in termini di atteggiamenti, informazioni, competenze trasversali etc.), sia mediante un insieme di competenze specifiche utili a progettare l’evoluzione della propria storia⁶⁸.

In un contesto connotato dal cambiamento quale parte integrante della pianificazione e dell’attuazione di un progetto di vita, è necessario adottare nuove modalità educative che interpretano l’orientamento quale servizio accessibile a tutti, e in permanenza, nella direzione di consentire a ciascuno di vivere e lavorare attivamente nella società della conoscenza⁶⁹. In accordo con tale prospettiva, diventa fondamentale che i giovani imparino a conoscersi, ad avere contezza dei propri punti di forza e di debolezza, anche in modo da individuare

⁶⁴ MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*, Roma 2014.

⁶⁵ Per un approfondimento si confronti <<http://www.istruzione.it/alternanza/normativa.html>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁶⁶ <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁶⁷ Cfr. C. ANNOVAZZI - E. CAMUSSI - D. MENEGHETTI - S. ULIVIERI STIOZZI - F. ZUCCOLI, *Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l’avvio del percorso universitario*, in «Formazione Lavoro Persona», 2018, 25, pp. 201-209.

⁶⁸ Cfr. M.L. POMBENI, *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative*, p. 3, in <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2007%20pombeni2007_0.pdf>.

⁶⁹ Cfr. COMMISSION of the EUROPEAN COMMUNITIES, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels 2000.

le aree di miglioramento ed investire in quella direzione, nella consapevolezza che competenze trasversali e orientative si possono potenziare in maniera continuativa. Sostenere le giovani generazioni attraverso una fattiva promozione di quei processi che portano a prendere coscienza di sé e a decidere consapevolmente del proprio futuro, significa conoscere le potenzialità formative di ciascuno, stabilire i livelli di partenza e la conseguente domanda formativa intrinseca ed espressa, incrementare la motivazione ad apprendere, stabilire i livelli di competenze da poter far capitalizzare nell'ottica del successo formativo e professionale⁷⁰. Si tratta di dare visibilità ai loro dubbi e ai loro bisogni latenti, ma anche di incentivare le loro risorse per consentire a ciascuno di leggere adeguatamente il contesto in cui è inserito e poterlo abitare con sempre maggiore consapevolezza⁷¹.

In questo quadro significativo, la scuola è sollecitata a ripensare la propria proposta formativa, individuando modalità educative che possono offrire agli studenti occasioni proficue per far emergere i propri talenti, da indirizzare, tra una pluralità di offerte formative e professionali, verso le possibili mete da raggiungere, in sintonia con le vocazioni e le aspirazioni di ciascuno.

3.3 Politiche scolastiche in divenire: i “percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento”

Così come disposto dall'art.1 (comma 784-787) relativo al *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021* (Legge di Bilancio 2019)⁷², vengono apportate alcune modifiche alla disciplina dei percorsi di alternanza scuola-lavoro che vanno ad incidere sulle disposizioni contenute nell'articolo 1, commi 33 e seguenti, della Legge del 13 luglio 2015, n. 107. L'alternanza scuola-lavoro, sulla scia della centralità assunta dal tema delle *soft skills* e dell'orientamento nella formazione

⁷⁰ Cfr. R. BIAGIOLI, *L'orientamento come “progetto di vita”*, in S. ULIVIERI (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, ETS, Firenze 2012, p. 383.

⁷¹ Cfr. F. OGGIOLINI - M. PALMA - S. ULIVIERI STIOZZI, *Il progetto Politiche Attive: dimensioni simboliche del dispositivo e pratiche di accompagnamento progettuale dei percorsi formativi degli studenti*, in «Formazione Lavoro Persona», 2018, 25, pp. 170-180.

⁷² <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

giovanile, cambia denominazione e prende il nome di *percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* (PCTO), attivati a decorrere dall'anno scolastico 2018/2019. Tali percorsi, in linea con quanto già previsto dalla Legge 107/2015, consentono a tutti gli studenti del secondo biennio e dell'ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado, di essere coinvolti in progetti formativi legati al mondo del lavoro e all'orientamento professionale e universitario. Il monte ore previsto per tali attività è di una durata complessiva pari a non meno di 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali, di 150 ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno degli istituti tecnici e non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei. Gli istituti, nella loro autonomia, potranno aumentare l'orario previsto, in coerenza con i loro obiettivi formativi. La riduzione del monte ore obbligatorio previsto dai nuovi PCTO, rappresenta uno degli aspetti più controversi delle nuove direttive, sebbene il Governo sia intervenuto a più riprese, chiarendo che tali variazioni non sono state proposte in discontinuità con quanto previsto dalla legge sull'alternanza scuola-lavoro ma, al contrario, sono state pensate al fine di innalzare ulteriormente la qualità dei percorsi educativi proposti agli studenti. In alcuni casi, la necessità di dover ottemperare al consistente obbligo normativo previsto dalle Legge 107/2015, ha generato esperienze di alternanza non del tutto adeguate, mentre l'obiettivo delle nuove disposizioni legislative sarebbe quello di accrescere il livello qualitativo dell'offerta formativa rivolta agli istituti secondari di secondo grado.

Di là delle variazioni di natura burocratico-organizzativa introdotte dall'entrata in vigore dei PCTO, resta importante, in linea con le finalità che il presente lavoro si è posto, riflettere sul significato pedagogico di tali nuove disposizioni, anche al fine di mettere in luce quali aspetti delle esperienze di alternanza scuola-lavoro siano stati ulteriormente valorizzati nell'attuale quadro normativo. A tale proposito, i nodi centrali dell'alternanza scuola-lavoro sono rintracciabili nelle recenti direttive ministeriali. Come rilevato da A. Salatin⁷³, la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro ha mostrato, soprattutto nei licei, una rilevante attenzione al nesso "compiti di realtà" e "significati culturali", connessione che si è tradotta in una maggiore dinamizzazione del sapere

⁷³ Cfr. A. SALATIN, *L'alternanza scuola-lavoro in Italia: un abbaglio o un «sentiero interrotto»?*, in <http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_2018_A.Salatin.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

impartito, nella prospettiva di rendere più attuale la formazione giovanile. In modo peculiare, l'acquisizione di competenze pratiche, attuata attraverso l'inserimento degli studenti in possibili scenari lavorativi futuri, ha messo in luce la forte valenza orientativa dell'alternanza scuola-lavoro. Tali considerazioni sono confermate dal *Rapporto 2018 sulla condizione occupazionale e formativa dei diplomati*⁷⁴ che ha fornito una panoramica circa le scelte compiute dai diplomati alla conclusione del percorso scolastico. Dall'indagine, che ha riguardato circa 80.000 diplomati del 2014 e del 2016, intervistati rispettivamente a uno e tre anni dal conseguimento del diploma⁷⁵, emerge come le attività di *stage* e tirocinio, svolte durante gli studi o nel periodo successivo al conseguimento del titolo, esercitano un effetto positivo in termini occupazionali. Per quanto riguarda le attività di tirocinio durante gli studi si evidenzia che chi ha svolto questo tipo di esperienza ha il 51% in più di probabilità di lavorare rispetto a chi non lo ha fatto; la probabilità è pari al 90% se si considerano le esperienze di *stage* svolte in azienda dopo il diploma. Anche le esperienze di studio all'estero durante l'anno scolastico sono considerate dai giovani un valore aggiunto del proprio percorso formativo in quanto accrescono le competenze linguistiche e facilitano la maturazione personale. L'alternanza scuola-lavoro, intesa quale metodologia educativa capace di favorire il contatto degli studenti con la realtà concreta del lavoro, e realizzabile anche all'estero, è considerata dalla maggior parte del campione preso in esame quale esperienza formativa e orientativa utile e che, in molti casi, non termina con il diploma, ma si traduce in un rapporto di lavoro con l'azienda presso cui è stato svolto il periodo lavorativo previsto dal progetto formativo. L'obbligatorietà, estesa per la prima volta anche ai licei, pare non abbia pertanto indebolito i percorsi liceali ma, al

⁷⁴ Il Rapporto 2018 sulla condizione occupazione e formativa dei diplomati di scuola secondaria di secondo grado è stato realizzato da AlmaDiploma e dal Consorzio interuniversitario AlmaLaurea. Per conseguire l'obiettivo di offrire agli studenti strumenti concreti per un orientamento personalizzato, AlmaDiploma, associazione di scuole nata nel 2000 sul modello del Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, e da esso sostenuta, ha creato AlmaOrientati, oggi ampliato come "La MIA scelta & AlmaOrientati", destinato agli studenti della scuola secondaria di secondo grado che, partendo dal riconoscimento dei punti di forza e dalle caratteristiche del processo decisionale personale, giungono alla presa di decisione, corredata da un vero e proprio piano d'azione, sia che abbiano intenzione di proseguire gli studi, sia che intendano accedere al mondo del lavoro. Si veda <https://www.alma laurea.it/sites/alma laurea.it/files/comunicati/2018/cs_ad_2018_scelte_formative_e_condizione_occupazionale_dei_diplomati_def_0.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷⁵ Nello specifico, sono stati coinvolti oltre 41 mila diplomati del 2016, intervistati a un anno dal diploma e oltre 38 mila diplomati del 2014, intervistati a tre anni.

contrario, abbia amplificato il numero e la natura di iniziative proposte agli studenti, nella direzione di una sempre più marcata acquisizione di competenze orientative. I dati confermano un panorama occupazionale in costante evoluzione, rispetto al quale una ulteriore valorizzazione delle capacità orientative dei giovani può portare a risultati positivi in termini di successo formativo e professionale.

In continuità con quanto già attuato dalla Legge 107/2015, anche la logica della *didattica per competenze* costituisce un elemento chiave delle nuove disposizioni normative, con l'intento di implementare la formazione trasversale dei giovani, consapevolezza già presente nella disciplina dell'alternanza scuola-lavoro. Al riguardo, è da tempo consolidata l'idea secondo cui il livello non del tutto soddisfacente di *soft skills* possedute dai giovani costituisca uno dei principali *gap* che ostacola un loro inserimento efficace nel mercato occupazionale. Il deficit rispetto a questo tipo di competenze aumenta il rischio, a prescindere dal ruolo professionale che si vuole andare a ricoprire, di insuccesso formativo, nonché di fragili inserimenti nel mercato occupazionale. Il profilo dei nativi digitali, realizzato da uno studio indipendente di *Dimensional Research* per conto di *Dell Technologies*⁷⁶ su oltre 12.000 studenti della scuola secondaria di secondo grado e dell'università e riferito ad un campione di 17 Paesi, aveva messo in luce come le maggiori difficoltà che i giovani incontrano nell'inserimento nel mondo del lavoro non siano esclusivamente legate a carenze cognitive o tecniche, bensì alla capacità di inserirsi adeguatamente in un contesto professionale, di analizzare e risolvere un problema, di comunicare efficacemente, di saper gestire le emozioni. Non si tratta, dunque, di una scarsa qualità di saperi teorici e pratici, che necessitano certamente di essere ulteriormente implementati, bensì di competenze che consentono al giovane di inserirsi nell'ambiente di lavoro con adeguatezza, di decifrarne le caratteristiche essenziali, di delineare strategie di fronteggiamento dei problemi, di coinvolgersi, anche emotivamente, nei contesti professionali⁷⁷. Su scala nazionale, l'indagine *Giovani e soft skills tra scuola e lavoro*⁷⁸, promossa ad un anno dall'entrata in

⁷⁶ <<https://www.delltechnologies.com/it-it/perspectives/gen-z.htm#>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷⁷ Cfr. ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, FrancoAngeli, Milano 2002.

⁷⁸ L'indagine *Giovani e soft skills tra scuola e lavoro*, promossa da McDonald's Italia insieme all'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo e coordinata dal professor A. Rosina è consultabile

vigore dell'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro per conto di McDonald's Italia e dell'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo su un campione rappresentativo di giovani dai 18 ai 23 anni⁷⁹, indaga proprio l'opinione dei giovani rispetto alle possibili ricadute positive delle esperienze svolte in alternanza scuola-lavoro sull'acquisizione di *soft skills*. I dati dell'indagine rilevano come la maggior parte dei giovani (88,9%) ritiene utile fare un'esperienza di lavoro durante gli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado. L'interesse è molto ampio non solo per gli istituti tecnici o professionali ma anche tra coloro che hanno frequentato o stanno frequentando un liceo (l'87,8% di essi è convinto che sia "molto" o "moltissimo" utile). In riferimento all'elenco di competenze trasversali considerate nell'indagine, tra quelle ritenute maggiormente utili per trovare lavoro vi sono: l'abilità nella comunicazione interpersonale (86,2%), il desiderio di imparare costantemente (86,1%), la capacità di risolvere problemi in modo efficace (85,6%), la disciplina e la costanza per il raggiungimento di obiettivi (85,2%) , il senso di responsabilità (84,9%), la capacità di sostenere le proprie idee senza cedere alle pressioni dei pari (70,7%), la capacità di comprendere le emozioni e gli stati d'animo degli altri (67,1%), l'abilità di essere *leader* (62,2%). Tuttavia, secondo l'opinione dei ragazzi, la scuola, da sola, non è pienamente in grado di far apprendere tali competenze (la percentuale di chi ha risposto "molto" o "moltissimo" non supera per nessuna competenza considerata il 50%). L'utilizzo di metodologie didattiche attive, tra cui l'alternanza scuola-lavoro, si conferma, nella percezione dei giovani, un'occasione rilevante per superare il disallineamento tra quanto appreso nei contesti formali e quanto richiesto dai contesti professionali. In particolare, tra le *soft skills* che un'esperienza formativa in azienda può maggiormente sviluppare vi sono: la capacità di lavorare in gruppo (81,3%), il senso di responsabilità (81,2%), la capacità di relazionarsi con gli adulti (78,4%). La necessità di rafforzare la formazione trasversale dei giovani è confermata anche da recenti indagini condotte da Unioncamere e dall'Agenzia Nazionale per le Politiche Attive

all'indirizzo <<http://www.rapportogiovani.it/new/wp-content/uploads/2016/11/Giovani-e-Soft-Skill-tra-scuola-e-lavoro.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷⁹ Lo studio è basato su un campione rappresentativo su scala nazionale di giovani nella fase di transizione tra scuola e lavoro. L'indagine è stata condotta a luglio 2016 su oltre 2.400 persone di età tra i 18 e i 30 anni. Il focus dei risultati qui presentati riguarda i ragazzi tra i 18 e i 23 anni (circa 900).

del Lavoro (ANPAL)⁸⁰ che mettono in luce il crescente *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro nel nostro Paese: la difficoltà segnalata dalle imprese nel trovare il candidato più idoneo arriva, nel 2017, ad una percentuale pari al 21%. In un mondo che cambia rapidamente e in cui la forza lavoro registra progressivi aumenti dell'età media, anche la richiesta di competenze subisce importanti evoluzioni: sempre più ricercate dalle imprese troviamo le *soft skills* (85,1%), seguite dalle *green skills* (76,8%).

A seguito dell'entrata in vigore dell'alternanza scuola-lavoro e dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, diversi istituti scolastici italiani hanno promosso progetti formativi improntati all'orientamento e all'apprendimento di *soft skills*. Tra gli altri, utili da menzionare, sono i progetti liceali delle Scuole FAES⁸¹ di Milano che, in linea con quanto disposto dalla normativa vigente, strutturano percorsi di orientamento e di formazione trasversale altamente personalizzati, mediante esperienze lavorative concrete o in impresa simulata⁸².

Sulla stessa scia di quanto già avviato dall'alternanza-scuola lavoro, con l'entrata in vigore dei PCTO l'intento è quello di proseguire nel raggiungimento dell'obiettivo di migliorare la formazione delle giovani generazioni, sia attraverso l'acquisizione di competenze ritenute strategiche negli attuali contesti professionali e di vita, sia mediante l'attivazione di iniziative volte a favorire un orientamento efficace.

Educare al futuro significa dare alle persone la possibilità di vivere un'esistenza piena e creativa, di sviluppare il loro potenziale, di mettere alla prova i loro talenti in vista di una vita significativa⁸³.

⁸⁰<<http://www.unioncamere.gov.it/P42A3611C160S123/-sistema-informativo-excelsior--domanda-e-offerta-di-lavoro-non-si-incontrano-nel-21--dei-casi.htm>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁸¹<<https://www.faesmilano.it/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁸² Fra questi figurano, ad esempio, le ore dedicate alla formazione di un'idea di *business* in cui i ragazzi, guidati da professionisti provenienti da diversi ambiti lavorativi, analizzano il territorio e i *competitor* e imparano a dare forma a un'attività imprenditoriale, a sviluppare un modello di business e un piano d'impresa e a fare un bilancio. Oltre alle simulazioni di impresa, i ragazzi apprendono come scrivere un *curriculum* efficace e come sostenere colloqui di lavoro individuali e di gruppo, quali sono le tecniche di *leadership*, di gestione dell'innovazione e sviluppo delle risorse umane, e vengono formati sugli aspetti giuridici e gestionali di un contesto aziendale. Cfr. <<http://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2018-06-13/a-milano-alternanza-personalizzata-192312.php?uuid=AEZUQn5E>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁸³ Cfr. M. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna 2010.

CAPITOLO QUARTO

LA SOSTENIBILITÀ PER L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO O L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO PER LA SOSTENIBILITÀ?

La contemporaneità delle sfide educative legate all'inclusione scolastica e lavorativa dei giovani non può essere disgiunta dall'impegno a orientare gli studenti nella vita, preparando cittadini protagonisti attivi del proprio futuro, a beneficio personale e collettivo. Alla scuola, in dialogo con i molteplici luoghi dell'educazione, è affidata la missione di promuovere una formazione integrale e armonica della persona, prospettiva che richiede di dare risalto ad una visione assiologica delle sue finalità educative che non si esauriscono nel conseguimento di obiettivi di natura meramente strumentale. Il compito delle istituzioni scolastiche di contribuire alla crescita professionale dei giovani deve pertanto coniugarsi alla promozione di una loro maturazione sul versante personale e sociale. È in questo quadro interpretativo che, nell'attualità del dibattito su *giovani, formazione, futuro*, emerge il tema della *sostenibilità* quale possibile cornice significativa entro cui inquadrare pratiche educative orientate all'acquisizione di quegli apprendimenti ritenuti fondamentali per l'occupabilità, l'inclusione sociale, il rispetto dell'ambiente e della vita nella sua complessità relazionale. Anche le recenti indicazioni contenute all'interno dell'Agenda Globale per la Sostenibilità, *Agenda ONU 2030*, identificano nella promozione di un'educazione di qualità un presupposto basilare per favorire stili di vita corretti, posti di lavoro dignitosi, creativi, sostenibili, comportamenti attenti al perseguimento del bene comune. Diventa importante, dunque, individuare ambiti formativi idonei ad attuare un'*educazione alla sostenibilità* nella direzione tracciata. Tra questi, l'alternanza scuola-lavoro e i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, previsti in Italia per tutti gli studenti dell'ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado, possono configurare fruttuose opportunità educative per fronteggiare la costante evoluzione dei processi formativi e delle dinamiche professionali, sostanziando, al contempo, il valore di una formazione proiettata al compimento personale e all'edificazione del senso

civico e comunitario.

4.1 In cammino verso uno sviluppo sostenibile

La gravità delle questioni ambientali e l'attuale disequilibrio socio-economico mettono in luce l'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo e chiamano in causa la stessa possibilità della sopravvivenza del genere umano¹.

I danni irreversibili generati da uno sfruttamento indiscriminato delle risorse del nostro pianeta rivela un drammatico paradosso: proprio nel momento in cui l'umanità dispone delle capacità scientifiche e tecniche per conseguire un benessere equamente diffuso, si assiste, invece, ad un inasprimento dei conflitti, ad un incremento delle disuguaglianze, ad uno sfruttamento delle risorse naturali². Dalle potenzialità che la scienza e la tecnica ci hanno fornito sono scaturiti molteplici vantaggi ma, talvolta, dal loro impiego indiscriminato sono emerse difficoltà e minacce più insidiose delle precedenti, di cui i gravi danni causati al pianeta ne rappresentano alcune delle testimonianze più visibili³. Se adoperata con discernimento, la capacità dell'uomo di trasformare l'ambiente nel quale vive può infatti apportare notevoli benefici in termini di qualità della vita ma, applicato scorrettamente, può causare effetti disastrosi sull'ambiente e sulle persone. L'innegabile evidenza delle gravi conseguenze a carico del nostro pianeta, generate da un progresso legato esclusivamente alla crescita quantitativa e al profitto, ha dunque aperto la strada a nuovi modelli di sviluppo, in grado di conciliare l'efficienza dei sistemi economici con l'equa distribuzione delle risorse, per la realizzazione di una società edificata sul valore della sostenibilità. La straordinaria accelerazione delle trasformazioni sociali, giuridico-istituzionali, economiche e religiose ha inoltre contribuito a prospettare la sostenibilità dello sviluppo come un ineludibile orizzonte di riferimento politico e

¹ Cfr. P. MALAVASI, *Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale*, in M.L. IAVARONE - P. MALAVASI - F.P. MINERVA - P. OREFICE (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, pp. 17-56.

² <http://www.academyforlife.va/content/dam/pav/documenti%20pdf/2019/Assemblea2019/Discorsi%20ufficiali%20PAPA%20PAGLIA/01_PAPA_PAV%2025%20feb.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

³ *Ibidem*.

formativo⁴ e a segnare una netta discontinuità rispetto alle idee di progresso quantitativo rimaste pressoché indiscusse per molti decenni. L'inveterata nozione antropocentrica dell'ambiente, sovente utilizzata quale giustificazione alla pervasività della sua trasformazione, viene pertanto messa in crisi⁵ e lascia gradualmente spazio ad un'idea di progresso sempre più orientata alla creazione di una salda connessione fra i concetti di sviluppo e di ambiente. L'ambiente configura quale "sistema che sorregge l'esistenza" e il suo stato di salute incide direttamente sulla qualità della vita delle attuali e delle future generazioni. L'improcrastinabile necessità di individuare un percorso universale per promuovere uno sviluppo equo e inclusivo, ha condotto la comunità mondiale ad adottare una serie di misure programmatiche volte a generare una duratura salvaguardia del pianeta.

Il tema della sostenibilità fu introdotto in occasione della prima Conferenza ONU sull'ambiente tenutasi a Stoccolma nel 1972⁶, venne formalizzato nel Rapporto Brundtland del 1987⁷ per poi essere regolamentato dalla Dichiarazione emersa dalla Conferenza di Rio de Janeiro del 1992⁸, andando progressivamente ad assumere una sempre più marcata rilevanza in ordine allo sviluppo dell'umanità, di cui costituisce una dimensione essenziale e imprescindibile. In modo peculiare, la Conferenza di Stoccolma, nonché i risultati dei lavori svolti da un gruppo di studiosi americani circa i possibili nessi tra sviluppo economico e condizioni ambientali⁹, pose l'accento sulla necessità di una gestione più efficiente delle risorse ambientali, nella direzione di promuovere una responsabilità planetaria condivisa. Fu con il Rapporto Brundtland che si giunse,

⁴ Cfr. P. MALAVASI, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 46.

⁵ Cfr. *Ivi*, p. 41.

⁶ Cfr. UNITED NATIONS, *Report of the United Nations Conference on the Human Environment*, Stockholm 1972, in <https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/CONF.48/14/REV.1>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷ Cfr. UNITED NATIONS, *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, New York 1987; G.H. BRUNDTLAND, *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development*, Oxford University Press, New York 1989.

⁸ Cfr. UNITED NATIONS, *The Rio Declaration on Environment and Development*, Rio de Janeiro 1992, in <http://www.unesco.org/education/pdf/RIO_E.PDF>, ultima consultazione 22 Settembre 2019. Si veda inoltre *Earth Summit + 5. Special Session of the UN General Assembly*, New York 1997, in <https://www.un.org/en/events/pastevents/earthsummit_plus_5.shtml>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁹ Cfr. W.W. BEHRENS III - D.H. MEADOWS - D.L. MEADOWS - J. RANDERS, *The Limits to Growth*, Universe Books, New York 1972.

nel 1987, ad una chiara definizione del concetto di *sviluppo sostenibile*, inteso quale capacità di soddisfacimento dei bisogni presenti senza la compromissione, per le generazioni future, di rispondere ai propri. All'interno del Rapporto, il progresso umano venne interpretato per la prima volta attraverso una visione integrata di sviluppo che poteva essere considerato durevole solo se in grado di coniugare variabili di natura economica, sociale e ambientale. Negli anni Novanta, la centralità assunta dal dibattito sulla sostenibilità venne attestata dall'impegno messo in campo dai diversi capi di Stato e di Governo che, durante l'*Earth Summit* delle Nazioni Unite a Rio de Janeiro¹⁰, giunsero a formalizzare il principio della giustizia intergenerazionale, già proposto nel *Rapporto Brundtland*, dando avvio alla promozione di una serie di azioni volte alla conservazione delle risorse naturali da parte delle generazioni attuali¹¹. In tale direzione, l'accordo sulla Convenzione quadro delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici (UNFCCC) che condusse, alcuni anni dopo, sia alla stesura del Protocollo di Kyōto sulla regolamentazione giuridica della riduzione delle emissioni per i Paesi sviluppati, sia all'elaborazione dell'articolato programma di azione Agenda 21 per le limitazioni degli impatti antropici sull'ambiente, costituì una fattiva messa in campo di strategie a favore della sostenibilità. Il Rapporto Brundtland e la Conferenza di Rio segnarono l'inizio di un'importante evoluzione del concetto di sviluppo sostenibile che si apprestava ad essere esteso a tutte le dimensioni ritenute essenziali al benessere della persona. Al riguardo, C. Birbes, attraverso un'approfondita ricostruzione dei principali appuntamenti internazionali che hanno segnato la storia della sostenibilità, mette in luce come il concetto di sviluppo sostenibile, da sempre largamente utilizzato come termine di riferimento nel dibattito sulle tematiche ambientali, sia stato in realtà oggetto di numerose

¹⁰ Dal Summit delle Nazioni Unite tenutosi a Rio de Janeiro nel 1992 scaturirono diversi documenti: la dichiarazione di Principio sulle Foreste, la Convenzione sui Cambiamenti Climatici, la Convenzione sulla Biodiversità, l'Agenda 21, in <<http://www.isprambiente.gov.it/files/agenda21/1992-dichiarazione-rio.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019. Un importante risultato della Conferenza fu l'accordo sulla Convenzione quadro delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici (UNFCCC) che portò, alcuni anni dopo, alla stesura del protocollo di Kyōto (a cui seguirono l'emendamento di Doha sul protocollo di Kyoto e l'Accordo di Parigi). Al proposito si consultino gli indirizzi <<https://unfccc.int/process/the-kyoto-protocol>>; <https://unfccc.int/files/meetings/paris_nov_2015/application/pdf/paris_agreement_english_.pdf>; <<http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10400-2014-REV-5/en/pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹¹ Cfr. E. GIOVANNINI, *L'utopia sostenibile*, Laterza, Bari 2018.

controversie¹². In modo peculiare, l'assenza di una chiara distinzione lessicale tra *sviluppo* e *crescita* ha contribuito ad attribuirgli un significato ambiguo, primariamente legato ad una visione di natura puramente economica. Per tale ragione il concetto di sostenibilità¹³, rappresentativo di un'ampiezza semantica che trascende la mera dimensione ambientale per incorporare anche aspetti legati all'incremento della coesione sociale, della promozione della pace, del sostegno alla pienezza dello sviluppo umano¹⁴, ha via via assunto maggiore rilevanza nel dibattito sull'ambiente, fino ad entrare nel linguaggio e nel senso comune, delinendo il segnale di una accresciuta coscienza e sensibilità ecologica. Negli ultimi vent'anni, i termini *sostenibilità* e *sviluppo* si sono incontrati in un nuovo concetto di *sviluppo sostenibile* che, largamente utilizzato anche nei più recenti documenti internazionali e nazionali di indirizzo ambientale, può essere associato ad un'idea di progresso orientato a mantenere una crescita qualitativa prolungata e duratura. L'espansione concettuale e di senso a cui ha aperto la sostenibilità, ha pertanto generato delle riletture, in chiave ecologica, dello stesso concetto di sviluppo che, lungi dall'essere associato ad una visione limitata di benessere umano¹⁵, può essere considerato uno stato di equilibrio dinamico tra variabili ambientali, economiche e sociali, nella prospettiva di garantire una giustizia ed un'equità estese al futuro. La svolta decisiva arrivò nel 2000 con la Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite che fissò i *Millennium Development Goals* (MDG), obiettivi da raggiungere entro il 2015 per promuovere un benessere diffuso¹⁶. La *Conferenza delle Nazioni Unite sullo*

¹² Cfr. C. BIRBES, *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2016.

¹³ La radice etimologica del lemma *sostenibilità* deriva dal latino *sustinere*, tenere, sostenere, appunto, che rimanda ad una prospettiva di sviluppo capace di tenere insieme dimensioni di natura differente. Cfr. C. BIRBES (a cura di), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017.

¹⁴ Cfr. T. GRANGE, *Educabilità e sostenibilità: una sfida accessibile*, in M.L. IAVARONE - P. MALAVASI - F.P. MINERVA - P. OREFICE, (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017*, pp. 107-114.

¹⁵ Tale concezione alquanto riduttiva di benessere umano era largamente diffusa tra i fautori della crescita economica nel periodo compreso tra gli anni Settanta e i primi anni Ottanta del secolo scorso. Per un approfondimento del dibattito su ambiente e sviluppo che si sviluppò in quegli anni e diede vita a due principali prospettive, quella dei fautori della crescita economica e quella ambientalista, si veda C. BIRBES, *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2016, pp. 79-102.

¹⁶ Cfr. UNITED NATIONS, *United Nations Millennium Declaration and Millennium Development Goals (MDGs)*, New York 2000.

*Sviluppo Sostenibile Rio+20*¹⁷, tenutasi quarant'anni dopo la Conferenza di Stoccolma sull'ambiente e vent'anni dopo il *Summith* di Rio de Janeiro del 1992, rappresentò un importante momento di confronto per la comunità internazionale che si pose l'obiettivo di rinnovare l'impegno politico a favore dello sviluppo sostenibile, di esaminare eventuali problematiche verificatesi nell'attuazione delle decisioni precedenti, di individuare nuove soluzioni per affrontare con efficacia le sfide poste da una società sempre più globalizzata. I temi principali riguardarono la transizione verso un'economia verde, la lotta alla povertà, la promozione di un benessere sociale ed economico, l'attuazione e il monitoraggio delle politiche legate alla sostenibilità ambientale, sociale ed economica. I governi presenti a Rio+20 si assunsero inoltre la responsabilità di definire degli obiettivi globali di sostenibilità e l'adozione di un piano d'azione a favore dello sviluppo sostenibile. La strada verso un impegno congiunto a favore dello sviluppo sostenibile passò per una lunga serie di conferenze globali che puntarono l'attenzione sull'improcrastinabile necessità di promuovere condizioni favorevoli alla promozione di una sempre maggiore e duratura qualità di vita per tutti¹⁸. In linea con le direttive che giungono dalla comunità internazionale, anche l'Unione Europea¹⁹ ha sempre vantato una salda posizione sul tema dello sviluppo

¹⁷ Cfr. UNITED NATIONS, *Conference on Sustainable Development Rio+20*, Rio de Janeiro 2012.

¹⁸ Cfr. UNITED NATIONS POPULATION FUND - UNFPA, *International Conference of Population and Development*, Cairo 1994, in <<https://www.unfpa.org/icpd>>; UNITED NATIONS, *Report of the Fourth World Conference on Women*, Beijing 1995, in <<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20E.pdf>>; UNITED NATIONS, *World Summit for Social Development*, Copenhagen 1995, in <<https://www.un.org/development/desa/dspd/world-summit-for-social-development-1995.html>>; UNITED NATIONS, *World Summit on Sustainable Development*, Johannesburg 2002, in <<https://sustainabledevelopment.un.org/milestones/wssd>>; UNITED NATIONS, *International Conference on Financing for Development*, Monterrey 2002, in <<https://www.un.org/esa/ffd/overview/monterrey-conference.html>>; UNITED NATIONS, *Second International Conference on Financing for Development*, Doha 2008, in <https://www.un.org/esa/ffd/wp-content/uploads/2014/08/2008_TheRoadtoDoha_Issue19.pdf>; UNITED NATIONS, *Third International Conference on Financing for Development*, Addis Ababa 2015, in <<https://www.un.org/esa/ffd/ffd3/index.html>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019. Utile da menzionare, la creazione dell'*High-level Political Forum on Sustainable Development* (HLPF), 2013, in <<https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf>> e l'avvio dei lavori della *Commission on Sustainable Development* (CSD), in <<https://sustainabledevelopment.un.org/intergovernmental/csd>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹⁹ Tra le varie tappe che hanno caratterizzato l'impegno dell'Unione Europea sul tema dello sviluppo sostenibile si veda: EUROPEAN COMMISSION, *Fifth European Community environment programme: towards sustainability*, Brussels 1992; EUROPEAN COUNCIL, *President conclusion - Lisbon European Council*, Lisbon 2000; EUROPEAN COUNCIL, *President conclusion - Göteborg European Council*, Göteborg 2001; EUROPEAN COMMISSION, *The Sixth Environment Action Programme of the European Community 2002-*

sostenibile, che realizza attraverso la pianificazione di strategie e politiche globali volte a riconciliare l'economia di mercato con un concetto di crescita che tenga conto dei limiti del pianeta.

Nel susseguirsi delle numerose tappe che hanno segnato il cammino della comunità internazionale verso la sostenibilità, il 2015 ha rappresentato un anno cruciale: una serie di importanti iniziative internazionali, tra cui l'emanazione della lettera enciclica *Laudato si'*²⁰ e la realizzazione della Conferenza ONU sui cambiamenti climatici (COP21) di Parigi²¹, hanno richiamato le principali questioni ambientali di portata globale e hanno conferito rilevanza al tema dell'ecologia integrale, nella direzione di sancire una definitiva interconnessione tra ambiente, economia, società civile. È nella medesima direzione che possono essere considerati i 17 obiettivi dell'*Agenda Globale ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*²², un programma d'azione per le persone e il pianeta, sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Tale accordo rappresenta un evento storico sotto diversi punti di vista:

- esso esprime un chiaro giudizio relativo all'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, non solo sul piano ambientale, ma anche su quello

2012, Brussels 2001; EUROPEAN COMMISSION, *Sustainable Europe for a Better World: A European Union Strategy for Sustainable Development*, Brussels 2001; EUROPEAN COMMISSION, *Strategy for Sustainable Development*, Brussels 2002; EUROPEAN COMMISSION, *Renewed eu sustainable development strategy*, Brussels 2006; EUROPEAN COMMISSION, *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels 2010; EUROPEAN COMMISSION, *General Union Environment Action Programme to 2020 "Living well, within the limits of our planet"*, Brussels 2013; COMMUNICATION from the COMMISSION to the EUROPEAN PARLIAMENT, the COUNCIL, the EUROPEAN ECONOMIC and SOCIAL COMMITTEE and the COMMITTEE of the REGIONS, *Next steps for a sustainable European future European action for sustainability*, Stasbourg 2016; EUROPEAN COMMISSION, *Towards an ever more sustainable Union by 2030*, Brussels 2019. Tra le numerose conferenze europee in tema di sostenibilità si confronti: *First European Conference on Sustainable Cities & Towns*, Aalborg 1994; *Second European Conference on Sustainable Cities & Towns*, Lisbon 1996; *Third European Conference on Sustainable Cities & Towns*, Hannover 2000; *Fourth European Conference on Sustainable Cities & Towns (Aalborg + 10)*, Aalborg 2004; *Fifth European Conference on Sustainable Cities & Towns*, Seville 2007. Nel 2007 viene inoltre predisposta dalla presidenza tedesca dell'Unione Europea "La Carta di Lipsia sulle città europee sostenibili" a favore dell'utilizzo di strategie per la valorizzazione del tessuto urbano, il miglioramento delle economie locali e del mercato del lavoro, i mezzi di trasporto non inquinanti e l'integrazione sociale, in <<http://www.sinanet.isprambiente.it/gelso/files/leipzig-charter-it.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

²⁰ Cfr. FRANCESCO, *Laudato si'*. *Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, 2015.

²¹ <https://ec.europa.eu/clima/policies/international/negotiations/paris_en>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

²² Cfr. UNITED NATIONS, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York 2015, in <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

economico e sociale, portando all'affermazione di una visione integrata delle diverse dimensioni dello sviluppo;

- tutti i Paesi sono chiamati a contribuire allo sforzo di portare il mondo su un sentiero sostenibile, attraverso un impegno volto a definire una propria strategia di sviluppo durevole;
- l'attuazione dell'Agenda richiede un forte coinvolgimento e una fattiva sinergia da parte di tutte le componenti della società, dalle imprese al settore pubblico, dalla società civile alle istituzioni filantropiche, dalle università agli operatori dell'informazione e della cultura²³.

In modo peculiare, nell'Agenda ONU le aree da valorizzare per generare un cambiamento nella direzione della sostenibilità sono:

- le *Persone*, attraverso azioni rivolte alla riduzione della povertà e della fame, in tutte le loro forme e dimensioni e all'incremento delle possibilità di realizzazione del potenziale di ciascuno, con dignità ed uguaglianza in un ambiente sano;
- il *Pianeta*, attraverso una gestione sostenibile delle risorse ambientali, un consumo e una produzione consapevoli, una presa in carico di misure efficaci riguardo il cambiamento climatico;
- la *Prosperità*, mediante un impegno congiunto volto a far sì che tutti gli esseri umani possano godere di vite prosperose e soddisfacenti e che il progresso economico, sociale e tecnologico avvenga in armonia con la natura;
- la *Pace*, tramite la promozione di società pacifiche, giuste ed inclusive che siano libere dalla paura e dalla violenza;
- la *Partnership*, che prevede la mobilitazione dei mezzi necessari per implementare una collaborazione globale per lo sviluppo sostenibile, basata su uno spirito di rafforzata solidarietà, centrato sui bisogni dei soggetti più vulnerabili e con la partecipazione di tutti i Paesi e di tutte le persone.

Sulla scia di quanto già formalizzato nel 2000 dalle Nazioni Unite attraverso l'elaborazione degli *Obiettivi di sviluppo del millennio*²⁴, l'Agenda 2030, a partire

²³<<https://www.minambiente.it/pagina/lagenda-2030>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

²⁴ Nel dibattito preparatorio che portò alla formulazione degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio l'OCSE ebbe un ruolo determinante, pubblicando nel 1996 il rapporto *Shaping The 21st Century*

dalle aree di sviluppo summenzionate, ha fissato 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (*Sustainable development Goals - SDGs*), per un totale di 169 *target* da raggiungere entro il 2030²⁵. L'avvio ufficiale degli Obiettivi ha coinciso con l'inizio dell'anno 2016, guidando il mondo sulla strada della sostenibilità, da percorrere nell'arco dei prossimi 15 anni²⁶. Dignità umana, stabilità regionale e mondiale, prosperità economica, un pianeta sano, una società equa sono solo alcuni degli obiettivi che stimoleranno interventi in aree di importanza cruciale per l'umanità e per il pianeta²⁷.

In tale quadro interpretativo, non si tratta di limitarsi ad individuare nuove soluzioni tecniche in grado di far fronte all'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, ma di avviare una riflessione sulle radici profonde degli atteggiamenti e dei comportamenti che ci allontanano dalla realizzazione di una società sostenibile²⁸. La diffusione di stili di vita contrassegnati da indifferenza e individualismo sono alla base delle difficoltà a creare un rapporto fruttuoso con l'ambiente e allontanano la persona dalla intrinseca struttura relazionale che la connota, per definizione, come *essere in relazione*. La cultura occidentale, con il suo sistema economico, politico ed educativo ha notevolmente contribuito ad acuire la frattura esistente tra persona e natura, generando esistenze "in cui il contratto primordiale tra il mondo e l'uomo si scinde [...] e in cui l'uomo si trova nel mondo come un estraneo e un solitario"²⁹. Osserva L. Pati che "la crisi

in cui venivano definiti gli *International Development Goals* (IDG) che portavano a sintesi le conclusioni delle varie conferenze internazionali delle Nazioni Unite avvenute nel corso di quel decennio. Su questa base, le Nazioni Unite, con le opportune modifiche, formalizzarono i Millennium Development Goals (MDG) nel 2000. Cfr UNITED NATIONS, *United Nations Millennium Declaration and Millennium Development Goals (MDGs)*, New York 2000.

²⁵ Il processo di cambiamento del modello di sviluppo verrà monitorato attraverso un complesso sistema basato su 17 Obiettivi, 169 *Target* e oltre 240 indicatori. Sarà rispetto a tali parametri che ciascun Paese verrà valutato periodicamente in sede ONU e dalle opinioni pubbliche nazionali e internazionali. Si consulti <<http://asvis.it/agenda-2030/#>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

²⁶ Gli obiettivi dell'Agenda ONU 2030 rappresentano obiettivi comuni su un insieme di questioni importanti per lo sviluppo: sconfiggere la povertà e la fame; promuovere la salute e il benessere; garantire un'istruzione di qualità e parità di genere; avere acqua pulita e sistemi igienico-sanitari adeguati, energia pulita e accessibile per tutti; incentivare lavoro dignitoso e crescita economica, imprese, innovazione e infrastrutture; ridurre le disuguaglianze; creare città e comunità sostenibili; diffondere stili di consumo e produzione responsabili; sostenere la lotta contro il cambiamento climatico; tutelare la vita sott'acqua e la vita sulla Terra; promuovere la pace, la giustizia e istituzioni solide; generare *partnership* per gli obiettivi;

²⁷ <https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

²⁸ Cfr. L. MORTARI (a cura di), *Natura e...Esplorazione polifonica di un'idea*, FrancoAngeli, Milano 1999.

²⁹ M. BUBER, *Le problème de l'homme* (trad. dal tedesco), Aubier Montaigne, Paris 1980, p. 26.

dell'umanesimo tradizionale, è facilmente identificabile nell'incapacità di porsi in costruttiva relazione con la natura, con i propri simili [...] Sebbene lo sviluppo scientifico e tecnico abbia provocato una diminuzione delle distanze tra gli uomini, tra i popoli, tra le nazioni, tra i continenti, persino tra i pianeti [...] di là da tutto ciò *l'uomo contemporaneo è solo*³⁰. Sulla stessa scia di pensiero si colloca l'esortazione di G. Bateson a pensare in maniera unitaria mente e natura, avviando un processo di rifondazione epistemologica e di riposizionamento dell'uomo in un tutto fatto di interconnessioni³¹. L'ambiente, ribadisce E. Spranger, è un tessuto di fili, intimi ed interconnessi, che generano un indissolubile legame tra l'uomo e la natura, uniti da un rapporto stretto e profondo³². In questa fitta trama di reciproche connessioni, l'uomo contemporaneo ha solo una via per superare il *paradigma antiecológico*: transitare dalla modalità della disconnessione e dell'isolamento ad una visione della vita umana intesa quale complesso intreccio di relazioni³³. Realizzare un cambiamento fattivo nella direzione della sostenibilità, nota P. Malavasi, implica l'adozione di un approccio integrale nella scelta delle ipotesi operative atte a risolvere i problemi generati dalla diffusione di modelli di sviluppo insostenibili, un orientamento sistemico che richiama la trasversalità stessa del termine "ambiente", includente la complessa rete della vita³⁴. Nella medesima direzione la *Laudato si'*³⁵ ci ricorda che tutto è connesso e che la sostenibilità ambientale non può essere disgiunta dalle dimensioni sociali, economiche ed educative della civiltà: assumono pertanto rilevanza tutti quegli interventi rivolti ad un ripristino dell'inscindibile binomio ambiente/vita, presupposto ineludibile per garantire la tutela della "nostra *casa comune* che comprende la preoccupazione di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale"³⁶. Assumere la sfida dell'ecologia integrale ci conduce a porci interrogativi di natura esistenziale e valoriale: "quale è lo scopo della nostra vita sulla terra?", "Per quale

³⁰ L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984, p. 10.

³¹ Cfr. G. BATESON, *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Dutton, New York 1979.

³² Cfr. E. SPRANGER - S. VALITUTTI, *Ambiente, patria, nazione* (trad. dal tedesco), Armando, Roma 1959.

³³ Cfr. L. MORTARI, *Alla ricerca di un orientamento ecologico per abitare la terra*, in «Pluriverso», 1997, 2, pp. 87-97.

³⁴ Per un approfondimento multidisciplinare delle questioni connesse con il rapporto tra pedagogia dell'ambiente e ecologia integrale si veda C. GIULIODORI - P. MALAVASI (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016.

³⁵ Cfr. FRANCESCO, *Laudato si'. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, 2015.

³⁶ *Ivi*, n. 13.

ragione lavoriamo e lottiamo?”, “Perché questa Terra ha bisogno di noi?”³⁷. Al proposito, L. Mortari, attraverso una rilettura del pensiero batesoniano, mette in luce come all'origine di ogni rivoluzione epistemologica ci sia sempre una rivoluzione metafisica, che si traduce in una riformulazione delle risposte fondamentali alle quali la ragione umana non può sottrarsi: “che cos'è l'uomo?”, “Che cos'è la natura?”, “Quale posto occupa l'uomo sulla Terra?”, “Che cosa è il bene?”³⁸ Se si accetta di condividere tale presupposto, prosegue l'autrice, risulta evidente come le radici dell'attuale crisi ecologica siano da ricercare in una crisi di natura noologica e cioè degli strumenti del pensiero, sia concettuali che metodologici, attraverso i quali una cultura mette ordine nei suoi rapporti col mondo³⁹. L'attuale “abitare antiecológico” la Terra da parte della civiltà occidentale, è pertanto il risultato di una cornice simbolica che “non solo orienta, ma anche legittima uno stile di vita non ecologico”⁴⁰ il cui superamento “ci richiede di prendere coscienza simultaneamente della nostra relazione con il cosmo e della nostra estraneità. Tutta la storia dell'umanità è una storia di interazione tra la biosfera e l'uomo. [...] Bisogna valorizzare l'uomo, ma oggi sappiamo che non possiamo valorizzare l'uomo se non valorizzando anche la vita, e che il rispetto profondo dell'uomo passa per il rispetto profondo della vita. È il principio fondamentale del pensiero che bisogna cambiare, adesso”⁴¹.

Diventa essenziale, dunque, l'edificazione di una *cultura della sostenibilità* che, intesa quale bene pubblico e risorsa collettiva⁴², rappresenta una forma di capitale sociale indicante il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà⁴³. In questo complesso quadro di responsabilità condivisa tra istituzioni, imprese e società civile, l'educazione costituisce un fattore trasformativo di primaria

³⁷ *Ivi*, n. 106.

³⁸ Cfr. L. MORTARI, *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, FrancoAngeli, Milano 1994.

³⁹ Cfr. L. MORTARI, *Alla ricerca di un orientamento ecologico per abitare la terra*, pp. 87-97.

⁴⁰ *Ivi*, 90.

⁴¹ E. MORIN, *Il pensiero ecologizzato*, in E. TIEZZI (a cura di), *Educazione all'ambiente e ambiente dell'educazione. Atti del Convegno internazionale dedicato al mondo della scuola*, Comune di Milano, Milano 1991, pp. 24-28.

⁴² <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2013/12/GRUPPO_AMBIENTE.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁴³ Cfr. P. MALAVASI, *Introduzione*, in M.L. IAVARONE, P. MALAVASI, F.P. MINERVA, P. OREFICE, (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017*, p. 10.

importanza, in grado di formare coscienze critiche orientate al perseguimento di del bene comune.

4.2 Educazione, pensiero ecologico, sostenibilità

L'idea di una civiltà umana permeata da un benessere equo e duraturo richiede una trasformazione culturale che coinvolge in modo integrale il vedere e il pensare il mondo e quindi anche la realtà dell'educazione e delle attività formative⁴⁴.

La sostenibilità non nasce spontaneamente ma è il prodotto di un processo di educazione attraverso il quale la persona ridefinisce l'insieme delle relazioni che intrattiene con se stesso e con il mondo, in un orizzonte di senso fatto di rispetto, solidarietà, responsabilità⁴⁵. Per tale motivo "nessun tipo di azione può modificare il contesto ambientale se non entra in campo l'azione educativa"⁴⁶ che costituisce una tra le risorse più preziose di cui disponiamo per rovesciare quei processi di relativismo parossistico delle mentalità e dei comportamenti più superficiali, nell'ottica di una "conversione ecologica" che prende le mosse dalla significanza delle scelte pedagogico-educative che decidiamo di adottare⁴⁷. L'educazione consente la comprensione delle interdipendenze che contraddistinguono il domani dell'uomo sul pianeta e aiuta ad interpretare efficacemente le categorie del cambiamento, della transizione e del rischio, aprendo la strada a una progettualità attiva e consapevole⁴⁸; svincolata da qualsiasi legame funzionale con tendenze consumistiche ed emergenziali⁴⁹, mira a formare le coscienze verso una svolta ecologica nel segno della riconciliazione tra sviluppo e bene comune, valori e scelte economiche⁵⁰. Le ripercussioni generate dall'attuale crisi ambientale e la complessità delle questioni

⁴⁴ Cfr. C. BIRBES, *Ambiente, sostenibilità, educazione*, in P. MALAVASI (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 112.

⁴⁵ Cfr. *Ivi*, pp. 111-130.

⁴⁶ P. OREFICE, *Didattica dell'ambiente*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. IX.

⁴⁷ Cfr. P. MALAVASI, *Ecologia integrale, educazione!*, in C. GIULIODORI - P. MALAVASI (a cura di), *Ecologia integrale*, pp. 31-42.

⁴⁸ Cfr. C. BIRBES, *La città verso un nuovo umanesimo*, in ID. (a cura di), *Trame di sostenibilità*, p. 152.

⁴⁹ Cfr. E. BARDULLA - M. VALERI, *Ecologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

⁵⁰ Cfr. M.L. IAVARONE - P. MALAVASI - F.P. MINERVA - P. OREFICE, (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017*, pp. 15-169.

sociopolitiche, economiche, culturali, scientifiche e tecnologiche hanno pertanto richiamato la pedagogia, in dialogo con altre discipline, ad assumere criticamente la nozione di *sostenibilità*, idonea ad analizzare la rilevanza di comportamenti etici per promuovere uno sviluppo sostenibile e cioè in grado di migliorare la qualità della vita in modo duraturo⁵¹. La nozione di ambiente, del resto, identifica un tema classico del pensiero pedagogico⁵² e costituisce una costante della pedagogia sociale che se ne è occupata soprattutto nel senso di interrogarsi sulle condizioni di contesto ottimale per promuovere l'educazione delle persone⁵³. Il crescente interesse, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, in ordine al rapporto tra formazione umana e ambiente⁵⁴, ha condotto a riflettere sulla possibilità di designare, nell'enciclopedia delle scienze dell'educazione e della formazione, uno specifico ambito del sapere che, secondo la prospettiva tracciata da P. Malavasi, viene denominato *pedagogia dell'ambiente*⁵⁵. Essa, al pari delle altre "pedagogie del genitivo", ha da concorrere in modo critico tanto allo sviluppo

⁵¹ Cfr. P. MALAVASI, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, pp. 41-56.

⁵² Secondo una ricostruzione elaborata da C. Birbes, la nozione di ambiente costituisce, da J.J. Rousseau a J. Dewey, da E. Spranger a G. Flores D'Arcais, un tema classico del pensiero pedagogico. Il valore pedagogico dell'ambiente costituisce un *framework* fondamentale per l'educazione della persona, a partire dalla scoperta del mondo che la circonda ed in cui si svolge la trama della sua esistenza. Diversi studiosi danno della "pedagogia relativa all'ambiente" definizioni precise: per alcuni essa si identifica in un processo atto a suscitare attitudini e comportamenti indispensabili per comprendere la complessa trama di relazioni che costituisce la vita, altri puntano l'attenzione sulla necessità, una volta comprese le reciproche relazioni che possono esistere tra uomo e mondo, sulla dimensione della conservazione dell'ambiente sociale e biofisico in favore dello sviluppo, altri ancora si focalizzano sulla necessità pensare ad una progettazione educativa che sia in grado di presentare le nozioni riguardanti l'ambiente attraverso la logica di una formazione permanente, nel rispetto della ricettività della persona in relazione alla sua età. Per ulteriori approfondimenti si veda: C. BIRBES, *Riflessione pedagogica e sostenibilità*, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, Milano 2006; C. BIRBES, *Ambiente, società, educazione*, in P. MALAVASI (a cura di), *Impresa della sostenibilità*, pp. 111-129; A. SCHMIEDER, *Tendances de l'éducation relative à l'environnement*, Unesco, Paris 1977; P. GIOLITTO, *Educazione ecologica*, Armando, Roma 1983; J.J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, Flammarion, Paris 1966; J. DEWEY, *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916; J. DEWEY, *Experience and Education*, Simon & Schuster, New York 1938; E. SPRANGER, *La vita educa* (trad. dal tedesco), La Scuola, Brescia 1965.

⁵³ Cfr. P. OREFICE, *Didattica dell'ambiente*, p. IX.

⁵⁴ La creazione di un rapporto armonioso tra uomo e ambiente riveste da tempo una significativa importanza nell'ambito della letteratura pedagogica. A titolo esemplificativo si confronti G. FLORES D'ARCAIS, *L'ambiente*, La Scuola, Brescia 1962. Tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta si rimanda a F. FRABBONI, *Imparare dall'ambiente*, Juvenilia, Bergamo 1987; E. BARDULLA, *Scuola e questione ambientale. Un'indagine sugli interventi di educazione ambientale nella scuola italiana*, FrancoAngeli, Milano 1991; D. GOFFREDO - B.J. PRZEWOSNY - R. SEMERARO R. (a cura di), *L'educazione ambientale nella scuola del futuro*, CFSA-ENEA, Roma 1993.

⁵⁵ Per un approfondimento sugli attuali sviluppi della pedagogia dell'ambiente si veda: M.L. IAVARONE, P. MALAVASI - P. OREFICE - F. PINTO MINERVA (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017*, pp. 15-56.

del confronto pubblico tra le scienze, quanto al rafforzamento della presenza della pedagogia nel dibattito culturale e sociopolitico attuale⁵⁶. Secondo un diverso angolo di visuale, L. Mortari teorizza una *pedagogia ecologica*⁵⁷ che stabilisce un dialogo costruttivo con il pensiero ecologico nella convinzione secondo cui solo un'autentica riflessione sui presupposti epistemologici della cultura occidentale può generare una presa di consapevolezza circa la necessità di adottare comportamenti virtuosi per abitare la Terra. Non si tratta, quindi, di circoscrivere l'azione educativa alla trasmissione di contenuti sul tema dell'ecologia poiché il rinnovamento ecologicamente orientato della nostra cultura presuppone un radicale e concreto cambiamento nel modo di concepire la realtà⁵⁸. La ricerca di uno sfondo concettuale ecologico configura il presupposto necessario alla realizzazione di percorsi educativi capaci di alimentare un modo differenziato e polifonico di pensare alla natura, che costituisce uno dei presupposti basilari al generarsi di un nuovo atteggiamento culturale⁵⁹. Per tale ragione, diventa importante interrogarsi sulla possibilità che la stessa educazione si rinnovi, nella prospettiva di non rimanere ancorata alla medesima cultura che dovrebbe modificare⁶⁰. Un'educazione efficace, si caratterizza per la capacità di saper assolvere al duplice compito di mettere in discussione le fondamenta su cui poggia la cultura presente e di procedere ad un pensare costruttivo, che prefiguri inedite visioni del mondo, capaci di creare equilibri più fecondi. È sullo sfondo del costante rinnovamento e dell'apertura al cambiamento che i processi educativi possono connotarsi come qualitativamente validi. In questo quadro significativo, l'*educazione alla sostenibilità* emerge quale ineludibile sfida della contemporaneità e si candida a divenire ambito prediletto entro cui attivare

⁵⁶ In modo peculiare, secondo un quadro interpretativo elaborato da P. Malavasi sulla base della pubblicistica pedagogica nazionale che rivolge un marcato interesse epistemologico, ermeneutico e progettuale verso i fondamenti della relazione tra l'umano e i contesti di vita, la *pedagogia dell'ambiente* può essere suddivisa attraverso una triplice, e certo non esaustiva, partizione tematica. Essa tocca l'area della progettazione tecnologica dei contesti in cui si svolge l'educazione, della riflessione sugli ambienti e sui luoghi in cui accadono gli eventi educativi, della ricerca improntata sulle pratiche dell'educazione orientate a promuovere uno sviluppo sostenibile. Cfr. P. MALAVASI, *Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, pp. 27-29.

⁵⁷ Cfr. L. MORTARI, *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

⁵⁸ Cfr. *Ivi*, p. 265.

⁵⁹ Cfr. L. MORTARI (a cura di), *Natura e...Esplorazione polifonica di un'idea*, pp. 38-156.

⁶⁰ Cfr. C. BIRBES, *Ambiente, sostenibilità, educazione*, in P. MALAVASI (a cura di), *L'impresa della sostenibilità*, p. 112.

processi virtuosi di cambiamento nella prospettiva di uno sviluppo inclusivo e durevole.

Fu in occasione della Conferenza di Bankog del 1965 che l'Unione Internazionale per la Conservazione della Natura introdusse ufficialmente il tema dell'educazione ambientale, seppur in un'accezione ancora non del tutto slegata da un approccio di natura conservazionistica⁶¹. Con la Conferenza di Stoccolma del 1972 l'educazione ambientale assunse un ruolo di prim'ordine al fine di proteggere e migliorare l'ambiente: essa diveniva il presupposto basilare per promuovere un senso di responsabilità planetaria, necessaria al fine di perseguire uno sviluppo durevole. Nel 1975, durante il *workshop* internazionale di Belgrado promosso dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) e dal Programma delle Nazioni Unite per l'ambiente (UNEP), venne redatta la *Carta di Belgrado*, documento di riferimento per la definizione, le finalità e gli obiettivi dell'educazione ambientale⁶². Stilato a livello intergovernativo, esso divenne uno schema mondiale per l'educazione ambientale, atto a favorire l'acquisizione di strumenti idonei all'assunzione di un atteggiamento di riconciliazione e tutela verso l'ambiente e verso le problematiche ad esso connesse. All'interno del documento, l'educazione ambientale si configurava quale processo di formazione permanente, esteso a tutta la durata dell'esistenza della persona, da attuarsi sia in ambito scolastico che extrascolastico. Con la prima Conferenza mondiale specificamente dedicata all'educazione ambientale, che si tenne a Tbilisi nel 1977⁶³, vennero ulteriormente rimarcate le caratteristiche della interdisciplinarietà e della responsabilità condivisa quali tratti essenziali di una formazione orientata alla promozione di uno sviluppo sostenibile. L'affermarsi di una visione sempre più integrata di sviluppo⁶⁴, segnò il passaggio da un'educazione ambientale di natura conservazionistica ad un'educazione alla sostenibilità orientata a considerare la

⁶¹ Cfr. *International Union for Nature Conservation (IUCN), Conference on nature conservation, Bankog 1965*, in <<https://www.iucn.org/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁶² Cfr. *International Workshop UNESCO-UNEP, Belgrade 1975*, in <https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/allegati/educazione_ambientale/BELGRADO.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁶³ Cfr. UNESCO-UNEP, *Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi 1977*. Al riguardo si confronti anche UNESCO-UNEP, *Intergovernmental Conference on Environmental Education, Moscow 1987*.

⁶⁴ Cfr. UNITED NATIONS, *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, New York 1987.

complessità del contesto ambientale, sociale ed economico in cui l'uomo è chiamato ad agire. In accordo con tale prospettiva, in seno alla Conferenza di Rio de Janeiro del 1992, presero avvio i lavori per la redazione della *Carta della Terra*⁶⁵ che, approvata definitivamente nel 2000, si tradusse in una vera e propria dichiarazione di principi etici fondamentali per la costruzione di una società globale giusta, sostenibile e pacifica ed ispirò un nuovo sentimento d'interdipendenza e di responsabilità condivisa per il benessere della grande comunità a cui appartiene l'intera famiglia umana. La *Carta della Terra* ebbe una diretta influenza anche sull'implementazione dell'educazione alla sostenibilità dei bambini e dei giovani, promuovendo una serie di opportunità educative orientate a migliorare la capacità di contribuire attivamente allo sviluppo sostenibile. Anche nella Conferenza Internazionale del 1997 a Salonicco, venne ribadita la centralità dell'educazione alla sostenibilità per il perseguimento di un progresso equo, da attuare attraverso la messa in campo di processi di apprendimento partecipativi che, partendo dalle istituzioni scolastiche, arrivassero a comprendere anche governi, autorità locali, mezzi di informazioni, imprese, consumatori⁶⁶. Nel 2000, a Dakar, si tenne il Forum Mondiale sull'Educazione che portò all'adozione di un quadro d'azione per la promozione di un'educazione accessibile a tutti, il *Dakar Framework for Action, Education for All*, comprensivo di 6 obiettivi da raggiungere entro il 2015. Durante il Forum venne stilato il *Rapporto di monitoraggio e valutazione degli obiettivi EFA (Education for All)* al fine di verificarne i progressi, evidenziare eventuali lacune, fornire indicazioni in vista della redazione dell'Agenda Globale di Sviluppo Sostenibile post-2015⁶⁷. Nel 2005, durante il Vertice Mondiale sullo Sviluppo sostenibile di Johannesburg, l'istituzione del DESS, *Decennio proclamato dalle Nazioni Unite per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, aprì una fase di riflessione, di sensibilizzazione e di operatività in favore della costruzione di un futuro più equo e armonico e sancì la necessità di cooperare all'ottenimento di una maggiore integrazione dei principi, dei valori e

⁶⁵ <<https://www.cartadellaterra.it/index.php>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁶⁶ UNESCO, *International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*, Thessaloniki 1997.

⁶⁷ <<https://www.unric.org/it/attualita/30591-lunesco-pubblica-il-rapporto-di-valutazione-2015-dellobiettivo-educazione-per-tutti>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

delle pratiche educative dello sviluppo sostenibile⁶⁸. Nello stesso anno anche la Commissione economica per l'Europa delle Nazioni Unite (UNECE), attraverso la messa a punto di una strategia globale per educare alla sostenibilità dello sviluppo, identificò nel carattere permanente e trasversale degli interventi educativi erogati in tema di sostenibilità, le componenti essenziali di una formazione di qualità⁶⁹. Il 2009 rappresentò un anno di svolta per fare una sintesi sulle attività realizzate nella prima metà della campagna UNESCO-DESS e sulle strategie da mettere in campo negli anni a venire, nella direzione di promuovere stili di vita basati sulla giustizia sociale ed economica, sulla sicurezza alimentare, sulla democrazia, sull'integrità ecologica, sul rispetto per ogni forma di vita⁷⁰. Con l'elaborazione del documento UNECE 2012, *Learning for the future: Competences for Education for Sustainable Development*⁷¹, l'apprendimento continuo venne riconosciuto quale base per lo sviluppo di una società sostenibile; nella mancanza di competenze adeguate, venne invece identificato uno dei principali ostacoli che ne impedisce la diffusione. Il documento, sulla scia di quanto proposto dal *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*⁷², propose un insieme di competenze necessarie per poter educare ad un futuro sostenibile:

- *imparare a conoscere*, cioè acquisire gli strumenti della conoscenza nella prospettiva dell'*apprendere ad apprendere* nel corso dell'intera esistenza;
- *imparare a fare*, cioè attivare processi educativi che non si limitano alla mera trasmissione acritica di sapere teorico ma, al contrario, attivano processi di apprendimento in grado di fornire competenze utili a gestire con successo le sfide della contemporaneità;

⁶⁸ Cfr. UNESCO, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*, Paris 2014, in <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1682Shaping%20the%20future%20we%20want.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁶⁹ <<http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinitalian.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷⁰ Cfr. UNESCO, *International Conference on Education for Sustainable Development - Bonn Declaration*, Bonn 2009, in <[https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/21.WorldConferenceonEducationforSustainableDevelopmentBonnDeclaration\(2009\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/21.WorldConferenceonEducationforSustainableDevelopmentBonnDeclaration(2009).aspx)>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷¹ <https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷² Cfr. J. DELORS (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*, Armando, Roma 1997.

- *imparare ad essere*, cioè promuovere un'educazione alla libertà e alla responsabilità che rappresentano dimensioni fondamentali per una piena realizzazione personale e sociale;
- *imparare a vivere insieme*, cioè favorire la partecipazione e la collaborazione in tutte le attività umane per realizzare obiettivi comuni nell'ottica della condivisione, del rispetto, della pace.

In questa cornice di competenze ritenute essenziali per educare alla sostenibilità, è ben espressa la volontà di promuovere una formazione orientata alla crescita personale, professionale e sociale di cittadini attivi, in grado di abitare responsabilmente il mondo e prendersene cura in quanto bene comune.

L'evoluzione normativa e concettuale in tema di educazione alla sostenibilità fin qui delineata, viene sostanzialmente ripresa a livello nazionale attraverso l'adozione di disposizioni programmatiche orientate all'acquisizione, da parte degli studenti di ogni ordine e grado, di quegli apprendimenti ritenuti utili alla promozione del compimento personale e comunitario. In modo peculiare, fu a partire dal 1997 che i Ministeri italiani della Pubblica Istruzione e dell'Ambiente realizzarono intese, protocolli, circolari, accordi per il coordinamento delle iniziative nel campo dell'educazione ambientale. Dall'ottobre del 1996 venne attivato il comitato interministeriale di indirizzo e coordinamento che, ad appena un anno dal suo insediamento, promosse il Seminario di aggiornamento *A scuola d'ambiente* svoltosi a Fiuggi dal 21 al 24 aprile 1997: l'evento costituì il primo atto di un'azione programmatica di coordinamento e di indirizzo finalizzata a dare vita ad un efficace ed organico Sistema Nazionale per l'educazione ambientale. Al termine dei lavori fu emanata la *Carta dei Principi per l'educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole*⁷³ nella quale l'educazione ambientale, componente strutturale di tutte le politiche pubbliche, in modo peculiare di quelle formative ed ambientali, venne riconosciuta quale elemento strategico per la promozione di comportamenti critici e propositivi verso l'ambiente, nonché quale leva fondamentale per la formazione di una cittadinanza attiva e consapevole. Nel 2000 si tenne a Genova la prima

⁷³ Cfr. *Carta dei Principi per l'educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole*, Fiuggi 1997, in https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/allegati/educazione_ambientale/carta_fiuggi_97.pdf, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

Conferenza nazionale di educazione Ambientale organizzata da un comitato tecnico interministeriale, a testimonianza di un interesse da parte delle diverse istituzioni nei confronti delle tematiche legate alla sostenibilità. In modo peculiare, la relazione finale del gruppo di lavoro *Educazione e sviluppo locale* mise in luce come a fronte dell'improrogabilità di promuovere un'educazione alla sostenibilità comprensiva delle dimensioni economica, sociale ed ambientale, permanessero, invece, importanti criticità legate ad una generale assenza di attenzione al rapporto complesso e sistemico insito in ogni problema di sviluppo umano. Tale difficoltà aveva già portato, in passato, all'attuazione di progetti e programmi settoriali legati prevalentemente all'acquisizione di competenze specifiche, che si erano rivelati incapaci del necessario respiro strategico⁷⁴. Cruciale al fine di promuovere un'educazione alla sostenibilità secondo un approccio olistico fu l'istituzione, da parte delle Nazioni Unite, del sopracitato DESS che, attraverso il coinvolgimento dei Governi di tutto il mondo nella realizzazione di iniziative e progetti sull'educazione ambientale, contribuì ad aumentare la sensibilità circa le tematiche inerenti lo sviluppo sostenibile. Sulla stessa scia, nel 2009, in attuazione di quanto previsto dalla Carta d'Intenti tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e il Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare (MATTM), vennero realizzate le *linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*⁷⁵ con l'intento di fornire alcuni orientamenti in materia di sostenibilità, utili per l'elaborazione dei curricula scolastici e per la progettazione delle attività educativo-didattiche.

Il 2015 ha rappresentato un anno importante per la sostenibilità: una serie di importanti iniziative, sia a livello internazionale che a livello nazionale, hanno conferito assoluta rilevanza alle politiche educative sullo sviluppo sostenibile. In primo luogo, l'adozione dell'Agenda Globale per la Sostenibilità⁷⁶, ha costituito la

⁷⁴ Al proposito si confronti la *Relazione del gruppo di lavoro Educazione e sviluppo locale - Conferenza nazionale sull'educazione ambientale*, Genova 2000, in <http://www.cgil.it/cgil_attachments/74767_0_ZOBEL-GENOVA.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷⁵ Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, Roma 2009, in <http://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/prot3337_09.html>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷⁶ Per consolidare i risultati raggiunti durante il *Decennio di Educazione allo Sviluppo Sostenibile* e offrire un contributo concreto all'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite, l'UNESCO ha elaborato, nel 2014, il GAP (*Global Action Program*) che indica obiettivi ad aree d'azione prioritarie da realizzare

presa in carico di un forte impegno condiviso sul tema relativo all'educazione allo sviluppo sostenibile. Rispetto ai 17 obiettivi che l'Agenda si pone di raggiungere entro il 2030, un ruolo cruciale è assegnato all'educazione, espressamente riconosciuto in corrispondenza del quarto obiettivo "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti", che la comunità internazionale identifica quale premessa essenziale per accelerare il raggiungimento di tutti gli altri 16 obiettivi di sviluppo sostenibile⁷⁷. Non è un caso, dunque, che tutti gli Stati siano stati invitati ad avviare strategie nazionali in linea con quanto prefissato dall'Agenda ONU in tema di educazione, nonché supportati, in questo processo, dall'UNESCO e dai suoi *partner* che favoriscono un'adeguata implementazione dell'Agenda nel complessivo quadro d'azione post-2015. Promuovere un'educazione di qualità rappresenta il presupposto basilare per accrescere la qualità di vita delle persone, nonché una questione ineludibile riferita alla formazione integrale delle giovani generazioni. Più specificamente, i traguardi inclusi nel quarto obiettivo, sono:

- garantire libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria e favorire la promozione di risultati di apprendimento adeguati e concreti.
- Promuovere uno sviluppo infantile di qualità così da permettere a tutti di intraprendere adeguatamente il percorso scolastico, a partire dalla scuola primaria.
- Favorire un accesso equo ad un'istruzione tecnica, professionale e terziaria, che sia economicamente vantaggiosa e di qualità.
- Aumentare considerevolmente il numero di giovani e adulti con competenze specifiche per l'occupazione, per posti di lavoro dignitosi e per l'imprenditoria.
- Eliminare le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale.

in tema di educazione allo sviluppo sostenibile, in <<https://en.unesco.org/gap>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷⁷ A tale proposito il *World Education Forum*, tenuto nella Repubblica di Corea, ha prodotto la dichiarazione di Incheon: "*Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*", in <<http://uis.unesco.org/en/files/education-2030-incheon-framework-action-implementation-sdg4-2016-en-pdf-1>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

- Fare in modo che tutti i giovani, e gran parte degli adulti, siano detentori di adeguati livelli di alfabetizzazione e capacità di calcolo.
- Garantire a tutti i discenti l'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta alla diffusione di stili di vita corretti, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.
- Costruire e potenziare le strutture dell'istruzione in modo tale che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti.
- Espandere considerevolmente, già entro il 2020 e a livello globale, il numero di borse di studio disponibili per garantire l'accesso all'istruzione superiore, compresa la formazione professionale, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e i programmi tecnici, ingegneristici e scientifici, sia nei paesi sviluppati, sia in quelli in via di sviluppo.
- Aumentare considerevolmente la presenza di insegnanti qualificati, anche grazie alla cooperazione internazionale⁷⁸.

In tale cornice di *target* specifici, che tracciano la direzione verso cui dirigere l'azione pedagogica, si evince come la formazione della persona possa essere considerata di qualità nella misura in cui si dimostri capace di garantire a tutti, senza discriminazioni, un'adeguata istruzione di base e competenze utili ad affrontare con successo le sfide poste dalla società contemporanea. Si tratta, in questa prospettiva, di porre le basi per lo sviluppo del potenziale umano, garantendo una riduzione dell'inoccupazione e degli abbandoni scolastici per attivare, invece, processi di partecipazione e di protagonismo. Garantire accessibilità, qualità e continuità della formazione e generare occasioni significative di apprendimento per tutti, sono i prerequisiti basilari affinché ciascuno acquisisca le conoscenze e le competenze utili alla realizzazione di una

⁷⁸<<https://www.unric.org/it/agenda-2030/30815-obiettivo-4-fornire-una-istruzione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

società più equa, inclusiva e solidale, capace di porre al centro la persona e di sostanziare il valore di una cittadinanza attiva e responsabile. L'intento espresso nell'Agenda ONU 2030 è pertanto quello di coniugare un impegno civile e fattivo verso il rispetto e la valorizzazione dell'ambiente e della vita, la prospettiva è quella dell'educazione alla sostenibilità, con la riscoperta di un'educazione che sia sostenibile e cioè equa, accessibile a tutti, capace di superare il tradizionale rapporto asettico con le discipline di studio, in favore di un apprendimento attivo e coinvolgente. Si tratta di porre il problema della sostenibilità nel sistema educativo sia attraverso la promozione di stili di vita corretti, orientati al rispetto dei diritti umani, al valore della pace, della giustizia, della diversità, sia attraverso modalità di apprendimento attive che consentono lo sviluppo di quell'insieme di competenze che l'articolazione della società complessa richiede di possedere. Nota al riguardo R. Farné che, da un punto di vista pedagogico, il concetto di sostenibilità accostato a quello di educazione è in effetti declinabile secondo due prospettive: una è quella dell'educazione alla sostenibilità, l'altra è relativa all'educazione sostenibile. Nel primo caso ci si riferisce alla promozione di una serie di pratiche didattiche orientate a favorire, attraverso processi di "coscientizzazione", comportamenti virtuosi in rapporto all'ambiente; la seconda prospettiva ci conduce a prendere in esame un diverso angolo di visuale da cui considerare il rapporto fra sostenibilità ed educazione, quella dell'educazione sostenibile⁷⁹, questione di una certa rilevanza alla luce del fatto che "a fronte di straordinarie conquiste nell'accesso alle conoscenze, siamo attraversati da un 'malessere' che si traduce in senso di disagio nei confronti di un sistema educativo pesante e fragile al tempo stesso"⁸⁰.

A livello nazionale, l'Italia ha recepito le sfide poste dall'Agenda Globale per la Sostenibilità e ha ideato una strategia per lo sviluppo sostenibile⁸¹ che ha previsto un'iniziale analisi, svolta dal MATTM, volta a verificare il posizionamento del nostro Paese rispetto ai 17 SDGs e ai 169 *target* fissati. A conferma della posizione insoddisfacente del nostro Paese in tema di sostenibilità rispetto alla

⁷⁹ Cfr. R. FARNÉ, *L'insostenibile pesantezza dell'educazione*, in «Pedagogia Oggi», 2018, 1, pp. 51-69.

⁸⁰ R. FARNÉ, *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*, in A. BORTOLOTTI - R. FARNÉ - M. TERRUSI (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018, p. 25.

⁸¹ <<http://asvis.it/agenda-2030/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

media Ocse⁸², i risultati della valutazione complessiva mettono in luce una significativa distanza dell'Italia dagli obiettivi fissati per la povertà, la salute, l'energia, le diseguaglianze, lo stato delle infrastrutture, la qualità dell'ambiente e delle istituzioni⁸³. Nella medesima direzione l'Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile (ASviS)⁸⁴ ha calcolato, secondo una prospettiva storica, gli indicatori compositi relativi ai singoli obiettivi, basati su circa 100 indicatori ONU e messi a disposizione dall'Istat. In riferimento all'ultimo decennio, alcuni obiettivi registrano un sensibile peggioramento tra cui la lotta alla povertà, la gestione sostenibile dell'acqua, la riduzione delle diseguaglianze, l'arresto del degrado del suolo, la desertificazione, la perdita di biodiversità, la costruzione di città sostenibili ed inclusive. Tra gli obiettivi caratterizzati da un andamento altalenante troviamo l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili e sostenibili e il rafforzamento del partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile. La promozione di un'educazione di qualità, insieme ad altri obiettivi quali il diritto ad un benessere equo, la sicurezza alimentare, la parità di genere, l'incentivazione dell'innovazione, la diffusione di modelli di consumo sostenibili, la lotta al cambiamento climatico, la tutela delle risorse marine, la costruzione di società pacifiche, registra un lieve miglioramento⁸⁵. Tuttavia, come confermato dal *Rapporto SDGs 2019*⁸⁶, è importante incrementare gli sforzi per ottenere risultati migliori a tutti i livelli educativi e per tutti. Rimane ancora molto da fare per raggiungere *standard* di istruzione e formazione in linea con la media europea: la quota di giovani che non possiede competenze adeguate per far fronte alle sfide presenti e future, resta significativamente elevata. È sempre nel 2015 che il MATTM, in collaborazione con il MIUR, ha realizzato delle nuove linee guida per l'educazione ambientale con l'obiettivo di fornire alcuni orientamenti innovativi per l'elaborazione dei curricula da parte degli istituti scolastici e per la progettazione delle attività educative e didattiche. Le linee guida valorizzano quanto già previsto dal Documento di indirizzo per la sperimentazione di

⁸²<https://www.sdgindex.org/>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁸³ Cfr. E. GIOVANNINI, *L'utopia sostenibile*, pp. 73-94

⁸⁴<http://asvis.it/>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁸⁵ Cfr. E. GIOVANNINI, *L'utopia sostenibile*, pp. 75-92.

⁸⁶ Cfr. ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, *Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*, Roma 2019, in https://www.istat.it/it/files/2019/04/SDGs_2019.pdf, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

Cittadinanza e Costituzione⁸⁷, nella direzione di implementare la promozione di competenze di cittadinanza attiva, ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà. A tale proposito, l'educazione alla cittadinanza, insegnata nelle scuole italiane a partire dal 1958 sotto la dicitura di "educazione civica", ha subito nel corso del tempo importanti evoluzioni. I processi di globalizzazione hanno reso più complesso il sistema concettuale alla base dell'educazione alla cittadinanza che va interpretata come un insieme di livelli interdipendenti, un progetto che tenta di conciliare identità e uguaglianza, senso di appartenenza e apertura al pluralismo. Per tale ragione, secondo la prospettiva di M. Santerini, la definizione "classica" di cittadinanza, ovvero ciò che determina l'insieme dei diritti e dei doveri reciproci delle persone all'interno dello stato nazionale, appare oggi insufficiente a descrivere la complessa trama di rapporti che la persona è chiamata ad instaurare nel corso della sua esistenza. In un mondo dominato da eterogeneità e complessità, il concetto di cittadinanza ha subito importanti estensioni di significato, nella direzione di promuovere una cittadinanza di natura globale. Tale allargamento di prospettiva, che non coincide con la perdita di collocazione nazionale ma va piuttosto pensato come una moltiplicazione delle appartenenze, può essere raccolto, sul piano pedagogico, a partire dalla consapevolezza di essere parte di un mondo sempre più complesso e globalizzato, in cui i fenomeni e gli eventi presentano strette interconnessioni⁸⁸. In una società che si apre a processi di cambiamento nel segno della cooperazione, del rispetto reciproco, del perseguimento di uno sviluppo equo e durevole risiede il motivo per cui le linee di indirizzo di cittadinanza e costituzione hanno rappresentato l'orizzonte di senso entro il quale si sono sviluppate le linee guida dell'educazione ambientale. Nella medesima cornice di senso possono essere inquadrare le stesse indicazioni contenute nell'Agenda ONU 2030 per la sostenibilità che considerano lo sviluppo di una cittadinanza globale una meta funzionale per innescare un cambiamento culturale volto all'edificazione di una società più giusta, equa e sostenibile. A livello nazionale è stata inoltre varata la *Strategia italiana per l'Educazione alla*

⁸⁷<<http://www.istruzione.it/archivio/web/ministero/cs040309.html>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁸⁸ Cfr. M. SANTERINI, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia 1994; M. SANTERINI, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001.

Cittadinanza Globale, che è il frutto del contributo che enti locali, nazionali e internazionali hanno inteso fornire, nel corso del 2017, alla stesura e alla discussione del testo in oggetto. All'interno del documento *l'educazione alla cittadinanza globale* viene definita come un processo formativo che induce le persone ad impegnarsi per attivare un cambiamento positivo nelle strutture sociali, culturali, politiche ed economiche che influenzano le loro vite, nella direzione di incrementarne la qualità. Non è un caso, dunque, se, all'interno della strategia, accanto ai temi dell'intercultura, della cooperazione internazionale, dei diritti umani e della pace, la sostenibilità occupa una posizione di assoluto rilievo⁸⁹. La fitta collaborazione tra il MATTM e il MIUR, sfociata nel 2016 nella firma di un protocollo d'intesa sull'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile⁹⁰ per le scuole di ogni ordine e grado e la redazione di una Carta nazionale sul tema redatta con il contributo di esperti autorevoli e alti rappresentanti di enti, istituzioni, associazioni, imprese e università⁹¹, ha contribuito in maniera rilevante ad accrescere la consapevolezza delle diverse agenzie formative circa l'importanza dell'educazione alla sostenibilità. Al riguardo, da luglio 2015, è stata costituita la *Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile* (RUS) che ha rappresentato la prima esperienza di coordinamento e condivisione tra tutti gli atenei italiani, impegnati sui temi della sostenibilità ambientale e della responsabilità sociale. Diffondere la cultura e le buone pratiche di sostenibilità, sia all'interno che all'esterno degli atenei, mettere in comune competenze ed esperienze in modo da incrementare gli impatti positivi delle strategie messe in atto dalle singole Università, promuovere gli *SDGs*, e contribuire al loro raggiungimento, rafforzare la riconoscibilità e il valore dell'esperienza italiana a livello internazionale, costituiscono le principali finalità verso le quali la rete è intenzionata a orientare gli sforzi⁹². Infine, il Paese è stato chiamato a confrontarsi, a partire dal 2017, con l'emanazione del *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità* elaborato dal MIUR, il primo piano nazione che

⁸⁹ Si confronti la *Strategia italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*, consultabile all'indirizzo <<https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁹⁰ <https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/normativa/Protocollo_MIUR-MATTM_06122018.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁹¹ <https://www.minambiente.it/sites/default/files/BANNER/carta_integrale.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁹² Al proposito di veda la *Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile*, in <<https://sites.google.com/unive.it/rus/home>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

recepisce gli obiettivi dell'Agenda 2030 e li struttura su tutte le aree di competenza ministeriale⁹³.

In questo quadro significativo, il binomio *educabilità/sostenibilità* configura una sfida accessibile per la pedagogia, a cui spetta il compito di formare le persone alla sostenibilità dello sviluppo, in tutte le età della vita. Il discorso dell'educazione ha da promuovere pertanto una profonda riflessione sulla formazione delle giovani generazioni, nella direzione di una maggiore consapevolezza circa l'idea che "preoccupandoci dell'educazione *in, con e per* l'ambiente, progettiamo la società futura e il futuro della società"⁹⁴.

4.3 Sostenibilità per l'alternanza scuola-lavoro: implicazioni formative e nuove opportunità professionali

Educare le giovani generazioni al tema della sostenibilità implica l'individuazione di ambienti di apprendimento che siano in grado di favorire l'acquisizione di quei saperi ritenuti utili ad un affrontamento positivo delle sfide presenti e future.

La scuola, in aperto dialogo con le altre agenzie formative, si configura quale luogo che promuove percorsi di crescita che non si esauriscono nella trasmissione di informazioni ma che evolvono verso forme di profonda consapevolezza a sostegno di comportamenti virtuosi. Procede in questa direzione la riscoperta dell'efficacia di approcci educativi che stimolano all'acquisizione del sapere attraverso l'esperienza concreta del discente, protagonista attivo del suo percorso di maturazione. L'apprendimento attivo è utile per sviluppare e rafforzare l'autonomia, i talenti, le vocazioni individuali, il valore del vivere e dell'imparare in gruppo e si realizza in una scuola che nel favorire un'adeguata preparazione culturale sostanziale, al contempo, il valore del senso civico e comunitario. Nei confronti dell'educazione alla sostenibilità permane chiara la concezione secondo cui la formazione della persona, se

⁹³ Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*, Roma 2017, in <<https://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obbiettivi-agenda-2030>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁹⁴ C. BIRBES, *Comunità di pratiche verso la sostenibilità*, in P. MALAVASI (a cura di), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010, p. 9.

intende essere integrale, deve stimolare la capacità di elaborare criticamente proposte e soluzioni, favorire il confronto, la negoziazione, il senso di responsabilità e il desiderio di agire insieme agli altri per un futuro partecipato. Si tratta di traguardi difficilmente raggiungibili attraverso una trasmissione acritica di contenuti teorici che, da soli, non sono sufficienti allo sviluppo di una coscienza ecologica. Per promuovere una certa interpretazione dinamica del sapere è importante passare da un apprendimento trasmissivo ad uno *trasformativo-riflessivo*⁹⁵, vale a dire critico e creativo, attento alle differenti forme dell'intelligenza umana come alle differenze individuali e di gruppo, orientato al futuro, impegnato ad interpretare la crescente complessità e l'interdipendenza del mondo contemporaneo senza il timore di mettere in discussione pregressi schemi di riferimento in favore di nuove prospettive di significato. Per tale ragione, nota al riguardo L. Santelli⁹⁶, nella considerazione ed elaborazione dell'educazione alla sostenibilità, particolare attenzione, oltre ai contenuti, viene riservata ad aspetti metodologici e didattici. In modo peculiare, l'adozione di strumenti pedagogico-didattici attivanti, ovvero capaci di coinvolgere i discenti attraverso modalità conoscitive che assumono valore in quanto in grado di produrre processi migliorativi nella società, rappresenta una via privilegiata per l'acquisizione e la sedimentazione di comportamenti orientati al bene comune⁹⁷. Per la stessa ragione, secondo la visione di L. Bartoli e P. Orefice, nel novero delle scienze pedagogiche, l'area di azione della didattica dell'ambiente deve essere ben lontana dal rappresentare una sorta di didattica disciplinare, dell'ecologia o della fisica, della biologia o della geografia, come pure dall'essere esclusivamente improntata al campo delle conoscenze formali in quanto, riferendosi a saperi nuovi per il soggetto in formazione, deve aiutare ad allargare,

⁹⁵ Si veda in modo emblematico D.A. SCHÖN, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983; J. MEZIRROW, *Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress*, Jossey-Bass Inc., San Francisco 2000; S. STERLING, *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*, Green Book, Devon 2001; L. FABBRINI - A. ROMANO, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2018.

⁹⁶ Cfr. L. SANTELLI BECCEGATO, *Educazione allo sviluppo sostenibile, Un importante impegno da condividere*, Guerini, Milano 2018.

⁹⁷ All'interno della *Strategia italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*, largo spazio è dedicato ad una riflessione sulla possibilità di dare vita ad ambienti di apprendimento favorevoli all'utilizzo di metodologie partecipative, ritenute idonee allo sviluppo di una cittadinanza competente e attenta al perseguimento del bene comune. Si veda <<https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

incrementare e approfondire gli schemi di conoscenza individuali verso nuove forme di decodifica della realtà⁹⁸. Nella consapevolezza, pertanto, che l'educazione alla sostenibilità "va vissuta e non solo insegnata"⁹⁹, diventa importante impiegare metodologie educative che possano tangibilmente configurare apprendimenti di qualità secondo la direzione tracciata. Tra queste, l'alternanza formativa, che consente di realizzare percorsi di conoscenza coerenti nei quali si integrano attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze di lavoro¹⁰⁰ può contribuire ad offrire spunti di riflessione interessanti in ordine al tema dell'educazione alla sostenibilità. Con peculiare riferimento all'ambito dell'istruzione e formazione secondaria a partire dai 15 anni, l'alternanza scuola-lavoro e i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, possono configurare una forma rilevante di apprendimento attivo, aprendo la strada alla possibilità di preparare le giovani generazioni alla sfida dello sviluppo sostenibile. L'assunto di base dell'alternanza scuola-lavoro risiede proprio nella convinzione secondo cui la ricerca del sapere che viene sollecitata presso gli allievi non dovrebbe essere rinchiusa entro uno spazio circoscritto poiché trova il suo ambito naturale di riferimento nel contatto con il mondo circostante. L'apertura alla realtà si manifesta come sprone agli studenti affinché non considerino la cultura proposta come un insieme inerte di nozioni, bensì come un fattore vitale in grado di attivare processi di interpretazione dei diversi fenomeni¹⁰¹. Al riguardo, è utile rilevare come la consapevolezza circa la necessità di educare alla sostenibilità attraverso l'utilizzo di una didattica attiva sia notevolmente cresciuta in Europa (e non solo) per quel che concerne il segmento relativo all'infanzia¹⁰² mentre, man mano ci si sposta verso livelli

⁹⁸ Cfr. L. BARTOLI, *Una "didattica ludica" per apprendere e vivere l'ambiente*, in P. MALAVASI (a cura di), *Per abitare la Terra. Un'educazione sostenibile*, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, Milano 2003, pp. 249-260; L. BARTOLI, *La Carta della Terra per una progettazione educativa sostenibile*. Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, Milano 2006; V. SARRACINO - M. STRIANO (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa 2001.

⁹⁹ S. WILHELM, *Introduzione all'edizione italiana. Educazione allo sviluppo sostenibile: una visione da mettere in pratica*, in U. KOCHER (a cura di), *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi* (trad. dall'inglese), Erickson, Trento 2010, p. 14.

¹⁰⁰ Cfr. D. NICOLI, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011, p. 128.

¹⁰¹ Cfr. D. NICOLI, *La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa*, Erickson, Trento 2016.

¹⁰² A tale proposito, si pensi al crescente interesse per "le scuole nel bosco", un modello educativo in continua espansione in Europa (e non solo). Per un approfondimento si veda B. ROSSINI - I. SALVATERRA - M. SCHENETTI, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2015.

scolastici più avanzati, la didattica trasmissiva continua a rappresentare il modello tradizionalmente più diffuso. La necessità, pertanto, di “riequilibrare una situazione che appare decisamente sbilanciata, in quanto estromette troppo precocemente l’ambiente esterno dal dispositivo pedagogico scolastico”¹⁰³, ha portato ad un crescente interesse verso strumenti educativi in grado di favorire apprendimenti esperienziali anche in ordine al secondo ciclo di istruzione.

Nel contesto nazionale, sono diversi gli istituti scolastici secondari di secondo grado che hanno attuato percorsi di alternanza scuola-lavoro all’interno della cornice della sostenibilità. Tra gli altri, utile da menzionare, il progetto *Green Jobs*¹⁰⁴ che si inserisce all’interno di un ampio ventaglio di attività che la Fondazione Cariplo svolge a favore della preparazione culturale, sociale e professionale delle giovani generazioni e che prevede, anche attraverso l’attuazione di percorsi di alternanza, un avvicinamento dei giovani alle professioni *green*, sia nei settori tipici della *green economy*, sia nei settori occupazionali tradizionali dove l’inserimento di professionalità opportunamente formate può spingere i processi produttivi verso una maggiore attenzione al tema sostenibilità. Nella medesima direzione, la costituzione di reti scolastiche territoriali orientate a promuovere l’educazione alla sostenibilità attraverso approcci educativi di natura attiva, prospetta la possibilità di scoprire le potenzialità insite nella metodologia dell’alternanza scuola-lavoro per preparare i giovani alla sfida dello sviluppo sostenibile. Al riguardo, significativo il lavoro svolto dalla rete territoriale *green school*¹⁰⁵ che, sulla base di quanto realizzato a partire dal 1994 dal programma internazionale *eco-school*¹⁰⁶, di cui capofila fu il Regno Unito, indirizza le scuole aderenti, anche attraverso la promozione di percorsi in alternanza scuola-lavoro, a “pensare in verde”, prevedendo l’assegnazione di una certificazioni di riconoscimento alle strutture che dimostrano di aver realizzato azioni concrete di mitigazione dell’impatto antropico sull’ambiente, di sensibilizzazione e formazione rivolte alla popolazione

¹⁰³ A. BORTOLOTTI, *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in A. BORTOLOTTI - R. FARNÉ - M. TERRUSI (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, pp. 64-65.

¹⁰⁴ <http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2016/11/piano-di-progetto-green-jobs_esterni.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹⁰⁵ <<http://www.modusriciclandi.info/pillola/54/sei-una-scuola-eco-attiva-punta-in-alto-e-diventa-una-green-school>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹⁰⁶ <<https://www.ecoschools.global/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

scolastica, di coinvolgimento del territorio, di divulgazione dei contenuti e dei risultati ottenuti. Interessante, al riguardo, l'esperienza relativa alle *scuole in rete outdoor*¹⁰⁷ un progetto regionale nato nel 2006 con l'intento di dare continuità e spessore pedagogico-didattico alle esperienze di educazione in ambiente naturale, in linea con quanto già attuato da diverse scuole secondarie in Italia e in Europa. Nell'ambito delle diverse teorie e pratiche pedagogiche che valorizzano lo spazio esterno come ambiente di apprendimento e benessere educativo, gli istituti scolastici appartenenti alla rete utilizzano la prospettiva dell'*outdoor education*¹⁰⁸ al fine di riportare la formazione della persona a una dimensione naturale e di recuperare la centralità del soggetto nel ricreare una relazione non alienante fra tempo, spazio e conoscenza. La rete promuove progetti pedagogico-culturali che favoriscono il movimento e l'esperienza in natura, considerati i presupposti per sostanziare il valore di una cittadinanza attiva e responsabile e per promuovere comportamenti orientati al perseguimento di uno sviluppo equilibrato¹⁰⁹. Perché ciò sia possibile i discenti vengono sollecitati ad apprendere attraverso l'esperienza diretta con la realtà, ritenuta a tutti gli affetti un vero e proprio laboratorio esperienziale a "cielo aperto". Attraverso il contatto con l'ambiente circostante, che presenta caratteristiche molto differenti rispetto al contesto in cui abitualmente gli studenti vivono, essi apprendono competenze relazionali e civiche, spirito di iniziativa e di imprenditorialità, nonché maggiore consapevolezza circa la responsabilità morale e culturale verso il patrimonio storico-culturale locale. In questo quadro di attività formative, alcune scuole appartenenti alla rete hanno identificato nell'alternanza scuola-lavoro una proficua occasione per avviare esperienze educative orientate alla sostenibilità¹¹⁰. L'impianto pedagogico-educativo che è

¹⁰⁷<<http://www.scuoleoutdoorinrete.net/index/>>, ultima consultazione Dicembre 2018.

¹⁰⁸ L'*Outdoor Education* attribuisce rilevanza alle opportunità di apprendimento generate dallo stare all'aperto, letteralmente "fuori dalla porta" (*out-door*, appunto) con l'obiettivo di riportare la formazione della persona a una dimensione naturale, recuperando l'inscindibile binomio uomo/ambiente. Per un approfondimento sugli sviluppi teorici e alcune buone pratiche legate all'*Outdoor Education* si veda R. FARNÉ - F. AGOSTINI (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior, Bergamo 2014.

¹⁰⁹<<http://www.scuoleoutdoorinrete.net/index/la-storia-lo-stile-il-metodo>>, ultima consultazione Dicembre 2018.

¹¹⁰ Tra i diversi percorsi di alternanza scuola-lavoro promossi dalla rete, il progetto "un'isola per le scuole" ha visto, sull'isola di Capraia, l'avvio di diverse attività ad opera degli istituti scolastici coinvolti, tra cui l'allestimento di mostre fotografiche, il recupero di importanti itinerari, interventi di salvaguardia e tutela di alcune parti del territorio isolano. Su questa scia, all'interno del percorso formativo "nei segni della storia", i "campus di lavoro in alternanza scuola-lavoro" hanno previsto

alla base dell'*outdoor education*, viene utilizzato, attraverso la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro, per favorire l'apprendimento di competenze chiave, utili per affrontare costruttivamente le sfide poste dalla società contemporanea, come pure per l'acquisizione di buone pratiche lavorative, secondo la prospettiva dell'"educare alla cultura del lavoro attraverso il lavoro". Promuovere esperienze di alternanza scuola-lavoro improntate alla sostenibilità può favorire la partecipazione dei giovani ad attività lavorative responsabili, creative, innovative, partecipative, anche attraverso la scoperta di nuove attività professionali in chiave ecologica. Si tratta, in linea con il mandato di ricerca del pieno benessere della persona, proprio della riflessione pedagogica, di compiere un ulteriore passo nella direzione di affiancare all'obiettivo dell'inserimento lavorativo dei giovani una profonda riflessione sulla qualità dei contesti professionali in cui gli stessi andranno ad operare. Il lavoro è un'attività che "coinvolge integralmente la persona e la comunità. Esso dice prima di tutto quanto amore c'è nel mondo: si lavora per vivere con dignità, per dare vita ad una famiglia e far crescere i figli, per contribuire allo sviluppo della propria comunità"¹¹¹. Questa prospettiva comporta una rilettura in chiave pedagogica dell'attività lavorativa da considerare quale spazio di esperienza umana e quale strumento di crescita personale e comunitaria, capace di generare senso di identità e restituzione di valore materiale e sociale alla comunità. Diventa importante, dunque, andare a tracciare i confini professionali entro cui la persona si muove e rispetto ai quali dignità, crescita, sviluppo, creatività, senso di responsabilità configurano alcuni dei tratti verso i quali orientare il lavoro del futuro. Tale sensibilità è colta appieno dall'Agenda ONU 2030 che dedica un intero obiettivo di sviluppo sostenibile al tema dell'occupabilità. Già entro il 2020 l'Agenda segnala la necessità di mettere a regime una strategia globale per implementare l'occupazione giovanile e per giungere, nel 2030, a ridurre considerevolmente la quota di giovani che non lavorano o che risultano esclusi da ogni percorso di istruzione e formazione. Nel

azioni indirizzate al recupero di alcuni siti storici delle Prealpi bellunesi, nonché la vera e propria realizzazione di prodotti da consegnare alla comunità ospitante secondo il criterio di utilità per il territorio e in linea con l'indirizzo scolastico delle classi coinvolte. Cfr. <<http://www.scuoleoutdoorinrete.net/index/images/PDF/capraia.pdf>>; <<http://www.liceocanova.it/wp-content/uploads/2018/04/DOSSIER-TOMBA-COMPLETO-2018.pdf>>, ultima consultazione Settembre 2019.

¹¹¹ F. SANTORO (a cura di), *Instrumentum laboris*, Documento in preparazione alla 48° Settimana Sociale dei Cattolici Italiani, Cagliari 2017, n. 1.

nostro Paese è ben visibile il processo di esclusione sociale che coinvolge le giovani generazioni e che le pone in una condizione di vulnerabilità (socio-economica, familiare, relazionale, scolastico-lavorativa) da cui si generano nuove forme di povertà giovanile¹¹². In modo peculiare, anche quale conseguenza della crisi economica e finanziaria ancora in atto, un segmento consistente di giovani si colloca al di fuori del mercato del lavoro, andando a costituire le cosiddette “forze lavoro potenziali” con importanti ripercussioni sia sul piano sociale che su quello economico. Anche la rilevante presenza di *Neet (Not in Education, Employment or Training)*, giovani tra i 15 e i 29 anni non occupati e non in formazione, mette in luce una serie di difficoltà strutturali a carico del sistema di istruzione e formazione e dei contesti lavorativi. La possibilità di nuovi posti di lavoro è un fondamentale traguardo da raggiungere; dice Benedetto XVI: “il lavoro è alla base della dignità dell’uomo e deve essere assicurato a tutti; una delle cause principali della grande povertà che continua ad essere presente nel mondo riguarda proprio la mancanza di un lavoro adeguato per ogni persona, un lavoro scelto liberamente, che consenta di soddisfare le necessità delle famiglie e permetta ai lavoratori di essere rispettati, di associarsi, di avere un futuro dignitoso”¹¹³. L’Agenda per la sostenibilità, cogliendo apertamente la sfida dell’occupabilità, orienta gli sforzi nella direzione di garantire posti di lavoro soddisfacenti e di qualità. Non è un caso, dunque, se l’ottavo obiettivo di sviluppo sostenibile richiama espressamente alla necessità di incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile e di favorire un’occupazione piena, produttiva, creativa e dignitosa. L’invito è pertanto rivolto alla promozione di politiche economiche a supporto di una crescita produttiva capace di generare la creazione di occupazioni di qualità. Per tale ragione, il tema della *Corporate Social Responsibility*¹¹⁴ e che si presenta come una concezione d’impresa attenta a garantire la crescita economica senza trascurare le dimensioni di natura

¹¹² Per un approfondimento si veda il documento finale del Sinodo dei Vescovi sui giovani, la fede e il discernimento vocazionale, 2018, in <<http://www.synod2018.va/content/synod2018/it.html>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹¹³ BENEDETTO XVI, *Caritas in Veritate*, 2009, n. 25.

¹¹⁴ Sebbene i primissimi studi sulla *responsabilità sociale d’impresa* sono individuabili negli anni Venti del secolo scorso, è a partire dagli anni Sessanta che si è affermata, in modo definitivo, la locuzione *Corporate Social Responsibility* e la quantità dei contributi in materia è considerevole. Tra gli altri è opportuno ricordare i contributi di K. Davis, W.A. Frederick e C.C. Walton. Per una ricostruzione dei principali contributi al tema di veda A. VISCHI, *Riflessione pedagogica e culture d’impresa. Tra progettualità formativa e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

ambientale e sociale, ha assunto una sempre maggiore rilevanza nel dibattito relativo alla diffusione di attività lavorative sostenibili. Se, infatti, le teorie classiche dell'economia sostengono che l'impresa abbia come unico obiettivo la generazione del profitto, e tutte le altre azioni sono da considerarsi controproducenti in quanto possono distoglierla dal perseguimento dell'intento, l'impresa socialmente responsabile orienta i suoi sforzi nella direzione di creare un equilibrio virtuoso tra dimensione economica, sociale e ambientale. Nel novero dei molteplici studi che a partire dagli anni Venti dello scorso secolo hanno contribuito all'affermarsi della locuzione *Corporate Social Responsibility*, gli anni Settanta hanno rappresentato un momento di svolta. Al proposito, il rapporto del *Committee for Economic Development* (CED) del 1971 riconobbe all'impresa tre tipi di responsabilità: il raggiungimento dello scopo produttivo, il rispetto per l'ambiente e per le relazioni con il personale, lo sviluppo della società. Negli anni Ottanta R.E. Freeman¹¹⁵ formulò la prima teoria organica degli *stakeholder*, definendo tali tutti i soggetti che, a vario titolo, hanno un interesse o diritti nei confronti dell'impresa. Essi possono essere primari o secondari in base al grado di influenza che hanno verso l'impresa e non sono esclusivamente riconducibili alla proprietà o agli azionisti, ma possono arrivare ad inglobare l'intera comunità. Anche i lavoratori, dunque, sono stimabili quali *stakeholder* portatori di esigenze e di bisogni e non quali meri prestatori di mano d'opera. Nonostante permangano teorie economiche tuttora imperniate su idee alquanto limitate di benessere personale e di bene pubblico, la crescente attenzione ai diritti umani dei lavoratori e al perseguimento di uno sviluppo durevole, ha incrementato la diffusione di trattazioni e pratiche riferibili in vario modo alla *Corporate Social Responsibility*¹¹⁶, anche attraverso l'introduzione¹¹⁷ di specifici strumenti di monitoraggio, di verifica¹¹⁷ e modelli di certificazione¹¹⁸. La rilevanza del tema in parola è confermato dall'interesse dimostrato dall'Unione Europea che si è

¹¹⁵ Cfr. R.E. FREEMAN, *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Pitman, Boston 1984.

¹¹⁶ Cfr. A. VISCHI, *Riflessione pedagogica e culture d'impresa*, p. 75.

¹¹⁷ Al proposito E. Baldin individua sei strumenti emblematici: la visione etica, il codice etico, la formazione etica continua, i sistemi organizzativi di attuazione e controllo, la rendicontazione etico-sociale e la verifica esterna. Cfr. E. BALDIN, *Il sistema di gestione strategica ai fini della responsabilità etico-sociale dell'impresa*, in L. SACCONI (a cura di), *Guida Critica alla responsabilità sociale e al governo d'impresa. Problemi, teorie e applicazione della CRS*, Bancaria, Roma 2005, pp. 593-602.

¹¹⁸ Per un approfondimento sugli standard ISO si veda <<http://www.iso.org>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

largamente occupata di responsabilità sociale d'impresa attraverso l'emanazione di numerosi documenti strategici. Il *Libro Verde* definisce la *Corporate Social Responsibility* quale "tensione dell'impresa a soddisfare non solo gli obblighi di legge ma ad investire di più nel capitale umano, nell'ambiente e nei rapporti con i vari portatori di interesse mediante lo svolgimento delle proprie attività"¹¹⁹. Per impresa, secondo i documenti della Commissione Europea, è da intendersi ogni organizzazione, ovvero realtà di natura *profit*, *no profit* e pubbliche amministrazioni. Anche attraverso il programma quadro *Horizon 2020*¹²⁰ l'Unione Europea presta particolare attenzione alle imprese che perseguono l'ottica della responsabilità sociale. La diffusione di una cultura d'impresa orientata alla sostenibilità ha assunto una rilevanza tale che secondo alcuni studiosi¹²¹ il connotato della "volontarietà" del Libro Verde dell'Unione Europea può dirsi superato perché la responsabilità sociale "si configura sempre più come requisito per ottenere licenza di operare sia nel contesto sociale che di mercato e si afferma sempre più come 'appuntamento' inevitabile per imprese di ogni dimensione e settore che vogliono restare competitive"¹²². La *Corporate Social Responsibility* diviene, dunque, contesto di sviluppo umano e salvaguardia dell'ambiente ed è chiamata a coniugare tutela dei diritti della libertà di mercato, soddisfazione delle attese degli *stakeholder* e *performance* economica con un orientamento costante alla promozione dello sviluppo umano integrale, del bene comune e della cura dell'ambiente¹²³. In questa cornice significativa, risulta evidente come l'accresciuto interesse da parte delle imprese a conseguire una crescita economica orientata alla sostenibilità, incrementi una prospettiva di lungo periodo, centrata sui bisogni delle giovani generazioni e di quelle che verranno. Questa tensione verso il futuro si traduce nella valorizzazione dei

¹¹⁹ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *Communication from the Commission concerning Corporate Social Responsibility: A business contribution to Sustainable Development*, Brussels 2002; EUROPEAN COMMISSION *Green Paper. Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility*, Brussels 2011.

¹²⁰ <http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm?pg=home&video=none>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹²¹ Cfr. M. MOLTENI - A. TODISCO, *Responsabilità sociale d'impresa: moventi, contenuti e benefici*, in M. MOLTENI - A. TODISCO, *La guida del Sole 24 Ore alla Responsabilità sociale d'impresa. Come le PMI possono migliorare le performance aziendali mediante politiche di CSR*, Il Sole 24 Ore, Milano 2008.

¹²² *Ivi*, p. 5.

¹²³ Cfr. A. VISCHI, *Tra responsabilità sociale d'impresa e pedagogia*, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, Milano 2008, p. 7.

talenti e delle competenze, nel supporto alle idee migliori, alla creatività, all'innovazione, aspetti che la scuola dovrebbe favorire e che il mondo del lavoro dovrebbe mettere alla prova ed implementare. L'alternanza scuola-lavoro, attraverso la creazione di fattive sinergie con il territorio, può dunque costituire uno spazio educativo promettente per supportare i giovani verso la scoperta e la sperimentazione di quei contesti professionali eticamente connotati. Tale modalità educativa aiuta ad avvicinare gli studenti a posti di lavoro di qualità, nonché a individuare le potenzialità insite nelle nuove occupazioni ascrivibili all'ambito della sostenibilità, verso cui il mercato del lavoro è particolarmente orientato. Al proposito, nonostante le svariate ricerche e l'ampio dibattito, non esiste una chiara ed univoca definizione rispetto al tema delle professionalità sostenibili, meglio conosciute attraverso il concetto di *green jobs*, che possono riferirsi tanto a profili professionali nuovi, di carattere prettamente tecnico, quanto ad una sorta di riqualificazione professionale di competenze e profili professionali già esistenti¹²⁴. La mancanza di univocità permane anche per quel che concerne le *competenze di sostenibilità* che possono riferirsi tanto a competenze di natura tecnica, quanto a sistemi di risorse più ampi, riconducibili alla capacità della persona di sviluppare la comprensione della crescente complessità e interdipendenza del mondo contemporaneo e sviluppabili attraverso un'educazione alla sostenibilità capace di attivare apprendimenti orientati all'immaginazione, alla creatività, alla riflessione, alla moralità, competenze cruciali per avviare processi di innovazione *green* durevoli. In egual modo, l'avvento di un rilevante cambiamento culturale nella percezione delle competenze verdi, dette anche *green skills*, ha generato un loro posizionamento sempre più a ridosso delle *soft skills* tradizionali, il cui possesso si conferma, pertanto, strategico. Interessante, al riguardo, l'incremento della richiesta di competenze di sostenibilità in riferimento non solo ad attività lavorative ascrivibili al settore ambientale, ma anche per le occupazioni commerciali e dei servizi, per le professioni intellettuali e scientifiche, per gli impiegati, per i dirigenti. L'immagine che emerge è quella di una *skill* che può presentarsi sia come competenza specifica, sia come un orientamento personale o una propensione culturale, una sorta di anello di congiunzione fra le competenze *soft* e quelle *hard*,

¹²⁴ Cfr. A. VISCHI, *Temi e prospettive dell'Alta Formazione. Tra ricerca pedagogica e responsabilità intergenerazionale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2012.

fra ciò che è trasversale, e quindi adatto e necessario a tutte le professioni, e ciò che è di natura più settoriale. L'accresciuta importanza attribuita a questa *attitudine alla sostenibilità* evidenzia una trasformazione capillare di intere filiere produttive e mette in luce le caratteristiche di un cambiamento culturale che va ben oltre il mercato del lavoro e coinvolge tutti i settori della società¹²⁵. Nella medesima prospettiva può essere letta l'interpretazione di P. Malavasi in ordine al tema dei *green jobs*, intesi quale modalità inedita di pensare la professionalità e le competenze del XXI secolo tra processi formativi e dinamiche professionali, cura educativa e sviluppo umano integrale¹²⁶. Numerosi documenti europei si sono concentrati sul tema delle competenze di sostenibilità; nell'ambito della *Strategia Europa 2020*, particolare attenzione è stata posta alla formazione di competenze adeguate alle nuove professioni in campo ambientale. In tal senso, nell'ambito di numerosi programmi educativi e formativi su tematiche ambientali rivolti alla scuola secondaria di secondo grado, lo sviluppo di *skills* considerate necessarie allo svolgimento delle nuove professioni della sostenibilità, costituisce un obiettivo prioritario. L'iniziativa *An Agenda for new skills and jobs. A European contribution towards full employment*¹²⁷ e la Comunicazione della Commissione Europea *New Skills for new jobs*¹²⁸, confermano l'esigenza di generare risposte soddisfacenti alla nuova domanda di competenze espressa dai mutamenti economici, sociali e culturali. Promuovere l'acquisizione di competenze orientate ad incrementare l'occupazione, l'imprenditorialità, la giustizia sociale, la cittadinanza attiva, lo sviluppo sostenibile costituisce un obiettivo basilare anche all'interno delle recenti raccomandazioni che l'Unione Europea ha emanato in tema di competenze chiave per l'apprendimento permanente¹²⁹. L'accento posto, all'interno del documento, sull'importanza di garantire ai giovani specifiche opportunità di fare esperienze imprenditoriali, sia attraverso un inserimento

¹²⁵ Per un approfondimento sul tema relativo al fabbisogno delle imprese di *green skills* si veda <<https://www.cliclavoro.gov.it/Barometro-Del-Lavoro/Documents/2018/Excelsior-competenze-green.pdf>> Ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹²⁶ Cfr. A. VISCHI, *Temi e prospettive dell'Alta Formazione*, p. 15.

¹²⁷ <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:FIN:en:PDF>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹²⁸ <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2008/IT/1-2008-868-IT-F1-1.Pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹²⁹ <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

diretto nei contesti lavorativi, sia mediante visite di imprenditori presso le scuole o modalità di impresa simulata, conferisce valore alla necessità di investire su creatività, spirito di iniziativa, imprenditorialità, accompagnando le giovani generazioni nella sperimentazione del *lavoro buono*¹³⁰.

Nella stessa direzione numerosi documenti nazionali di indirizzo ambientale¹³¹, nonché la strategia italiana per la realizzazione degli obiettivi dell'Agenda sostenibile ONU, indentificano nella promozione di un'occupazione sostenibile e di qualità un *target* specifico da raggiungere¹³². Nonostante l'accresciuta consapevolezza circa il processo evolutivo che ha investito la nostra società, incidendo sulla tipologia di abilità richieste alle persone, diverse indagini¹³³ mettono in luce il permanere di una non trascurabile difficoltà da parte delle imprese italiane a reperire profili professionali dotati di quell'insieme di *soft skills* e di *green skills* che il mercato occupazionale richiede: perché nel futuro le potenzialità dell'economia verde si riverberino sulla creazione di posti lavoro di qualità, sarà necessaria una maggiore integrazione della sostenibilità sia nelle politiche industriali, sia nella formazione del capitale umano. L'educazione, attraverso l'impiego di metodologie di natura attiva, capaci di favorire apprendimenti orientati all'interiorizzazione di comportamenti responsabili ed eticamente connotati, è chiamata a promuovere valori e competenze, utili per avere condizioni di lavoro dignitose e per condurre una vita orientata ad un futuro sostenibile.

Riconoscere e avvalorare le potenzialità educative insite nell'alternanza scuola-lavoro significa restituire centralità al tema della formazione delle giovani generazioni, favorendo la costituzione di rapporti sociali significativi, orientati alla promozione del bene comune e del rispetto per la vita¹³⁴.

¹³⁰ Cfr. D. NICOLI, *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Rubbettino, Soveria Manelli 2018.

¹³¹ Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA - MINISTERO DELL'AMBIENTE, DELLA TUTELA DEL TERRITORIO E DEL MARE, *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, Roma 2015, in <https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/normativa/Protocollo_MIUR-MATTM_06122018.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹³² <<http://asvis.it/agenda-2030/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹³³ <<http://www.unioncamere.gov.it/P42A3611C160S123/-sistema-informativo-excelsior--domanda-e-offerta-di-lavoro-non-si-incontrano-nel-21--dei-casi.htm>>; <http://www.symbola.net/assets/files/GreenItaly%2018%20WEB_1540812454.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹³⁴ Cfr. P. MALAVASI, *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010, p. 9.

CAPITOLO QUINTO

EDUCARE ALLA SOSTENIBILITÀ TRA SCUOLA E LAVORO: DUE CASI EMBLEMATICI

La ricerca, secondo una prospettiva fenomenologico-ermeneutica, si è proposta di esplorare e approfondire il tema dell'alternanza scuola-lavoro, assumendo la sostenibilità quale possibile orizzonte di riferimento per generare valore in ordine all'oggetto indagato. Nel presente capitolo, attraverso un'azione progressiva di indagine conoscitiva utile al fine di arricchire la riflessione sin qui condotta, si procede all'individuazione di due casi emblematici in relazione al quadro problematico della ricerca; un istituto scolastico e un contesto imprenditoriale, realtà rispetto alle quali la sostenibilità si configura quale sfondo significativo entro cui inquadrare la formazione giovanile, attuata anche mediante la metodologia educativa dell'alternanza scuola-lavoro. L'intento è di pervenire, attraverso l'impiego della strategia euristica dello studio di caso, ad un ulteriore approfondimento del campo oggetto d'analisi per giungere, in una seconda fase, all'elaborazione di un quadro di sintesi interpretativa aperto ad ulteriori spunti di riflessione.

5.1 Lo studio di caso come strategia di ricerca educativa

Il lavoro di ricerca sin qui condotto si è proposto di esplorare il tema dell'alternanza scuola-lavoro così come introdotto dalla Legge 107/2015 e dalle recenti modifiche apportate con l'approvazione della Legge di Bilancio del 2019¹. La raccolta e l'analisi della letteratura di riferimento² ha contribuito a meglio definire gli interrogativi di ricerca e a collocarli all'interno del dibattito su *giovani*,

¹ Per un approfondimento della legge n. 107/2015 si confronti <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019. Per consultare la Legge n. 145 del 30 dicembre 2018 si veda <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

² Al proposito si segnala che il disegno euristico ha previsto una fase esplorativa nella quale indagare il tema di ricerca attraverso la raccolta bibliografica e sitografica (su scala nazionale ed internazionale) di materiale relativo agli attuali sviluppi teorici di riferimento.

formazione, futuro. Attraverso un'azione progressiva di indagine esplorativa si è giunti a specificare ulteriormente il quadro problematico della ricerca e ad individuare spunti di riflessione e possibili aree di sviluppo³. Al proposito, il tema della sostenibilità è emerso quale cornice significativa entro cui situare pratiche educative innovative, capaci di generare apprendimenti orientati all'occupabilità, all'inclusione sociale, al perseguimento di uno sviluppo durevole. Tra queste, la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro è stata considerata una proficua opportunità educativa nella prospettiva tracciata. In modo peculiare due sono stati gli interrogativi che hanno orientato, nel complesso, il disegno di ricerca:

- in che termini l'attualità del dibattito su *giovani, formazione, futuro* influenza l'alternanza scuola-lavoro?
- La sostenibilità può costituire un *driver* pedagogico per il successo dell'alternanza scuola-lavoro?

Il primo quesito di ricerca, di natura più generale, ha contribuito alla delimitazione del *theoretical framework* che ha incluso l'analisi, su scala nazionale ed internazionale, del materiale relativo agli attuali sviluppi teorici di riferimento e ha condotto all'approfondimento di alcune tematiche connesse all'oggetto della ricerca: il ruolo svolto dalla scuola e dai contesti professionali nella formazione della persona, il valore dell'apprendimento situato e la sua diffusione in Italia e in Europa, le diverse tipologie di competenze giovanili. La partecipazione ad alcuni gruppi di lavoro focalizzati sul tema in oggetto ha contribuito, anche attraverso la voce dei principali *stakeholder* implicati nel processo di alternanza, all'elaborazione di ulteriori spunti riflessivi e all'avvio di una preliminare esplorazione di alcune esperienze liceali locali di alternanza scuola-lavoro⁴. Nel corso del processo euristico, l'attenzione si è focalizzata sulla seconda questione di ricerca che ha aperto la strada ad alcune riflessioni interpretative sulle possibili connessioni tra il tema oggetto d'indagine e l'attualità del dibattito sull'educazione allo sviluppo sostenibile. Tale fase viene ulteriormente indagata, nel presente capitolo, attraverso l'analisi in profondità di alcuni casi emblematici.

³ Cfr. R. VIGANÒ, *Pedagogia e sperimentazione, Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2002, pp. 75-80.

⁴ Gli spunti riflessivi ottenuti al termine dei lavori sono stati raccolti all'interno di una pubblicazione. Al proposito si veda P. MALAVASI - D. SIMEONE (a cura di), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017.

Alla luce del disegno euristico tracciato, la ricerca si connota per essere di natura qualitativa, ovvero interessata a cogliere la qualità dei fenomeni, studiati nella loro complessità. Le questioni di fondo che hanno orientato l'indagine, unite alla natura evolutiva ed innovativa del fenomeno esaminato, hanno condotto a porsi come finalità l'esplorazione, in profondità, della metodologia dell'alternanza scuola-lavoro, da cui partire per rintracciare alcune sinergie proattive con l'ambito della sostenibilità. In modo peculiare, quando l'esigenza del ricercatore è di comprendere e studiare una realtà che si manifesta ed evolve come un sistema articolato e dinamico, composto da molteplici fattori interagenti tra loro, la prospettiva quantitativa cede il passo ad un concetto più allargato di ricerca, quella qualitativa⁵. Al riguardo, osserva L. Mortari⁶, molte delle perplessità che sono state manifestate nei confronti di tale tipo di approccio, nascono dall'idea che la quantificazione e la generalizzazione configurino le uniche tecniche euristiche degne di validità. Con peculiare riferimento alla ricerca pedagogica, il punto di maggior debolezza è individuato nella mancanza di rigore metodologico⁷, che determina ricerche connotate da scarsa utilità per la pratica in quanto incapaci di produrre evidenze scientifiche, necessarie per indirizzare le politiche educative⁸. Per tale ragione, prosegue l'autrice, per lungo tempo si è ritenuto che per conferire maggiore accuratezza alla ricerca educativa fosse necessario applicare i metodi di altre scienze che, come quella pedagogica, hanno come oggetto l'esperienza umana⁹ e che, a loro volta, tentano di adeguarsi ai metodi delle cosiddette *hard sciences*. Tuttavia, a discapito delle attese, i fenomeni dell'esperienza umana non sono così facilmente sottoponibili a procedure algoritmiche¹⁰ poiché, a causa della complessità insita nella loro stessa natura, rinviano all'utilizzo di metodi di analisi e di concettualizzazione più flessibili, ma non per questo privi di rigore metodologico. Se la ricerca qualitativa è condotta con il rigore dei metodi e delle tecniche d'indagine può, infatti, raggiungere risultati significativi, nella consapevolezza che rappresenta uno

⁵ Cfr. L. CECCONI (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, FrancoAngeli, Milano 2002.

⁶ Cfr. L. MORTARI, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.

⁷ Cfr. L. EVANS, *Reflective Practice in Educational Research*, Continuum, London 2002.

⁸ Cfr. R. PRING, *Philosophy of Educational Research*, Continuum, London 2000.

⁹ Cfr. L. MORTARI, *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, in «Education Sciences & Society», 2010, 1, pp. 143-156.

¹⁰ *Ibidem*.

sforzo di comprensione delle situazioni nella loro complessità ed unicità¹¹. A questo livello, la ricerca qualitativa richiede un approccio alla realtà di tipo naturalistico-interpretativo¹² che ha fatto della prospettiva fenomenologico-ermeneutica¹³ la cornice euristica di riferimento del suddetto lavoro di ricerca. Tale impostazione è stata ritenuta idonea al fine di giungere ad una descrizione dettagliata del campo oggetto di indagine e, partendo da essa, delineare possibili chiavi di comprensione. La prospettiva fenomenologica¹⁴ si caratterizza come uno studio dei fenomeni, nel tentativo di darne una descrizione rispondente alla realtà, così come essa si presenta alla coscienza del ricercatore¹⁵. Per coglierne l'intrinseca essenza è tuttavia necessaria l'assunzione di una specifica postura cognitiva, ovvero un atteggiamento di sospensione del giudizio e di apertura all'ascolto. Nella consapevolezza dei limiti e della soggettività della nostra attività conoscitiva, l'approccio fenomenologico, calato all'interno del presente lavoro di ricerca, ha mirato ad ottenere una descrizione dell'oggetto di studio il più possibile aderente alla realtà e ha avviato processi di natura interpretativa. Al riguardo, è interessante notare come secondo alcuni sviluppi della ricerca fenomenologica¹⁶, per quanto permanga intatto l'intento di seguire il più fedelmente possibile la direzione tracciata dai fenomeni esaminati, è importante andare al di là della datità originaria per riuscire a coglierne anche i lati più nascosti ed inattesi. Sulla stessa scia di pensiero L. Mortari osserva come i principi fondamentali che guidano l'approccio fenomenologico siano rintracciabili nell'idea secondo cui mentre il "principio di evidenza" chiede di tenere lo sguardo della mente concentrato solo su ciò che appare, il "principio di trascendenza" chiede di rintracciare anche la datità nascosta del fenomeno. Impostare la ricerca in modo da acquisire una conoscenza quanto più possibile fedele al fenomeno significa,

¹¹ Cfr. M.Q. PATTON, *Qualitative Evaluation Methods*, Sage, Thousand Oaks 1990.

¹² Cfr. N.K. DENZIN - Y.S. LINCOLN, *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*, in ID (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks 2000, pp. 1-28.

¹³ Cfr. M. VAN MANEN, *Researching lived experience. Human sciences for an action sensitive pedagogy*. SUNY Press, Albany 1990.

¹⁴ Per un approfondimento dell'approccio fenomenologico si veda E. HUSSERL, *Erfahrung und Urteil*, Klaassen Verlag, Hamburg 1948; E. HUSSERL, *Ideen Zu Einer Reinen Phänomenologie Und Phänomenologischen Philosophie: Allgemeine Einführung in Die Reine Phänomenologie*, De Gruyter, Berlin 1994.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Cfr. A. GIORGI, *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*, Duquesne University Press, Pennsylvania 2009.

dunque, andare alla ricerca di tutte le evidenze possibili e poi lasciarsi orientare dai segni evidenti per andare oltre¹⁷. In questa prospettiva, il ricorso all'indirizzo ermeneutico¹⁸ è apparso utile in vista di orientare l'esplorazione verso nuove attribuzioni di significato. M. Van Manen ci restituisce un'immagine chiara della necessità di adottare i processi interpretativi quale parte integrante della conoscenza dei fenomeni indagati quando, riprendendo G. Gadamer, afferma che "la comprensione è sempre un'interpretazione"¹⁹ che produce una sorta di *descrizione interpretativa* delle cose. Alla luce delle considerazioni esposte, l'accostamento fenomenologico-ermeneutico ha rappresentato un importante orizzonte di riferimento entro cui collocare il suddetto studio: in primo luogo per il richiamo alla necessità di ottenere una descrizione dei fenomeni fedele alla realtà, pur nella consapevolezza della parzialità dell'atto conoscitivo, in secondo luogo per lo sforzo interpretativo che si pensa sotteso ad ogni processo di natura descrittiva²⁰.

All'interno della cornice epistemologica e metodologica che ha fatto da sfondo al lavoro di ricerca, è inquadrata anche la fase euristica riportata nel presente capitolo che intende ulteriormente esplorare il tema dell'alternanza scuola-lavoro, ponendo attenzione ai nessi generativi che si possono instaurare con l'ambito della sostenibilità. In tale direzione, l'obiettivo è quello di andare ad arricchire la riflessione sin qui svolta, mettendo in campo un'analisi di casi selezionati sulla base dei quesiti che hanno guidato la ricerca. Se è vero che con la ricerca qualitativa non si perviene a teorie generalizzabili, è altrettanto vero che, trattandosi di teorie costruite in modo induttivo, a partire dai dati desunti dall'esperienza esaminata nella sua concretezza, esse risultano cariche di realtà e forniscono, pertanto, preziose linee guida per orientarsi all'interno della pratica²¹. Del resto, il paradigma post-positivistico si basa proprio sul presupposto secondo cui, in certi ambiti d'indagine, l'unico tipo di teorie accessibili non può

¹⁷ Cfr. L. MORTARI, *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, pp. 143-156.

¹⁸ Si veda in modo emblematico M. HEIDEGGER M., *Sein und Zeit*, Klostermann, Frankfurt 1957; H.G. GADAMER, *Wahrheit und Methode*, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1960.

¹⁹ M. VAN MANEN, *Researching Lived Experience: Human science for an action sensitive pedagogy*, p. 180.

²⁰ Cfr. E. BIFFI, *La 'scrittura del caso' come strategia di ricerca per le professioni educative*, in «Encyclopaideia», 2014, 39, pp. 117-134.

²¹ Cfr. L. MORTARI, *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata* articolo, pp. 143-156.

che avere un valore locale e situazionale, che rende conto con massima precisione possibile del contesto investigato²². Più nello specifico, nell'ambito della ricerca, l'accento sulla parola "caso" rimanda allo "studio di caso" che si riferisce ad una strategia euristica²³, nota nel panorama della ricerca qualitativa, orientata alla comprensione dei fenomeni indagati che, pur palesandosi nella loro singolarità ed irripetibilità²⁴, possono assumere funzioni di testimonianza²⁵. Nato negli Stati Uniti intorno agli anni Venti del secolo scorso²⁶, lo studio di caso si è successivamente esteso anche al campo delle scienze dell'educazione²⁷, andando a costituire un punto di osservazione privilegiato per avviare indagini in profondità. Esso consente di investigare un fenomeno contemporaneo nel suo contesto reale, nel tentativo di conoscerlo più da vicino e di comprendere approfonditamente quel *setting* per comunicarlo fedelmente a chi è interessato a conoscerne le caratteristiche²⁸. La descrizione del caso indagato, porta naturalmente alla scoperta di nuovi significati e alla ricostruzione di un quadro interpretativo d'insieme, azioni che rendono la prospettiva fenomenologico-ermeneutica particolarmente interessante per rendere lo studio di caso una strategia euristica "coerente con la possibilità di costruire un sapere sulla base di ciò che è unico, non generalizzabile e non ripetibile"²⁹. Al proposito, nell'ambito della ricerca qualitativa, lo studio di caso si caratterizza per essere

²² *Ibidem*.

²³ Cfr. R.E. STAKE, *Case Studies*, in K.N. DENZIN - Y.S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks 2000, pp. 435-454.

²⁴ Cfr. L. MORTARI, *Cultura della ricerca pedagogica*, p. 105.

²⁵ Cfr. E. BIFFI, *La 'scrittura del caso' come strategia di ricerca per le professioni educative*, pp. 117-134.

²⁶ La nascita dello studio di caso è connessa alle ricerche in seno alla Scuola di Chicago, a sua volta connessa con il pragmatismo deweyano. Al riguardo si confronti N. ANDERSON, *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man*, The University of Chicago Press, Chicago 1923; E. W. BURGESS, *Statistic and «Case Study» as Social Research's methods*, relazione presentata all'incontro annuale della Iowa Association of Economists and Sociologists, 1927; R. SHAW CLIFFORD - H. D. MCKAY, *Delinquency Areas*, The Chicago of University Press, Chicago 1929; J. MADGE, *The Origins of Scientific Sociology*, Free Press, New York 1962; E. W. BURGESS - R. MCKENZIE - R. PARK, *The City*, The University of Chicago Press, Chicago 1925; J. DEWEY, *Experience and Education*, Simon & Schuster, New York 1938; J. DEWEY, *Democracy and education*, Macmillan, New York 1916. Si consulti inoltre R. GASTON, *Pédagogie Expérimental*, O. Doin et fils, Paris 1911.

²⁷ Cfr. R. E. STAKE, *Program evaluation: Particularly responsive evaluation*, relazione presentata alla conferenza "New Trends in Evaluation", Goteborg, Sweden, October 1973; R. E. STAKE, *Case Studies*, in N.K. DENZIN - Y.S. LINCON (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, pp. 435-454.

²⁸ Cfr. K.R. YIN, *Case Study Research. Design e Methods*, Sage, London 1984.

²⁹ E. BIFFI, *La 'scrittura del caso' come strategia di ricerca per le professioni educative*, pp. 120-121.

*particolaristico, descrittivo ed euristico*³⁰: nel focalizzarsi su una situazione con confini ben delimitati, esso persegue la finalità di rendere una descrizione ricca e completa dell'oggetto esaminato, generalmente facendo ricorso a documenti e fonti narrative più che a dati numerici³¹, per portare il lettore ad una sua comprensione profonda, aperta a nuove prospettive di sviluppo. In linea generale, dunque, lo studio di caso è un metodo capace di cogliere le caratteristiche globali e significative delle unità di analisi selezionate e di comprendere come determinati fenomeni si manifestano ed evolvono attraverso in uno specifico contesto, colto nella sua concretezza ed aperto a possibili ricostruzioni interpretative³².

Rispetto alle mete conoscitive raggiungibili attraverso l'utilizzo dello studio di caso, è importante tenere in debita considerazione la riflessione attuata da R. Viganò³³ che, riprendendo la classificazione dei metodi di ricerca di G. Anderson³⁴, mette in luce l'importanza, ai fini della buona riuscita del percorso euristico intrapreso, circa la scelta, da parte del ricercatore, della strategia da adottare: la selezione della strategia euristica più adeguata deve avvenire sulla base delle rispettive questioni di ricerca, sebbene il tema fondamentale sia il medesimo. Pertanto, in virtù della sua capacità di entrare in profondità nelle situazioni indagate e di favorire la conoscenza delle connessioni esistenti al suo interno, lo studio di caso, in linea con la finalità di carattere esplorativo ed interpretativo che il lavoro di ricerca si è posto, è stato considerato una strategia di raccolta delle informazioni particolarmente indicata per meglio descrivere le interrelazioni tra l'ambito della sostenibilità e la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro. Nel presente capitolo si procede pertanto alla selezione di due casi emblematici: il caso non è, in sé, *auto-evidente* ma necessita di essere individuato e scelto³⁵ in relazione alle questioni che si affacciano nel vivo della ricerca. Tenendo in considerazione l'ipotesi euristica secondo cui la sostenibilità

³⁰ Cfr. S.B. MERRIAM, *Qualitative Research and Case Study. Applications in Education*, Jossey-Bass, San Francisco 1998.

³¹ Cfr. L. CECCONI, *La ricerca qualitativa come risorsa della conoscenza educativa*, in ID. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, pp. 15-42.

³² Cfr. S. FEDELI, *Per una guida metodologica*, in L. CECCONI (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, pp. 43-71.

³³ Cfr. R. VIGANÒ, *Pedagogia e sperimentazione*, pp. 152-153

³⁴ Cfr. G. ANDERSON, *Fundamentals of educational research*, The Falmer Press, London 1990.

³⁵ Cfr. E. BIFFI, *La 'scrittura del caso' come strategia di ricerca per le professioni educative*, p. 124.

potrebbe configurare un *driver* pedagogico significativo per generare valore in ordine all'alternanza scuola-lavoro, l'attenzione si concentra sull'individuazione di due realtà, un istituto scolastico e un contesto imprenditoriale, entrambi in linea con i quesiti della ricerca. La scelta di aprire la selezione delle unità di analisi alle diverse tipologie di agenzie formative nasce dalla convinzione, maturata anche a seguito dell'indagine esplorativa preliminare sulla bibliografia scientifica di riferimento, circa il ruolo educativo rivestito da contesti come la scuola e il lavoro nella crescita integrale della persona. La forma dell'indagine si avvale pertanto dello studio a casi multipli³⁶, selezionati secondo criteri rappresentativi pre-identificati, che può offrire, rispetto al caso singolo, una visione più ampia del fenomeno osservato. L'individuazione delle due unità segue il criterio della *rilevanza topica* che presuppone che entrambi i casi scelti siano adatti al fenomeno indagato. Tuttavia, nonostante il principio che guida il disegno a casi multipli sia rintracciabile nella replicazione, in modo che i risultati emersi dall'indagine possano essere comparati e rappresentare una sorta di conferma (o replica) l'uno dell'altro, nel suddetto studio è bene tenere in debita considerazione la differente natura delle realtà selezionate che conduce, inevitabilmente, a risultati diversi ma per motivi prevedibili (replicazione teorica) senza pertanto inficiare l'utilità delle considerazioni finali in merito al tema indagato³⁷. La definizione delle due unità avviene attraverso un preliminare lavoro di esplorazione, su scala nazionale, di quelle realtà scolastiche e professionali in cui il valore della sostenibilità, attestato anche sulla base di riconoscimenti/premi ad opera di istituzioni ministeriali, enti e reti della società civile, costituisce uno sfondo rilevante entro cui collocare valori, *vision*, finalità organizzative, formazione giovanile, attuata anche mediante la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro. L'attenzione si focalizza sulle esperienze di alternanza che hanno coinvolto i licei, tipologia di istituti secondari di secondo grado rispetto ai quali la Legge 107/2015 ha rappresentato un importante

³⁶ Per un approfondimento sulle diverse tipologie di studio di caso nella ricerca educativa si consultino i summenzionati contributi di R. Yin e R. E. Stake. Si veda inoltre T. HUSSEN - T.N. POSTLETHWAITE (eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, Pergamon Press, Oxford 1985.

³⁷ Al proposito si veda ISTITUTO NAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA DELL'ISTRUZIONE, *Guida metodologica agli studi di caso - Progetto Quasi*, 2001, in <http://www.evidencebasednursing.it/nuovo/Formazione/masterebp_vecchi/master_2013_2014/Slide_corso_ricerca_2104/qualitativa/Villa_Galconieri.pdf>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

elemento di novità. Sulla degli scopi che il presente lavoro si propone di raggiungere, lo studio documentale e l'intervista costituiscono gli strumenti per la raccolta delle informazioni. Rispetto all'esame dei documenti, principalmente caratterizzati dalla forma scritta, l'intento è di procedere ad un lavoro di analisi e d'interpretazione, attraverso un processo volto a cogliere gli aspetti ritenuti maggiormente significativi in relazione al tema oggetto di indagine. La prospettiva di analisi è di natura qualitativa, ovvero volta a far risaltare i tratti specifici e gli accenti particolari della documentazione raccolta, anche in forza di un'interpretazione più soggettiva della stessa³⁸. La fase di analisi è preceduta da un lavoro di pre-analisi volto a determinare l'attendibilità delle fonti da esaminare e a selezionare le unità di analisi di interesse secondo il criterio della fedeltà e della pertinenza al tema indagato³⁹. Lo studio documentale, che reca vantaggi legati alla non reattività e alla possibilità di analisi diacroniche, è integrato con l'utilizzo di interviste individuali volte a ottenere informazioni da un numero limitato di soggetti attentamente selezionati. Tale tipologia di intervista, denominata *élite interview*, si struttura sulla base di un protocollo generale orientativo⁴⁰ che scandisce la sequenza delle domande, pur mantenendo il carattere di una conversazione naturale, aperta alla raccolta anche di informazioni nuove ed impreviste. L'interpretazione dei risultati ricavati dall'impiego dei diversi strumenti di raccolta d'informazioni ha l'intento di attribuire un significato a ciò che è stato prodotto, registrato e letto. Il primo livello di analisi riguarda la narrazione descrittiva del caso; ad un secondo livello, si procede all'interpretazione dei dati ottenuti, nella direzione di generare possibili risposte ai quesiti del disegno di ricerca. La scrittura del caso nella ricerca educativa non si limita, infatti, alla descrizione di quanto accaduto ma presuppone anche una sua interpretazione che aiuta il lettore a meglio comprenderlo e a dirigere l'azione futura: è proprio questa considerazione a rendere la scrittura del caso pedagogico un processo di rilettura del passato, di scrittura del presente, di apertura al futuro⁴¹.

³⁸ Cfr. R. VIGANÒ, *Pedagogia e sperimentazione*, p. 241.

³⁹ Cfr. *Ivi*, p. 242.

⁴⁰ Per un approfondimento relativo alla scrittura dello studio di caso si vedano i summenzionati contributi di G. Anderson.

⁴¹ Cfr. E. BIFFI, *La 'scrittura del caso' come strategia di ricerca per le professioni educative*, in «Encyclopaideia», p. 128.

Attraverso una sintesi interpretativa e generativa tra l'impianto teorico delineato nei capitoli precedenti, lo studio analitico dei documenti relativi ai casi presi in esame, il confronto dialettico con alcuni testimoni privilegiati della scuola e dell'impresa, l'intento è di approfondire il ruolo che la sostenibilità può rivestire nel generare valore in ordine alternanza scuola-lavoro per orientare la riflessione verso nuovi orizzonti di conoscenza e di azione pedagogica.

5.2 L'Istituto Marcelline Tommaseo: "una storia, tante vite"⁴²

Il primo caso preso in esame si riferisce ad un istituto scolastico ubicato nel territorio milanese, l'Istituto Marcelline Tommaseo, con il quale ho avuto il piacere di entrare in contatto nel maggio del 2019. La realtà indagata, facente parte dell'Istituto Internazionale delle Suore di Santa Marcellina, operante in diverse parti del mondo, è una scuola paritaria cattolica che accoglie allievi dalla sezione primavera della scuola dell'infanzia al secondo ciclo di istruzione. Il *report* di seguito presentato, esito di un'approfondita analisi documentale, integrata attraverso la voce di alcuni testimoni privilegiati, ha fatto riferimento a fonti informative di diversa natura, al fine di rilevare dati differenziati. Tra queste, di particolare rilievo è stato lo studio del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) liceale 2019-2022⁴³, del sito web istituzionale, delle rassegne stampa, di molteplici articoli di interesse e della guida completa al progetto sulla sostenibilità, *Grow the World*, introdotto nell'anno scolastico 2018-2019. Al fine di meglio approfondire l'ambito relativo alla sostenibilità, l'Istituto ha fornito l'accesso alla consultazione dei risultati ottenuti a seguito della somministrazione di un questionario rivolto al corpo docente dei licei⁴⁴, strumento utilizzato dalla scuola al fine di monitorare la ricezione, da parte degli insegnanti, del modello di scuola di sviluppo sostenibile adottato, nonché con l'obiettivo di indagare le eventuali ricadute in termini di progettazione didattica e di interesse rilevato nelle classi

⁴² Titolo ispirato all'apertura delle celebrazioni dell'anno centenario dalla fondazione dell'Istituto, 11 novembre 2006.

⁴³ Rispetto all'offerta formativa liceale dell'Istituto Tommaseo nell'anno scolastico 2018/2019 risultano attivi il liceo scientifico e il liceo linguistico.

⁴⁴ Il questionario, composto da diverse tipologie di *item* (domande di produzione aperte e semi aperte, domande a scelta multipla, liste di *item* da mettere in ordine, scale di attitudini) è stato somministrato ai docenti a sei mesi dall'implementazione del progetto *Grow the World* e a fine anno scolastico. Per la traccia del questionario somministrato dalla scuola al corpo docente si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 4).

coinvolte. Sono stati inoltre visionati alcuni iniziali quadri di sintesi⁴⁵ che la scuola ha fornito circa la percezione degli studenti liceali delle classi quarte, e dei tutor aziendali, rispetto alle esperienze di alternanza scuola-lavoro svolte nell'anno scolastico corrente e alcuni lavori conclusivi sul percorso triennale di alternanza presentati in sede di esami di maturità. L'analisi dei documenti è stata integrata con la somministrazione di *élite interviews* rivolte, individualmente, alla referente dell'ambito sostenibilità e dei rapporti con il territorio e alla responsabile delle attività di alternanza scuola-lavoro⁴⁶. Un confronto con la preside dei licei⁴⁷ ha contribuito a rendere maggiormente esaustiva la conoscenza relativa alla *mission* e alla *vision* dell'Istituto e ad ulteriormente precisare il sistema valoriale che sta alla base dei percorsi formativi proposti dalla scuola.

5.2.1 Storia, identità, *mission*

La Congregazione delle Marcelline, nata nel 1838 dalla precorritrice intuizione di un sacerdote milanese, don Luigi Biraghi⁴⁸, beatificato nel 2006, testimonia e concretizza, ancora oggi, un'educazione ai valori e ai comportamenti civili cristiani attraverso un orientamento volto ad un'armonica preparazione culturale e ad una formazione consapevole della persona, capace di valorizzarne le potenzialità⁴⁹. Tali finalità sono sollecitate, nel Beato Biraghi, dalla particolare superficialità educativa del suo tempo che sente inadatta a formare la persona nella sua integralità. Lo afferma, egli stesso, all'interno di uno scritto contenente i punti cardine che avrebbero dovuto guidare l'azione delle Marcelline:

⁴⁵ La rilevazione attuata dall'Istituto ha previsto un'iniziale raccolta, attraverso l'utilizzo di un questionario a domande aperte, dei punti di vista degli studenti e dei tutor aziendali circa l'esperienza di alternanza scuola-lavoro al termine dello stage svolto in azienda. L'obiettivo è stato quello di poter disporre di una prima panoramica circa l'andamento delle attività, anche alla luce del progetto *Grow the World* che ha inserito la sostenibilità quale orizzonte di riferimento per tutte le attività formative previste dal Tommaseo. Per visionare gli iniziali campi di interesse indagati dalla scuola, si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 5).

⁴⁶ Per visionare il protocollo generale orientativo caratterizzante le interviste somministrate ai testimoni privilegiati si veda la sezione *Allegati* (Allegato 1 - Allegato 2).

⁴⁷ Cfr. *Allegati* (Allegato 3).

⁴⁸ Cofondatrice delle Marcelline fu Marina Videmari, prima a seguire e a concretizzare l'intuizione del Fondatore.

⁴⁹ <<http://www.marcellinetommaseo.it/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

“Essendo io in Milano provavo gran pena di questo sì grave e universale guasto della educazione: e coll’aiuto di Dio pensai come si potesse istituire un corpo religioso che unisse il metodo e la scienza voluta dai tempi e dalle leggi scolastiche, e insieme lo spirito cristiano, le pratiche evangeliche”⁵⁰.

Collocata all’interno della suddetta cornice valoriale, la storia del Tommaseo inizia nel 1906. A quell’epoca l’Istituto contava 200 alunne, suddivise nei diversi corsi: asilo infantile, scuole elementari, scuole complementari e corsi di perfezionamento in lingue, disegno, pittura, ceramica, pianoforte, violino e canto. Al termine del primo conflitto mondiale, durante il quale parte della scuola venne utilizzata come ospedale militare, le attività del Tommaseo entrarono a pieno regime, crescendo intensamente⁵¹. Alcune delle fasi più significative videro la nascita, tra gli anni Cinquanta e Sessanta, del Liceo Linguistico, primo in Italia, del Liceo Scientifico e dell’Istituto Tecnico per il Turismo, per giungere, negli anni Novanta, all’attivazione del Liceo Sperimentale ad indirizzi Classico e Scientifico, con l’intento di adeguare i corsi tradizionali ai parametri europei e a una società in evoluzione. La partecipazione a diversi progetti innovativi⁵² e l’ottenimento nel 2002, tra le prime scuole in Italia, della certificazione UNI ISO 9001:2000 per la qualità del servizio formativo, completano il quadro di una formazione di elevata qualità. L’avvio, nell’anno scolastico 2018-2019, del progetto *Grow the World*, orientato a promuovere la sostenibilità quale paradigma culturale dell’intero Istituto, ha segnato la svolta decisiva per l’affermazione del Tommaseo quale scuola all’avanguardia. Il susseguirsi delle tappe sopracitate, che rappresentano una sintesi dei momenti rilevanti che hanno scandito la storia dell’Istituto esaminato dalla sua nascita fino ad oggi⁵³, mette in luce le dimensioni della *qualità* e dell’*innovatività* quali parametri guida dell’offerta formativa proposta.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ Attualmente l’Istituto conta un totale di circa 665 studenti, a partire dalla scuola dell’infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado. Con peculiare riferimento al segmento secondario di secondo grado gli studenti sono 51 per il liceo scientifico, 96 per il liceo linguistico e 84 per l’Istituto tecnico.

⁵² Nel 1991 il Tommaseo è uno degli istituti pilota del Progetto Qualità promosso da Assolombarda. Si veda <<https://www.assolombarda.it/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁵³ Per un quadro esaustivo delle tappe che hanno scandito la storia dell’Istituto Marcelline Tommaseo, si rimanda alla consultazione del Piano Triennale dell’Offerta Formativa PTOF 2019-2022 consultabile all’indirizzo <<http://www.marcellinetommaseo.it/wp-content/uploads/2019/04/ptof-superiori-Tomm.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

Alla base del percorso culturale e scolastico dell'Istituto si pone, infatti, una pedagogia orientata a promuovere una preparazione giovanile valida e attuale, collocata all'interno del sopracitato perimetro valoriale che ne definisce l'identità. La crescita integrale di ciascuno studente è promossa attraverso:

- una maggiore conoscenza di sé;
- una cultura solida e uno spirito critico;
- un'intelligenza pratica e creativa;
- una rilevante attitudine all'ascolto ed alla riflessione;
- abilità legate alla *leadership* e alla cooperazione;
- stili di vita sostenibili per sé e per gli altri;
- la valorizzazione delle capacità individuali nel rispetto per le differenze di ognuno;
- una relazionalità costruttiva e trasparente;
- un'attenzione culturale e operativa alla realtà sociale;
- un'apertura alla solidarietà umana e cristiana.

In questo quadro di obiettivi formativi, che configurano la *mission* educativa dell'Istituto Tommaseo, si evince, con chiarezza, l'intento di orientare gli studenti verso una visione globale ed integrata della realtà affinché possano costruire una vita piena e realizzata, a beneficio personale e collettivo. La dimensione della *responsabilità* non solo verso se stessi, ma anche nei confronti della comunità di appartenenza, occupa un ruolo di prim'ordine nella mandato formativo della scuola, incarico che può essere perseguito attraverso un'educazione concepita quale irrinunciabile strumento di civiltà e realizzabile mediante l'attivazione di un solido ed organico percorso formativo. Al riguardo, l'organizzazione dell'Istituto presenta una struttura di natura interdisciplinare e trasversale in modo da realizzare un'interazione culturale dinamica, un'efficace coerenza educativo-formativa e una sinergica collaborazione professionale. Con particolare riferimento al PTOF dei licei, la didattica è suddivisa in dipartimenti disciplinari, ovvero organismi composti da docenti di una medesima area disciplinare, ripartizione pensata al fine di attuare, attraverso una progettazione e un coordinamento congiunti, una ridefinizione dei contenuti specifici e comuni, un costante aggiornamento delle competenze in uscita, trasversali e di corso, un confronto costruttivo circa le modalità di insegnamento e apprendimento. Al proposito, tutti gli insegnanti dell'Istituto sono sollecitati, secondo le stesse parole

della dirigente scolastica, a “sperimentare” e a promuovere metodologie di insegnamento efficaci, dinamiche, vicine alla vita, capaci di stimolare la motivazione profonda e insospettata degli studenti per favorire il passaggio da una didattica per conoscenze a una didattica per competenze. In linea con tale impostazione, diverse sono le metodologie didattiche adottate dalla scuola nell’ottica di rendere gli studenti protagonisti attivi del processo di apprendimento, sempre nella convinzione che “non esiste un metodo efficace se non si promuove una proficua relazione educativa”⁵⁴. Tra queste, il modello didattico denominato “dentro/fuori la scuola” che si esplica in una serie di declinazioni riconducibili ad un’idea di scuola quale luogo di incontro tra sapere formale, non formale e informale, di promozione di processi di coprogettazione con gli attori del territorio, di aggregazione sociale per offrire occasioni formative orientate all’inclusione e allo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva, costituisce un tratto comune ai diversi percorsi scolastici del Tommaseo. Nella medesima prospettiva, il *Service-Learning*⁵⁵ si propone come un dispositivo pedagogico “oltre l’aula” indicato per rispondere a una duplice esigenza: essere una scuola che promuove competenze e, al contempo, educare alla responsabilità sociale e alla cittadinanza attiva. Gli studenti diventano, così, protagonisti del proprio percorso di crescita, capaci di dare senso a quanto la scuola propone loro. L’integrazione alle lezioni frontali attraverso simulazioni e attività laboratoriali, primariamente attraverso l’utilizzo delle tecnologie⁵⁶ più avanzate, completa il quadro di una formazione innovativa, attiva e proiettata al futuro.

⁵⁴ Estratto ricavato dall’intervista somministrata alla responsabile dell’area sostenibilità e dei rapporti con il territorio. Per visionare la traccia dell’intervista si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 1).

⁵⁵ <<http://www.marcellinetommaseo.it/wp-content/uploads/2019/04/ptof-superiori-Tomm.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁵⁶ Al proposito, il “TEAL” (*Technology Enhanced Active Learning*) è una metodologia didattica che vede unite lezione frontale, simulazioni e attività laboratoriali su *computer*, per un’esperienza di apprendimento ricca e basata sulla collaborazione. Per favorire l’istruzione tra pari, vengono costituiti gruppi formati da componenti con diversi livelli di competenze e di conoscenze. Il docente introduce l’argomento con domande, esercizi e rappresentazioni grafiche, poi ogni gruppo lavora in maniera collaborativa e attiva con l’ausilio di un *device* per raccogliere informazioni e dati o effettuare verifiche. Nella medesima prospettiva, l’ICT LAB si riferisce ad una serie di attività che ruotano attorno a tre temi tecnologici così definibili: Artigianato digitale, *Coding*, *Physical computing*. L’Istituto Tommaseo si occupa primariamente delle ultime due, con l’intento di promuovere l’acquisizione del pensiero computazionale, fino a giungere alla capacità di “dominare” la macchina istruendola a “fare cose” anziché ricorrere a soluzioni già disponibili e di creare oggetti programmabili che interagiscono con la realtà, ambito rispetto al quale il campo di applicazione più noto è quello della robotica. Per un approfondimento si rimanda al sito istituzionale <<http://www.marcellinetommaseo.it/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

Un ulteriore aspetto, particolarmente interessante, deriva dalla capacità dell'Istituto di saper applicare la dimensione dell'innovatività all'interno delle tradizionali discipline d'indirizzo. In modo peculiare per quel che concerne i percorsi liceali, le lingue antiche vengono affrontate attraverso strategie e pratiche didattiche innovative che svincolano l'apprendimento dalla mera predisposizione mnemonica del soggetto per contribuire, invece, al consolidamento di un efficace metodo di studio fondato su conoscenze frutto di ragionamento, più che di memorizzazione acritica del sapere. Al riguardo, l'utilizzo di modalità innovative di mnemotecnica (*flashcards*), la realizzazione di approfondimenti connessi a temi di interesse culturale e pluridisciplinare, la costruzione di gruppi di lavoro interclasse e la produzione di artefatti multimediali, costituiscono strategie efficaci per contribuire a rendere le discipline tradizionali più attrattive e aperte alle sfide della contemporaneità. Buoni risultati si stanno concretizzando anche attraverso il *Flipped Classroom* (FC), o "classe capovolta", metodologia nata in ambiente universitario che prevede, appunto, un "capovolgimento" dell'organizzazione didattica: anziché introdurre i concetti base in classe e poi assegnare l'esercizio come compito a casa, gli studenti compiono un primo approccio autonomo all'argomento, anche attraverso la visione di video didattici assegnati dall'insegnante, per svolgere, solo una volta rientrati in aula, attività strutturate di chiarimento, di discussione e di applicazione dei contenuti acquisiti individualmente⁵⁷. Questo cambio di paradigma della didattica favorisce la centralità dello studente nel processo di apprendimento e promuove la sua capacità di mettersi in gioco, di collaborare con i compagni in maniera responsabile, costruttiva e inclusiva⁵⁸.

Da tale quadro, arricchito grazie al prezioso scambio avuto con la preside dei licei, emerge la volontà del Tommaseo di mantenere quotidianamente fede alla preziosa certezza di monsignor Biraghi circa la forza creativa delle giovani generazioni che, se bene instradata, è capace di rinnovare positivamente la

⁵⁷ Per un approfondimento si veda F. BISCARO - M. MAGLIONI, *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*, Erickson, Trento 2014; P. C. RIVOLTELLA (a cura di), *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia 2014; J. BERGMANN - A. SAMS, *Flip Your Classroom. La didattica capovolta* (trad. dall'inglese), Giunti, Firenze 2016.

⁵⁸ Utile da menzionare, nell'ambito della suddetta metodologia didattica, la partecipazione del Tommaseo, insieme ad altre scuole secondarie di secondo grado del contesto nazionale, al progetto di ricerca e di sperimentazione *Flipped Math* del Dipartimento di Matematica del Politecnico di Milano i cui risultati sono stati presentati al Convegno Nazionale della Didattica della matematica, Castel San Pietro Terme 2017.

società. Per fare ciò, è necessario realizzare una scuola in cui lo studio critico e costante delle linee di forza del tempo presente e futuro configuri il principale perno verso cui indirizzare un'azione pedagogica intenzionalmente e responsabilmente orientata al bene dell'educando e della comunità di cui è parte.

5.2.2 *Grow the World*. L'Agenda 2030 per la scuola

“Vorremmo educare a vivere.

Vivere è affrontare i problemi personali, i problemi di cittadino e di vita in quanto parte della specie umana. Vivere è saper affrontare la complessità del mondo, affrontare le incertezze della vita, saper comprendere gli altri.

Serve un nuovo umanesimo, un umanesimo globale che crei la connessione fra cultura scientifica e cultura umanistica, ma soprattutto un umanesimo che affronti le realtà concrete. Per questo serve una riforma dell'educazione profonda e radicale, che permetta di trattare tutti i problemi fondamentali e globali. Oggi tutti gli uomini hanno la stessa comunità di destino: la Terra. Si confrontano con gli stessi problemi: dal degrado della biosfera, alla crisi economica. Vivere un nuovo umanesimo significa comprendere che siamo chiamati a fare della Terra una patria, ad integrare unità e diversità umana.

È questo l'umanesimo di cui abbiamo bisogno oggi”⁵⁹.

È partendo da tale premessa, significativa anche in ordine all'accezione ampia con cui si intende assumere il concetto di sostenibilità, che la cooperativa sociale Camelot⁶⁰ di Milano, in sinergia con l'Istituto Marcelline Tommaseo, ha ideato, nel 2017, su scala nazionale e internazionale, un modello formativo rivolto alle scuole di ogni ordine e grado, denominato *sustainable development school*. Il modello, applicato per la prima volta in Italia dall'Istituto oggetto di indagine, è stato pensato allo scopo di promuovere l'attitudine naturale della conoscenza umana a situare tutte le informazioni in un contesto fatto di interrelazioni per cogliere le influenze reciproche tra le parti e il tutto, in un mondo sempre più complesso. Educare alla sostenibilità permette, infatti, di integrare le discipline esistenti, stimolando un apprendimento capace di affrontare i problemi attuali

⁵⁹ Tratto dalla premessa alla guida *Grow the World* a.s. 2018/2019 e consultabile all'indirizzo <<http://www.marcellinetommaseo.it/wp-content/uploads/2019/04/Guida-completa.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁶⁰ <<http://www.coopcamelot.org/la-cooperativa/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

nella loro globalità e superando la supremazia di un sapere frammentato che rende spesso incapaci di compiere scelte orientate al bene comune⁶¹. Adottare la sostenibilità quale paradigma di riferimento, significa, pertanto, promuovere processi di rigenerazione umana, sociale e culturale con ricadute sia a livello organizzativo, sia in termini di progettazione didattica. L'Istituto Tommaseo aderisce al paradigma culturale della sostenibilità⁶² attraverso il progetto *Grow the World* che, a partire dall'anno scolastico 2018/2019, e in linea con i presupposti del modello di scuole dello sviluppo sostenibile, è stato indirizzato all'intero Istituto ed ha previsto un'intensa fase di formazione a tutti i livelli mediante il supporto di enti, organizzazioni ed istituzioni⁶³ che operano nell'ambito dello sviluppo sostenibile. Attraverso il confronto dialettico con la referente della sostenibilità, è emerso come siano stati due i principali riferimenti chiave che hanno ispirato il progetto culturale in oggetto. A partire dalle riflessioni sulle attuali *emergenze educative*, che sollecitano l'Istituto nell'impegno verso una formazione solida e una libertà educata a scelte responsabili e consapevoli, l'invito di papa Francesco a "sognare un nuovo umanesimo europeo in cui l'Europa è chiamata non tanto a difendere degli spazi, ma ad essere una madre generatrice di processi"⁶⁴ e i 17 obiettivi di Sviluppo Sostenibile indicati dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite⁶⁵, ben si coniugano con il progetto apostolico delle Marcelline che desidera "fare bella la creatura umana e bello il contesto in cui vive"⁶⁶. Su scala nazionale, la Carta d'Intenti tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e il Ministero dell'Ambiente

⁶¹ <<https://www.sustainabledevelopment.school.it/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁶² Estratto ricavato dall'intervista somministrata alla responsabile dell'area sostenibilità e dei rapporti con il territorio. La traccia dell'intervista è visibile alla sezione *Allegati* (Allegato 1).

⁶³ Tra gli altri, utili da menzionare, i percorsi formativi promossi dalla Fondazione Enea Mattei, le *partnership* con l'Ufficio Scolastico Regionale, i corsi tenuti dall'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS).

⁶⁴ FRANCESCO, *Messaggio di saluto ai partecipanti all'incontro di Sarajevo sulle Opere di misericordia in Europa*, promosso dalla Commissione Ccee "Caritas in Veritate" e da un gruppo di organismi ecclesiali operanti in Europa, 2016.

⁶⁵ <<https://www.unric.org/it/agenda-2030>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁶⁶ <<http://www.marcellinetommaseo.it/wp-content/uploads/2019/04/ptof-superiori-Tomm.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019. Per un ulteriore approfondimento sul concetto di "sostenibilità come bellezza", dimensione che rimanda al superamento del mero sguardo estetico sull'ambiente che ci circonda, per promuovere processi di reinterpretazione dello stesso utili al fine di generare una interiorizzazione del luogo quale parte integrante della vita di ciascuno, si rimanda a R. PAGANO, *L'implicito pedagogico in H. G. Gadamer. Riflessioni e spunti per una pedagogia ermeneutica*, La Scuola, Brescia 1999; C. LANEVE, *Pedagogia e didattica dei beni culturali. Viaggio nella memoria dell'arte*, La Scuola, Brescia 2000; C. BIRBES (a cura di), *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*, EDUCatt, Milano 2011.

e della Tutela del Territorio e del Mare (MATTM), l’emanazione delle *linee guida per l’educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile* del 2009⁶⁷, nonché l’entrata in vigore della Legge sulla *Buona scuola*⁶⁸ del 2015 e l’approvazione, nel 2017, del *Piano per l’Educazione alla Sostenibilità* elaborato dal MIUR⁶⁹, hanno costituito fruttuose occasioni per fornire alcuni orientamenti in materia di sostenibilità e per l’organizzazione di attività educative e didattiche. Si tratta, in linea con le direttive internazionali e nazionali, di promuovere un vero e proprio progetto culturale capace di innestarsi nel percorso educativo senza alterarne i processi ma, al contrario, migliorandoli: per questo l’obiettivo di *Grow the World* non è quello di dare vita ad un nuovo corso di studi o a sperimentazioni orarie, ma di andare a riflettere sul *setting* organizzativo e di apprendimento già esistente nella scuola e riorientarlo alla luce dei 17 obiettivi di sviluppo sostenibile dell’Agenda ONU 2030 e secondo le indicazioni espresse all’interno della *Laudato Si’* di papa Francesco⁷⁰. In tale prospettiva, all’interno dell’Istituto, sono stati previsti importanti mutamenti in termini organizzativi e didattici. Le funzioni gestionali sono state pensate superando il tradizionale organigramma, orientato generalmente a definire la struttura interna, per riconoscere, invece, uguale importanza alla proattività della scuola, esercitata e riconosciuta primariamente al di fuori delle proprie mura. Assumono pertanto valore le azioni orientate ad incentivare i rapporti con aziende, istituzioni, università e centri di ricerca presenti sul territorio, nonché le attività rivolte alla promozione dell’internazionalizzazione, del *fund raising*, dell’organizzazione di eventi e di seminari orientati alla diffusione della cultura sostenibile. Da un punto di vista didattico, sono state previste sei aree culturali, all’interno delle quali sviluppare la progettazione interdisciplinare. Ogni quadro culturale persegue gli obiettivi di sviluppo sostenibile, realizzabili sia attraverso una didattica scientifica ordinaria, attenta e sensibile allo studio e alla ricerca nell’ambito della sostenibilità, sia mediante l’ideazione di percorsi comuni a più discipline, laboratori, *workshop*, scambi internazionali, incontri con professionisti e imprese virtuose. Le macro aree disciplinari, perseguono, tutte,

⁶⁷ Cfr. MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee guida per l’educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, Roma 2009.

⁶⁸ <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁶⁹ <<https://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷⁰ Cfr. FRANCESCO, *Laudato si’*. *Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, 2015.

la finalità di “rendere i giovani consapevoli di essere chiamati ad esprimere creativamente, empaticamente, secondo i tempi e lo stile di apprendimento di ciascuno, il proprio pensiero per contribuire a migliorare la società in cui vivono”⁷¹.

Di seguito, le sei aree culturali⁷²:

- *care for creation*, ovvero stimolare uno sguardo attento, pieno di stupore e di meraviglia verso il creato, per gustarne la bellezza e per imparare ad esserne custodi. Adottare condotte sostenibili significa vivere in modo tale da garantire la presenza di risorse per tutti, nel rispetto delle realtà concrete che ci accolgono, la casa, la scuola, la città e a cominciare da semplici azioni quotidiane di rispetto per l’ambiente.
- *Human being*, all’interno della quale si collocano tutti i progetti di inclusione e accoglienza, con particolare riferimento alle attività finalizzate alla conoscenza di sé, all’orientamento, al supporto psicologico e allo studio, nonché numerose iniziative volte allo sviluppo della solidarietà e della cittadinanza attiva. La finalità ultima risiede nell’educare al riconoscimento di ogni persona come unica ed irripetibile e quale parte attiva, creativa e responsabile della comunità umana.
- *Languages & cultures*, ovvero spazio entro cui si colloca la conoscenza delle lingue e delle culture straniere che, lungi dall’essere intesa quale mero meccanismo comunicativo, costituisce una preziosa opportunità per avvicinarsi all’altro e imparare a rispettarlo. Riconoscere la realtà plurale nella quale viviamo, aiuta a divenire consapevoli delle proprie radici, da considerare come intrinsecamente connesse a quelle degli altri popoli.
- *New economies & jobs*, settore che si occupa di orientare alla vita, ovvero formare i giovani a riconoscere il proprio talento per svilupparlo e tradurlo in competenze atte a gestire il cambiamento con libertà e responsabilità. Solo in questo modo le giovani generazioni saranno capaci di trasformare i sogni in progetti, gli ostacoli in opportunità, l’interazione in cittadinanza attiva e responsabile.

⁷¹<<http://www.marcellinetommaseo.it/wp-content/uploads/2019/04/Guida-completa.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷² Per un approfondimento dei quadri culturali si veda la sezione “macroaree disciplinari” all’interno della guida del progetto *Grow the World*.

- *Arts & Aesthetics*, ovvero educare alla contemplazione del bello, processo che innesca un'osservazione e un ascolto attenti a reinterpretare il senso di ciò che ci circonda, in ogni sua manifestazione naturale, artistica, visiva e uditiva e che richiede l'attivazione di uno sguardo interiore.
- *Sport*, inteso come "palestra" di solidarietà, di amicizia, di relazioni, di benessere, piuttosto che spazio esclusivamente dedicato alla competizione e alla *performance*.

L'assunzione di un progetto didattico interamente pensato in chiave sostenibile ha promosso concretamente la logica della transdisciplinarietà, a discapito della frammentarietà del sapere e ha contribuito ad un ulteriore rinnovamento delle metodologie didattiche, nella direzione di favorire un approccio sostenibile al conoscere, ovvero capace di generare apprendimenti significativi per la crescita personale e sociale. Il paradigma della sostenibilità, innestato all'interno dell'offerta formativa dell'intero Istituto, ha inoltre incrementato il lavoro congiunto (non solo tra docenti di discipline diverse, ma anche tra insegnanti afferenti a ordini e gradi scolastici differenti), sviluppando un maggiore senso di appartenenza e di comunità.

A testimonianza dell'impegno concreto intrapreso dal Tommaseo in ordine alla formazione sostenibile delle giovani generazioni, oltre al sopraccitato riconoscimento quale prima scuola italiana dello sviluppo sostenibile, diversi sono stati i progetti che hanno ottenuto premi regionali e nazionali, così come numerose sono state le iniziative sulla sostenibilità che hanno visto protagonisti gli studenti dell'Istituto⁷³.

In tale cornice, la sostenibilità diventa una leva significativa per promuovere azioni concrete di progettazione condivisa, per un allargamento della partecipazione ai processi decisionali, per la costruzione di rapporti solidi e radici profonde che rendono la scuola un'autentica fucina di ricerca e un centro strategico di creazione di futuro.

⁷³<<https://www.sustainabledevelopmentsschool.it/rassegna-stampa/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

5.2.3 Generare futuro: l'alternanza scuola-lavoro al Tommaseo

“L'alternanza scuola-lavoro è un'esperienza di orientamento per il futuro, che permette di creare un primo collegamento tra Scuola, mondo del Lavoro e Società.

I progetti realizzati in alternanza sono utili all'acquisizione di una forte motivazione ad essere protagonisti del proprio futuro a beneficio personale e collettivo”⁷⁴.

Collocata all'interno della macroarea disciplinare *new economies & jobs*, in connessione con la funzione gestionale “rapporti con le aziende”, l'Istituto Tommaseo propone l'alternanza scuola-lavoro quale esperienza di formazione e di orientamento al lavoro e alla vita, attraverso la creazione di occasioni di apprendimento significativo indirizzate all'acquisizione di una maggiore conoscenza di sé e delle proprie vocazioni, dell'implementazione di competenze chiave di cittadinanza attiva, della promozione di *soft skills*, dell'assunzione di comportamenti responsabili e consapevoli. In tale prospettiva, la macroarea dedicata all'economia e ai lavori nella società contemporanea mira a⁷⁵:

- attivare un dialogo fra conoscenze e realtà, suscitando domande e stimolando risposte attraverso esperienze concrete di confronto con il contesto, con il territorio e con le imprese;
- costruire competenze attraverso progetti di identificazione di bisogni sociali, di individuazione di problemi e di soluzioni innovative e sostenibili, di verifica della fattibilità delle idee e dell'impatto dei comportamenti, sviluppando consapevolezza e stimolando spirito di iniziativa e di cooperazione;
- elaborare una contaminazione fra le scienze umane e la tecnologia, fra le arti e la cultura digitale per rendere i giovani capaci di affrontare la complessità del tempo presente.

In questo quadro di finalità educative, una serie di attività progettuali, indirizzate primariamente alle scuole secondarie di secondo grado, concorrono alla creazione di fruttuose sinergie tra scuola e territorio. Tra le altre, il percorso

⁷⁴<<http://www.marcellinetommaseo.it/wp-content/uploads/2019/04/ptof-superiori-Tomm.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷⁵<<http://www.marcellinetommaseo.it/wp-content/uploads/2019/04/Guida-completa.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

formativo *Common Goods*, collocato da diverse scuole italiane all'interno della cornice di attività specificamente previste per l'alternanza scuola-lavoro e riconosciuto da Assolombarda come percorso di qualità in materia di alternanza⁷⁶, forma i giovani allo sviluppo di *business* e profitti sostenibili, al fine di generare valore per sé e per il territorio. Attraverso l'utilizzo di metodologie innovative e coinvolgenti, il percorso formativo è indirizzato ad accrescere la consapevolezza, sul piano personale, circa il proprio talento e le proprie attitudini, da integrare con l'acquisizione di competenze civiche e imprenditoriali per lo sviluppo di una cultura di imprenditorialità sana e responsabile. Sulla stessa scia, attraverso il supporto della Fondazione Sodalitas⁷⁷, una delle più grandi associazioni territoriali del sistema confindustriale italiano impegnata a promuovere la sostenibilità d'impresa, il Tommaseo realizza il corso *Giovani & Impresa* che, indirizzato a giovani alle soglie del mondo del lavoro, è svolto in collaborazione con il MIUR e con il patrocinio di Assolombarda, dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia e di un gruppo di primarie imprese attente alla valorizzazione delle eccellenze professionali. Esso si fonda sulla trasmissione di valori quali la centralità della persona e il benessere organizzativo ed è orientato alla cultura del lavoro e dell'imprenditorialità socialmente responsabile e sostenibile, secondo gli indirizzi nazionali ed internazionali. Lo scopo del percorso è favorire la scoperta delle attitudini individuali e indirizzarle verso la scelta di adeguate competenze professionali da sviluppare. L'attivazione di laboratori, l'utilizzo di materiali multimediali, l'incontro con testimoni privilegiati del mondo dell'impresa sostenibile, la simulazione del colloquio di selezione conferiscono al corso un concreto valore aggiunto in termini formativi ed orientativi.

In questa cornice di attività educative, orientate alla formazione delle giovani generazioni nella prospettiva di favorire comportamenti attenti al perseguimento del bene comune, anche attraverso lo sviluppo di *competenze di sostenibilità* declinabili in occupazioni, a loro volta, sostenibili, si colloca la proposta di alternanza scuola-lavoro del Tommaseo. Da un punto di vista organizzativo,

⁷⁶<<https://www.assolombarda.it/alternanza-scuola-lavoro/...-per-saperne-di-piu>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁷⁷<<http://www.sodalitas.it/fare/giovani-e-futuro/giovanieimpresa>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

l'alternanza viene spalmata sugli ultimi tre anni del percorso scolastico secondario di secondo grado e scandita da fasi correlate al raggiungimento di specifici obiettivi formativi. In modo peculiare, il terzo anno rappresenta un momento cruciale per avviare processi orientati alla costruzione di un progetto di vita, nella direzione di far crescere quelle domande esistenziali che aiutano la persona a conoscere meglio se stessa e a cogliere le connessioni che la legano inestricabilmente con il mondo. È durante il quarto anno che lo studente, sulla base dei suoi interessi, ha la possibilità di mettersi alla prova all'interno di un contesto professionale concreto, fase particolarmente significativa nel processo di orientamento e formazione del giovane. Il criterio che guida la scelta delle realtà in cui gli studenti vengono collati è rappresentato dall'impegno delle stesse in termini di valorizzazione della persona, di benessere lavorativo, di formazione delle giovani generazioni e di rispetto dell'ambiente⁷⁸. Con l'adozione del progetto *Grow the World*, il parametro della sostenibilità è diventato a tutti gli effetti un indicatore per la selezione dei contesti lavorativi verso cui indirizzare gli studenti, nonché valore guida dell'intero processo di alternanza scuola-lavoro. Il quinto anno rappresenta tempo di bilanci: l'esperienza di alternanza scuola-lavoro acquista significato nel momento in cui vengono previsti degli spazi formativi di scambio e di confronto, che consentono una rilettura consapevole⁷⁹ di quanto intrapreso, anche al fine di poterlo meglio esplicitare in vista del *report* triennale da presentare in sede di esami di maturità. Le specifiche attività previste durante i tre anni di alternanza scuola-lavoro sono integrate da incontri con esperti sulle tematiche del lavoro e con professionisti scelti, visite in aziende *partner*, percorsi di orientamento universitario e lavorativo, implementazione delle competenze di cittadinanza globale, di *soft* e di *life skills*⁸⁰. Dal confronto con la preside dei licei, è inoltre emersa la volontà, nel futuro, di ampliare ulteriormente le iniziative previste per l'alternanza scuola-lavoro, includendo anche il biennio, in modo da tale da realizzare un quadro di attività formative sempre più organico e graduale.

⁷⁸ La descrizione della struttura del processo di alternanza scuola-lavoro al Tommaseo è frutto dello scambio dialettico con la referente dell'alternanza scuola-lavoro. Per visionare la traccia dell'intervista su veda la sezione *Allegati* (Allegato 2).

⁷⁹ Cfr. L. CADEI, *Scrivere l'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro. L'accompagnamento tra riflessività e scrittura formatrice*, in P. MALAVASI - D. SIMEONE (a cura di), *Scuola Lavoro Famiglia Università*, pp. 53-57.

⁸⁰ Per visionare alcune schede di attività previste in alternanza scuola-lavoro, si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 6).

L'entrata in vigore dei *percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* (PCTO)⁸¹, attivati a decorrere dall'anno scolastico 2018/2019, non ha modificato l'assetto generale del processo di alternanza scuola-lavoro dell'Istituto, anche in linea con la raccomandazione contenuta nelle nuove disposizioni secondo cui le scuole, nella loro autonomia, potranno aumentare l'orario previsto dalla normativa, in coerenza con gli obiettivi formativi che si sono poste.

L'alternanza scuola-lavoro svolta dagli studenti del Tommaseo si inserisce, pertanto, in un articolato e organico quadro di attività formative che prevede l'acquisizione di competenze professionali utili all'inserimento lavorativo, da coniugare con finalità di più ampio respiro che consentono al giovane di costruire nuovi percorsi di vita fondati su uno spirito proattivo, collaborativo e solidale.

5.2.4 Educare alla responsabilità, orientare alla vita: a scuola di sviluppo sostenibile

Alla luce dei dati raccolti dallo studio di caso sopradescritto, è possibile delineare alcune considerazioni generali in ordine al rapporto tra sostenibilità e alternanza scuola-lavoro.

In primo luogo, è interessante notare come la sostenibilità costituisca una cornice significativa entro cui la scuola colloca la formazione delle giovani generazioni. Tale sensibilità, da sempre presente nell'Istituto Tommaseo in quanto strettamente in linea con il sistema valoriale che ne ha determinato la sua stessa nascita, è stata definitivamente esplicitata attraverso l'adozione del progetto *Grow the World* che ha generato un nuovo modello di scuola, improntato al perseguimento di una formazione umana integrale, nella direzione dello sviluppo sostenibile. In tale prospettiva, due sono state le leve che hanno condotto all'implementazione della sostenibilità quale orizzonte di senso entro cui situare le pratiche educative dell'Istituto. La prima, si riferisce alla volontà di realizzare un modello di scuola capace di innestare fattive alleanze con il territorio, nella consapevolezza che per generare apprendimenti significativi nella società complessa è necessario superare l'anacronistica separazione fra teoria e prassi.

⁸¹ Legge del 30 dicembre 2018 n. 145 sul Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 in <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

Tale considerazione è ben percepita dal corpo docente liceale che, ad un anno dall'implementazione del progetto *Grow the World*, considera la sostenibilità una fruttuosa opportunità per attivare uno sguardo costantemente rivolto all'esterno⁸². Al proposito, nella ricorsività di espressioni come “il nostro modello rappresenta la via per collegare la scuola al contesto esterno, al presente, all'attualità”, esso consente di “mettere in relazione la scuola con il mondo in modo critico, intelligente, costruttivo” e di “avvicinare le istituzioni scolastiche alle problematiche del nostro tempo”⁸³, è rintracciabile una certa sensibilità, da parte degli insegnanti, circa l'opportunità che la sostenibilità offre alle scuole di aprirsi costruttivamente alla realtà. Allo stesso modo, la percezione dei docenti circa l'interesse dimostrato dalle classi liceali in relazione al tema della sostenibilità denota, al termine del primo anno dall'adozione di *Grow the World*, un incremento di consapevolezza negli studenti circa le opportunità che un modello di scuola dello sviluppo sostenibile può offrire nel favorire apprendimenti di natura informale. In questo quadro interpretativo, l'alternanza scuola-lavoro viene percepita dai docenti quale occasione utile al fine di ulteriormente ampliare le sinergie con il contesto esterno, nella direzione di formare profili competenti, ovvero capaci di affrontare con successo le sfide professionali poste da una società in costante evoluzione. Inoltre, alla luce delle sfide future che i docenti reputano imprescindibili per rendere il modello *Grow the World* foriero di fattivi cambiamenti, il primo passo da compiere viene identificato nell'adozione di metodologie didattiche attive, capaci di rendere vivo il rapporto con la sostenibilità e di non relegarlo ad una sorta di “esperienza unicamente intellettuale”⁸⁴: l'alternanza scuola-lavoro si conferma una modalità educativa efficace. Nella stessa direzione, la lettura del quadro di sintesi fornito dalla scuola circa la percezione degli studenti liceali in ordine alle esperienze di alternanza scuola-lavoro svolte nell'anno scolastico corrente⁸⁵, nonché la consultazione di alcuni lavori conclusivi sull'alternanza presentati dagli studenti in sede di maturità, hanno messo in luce l'importanza attribuita dai giovani all'apertura della scuola

⁸² Per visionare la traccia del questionario che la scuola ha somministrato al corpo docente liceale si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 4).

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ Per visionare la struttura della rilevazione attuata dall'Istituto in ordine alle impressioni degli studenti liceali del quarto anno al termine dell'esperienza di inserimento professionale in alternanza, si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 5).

verso il contesto esterno, azione ritenuta necessaria al fine di acquisire competenze di natura operativa, considerate, dagli stessi, quale traguardo indicante la buona qualità dei percorsi formativi intrapresi. Espressioni come “ho imparato a realizzare concretamente i progetti”, “ho iniziato ad utilizzare un linguaggio specifico e tecnico”, “ho esercitato tutti i giorni, nella pratica, le lingue straniere”, “ho compreso come si lavora in azienda”⁸⁶, ricorrono frequentemente nelle valutazioni degli studenti liceali del quarto anno. Parimenti, i tutor aziendali valutano la positività dell’esperienza di alternanza scuola-lavoro svolta dagli studenti sulla base della loro capacità di sapersi mettere alla prova in situazioni lavorative concrete, connesse a specifici obiettivi professionali da raggiungere. Sulla base di alcune categorizzazioni, frutto di una progettazione congiunta con i tutor interni della scuola, le competenze operative costituiscono un punto cardine che i tutor aziendali sono chiamati a valutare. Anche l’acquisizione di *soft skills* si conferma strategica, andando ad integrare il quadro dei punti di forza rintracciati dagli studenti nelle esperienze di alternanza svolte. In modo peculiare, per coloro i quali l’alternanza scuola-lavoro si è svolta in realtà professionali direttamente operanti nell’ambito della sostenibilità ambientale, si evince una maggiore attenzione alla dimensione delle *green skills*. Al proposito, la responsabile dell’alternanza scuola lavoro ha voluto evidenziare come l’Istituto, a solo un anno dall’introduzione del progetto *Grow the World*, non sia ancora pronto a maturare un’idea di sviluppo sostenibile quale valore capace di permeare l’azione formativo-educativa, anche “se siamo sulla buona strada per comprendere il senso più profondo della sostenibilità”⁸⁷. Per la medesima ragione, le aree di debolezza che le classi segnalano con maggiore frequenza, sono riferibili ad una non sempre percepita corrispondenza tra il percorso di studi svolto e l’esperienza di alternanza intrapresa. In questo senso, un primo passo è stato messo in campo dai docenti dei licei che hanno attuato un considerevole sforzo di progettazione congiunta al fine di rendere la sostenibilità parte integrante della didattica ordinaria, anche attraverso una declinazione dei *goals* previsti dall’Agenda 2030 negli insegnamenti di riferimento, con l’intento di rendere maggiormente chiaro il legame delle diverse discipline con lo sviluppo sostenibile.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ Cfr. *Allegati* (Allegato 2).

Tuttavia, la preparazione professionale dei giovani non costituisce l'unica leva che ha sollecitato il Tommaseo ad intraprendere la strada dello sviluppo sostenibile: il confronto dialettico con i testimoni privilegiati della scuola ha messo in luce l'importanza della dimensione valoriale della formazione giovanile, aspetto che, oggi, "viene trascurato per lasciare spazio a percorsi di crescita improntati su *performance* di natura prestazionale"⁸⁸. Tale concezione è rintracciabile anche nella progettazione delle esperienze di alternanza scuola-lavoro promosse dall'Istituto che, collocate in un progetto didattico e culturale integralmente pensato in chiave sostenibile, acquisiscono un significato che trascende finalità educative di natura meramente strumentale. Dall'analisi documentale⁸⁹, emerge una ricorsiva associazione dell'alternanza scuola-lavoro al lemma "vita". L'alternanza è infatti collocata all'intero della macroarea '*new economies & jobs*' considerata, più di ogni altra, quale spazio preposto all'orientamento degli studenti nella vita, e non solo in vista del loro inserimento professionale. Anche nella sezione del PTOF specificamente dedicata alle esperienze in alternanza scuola-lavoro, viene rimarcato come gli obiettivi di quest'ultima siano in linea con la missione dell'istruzione e della formazione di promuovere una crescita integrale della persona, ovvero orientata all'acquisizione di competenze utili per il successo formativo e professionale, per sviluppo del senso civico e comunitario, per l'assunzione di comportamenti adeguati al contesto in cui si opera.

"Restituire alla comunità giovani che non siano solo competenti ma anche 'solidi' da un punto di vista valoriale"⁹⁰, nella direzione di allenare la libertà e i talenti di ciascuno verso la realizzazione di una crescita personale e sociale, costituisce uno spunto riflessivo interessante per mettere a fuoco le ricadute positive che l'ambito della sostenibilità può innestare nella formazione delle giovani generazioni, con particolare riferimento alla metodologia dell'alternanza scuola-lavoro.

⁸⁸ Estratto ricavato dall'intervista somministrata alla responsabile della sostenibilità. Per visionare la traccia dell'intervista si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 1).

⁸⁹ Al proposito si rimanda primariamente alla consultazione del PTOF delle scuole secondarie di secondo grado dell'Istituto e alla guida completa del progetto *Grow the World*.

⁹⁰ Estratto ricavato dall'intervista somministrata alla responsabile della sostenibilità. Per visionare la traccia dell'intervista si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 1).

5.3 Il Gruppo Loccioni: un'organizzazione sostenibile

Il secondo caso preso in esame vede protagonista il Gruppo Loccioni, un'impresa marchigiana che ho avuto modo di conoscere nel corso del 2019. La realtà indagata, specializzata nella progettazione e realizzazione di sistemi di misura e controllo per migliorare la qualità, la sicurezza e la sostenibilità di processi e prodotti industriali⁹¹, è un modello imprenditoriale che sviluppa lavoro e conoscenza, integrando idee, persone e tecnologie. Il *report* di seguito presentato è il risultato di uno studio documentale sul caso, integrato attraverso l'apporto di alcune testimonianze privilegiate. Per quel che concerne la natura delle fonti informative hanno costituito oggetto di approfondimento il sito web istituzionale, rassegne stampa, articoli di interesse, pubblicazioni scientifiche, materiali interni d'archivio⁹². Per avere un quadro più esaustivo in ordine agli ambiti della sostenibilità e dell'alternanza scuola-lavoro, sono state somministrate delle *élite interviews* rivolte, individualmente, ai referenti di tali settori⁹³. La consultazione dei lavori finali svolti dagli studenti accolti in alternanza scuola-lavoro dall'impresa nel corso dell'anno scolastico 2017/2018⁹⁴, realizzati utilizzando la forma della narrazione libera, hanno contribuito a rendere maggiormente chiara la cornice di riferimento entro cui si situa, in Loccioni, la formazione delle giovani generazioni.

⁹¹ Le aree di specializzazione, per ciascuna delle quali vengono garantiti manutenzione, gestione e aggiornamento delle soluzioni tecnologiche offerte, sono: *energy Technologies*, soluzioni integrate di efficienza e autosufficienza energetica, *information and communication technology*; *environment*, soluzioni integrate per il monitoraggio ambientale; *industry*, sistemi per il test di componenti industriali; *humancare*, soluzioni di automazione e controllo qualità per health care; *mobility*, soluzioni di assemblaggio, collaudo e controllo qualità per componenti auto. Si veda <<https://www.loccioni.com/it/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

⁹² Al proposito l'azienda ha fornito alcuni materiali d'archivio contenenti la sezione "la parola dei collaboratori", al fine di avere una descrizione dell'impresa anche attraverso la percezione di chi la vive quotidianamente. Cfr. GRUPPO LOCCIONI, *Index archivio ragionato, Quaderni di cultura d'impresa/Storie di progetto*, Gruppo Loccioni, Ancona 2013.

⁹³ Per visionare il protocollo generale orientativo caratterizzante le interviste somministrate ai testimoni privilegiati si veda la sezione *Allegati* (Allegato 7 - Allegato 8).

⁹⁴ Il Gruppo Loccioni ospita ogni anno circa 60 studenti in alternanza scuola-lavoro, provenienti da diversi istituti scolastici secondari di secondo grado del territorio. La lettura dei *report* finali realizzati dagli studenti, suddivisi nelle tre settimane di durata del percorso in Loccioni, si è concentrata sui complessivi 60 lavori degli studenti in alternanza, ponendo particolare attenzione ai giovani provenienti dai licei, circa la metà rispetto al numero totale di studenti. L'anno scolastico di riferimento è il 2017/2018 in quanto le sintesi relative all'anno corrente risultano ancora in corso di elaborazione.

5.3.1 Dalle origini all'attuale modello organizzativo

“I pavoni procedono fianco a fianco, a ruota aperta, con il passo sussiegoso adeguato al loro rango, senza curarsi dei fischi sguaiati che il merlo indiano lancia dalla sua gabbia a intervalli regolari. Il prato è di un verde brillante e compatto, sotto l'ombra di grandi alberi che vibrano al vento leggero.

Mi hanno detto di aspettare qui, seduto su questa poltroncina da giardino di plastica bianca, che tra poco verranno a prelevarmi per visitare le 'fabbrica'. Per dire la verità, di fabbriche, almeno da qui, non ne vedo. Questo tappeto erboso ben curato ed ombreggiato, quest'aria fresca e tranquilla, mi fanno pensare, piuttosto, a una casa per vacanze; l'impressione è confermata dal grande edificio bianco che ho di fronte, dal campo da tennis che intravedo un po' più in là e da quella che, da lontano, mi sembra essere una piscina (mi diranno, poi, che si tratta di uno stagno per le anatre; anche loro fanno parte di questo curioso paesaggio...)”⁹⁵.

La storia del Gruppo Loccioni è strettamente connessa al territorio in cui nasce e verso il quale ha sviluppato quel senso di appartenenza e di responsabilità che caratterizza ogni sua attività aziendale.

Le origini della vicenda imprenditoriale risalgono agli anni Settanta, periodo in cui l'economia marchigiana era contrassegnata da significativi processi di trasformazione che avevano segnato il passaggio da territorio agricolo a regione industrializzata. Tuttavia, tale sviluppo, non aveva provocato il verificarsi di nette fratture: la preesistente continuità tra economia agricola e industrializzazione del territorio, continuava a rappresentare il carattere saliente del “modello marchigiano”⁹⁶. In tale direzione, la cultura e i valori della saggezza contadina continuano a costituire importanti fattori ispiratori dell'attività imprenditoriale del Gruppo, un'eredità facilmente riconoscibile, ancora oggi, nelle modalità organizzative e gestionali che la caratterizzano⁹⁷. È in questo contesto che Enrico Loccioni, nel 1968, a soli 19 anni, dopo un periodo di apprendistato nel laboratorio

⁹⁵ M. BARTOCCI, *Animals Spirits in Vallesina. Enrico Loccioni e "l'impresa come gioco"*, Luiss University Press, Catanzaro 2011, p. 15.

⁹⁶ Cfr. M. BONTI - E. CORI, *Competenze organizzative nella media impresa: il caso Loccioni*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 14-17.

⁹⁷ Cfr. GRUPPO DI ANCONA (a cura di), *Trasformazioni dell'economia e della società italiana*, Il Mulino, Bologna 1999.

di un elettricista, avviò, insieme alla moglie Graziella e a due soci, un'attività artigianale di impianti elettrici. Alla guida del piccolo laboratorio, denominato *I.C.I.E*, Loccioni si distinse, fin da subito, per una certa "curiosità intellettuale" che lo aveva spinto, attraverso processi di *learning by doing*, a sperimentare costantemente soluzioni innovative, da condividere con collaboratori e giovani apprendisti, neodiplomati e neolaureati, verso i quali non mancava di sviluppare profonde relazioni interpersonali. Questa innata predisposizione alla cura dell'altro si rivelò vincente per la fidelizzazione dei clienti e per l'implementazione di conoscenze tecniche e di mercato: il *learning by interacting*, aspetto caratterizzante la *General Impianti*, prima azienda di quello che diventerà il Gruppo Loccioni, costituiva una inedita modalità interazionale di approccio ai clienti, capace di attivare un flusso di conoscenze reciprocamente arricchenti⁹⁸. Tuttavia, nella seconda metà degli anni Settanta, a causa di visioni imprenditoriali e valoriali troppo lontane, la società si sciolse: la lungimiranza e l'attenzione alla persona, che caratterizzavano il modo di fare impresa di Loccioni, erano concetti estremamente all'avanguardia per il tempo. Rimanendo fedele a tale sistema valoriale, nel 1980, Loccioni fondò l'*AEA* (Applicazioni Elettroniche Avanzate) che, affiancata alla *General Impianti* al fine di incrementarne le attività di progettazione e realizzazione di sistemi elettronici ad alta tecnologia, raggiunse, in tempi brevi, la *leadership* internazionale nel collaudo degli elettrodomestici e dei componenti per automobili⁹⁹. Con *AEA*, l'attenzione al concetto di *qualità*, in un periodo storico in cui si era ancora lontani dalla "rincorsa" alla certificazione e da fenomeni di vera e propria "ostentazione" del marchio di qualità¹⁰⁰, iniziò a subire un'accelerazione importante. In tale direzione, anche il benessere dei collaboratori e la qualità del luogo di lavoro cominciarono a rappresentare prerogative necessarie all'avvio della cosiddetta "fabbrica-non-fabbrica", ovvero "una costruzione bianca, con il nome posto sul frontone, immersa nel verde e nel silenzio, alla confluenza del fiume Esino ed Esinate e allo sbocco della Valle di San Clemente nel comune di Rosara"¹⁰¹, che è l'immagine di come si presenta Loccioni, ancora oggi, a chi la incontra.

⁹⁸ Cfr. M. BONTI - E. CORI, *Competenze organizzative nella media impresa: il caso Loccioni*, pp. 18-19.

⁹⁹ Cfr. *Ivi*, p. 20-21.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ GRUPPO LOCCIONI (a cura di), *Index archivio ragionato*, p. 18.

Il 1992 vide la nascita di *Summa*¹⁰², società di servizi interna particolarmente rappresentativa del perimetro valoriale ed identitario del Gruppo Loccioni: pensare a progettare l'impresa nel medio-lungo periodo, attraverso la costante ricerca di nuovi scenari di mercato, di collaborazioni, di persone dotate di buone abilità tecniche e di spiccate doti di lavoro in *team*, costituiva il traguardo della nuova unità operativa. Come evidente, cresceva, via via, la necessità di condivisione, di responsabilità, di impegno rivolto al costante miglioramento, di consapevolezza circa la necessità di investire sulla persona e sulla sua formazione. In questa direzione, negli anni Novanta, venne completato il passaggio da impresa artigianale a *impresa della conoscenza*, ovvero un contesto imprenditoriale dove le persone sono considerate il fulcro della struttura organizzativa che, per rimanere competitiva, necessita di puntare sul costante incremento del capitale umano dei propri collaboratori. L'investimento sullo sviluppo e sulla formazione delle risorse umane andava configurandosi quale pratica imprescindibile per vincere le sfide del futuro, rispetto alle quali diveniva essenziale disporre di persone competenti, a cui dare la possibilità di trovare, nel lavoro, un'occasione di crescita personale e professionale. A fronte di tale impostazione, nel giro di pochi anni, crebbero notevolmente le opportunità di inserimento professionale e di formazione per i giovani, nel segno di una sempre più marcata convinzione circa la necessità di investire nel potenziale trasformativo delle giovani generazioni per perseguire un progresso duraturo. Alla fine degli anni Novanta, il Gruppo venne arricchito dalla creazione di una quarta unità dedicata alla meccanica di precisione, la *TM* (Titan Meccanica), frutto tangibile di una *business idea* fondata sulla forza delle relazioni, sulla valorizzazione della persona, su una prospettiva di sviluppo umano e collettivo che andava oltre il singolo contesto imprenditoriale¹⁰³. In linea con l'accresciuta attenzione, nella società complessa, al tema della *sostenibilità*, venne fondata, nel 2004, una quinta società, la *Blu Solutions*, unità impegnata nella valutazione dell'integrità strutturale di serbatoi di GPL interrati e nella loro classificazione. L'idea imprenditoriale, nata dall'intuizione di un collaboratore esterno,

¹⁰² Nello specifico, all'interno di *Summa*, vengono gestite attività di ricerca e sviluppo, nuovi progetti, pianificazione strategica, controllo di gestione, sistemi informativi, gestione delle risorse umane, nonché amministrazione, logistica, *marketing* e comunicazione.

¹⁰³ Cfr. M. BONTI - E. CORI, *Competenze organizzative nella media impresa: il caso Loccioni*, p. 24.

confermava una solida attenzione alla relazione con i *partner* dell'impresa, foriera di nuovi orizzonti progettuali. Nata anch'essa dall'intuito di un collaboratore Loccioni in visita presso un cliente, la *Rhea*, costituita nel 2005, determinò l'affermazione del Gruppo Loccioni quale impresa di prim'ordine nel contesto internazionale e decretò l'apertura ad un mercato particolarmente appetibile, quello medicale.

Il Ventunesimo secolo vede il Gruppo dare vita a numerosi progetti imprenditoriali e a nuove linee di *business*, inquadrare all'interno di una cornice valoriale ormai consolidata e condivisa¹⁰⁴.

Alla luce delle diverse tappe che ne hanno scandito l'affermazione, il modello strutturale che ritroviamo oggi in Loccioni è caratterizzato da alcuni tratti salienti. In primo luogo, il Gruppo si distingue per essere di *natura reticolare*, ovvero costituito da una fitta rete di collaboratori interni¹⁰⁵ e di *stakeholder* esterni tra cui scuole, università, istituzioni e imprese con le quali l'azienda attua fruttuose sinergie. A completare il quadro, la *rete interna-esterna*, costituita dalle realtà imprenditoriale fondate da ex-collaboratori Loccioni, veri e propri *spin-off*. Al proposito, in una recente intervista, Enrico Loccioni dichiara "ogni anno, da uno a tre giovani lasciano la nostra azienda per aprire un'attività in proprio. Fino ad oggi le imprese create da ex-dipendenti sono ottantadue e danno lavoro a trecento persone sul territorio. Non si tratta di un tradimento, ma di un percorso di crescita condiviso. Questo significa che abbiamo fatto il nostro lavoro e che, oltre ad essere un'azienda, siamo anche una realtà che forma e che fa crescere personalità individuali. Per me, è un altro obiettivo raggiunto"¹⁰⁶. Nella medesima direzione, il Gruppo si identifica quale *open company*, aperta ai giovani, a profili *senior*, a clienti, a fornitori, a *competitor*, alla comunità scientifica e a quella istituzionale. L'apertura alimenta il desiderio continuo di conoscenza, di cambiamento, di innovazione, facilita le relazioni e la creazione di reti internazionali di altissimo livello con le quali sviluppare nuove idee di *business* e

¹⁰⁴ Per un approfondimento delle tappe che hanno segnato la storia del Gruppo Loccioni dalla sua nascita ad oggi, si veda E. CORI, *Alle origini della business idea*, in M. BONTI - E. CORI, *Competenze organizzative nella media impresa: il caso Loccioni*, pp. 14-34.

¹⁰⁵ Il Gruppo Loccioni conta 416 collaboratori, di cui la quasi totalità è in possesso di un diploma o di una laurea. Risultano assunti circa 25 giovani con un titolo di dottorato. L'età media è di 33 anni. Cfr. GRUPPO LOCCIONI, *Bilancio sociale 2018, Le persone, l'integrazione, l'innovazione e la sostenibilità. Ventunesimo bilancio sociale Loccioni*, Gruppo Loccioni, Ancona 2018.

¹⁰⁶ <<https://nova.ilsole24ore.com/esperienze/loccioni-lazienda-familiare-nata-open/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

nuove tecnologie. Per tali ragioni, l'impresa Loccioni è caratterizzata da una struttura organizzativa *orizzontale*, utile al fine di promuovere il dialogo tra generazioni, culture e mercati diversi, accomunati dall'obiettivo di migliorare la qualità della vita delle persone in modo responsabile e sostenibile. Incrementare il benessere globale della persona porta l'azienda a configurarsi quale *play factory*, ovvero quale spazio "in cui poter esprimere le proprie potenzialità, realizzare il proprio sé personale e professionale"¹⁰⁷. Uno luogo, afferma M. Bartocci, ripercorrendo le sensazioni provate durante il suo primo incontro con il Gruppo, in cui "non è solo *hardware*, quello che trovo; c'è anche, e soprattutto, *software* di qualità, fatto di 'materia grigia' in fibrillazione permanente, tesa alla ricerca di soluzioni originali, alla verifica e al confronto di esperienze e di opinioni, all'acquisizione di nuovo sapere"¹⁰⁸. Loccioni è *impresa della conoscenza*, di *patrimonio immateriale*, spazio in cui collaboratori e azionisti, gli *intra-prenditori*, investono i loro saperi, li impiegano per sviluppare progetti, li aggiornano costantemente. È una *sartoria tecnologica* che progetta e realizza prodotti e servizi su *misura*, attraverso collaboratori attenti alle esigenze del cliente e capaci di esplorare nuovi orizzonti per dare vita a soluzioni innovative. Costruire edifici e prodotti avendo rispetto per l'ambiente, progettare soluzioni sostenibili, avviare processi di collaborazioni professionali avendo la massima cura per i rapporti interpersonali, promuovere benessere organizzativo e attenzione alla persona rendono il Gruppo Loccioni *sostenibile*, ovvero orientato a "trasformare i dati in valore per il benessere delle persone e del pianeta"¹⁰⁹.

In tale quadro significativo, i valori su cui le persone Loccioni misurano il loro agire quotidiano sono: l'*immaginazione*, perché essere capaci di immaginare significa essere capaci di creare; l'*energia*, aspetto fondamentale per pensare al futuro e riuscire a realizzarlo; la *responsabilità* per l'aria che respiriamo, la Terra che calpestiamo, le risorse che utilizziamo, la fiducia che la comunità ripone nell'operato dell'impresa; la *tradinnovazione*, cioè la capacità di imparare dal passato per dare forma concreta al futuro¹¹⁰.

¹⁰⁷ GRUPPO LOCCIONI, *Index archivio ragionato*, p. 16.

¹⁰⁸ M. BARTOCCI, *Animal Spirits in Vallesina*, p. 17.

¹⁰⁹ <<https://www.loccioni.com/it/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹¹⁰ Cfr. GRUPPO LOCCIONI, *Index archivio ragionato*, p. 15.

5.3.2 Da *Life Energy And Future* a “Noi siamo 2068”

“Siamo solo di passaggio, non ci portiamo via niente, ma dobbiamo lasciare le cose un po’ meglio di come le abbiamo trovate. È questo, forse, il senso più autentico della parola sostenibilità”¹¹¹.

Nel Gruppo Loccioni la *sostenibilità* è sinonimo di “armonia” e di “equilibrio” tra persona e ambiente. Le tecnologie, *core business* dell’impresa, sono orientate al conseguimento di una prosperità diffusa, a discapito di un loro utilizzo indiscriminato e privo di discernimento che genera uno smisurato sfruttamento delle risorse del nostro pianeta. In questa prospettiva, la sostenibilità si traduce in un costante impegno rivolto al futuro, con l’intento di garantire adeguate possibilità di sopravvivenza alle generazioni che verranno. Tale tensione positiva, verso “ciò che ancora non c’è”¹¹², costituisce l’orizzonte di riferimento e d’azione entro cui collocare scelte imprenditoriali e di mercato, *partnership*, formazione dei collaboratori e delle giovani generazioni. Le note peculiarità dell’imprenditore Enrico Loccioni, rintracciabili nell’apertura intellettuale, nella curiosità, nella disponibilità ad imparare e nella propensione ad anticipare i tempi, ben si coniugano con quest’idea di costante proiezione verso il futuro. Così intesa, la sostenibilità diviene valore guida di ogni azione imprenditoriale e fine verso cui tendere per garantire quella *durabilità* necessaria “a rimanere nel tempo, a continuare ad offrire un lavoro rispettoso della persona e del territorio in cui vive, ad attivare uno sguardo di lungo termine che è il risultato di un fattivo *innamoramento del futuro*”¹¹³. Questa sensibilità è concretamente rintracciabile in diverse iniziative che il Gruppo promuove. Esemplificativa, al riguardo, la summenzionata creazione di *Summa*, corpo “umanistico” dell’impresa, nato con lo scopo di fabbricare idee e di progettare il futuro, con una proiezione temporale di almeno 5-10 anni in avanti. Sulla stessa scia, inaugurato in occasione del

¹¹¹ Gli stretti collaboratori di Enrico Loccioni, in modo peculiare il responsabile delle risorse umane e dell’alternanza scuola-lavoro e la referente della sostenibilità, hanno convenuto nel considerare tale tensione orientata a lasciare in uno stato ottimale, se non migliore, ciò che ci è stato dato, il senso più profondo che l’impresa e il suo fondatore, attribuiscono al concetto di sostenibilità. Per visionare la traccia delle interviste si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 7 - Allegato 8).

¹¹² GRUPPO LOCCIONI, *Index archivio ragionato*, p. 34.

¹¹³ Estratto ricavato dall’intervista somministrata alla responsabile dell’area sostenibilità. Per visionare la traccia dell’intervista si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 7).

cinquantesimo anno di attività, il progetto “Noi siamo 2068” rappresenta la codifica di un modello d’impresa che “guarda lontano” e sostanzia l’impegno e la responsabilità nei confronti delle generazioni presenti e future. Numerosi altri progetti promossi dal Gruppo seguono la direzione tracciata. Tra questi, ha preso avvio nel 2008, insieme ad un *network* di imprese di eccellenza, *Leaf Community*¹¹⁴, la prima comunità completamente sostenibile in Italia, risultato della forte volontà di ridare valore alla dimensione di essere naturali, recuperando, grazie alla tecnologia, l’armonia tra uomo, natura, progresso. *Life Energy And Future* (il cui acronimo è *leaf*, appunto), rappresenta il credo della *community*, rintracciabile nell’idea secondo cui aderire alla *leaf community* significa condividere “il principio del primato della natura e la convinzione che si può fare e applicare tecnologia più avanzata senza danneggiare l’ambiente naturale, che dalla natura può trarre l’energia necessaria allo sviluppo”¹¹⁵. Attualmente sono più di 50 i *Leaf Players*, imprese che hanno intrapreso con Loccioni un percorso di efficienza energetica e riduzione degli impatti sull’ambiente, a dimostrazione di una sempre più diffusa consapevolezza circa l’importanza di tutelare e valorizzare il territorio. Nella comunità, adiacente al perimetro in cui si sviluppa l’impresa, è possibile vivere in abitazioni sostenibili, diverse delle quali ospitano collaboratori Loccioni, utilizzare auto elettriche, impiegare energia solare e a idrogeno generata da microcentrali idroelettriche, arrivare ad eliminare totalmente le emissioni inquinanti. Al proposito, un’iniziativa di valore è stata avviata nel 2012 con il progetto *2 km di futuro*¹¹⁶, attraverso il quale il Gruppo ha “adottato”, per nove anni, due chilometri del fiume Esino, confinanti con la sede. Il tratto del fiume, che per molto tempo ha rappresentato una minaccia a causa di possibili inondazioni, è stato messo in sicurezza e gestito efficacemente: nel 1990, straripando, aveva sommerso, con un metro di fango, gli edifici del Gruppo e nel 2010 una piena aveva quasi raggiunto gli uffici e i laboratori, rafforzando la volontà definitiva di agire in modo operativo. In questa direzione, si è aperto un vero e proprio laboratorio di innovazione e collaborazione che, con il supporto di geologi ed esperti ambientali, ha dato vita ad un progetto di recupero del fiume attraverso il ripristino del suo corso

¹¹⁴<http://www.leafcommunity.com/leaf-community/>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹¹⁵ M. BARTOCCI, *Animals Spirits in Vallessina*, p. 39.

¹¹⁶<https://www.loccioni.com/it/onde/2-km-di-futuro/>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

originario, delle briglie di contenimento e del rinforzo degli argini. Il ritorno dell'investimento è stato garantito dall'utilizzo del fiume come risorsa energetica, "una cosa che prima ci faceva paura adesso ci alimenta"¹¹⁷, mentre la sua manutenzione costante e accorta ha fornito il materiale organico per la centrale a biomassa del Gruppo Loccioni¹¹⁸. Le opportunità di lavoro, le conseguenze positive per l'ambiente e per la popolazione limitrofa, la sicurezza di un'area gestita e curata adeguatamente e, conseguentemente, la possibilità di poter tornare a riviverla, sono l'altra parte dei doni che il fiume ha fatto a chi se ne è preso cura¹¹⁹. Oltre all'attivazione di specifiche iniziative, la sostenibilità è promossa da Loccioni anche attraverso una quotidiana attenzione alla persona e all'ambiente in cui essa lavora, "tutto quello che facciamo può definirsi, nelle intenzioni, sostenibile, dai progetti concreti di recupero ambientale, alla condivisione di pratiche, idee, scelte di mercato, cura delle relazioni interne ed esterne all'impresa"¹²⁰, nel tentativo di contribuire fattivamente alla diffusione di uno "lavoro buono"¹²¹. Tale attenzione si esplica anche nell'impegno di formare il personale e gli studenti alla cultura d'impresa, sia attraverso una fase più intensiva orientata a fornire una chiara visione delle finalità e dell'identità del Gruppo, prevista per studenti e neoassunti, sia mediante un costante aggiornamento del personale, indirizzato a creare una "squadra" professionale coesa che collabora alla creazione di un'azienda sempre più responsabile e all'avanguardia.

I riferimenti ispiratori del cammino intrapreso dall'impresa Loccioni nella direzione dello sviluppo sostenibile sono individuabili in alcuni modelli virtuosi di fare impresa, persone "in carne ed ossa", più che indicazioni rintracciabili all'interno di documenti di natura programmatica. Primo fra tutti, Vittorio Merloni, con il quale Loccioni ha sviluppato sinergiche collaborazioni e rispetto al quale ricorda: "erano gli anni Settanta e la Merloni Elettrodomestici era in pieno sviluppo

¹¹⁷ Estratto ricavato dall'intervista alla referente della sostenibilità. Per visionare la traccia dell'intervista su veda la sezione *Allegati* (Allegato 7).

¹¹⁸ Il progetto è stato selezionato come eccellenza italiana in Palazzo Italia durante l'Esposizione Universale di Milano del 2015. Si veda <<http://www.expo2015.org/?packedargs=op=changeLang>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹¹⁹ Cfr. GRUPPO LOCCIONI, *Index archivio ragionato*, p. 46.

¹²⁰ Estratto dall'intervista al referente risorse umane e alternanza scuola-lavoro. Per visionare la traccia dell'intervista si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 8).

¹²¹ Cfr. D. NICOLI, *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2018.

produttivo. Vedevo questo imprenditore proiettato verso il mondo, animato da una grande spinta creativa, impegnato dal punto di vista sociale, legatissimo al suo territorio. Grazie a lui la nostra regione si apriva ad una dimensione internazionale. Vittorio è stato il primo tra i produttori di elettrodomestici ad affrontare il tema della qualità e si è rivolto a noi per sviluppare un'innovazione tecnologica che potesse migliorare il processo produttivo e la qualità del prodotto"¹²². La cultura d'impresa olivettiana, capace di coniugare innovazione e promozione culturale e sociale dei dipendenti, ha rappresentato una ulteriore fonte d'ispirazione per l'indirizzo da dare all'attività imprenditoriale del Gruppo¹²³. Al proposito, nel 2008, Enrico Loccioni è stato premiato come "imprenditore olivettiano dell'anno" dall'Associazione Archivio Storico Olivetti, così come, molti altri, sono stati i riconoscimenti ricevuti per l'operato del Gruppo. Il podio, come unica azienda italiana, nel concorso *Best Workplaces Italia 2014* e la consegna del *Premio Internazionale di Ecologia Verde Ambiente*, assegnato annualmente a progetti, persone, storie e innovazioni tecnologiche dedicate alla sostenibilità, sono solo alcune delle attestazioni ottenute a fronte di un fattivo e pluriennale impegno verso la cura della persona e dell'ambiente¹²⁴.

5.3.3 "Convergenza scuola-lavoro": il progetto *Bluzone*

"C'era una volta prima lo studio, poi il lavoro, prima la scuola e poi le vacanze. C'erano una volta i bambini, i ragazzi, gli adulti, i saggi. C'erano una volta la classe e l'impresa, l'insegnante e il *manager*. C'erano una volta e ci sono ancora, ma rimessi in gioco, insieme, di fronte a nuove emozionanti dimensioni, il progetto e il futuro"¹²⁵.

Quella che appare una presentazione ambiziosa per descrivere il valore che la formazione umana riveste per il Gruppo Loccioni, si rivela, approfondendo la

¹²² Intervista a Enrico Loccioni consultabile in <<https://www.loccioni.com/it/archivio/vittorio-merloni-quando-fare-impresa-crea-legami-che-durano-nel-tempo/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹²³ Tra i riferimenti ispiratori si ricorda anche Ernst Werner von Siemens ed Enrico Mattei che hanno arricchito considerevolmente la visione del Gruppo Loccioni nella direzione dell'innovatività e della formazione.

¹²⁴ <https://press.loccioni.com/?azione=cerca_tipologia&tipologia=19>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹²⁵ GRUPPO LOCCIONI, *L'impresa per tutte le età*, documento interno al Gruppo Loccioni, Ancona 2017.

conoscenza della realtà, pienamente calzante all'impegno concreto che l'impresa dimostra nei confronti di scuole, istituzioni, comunità locale. L'idea che sta alla base di tale impostazione, è rinvenibile nell'impegno di "formare il territorio", coinvolgendo una comunità ampia di apprendimento includente lavoratori, studenti, genitori, insegnanti, nel segno di una fattiva contribuzione che scuola e impresa sono chiamate a fornire per promuovere una crescita integrale delle persone. Le motivazioni che ispirano tale visione sono legate al modello d'impresa che Enrico Loccioni coltiva fin dai primi esordi della sua carriera manageriale, "dove gli uomini contano di più degli organigrammi, dove manualità e ideazione sono due fondamenti indissolubili di un unico momento creativo, dove l'età lavorativa non è ristretta al solo periodo fra uscita dalla scuola e ingresso nella pensione e dove, infine, l'impegno verso il territorio è parte non secondaria della responsabilità dell'imprenditore verso l'ambiente umano e naturale"¹²⁶. Il motore dello sviluppo è rintracciabile, pertanto, nella costante ricerca di nuova conoscenza da acquisire, da condividere, da diffondere nel territorio. Una conoscenza che per essere generativa di valore, deve includere sia un sapere di natura "codificata", sia una "conoscenza contestuale", frutto di esperienze pratiche¹²⁷. Tale consapevolezza è ben presente nel fondatore la cui spiccata capacità di anticipare i tempi ha favorito, con largo anticipo rispetto all'entrata in vigore dell'alternanza scuola-lavoro, la sperimentazione di forme di dialogo tra istituzioni scolastiche e contesti professionali, anche attraverso la realizzazione di vasti progetti formativi, a partire dai primi gradi di scolarizzazione. Al proposito, *l'impresa per tutte età*, configura uno spazio formativo nel quale studenti, dalla scuola primaria al dottorato di ricerca, collaboratori in attività e non e consulenti esterni lavorano insieme per costruire il futuro. La presenza di insegnanti, *manager*, esperti dei settori tecnici e umanistici, contribuisce ad aumentare la fertilità dello scambio e la consapevolezza nel territorio. La contaminazione fra età e figure diverse, è fondamentale per generare "un apprendimento trasversale, intergenerazionale e continuo", spiega il responsabile delle attività formative Loccioni, poiché "un bambino di dieci anni può imparare da un neolaureato quanto quest'ultimo può cogliere, da lui, degli spunti in termini di spontaneità e curiosità. Non ci sono limiti all'integrazione, se la differenza di età diventa un

¹²⁶ M. BARTOCCI, *Introduzione*, in GRUPPO LOCCIONI, *L'impresa per tutte le età*, p. 11.

¹²⁷ Cfr. *Ivi*, p. 12.

ponte che unisce differenti orizzonti esperienziali, generando ricchezza antropologica”¹²⁸. Il suddetto progetto si suddivide in precise aree formative: la *Redzone*, composta primariamente dai collaboratori Loccioni ancora in attività; la *Silverzone*, costituita da persone di esperienza che hanno mantenuto uno stretto contatto con l’azienda e che possono trasmettere insegnamenti essenziali alla luce di quanto maturato; la *Bluzone*, area dedicata ai giovani, nella quale studenti di tutte le età vengono seguiti nel loro cammino di crescita, attraverso una sinergica progettazione tra impresa e istituzioni scolastiche. Si tratta di una vera e propria “palestra formativa” nella quale, durante tutto l’anno, vengono ospitati più di mille studenti attraverso percorsi educativi che mettono in parallelo scuola e lavoro e dove le diverse generazioni si scambiano esperienze e conoscenze. Esemplificativo, al riguardo, il progetto *Bluzone Camp*¹²⁹, frutto di una progettazione congiunta tra impresa e insegnanti delle scuole del territorio, il cui esito più significativo riguarda il confronto, il dialogo, l’interscambio scuola-impresa¹³⁰. Sulla stessa scia troviamo *Grow On*¹³¹, area progettuale costituita da studenti di varie facoltà che, prossimi alla laurea magistrale, sviluppano nuovi modelli di *business* del futuro, nonché *Open Academy*, comunità di dottorandi che seguono altrettanti progetti innovativi tra università e impresa. Anche i figli dei collaboratori Loccioni, attraverso il progetto *Summer&Sons*¹³², diventano protagonisti di laboratori manuali, teatrali e di pensiero, mediante modalità educative di natura attiva.

In questo contesto generativo di reciprocità tra il dare e il ricevere, si colloca l’alternanza scuola-lavoro, metodologia educativo-didattica che il Gruppo Loccioni impiega stabilmente per la formazione giovanile, ben prima dell’entrata in vigore della Legge 107/2015 che ne ha sancito l’obbligatorietà, su scala nazionale, per tutte le scuole secondarie di secondo grado. Ogni anno, circa venti scuole secondarie di secondo grado del territorio, invitano l’impresa Loccioni a

¹²⁸ Estratto dell’intervista al referente dell’alternanza scuola-lavoro. Per visionare la traccia dell’intervista si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 8).

¹²⁹ Cfr. GRUPPO LOCCIONI, *L’impresa per tutte le età*, p. 35.

¹³⁰ *Ibidem*.

¹³¹ <<https://www.loccioni.com/it/archivio/grow-on-loccioni-2014-al-via-la-iii-edizione/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹³² <<https://www.loccioni.com/it/archivio/2km4theages-siamo-in-onda/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

raccontarsi nelle classi in modo tale che gli studenti più motivati e interessati possano candidarsi per un colloquio di selezione. I candidati vengono invitati presso la sede Loccioni al fine di conoscere più approfonditamente la realtà nella quale aspirano a svolgere l'esperienza in alternanza, per poi affrontare un colloquio conoscitivo con l'area risorse umane. Il parametro di riferimento per la selezione non è costituito dal mero possesso di competenze tecniche, ma dall'esplorazione degli interessi, delle passioni, della propensione relazionale che il giovane dimostra di possedere. Tale scelta non è dettata esclusivamente dalla giovane età e, pertanto, dalla ancora acerba esperienza professionale dei candidati, ma rappresenta un criterio guida del processo di *recruiting* promosso all'interno del Gruppo. Gli studenti selezionati, circa una sessantina ogni anno su un ventaglio di candidature che raggiunge le quattrocento unità, trascorrono dalle tre alle cinque settimane in impresa (generalmente tra il mese di maggio e di giugno) e vengono sfidati a saper gestire un progetto reale, nella convinzione che sia importante dare loro la possibilità di mettersi alla prova in situazioni lavorative concrete. Ogni studente viene inserito all'interno di un'area aziendale e lavora a stretto contatto con i collaboratori Loccioni. Resta sempre aperta la possibilità di attuare variazioni di collocamento *in itinere*, soprattutto laddove venissero individuate delle difficoltà o delle esigenze divergenti rispetto all'esperienza in corso di svolgimento. Naturalmente, ogni ragazzo può contare su un progetto e un tutor personalizzati, aspetto fondamentale per accompagnare e supportare la maturazione degli studenti in alternanza. Afferma al proposito il responsabile della formazione: "cerchiamo di adattare il percorso formativo di ciascuno alle sue aspirazioni, capacità e prospettive. Anche questo è un approccio da 'sartoria', dove l'orientamento, la formazione e la progettualità sono indirizzati all'unicità della persona"¹³³. L'inserimento professionale in alternanza è generalmente attuato per gli studenti del quarto anno, mentre per le classi terze e quinte sono attive iniziative orientative improntate alla conoscenza del mondo delle professioni e ad una rilettura critica delle esperienze compiute in impresa. Circa la metà delle scuole ospitate annualmente sono licei, realtà che costituiscono per il Gruppo Loccioni un'inesauribile fonte di ricchezza intellettuale, poiché "non si

¹³³ Si veda l'intervista al responsabile dell'area attività formative in <<https://www.cliclavoro.gov.it/approfondimenti/Pagine/Scuola-impresa-territorio-la-realta-innovativa-di-Loccioni.aspx>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

progetta solo attraverso la padronanza di saperi tecnici, naturalmente maggiormente presenti nei ragazzi degli istituti tecnici e professionali, ma si realizzano progetti vincenti anche attraverso una mente aperta, buone capacità relazionali, una soddisfacente conoscenza del settore umanistico che tanto ha da offrire all'ambito delle *hard sciences*"¹³⁴. Non di rado, inoltre, con i ragazzi ospitati in alternanza il rapporto prosegue anche al termine del percorso formativo e si esplica attraverso progetti di supporto all'orientamento e all'inserimento progressivo nel mondo del lavoro. Ai neodiplomati degli istituti tecnici viene offerta l'opportunità di un inserimento lavorativo subito dopo il diploma mentre con gli studenti liceali il rapporto prosegue attraverso un coinvolgimento durante l'università, nella prospettiva "di seguirli e supportarli nel loro percorso di crescita fino all'inserimento, auspicabilmente in Loccioni, una volta terminati gli studi"¹³⁵. Le sinergie proattive attuate tra scuola e lavoro, il valore dello scambio tra mondi professionali e generazioni, la coltivazione dei talenti all'interno di laboratori d'esperienza, sono valse al Gruppo Loccioni, il premio *Campioni dell'alternanza*, conferito dal MIUR nel 2016¹³⁶.

L'alternanza scuola-lavoro in Loccioni, meglio conosciuta come *convergenza scuola-lavoro*, scelta semantica adottata nel tentativo di mettere in luce l'idea secondo cui lo studio e il lavoro costituiscono ambiti che confluiscono, in maniera integrata, verso una meta comune, la maturazione del giovane, diviene un laboratorio in cui la progettazione, l'orientamento e l'*esperienza del futuro* sono realizzati attraverso alleanze generative tra scuola e impresa, sinergie proattive che si traducono in una formazione giovanile di qualità. L'impresa diviene *scuola di lavoro* che progetta percorsi di sviluppo delle competenze e promuove la creatività dei giovani, nel segno di uno sviluppo durevole e responsabile¹³⁷.

¹³⁴ Estratto dell'intervista al referente dell'alternanza scuola-lavoro. Per visionare la traccia dell'intervista si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 8).

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ Cfr. GRUPPO LOCCIONI, *L'impresa per tutte le età*, Gruppo Loccioni, Ancona 2017.

¹³⁷ <<https://www.loccioni.com/it/persone/>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

5.3.4 Scuola, impresa, territorio: trama generativa

Alla luce di quanto emerso in ordine al caso esaminato, è possibile tracciare alcuni spunti riflessivi connessi con il quadro problematico della ricerca.

In primo luogo, risulta facilmente evincibile come il Gruppo Loccioni abbia fatto dello sviluppo sostenibile l'orizzonte di riferimento entro cui collocare l'intera attività imprenditoriale. La categoria della sostenibilità, intesa nel suo significato più ampio, è infatti rintracciabile in ogni iniziativa promossa dall'azienda, a partire da progetti di recupero e di valorizzazione del territorio e di utilizzo di materiali e tecnologie sostenibili, fino ad arrivare all'attenzione nei confronti della persona, delle relazioni, della formazione permanente. Nonostante tale impostazione, lo scambio dialettico avvenuto con i testimoni privilegiati ha messo in luce come, all'interno del Gruppo, il lemma *sostenibilità* sia poco utilizzato, scelta attuata nella convinzione secondo cui "è più utile parlarne poco e viverla molto"¹³⁸. Per tale ragione, nei documenti d'archivio analizzati, con peculiare riferimento ai *feedback* che i collaboratori hanno fornito in ordine alla cultura d'impresa in Loccioni, si rinvencono, con una maggiore frequenza, termini come *responsabilità, valori, futuro, persona, benessere, capacità, comunità*. "Dobbiamo promuovere un'idea di 'crescita' che non sia solo ricchezza materiale, ma pieno sviluppo delle capacità dell'uomo nel rispetto del suo ambiente" afferma un collaboratore; "il lavoro non deve essere visto soltanto come fonte di guadagno ma come opportunità di crescita professionale, personale e comunitaria"¹³⁹ leggiamo in merito ad un'altra testimonianza. Attraverso le parole dei collaboratori Loccioni, sono rintracciabili i valori guida per una rilettura pedagogica dei contesti professionali, nella direzione di favorire ambienti lavorativi in cui persona e comunità possano reciprocamente integrarsi. Si tratta di promuovere la sostenibilità attraverso una restituzione all'impresa del suo ruolo sociale: l'azienda, per Enrico Loccioni, ha anzitutto un ruolo di natura pubblica, che consente di elevare la persona e di lasciare il mondo in condizioni migliori di come lo abbiamo trovato. Per farlo, non è sufficiente creare profitto e nuovi posti

¹³⁸ Estratto dall'intervista al responsabile della sostenibilità. Per visionare la traccia dell'intervista si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 7).

¹³⁹ Cfr. GRUPPO LOCCIONI, *Index archivio ragionato, Quaderni di cultura d'impresa/ Storie di progetto*, documento interno al Gruppo Loccioni a cura di S. GUAZZARINI, Ancona 2013.

di lavoro ma è importante avviare una riflessione sulle caratteristiche che le pratiche professionali devono avere per poter essere considerate generatrici di valore. L'attenzione ai risvolti etici e sociali a cui l'attività imprenditoriale deve tendere, costituisce la prerogativa per la messa in circolo delle potenzialità e delle risorse presenti sul territorio, nel tentativo di creare un'occupazione di qualità. Tale traguardo può essere raggiunto nella misura in cui alle persone venga data la possibilità di conseguire, attraverso l'occupazione, il pieno compimento professionale e personale, a beneficio della comunità. Se tale sfida viene perseguita con convinzione e responsabilità, l'impresa si trasforma in un contesto educativo dove ognuno partecipa, condividendo conoscenza e valori, al perseguimento del bene comune. In tale direzione si colloca la scelta di valorizzare, nei collaboratori Loccioni, competenze legate alla comunicazione efficace, alla trasparenza e alla fiducia nelle relazioni, alla proattività, all'attenzione verso l'altro, a discapito dell'esclusivo possesso di *skills* di natura tecnica. Tale approccio è riscontrabile anche in ordine alla formazione dei giovani: se da un lato, il contatto diretto con i contesti professionali è considerato utile al fine creare profili competitivi e preparati alle sfide occupazionali del nostro tempo, dall'altro, l'impresa punta allo sviluppo di professionalità attente alla dimensione valoriale del lavoro, nella direzione di creare occupazioni dignitose, creative, partecipative, sostenibili.

Con particolare riferimento alle esperienze di alternanza scuola-lavoro, la lettura dei lavori finali degli studenti liceali, afferenti all'anno scolastico 2017/2018, ha contribuito ad ulteriormente specificare la cornice di riferimento entro cui si situa l'educazione delle giovani generazioni in Loccioni. L'alternanza scuola-lavoro è, in linea generale, percepita dagli studenti come esperienza arricchente e stimolante, sia da un punto di vista professionale, sia da un punto di vista umano. La percezione di andare ad implementare le competenze pratiche è ben percepita dai ragazzi che, a più riprese, affermano "non avevo mai fatto qualcosa che si avvicinasse così tanto al reale, mi carica di energia positiva", "ho ampliato il mio bagaglio culturale con conoscenze tecniche", "non mi sono sentito uno studente ma parte integrante di un gruppo di lavoro", "a scuola ci fanno progettare solo per testare i nostri livelli di conoscenza, qui i miei lavori sono

utilizzati da altre persone, sono utili”¹⁴⁰. La possibilità offerta da Loccioni di mettersi concretamente alla prova nella risoluzione di compiti specifici è testimoniata anche dalle fatiche che gli studenti mettono in luce a fronte dell’impegno quotidiano che l’attività lavorativa richiede: “le ore di lavoro a fine settimana iniziano a pesare”, “riprendere il lunedì è stato un po' difficoltoso”, “temevo di non riuscire a svolgere bene il compito concreto che mi era stato affidato”¹⁴¹. Prezioso, per i ragazzi, si conferma il supporto dei tutor aziendali che definiscono “fondamentale per la riuscita dei lavori”, “indispensabile per imparare molte cose nuove”, necessario per migliorare la percezione di sé in quanto lavoratore capace, “il mio tutor si fida di me, non è una cosa da poco”¹⁴². Per parte loro i tutor, settimanalmente, inviano alla divisione risorse umane una sintesi dettagliata dell’andamento delle esperienze di alternanza, la cui lettura ha messo in evidenza una rilevante cura per le relazioni, per il supporto tecnico ed emotivo dei ragazzi, per la sempre aperta possibilità di andare incontro alle esigenze e alle aspettative di ciascuno¹⁴³. Anche la dimensione della crescita personale è presente nelle parole degli studenti: “l’esperienza di ‘convergenza scuola-lavoro’ in Loccioni è stata un momento di condivisione umana veramente bello e unico”, “sono cresciuto sia a livello lavorativo che come persona”, “mi sento parte di un gruppo, anzi di una famiglia ben coesa”, “mi sono sentito orgoglioso del mio lavoro e ho scoperto di saper fare molto di più di quello che credevo”¹⁴⁴. I termini *creatività*, *proattività*, *sorpresa*, *scoperta*, *collaborazione*, *lavoro in team* costituiscono espressioni ricorrenti nelle testimonianze degli studenti, a conferma anche dell’acquisizione di competenze di natura trasversale. Infine, è interessante notare come la sostenibilità, intesa quale cornice che fa da sfondo alle attività di alternanza scuola-lavoro, sia chiaramente percepita dagli studenti e ritenuta di assoluta pertinenza rispetto ai loro percorsi di studio. I giovani ritengono che la sostenibilità non si realizzi esclusivamente attraverso la partecipazione a progetti formativi improntati al recupero ambientale, ma è un concetto di più ampia portata, legato alla capacità di saper guardare

¹⁴⁰ Per visionare la griglia utilizzata dalla scuola per raccogliere le prime valutazioni degli studenti liceali del quarto anno al termine dell’esperienza di inserimento professionale in alternanza scuola-lavoro, si rimanda alla sezione *Allegati* (Allegato 5).

¹⁴¹ *Ibidem*.

¹⁴² *Ibidem*.

¹⁴³ Cfr. *Allegati* (Allegato 10)

¹⁴⁴ Cfr. *Allegati* (Allegato 5).

positivamente al futuro e di concorrere alla realizzazione di uno sviluppo durevole. Per tale ragione, più che una messa in evidenza di eventuali attinenze tra le attività svolte in alternanza scuola-lavoro e i traguardi previsti dal percorso di studio intrapreso, gli studenti sono concentrati nel mettere a fuoco l'importanza che tale esperienza potrà apportare alle loro vite. Espressioni come “qui dentro non c'è solo un lavoro, c'è il futuro”, “questa esperienza non mi servirà solo per migliorare a scuola e nel lavoro, mi potrà servire tantissimo nella vita”, “mi sento non solo più sicuro sul percorso da intraprendere, ma mi sento più aperto a considerare diverse opportunità”, “il lavoro è qualcosa che può migliorare le proprie capacità e il futuro di tutti”¹⁴⁵, sono solo alcune delle testimonianze che attestano la cifra del lavoro formativo intrapreso da Loccioni sulle giovani generazioni. La consapevolezza dei giovani circa la valenza formativa della sostenibilità è primariamente da attribuire, secondo il punto di vista del responsabile dell'alternanza scuola-lavoro, all'esperienza pluriennale di Loccioni in tema di progettazione congiunta tra scuola e lavoro, nonché all'opportunità di viverla concretamente. Gli studenti in alternanza sono infatti collocati in vere e proprie aree di *business* e considerati, a tutti gli effetti, collaboratori Loccioni: tale approccio consente ai giovani di entrare a contatto diretto con la cultura d'impresa del Gruppo e di sperimentarne sul campo i valori che ne guidano le scelte e le azioni. Lo stesso Enrico Loccioni non manca di incontrare personalmente gli studenti in alternanza, offrendo loro la possibilità di riferirsi ad un modello “in carne ed ossa”: “durante la settimana anche Enrico Loccioni è venuto a trovarci; con lui abbiamo scambiato quattro chiacchiere e fin da subito ho notato un vivo spirito di intraprendenza e operosità”¹⁴⁶.

All'interno di tale quadro interpretativo, la sostenibilità può costituire uno orizzonte imprenditoriale significativo entro cui collocare la formazione delle giovani generazioni, nella direzione di rendere l'alternanza scuola-lavoro un'esperienza utile per conoscere se stessi, per implementare le competenze professionali e relazionali, per scoprire pratiche lavorative orientate alla promozione del bene comune.

¹⁴⁵ *Ibidem.*

¹⁴⁶ *Ibidem.*

5.4 Bilancio riflessivo delle esperienze e prospettive di sviluppo

La natura di caso esemplare e le finalità descrittivo-interpretative dichiarate nella premessa della ricerca, pur non consentendo di operare generalizzazioni rispetto alle questioni prese in esame, possono fornire alcune chiavi di lettura dell'analisi sin qui condotta e stimolare ulteriori riflessioni in ordine all'ipotesi euristica che ha orientato il suddetto studio.

Ad un livello più generale, è interessante notare come alcuni temi che hanno fatto da sfondo al *framework* teorico del presente lavoro, siano ben rintracciabili all'interno dei casi di studio esaminati. In prima istanza, incrementare la consapevolezza circa la necessità di creare un raccordo virtuoso tra conoscenze teoriche e saperi pratici, si conferma un'esigenza prioritaria. Seppur da angoli di visuale differenti, quello della scuola, da un lato, e quello dell'impresa, dall'altro, le realtà esaminate mettono in luce l'importanza di generare spazi educativi capaci di coniugare teoria e prassi, intesi quali elementi costitutivi del processo di apprendimento. Il confronto dialettico con i testimoni privilegiati ha messo in luce una percezione positiva della metodologia dell'alternanza scuola-lavoro, anzitutto in virtù della sua capacità di attuare un concreto avvicinamento tra realtà scolastiche e mondo professionale, accostamento ritenuto utile al fine di migliorare la preparazione dei giovani che spesso risulta essere inadeguata alle richieste di un mercato occupazionale in continua evoluzione. L'alternanza si conferma, dunque, un'opportunità per arricchire le competenze pratiche degli studenti, a patto che sia pienamente integrata con la didattica ordinaria. La cosiddetta *convergenza scuola-lavoro*, dicitura utilizzata dalla realtà imprenditoriale oggetto d'analisi per riferirsi alle esperienze degli studenti in alternanza, si configura quale scelta semantica adottata proprio nel tentativo di dare luce all'idea secondo cui lo studio e il lavoro costituiscono, a tutti gli effetti, parti integranti dell'apprendimento, che confluiscono verso un obiettivo comune, la crescita integrale della persona, più che procedere parallelamente. Tuttavia, nonostante l'accresciuta consapevolezza circa la natura sociale del processo di apprendimento, siamo ancora lontani dall'aver neutralizzato gli effetti negativi derivanti da un radicato retaggio culturale, tipicamente italiano, che persevera nel considerare il pensiero superiore all'azione. Al proposito, rileva G. Bertagna, l'entrata in vigore della Legge 107/2015 non è stata sufficiente, di per sé, a

garantire un superamento dell'anacronistica separazione fra teoria e prassi, una delle principali cause di quell'Italia in crisi di conoscenze innovative e incapace di tenere il passo con la competitività internazionale¹⁴⁷. Non siamo, infatti, dinanzi ad un'alternanza scuola-lavoro che possa essere definita pedagogicamente *buona* se "prima, si incontra l'astratto concettuale-culturale delle discipline di studio ordinato sui libri e, poi, solo poi, si fanno i conti con il concreto spesso disordinato della vita contingente, esistenziale e professionale, come se fossero due momenti successivi e tra loro estranei a livello logico [...] o, al massimo, tra loro paralleli, e non l'uno allo stesso tempo mezzo, condizione e fine dell'altro"¹⁴⁸. Tale problematicità è ben testimoniata dai casi presi in esame. Da un lato, sono non poche le difficoltà che l'Istituto Tommaseo dichiara di incontrare nella selezione di contesti professionali virtuosi, ovvero interessati a contribuire fattivamente alla crescita integrale degli studenti. Dall'altro, l'impegno pluriennale che l'impresa Loccioni quotidianamente rinnova al fine di farsi conoscere e apprezzare dalle scuole del territorio quale contesto idoneo alla promozione della formazione giovanile, evidenzia una certa diffidenza da parte delle scuole circa la possibilità di *educare attraverso il lavoro*¹⁴⁹. Si tratta di sforzi rilevanti, che denotano una non ancora generalizzata familiarità con l'utilizzo della metodologia dell'alternanza formativa. In tale quadro, che conferma l'importanza di implementare la dimensione esperienziale dell'apprendimento per rendere significativa e attuale la preparazione dei giovani, anche il valore della trasversalità delle competenze è rinvenibile all'interno dei casi di studio. Le *soft skills*, il cui sviluppo può essere favorito dall'utilizzo di metodologie di natura attiva, si attestano quali risorse strategiche per conseguire il successo professionale e personale. In modo peculiare, la capacità di lavorare in gruppo, il senso di responsabilità e l'attitudine alla risoluzione di problemi, sono alcune delle competenze trasversali che, secondo la percezione degli studenti, un'esperienza formativa in azienda può contribuire a sviluppare. In egual modo, l'alternanza scuola-lavoro si delinea quale metodologia dotata di una forte valenza orientativa, dimensione che i contesti analizzati si prefiggono di

¹⁴⁷ Cfr. G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*. La Scuola, Brescia 2011.

¹⁴⁸ G. BERTAGNA, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in «Formazione lavoro persona», 2016, 18, p. 117.

¹⁴⁹ Cfr. A. CHIONNA, *Il lavoro, luogo di relazione fra le persone*, in L. FABBRI - B. ROSSI (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, 2010, p. 98.

ulteriormente implementare, anche sulla base di quanto disposto dall'entrata in vigore dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. La capacità di saper valorizzare le risorse a disposizione per progettare lo sviluppo della propria esperienza formativa e/o lavorativa, di elaborare attivamente delle alternative professionali ed esistenziali, di pianificare strategie per portare a termine un incarico, costituiscono aspetti che, secondo la percezione degli studenti, necessitano di essere maggiormente valorizzati. Si tratta di obiettivi formativi di primaria importanza, sfide rispetto alle quali l'alternanza scuola-lavoro può fornire un contributo significativo, anche alla luce dell'implementazione che è in grado di generare in ordine alle *soft skills*, risorse propedeutiche allo sviluppo di buone capacità orientative¹⁵⁰. Anche le *green skills*, competenze particolarmente richieste dall'attuale mercato occupazionale, trovano collazione all'interno delle esperienze di alternanza scuola-lavoro esaminate, primariamente nella forma di *competenze di sostenibilità*¹⁵¹. Secondo un'accezione semantica ampia, le *competenze di sostenibilità* si riferiscono alla capacità della persona di sviluppare la comprensione della crescente complessità e interdipendenza del mondo contemporaneo, in linea con l'avvento di una trasformazione culturale che le posiziona sempre più a ridosso delle *soft skills* tradizionali, anziché associarle a profili professionali di natura puramente tecnica. La strategicità circa il possesso di questa "attitudine allo sviluppo sostenibile" è confermata dall'impegno che l'Istituto Tommaseo assume per far sì che gli studenti possano cogliere, con una sempre maggiore consapevolezza, il valore della sostenibilità quale *driver* dell'azione formativo-educativa e non quale dimensione esclusivamente connessa con tematiche di natura ambientale. Parimenti, diverse testimonianze delle classi ospitate in alternanza da Loccioni, "ho imparato che la sostenibilità non è solo il recupero di un territorio o produrre in maniera pulita, ma è guardare lontano con competenza e responsabilità"¹⁵², mettono in luce l'ampia cornice concettuale e di azione entro cui possono essere inquadrati le *green skills*.

¹⁵⁰ Cfr. M.L. POMBENI - D. GUGLIELMI, *Competenze orientative: costrutti e misure*, in «Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento», 2000, 3, pp. 26-37.

¹⁵¹ Cfr. J. DELORS (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*, Armando, Roma 1997. Per un approfondimento sul tema relativo al fabbisogno delle imprese di *green skills* si veda <<https://www.cliclavoro.gov.it/Barometro-Del-Lavoro/Documents/2018/Excelsior-competenze-green.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹⁵² Cfr. sezione *Allegati* (Allegato 9).

Le considerazioni summenzionate, relative ad alcuni aspetti connessi con una formazione giovanile di qualità, richiedono di essere integrate, senza pretesa di esaustività, da talune riflessioni in ordine al quesito che ha guidato la fase euristica presentata nel suddetto capitolo. La prima questione sulla quale focalizzare l'attenzione riguarda l'accezione con cui si intende assumere il concetto di *sostenibilità*. Al proposito, in linea con quanto emerso in ordine alla categoria delle *competenze di sostenibilità*, è interessante notare come in entrambi i casi esaminati il significato attribuito al lemma *sviluppo sostenibile* trascende la mera dimensione ambientale per includere aspetti quali l'incremento del benessere e della coesione sociale, la promozione della pace, il sostegno alla pienezza dello sviluppo umano e territoriale. Concretamente, tale tensione si traduce nell'assunzione della sostenibilità quale cornice valoriale entro cui collocare *vision* e finalità organizzative e non quale mera appendice di programmazioni scolastiche o di comparti aziendali.

È all'interno di tale orizzonte significante, frutto di una sintesi virtuosa tra tutela ambientale, produttività economica, benessere umano, che ha senso avviare talune considerazioni sui nessi generativi tra la sostenibilità e l'alternanza scuola-lavoro. A partire da una riflessione su "cosa non è l'alternanza scuola-lavoro"¹⁵³, alcuni aspetti emersi dall'analisi condotta sui casi, portano ad interpretare la sostenibilità quale possibile leva alla realizzazione di un'alternanza generativa. Al proposito, diverse sono le circostanze che potrebbero ostacolare la piena realizzazione dell'alternanza nel nostro Paese, congiunture che si verificano, ancora oggi, con una certa ricorsività considerata l'inerzia culturale saldamente dominante. Non si può parlare di alternanza di qualità, laddove essa venga attuata all'improvviso, dopo il secondo anno delle scuole secondarie di secondo grado, senza essere preceduta da una costante tensione verso apprendimenti di natura esperienziale. In egual modo, non si promuove una formazione giovanile proiettata al futuro quando le esperienze di alternanza si traducono in mere "simulazioni" di impresa che rischiano di trasformarsi "in un tradizionale 'esercizio scolastico', uno dei tanti 'compiti a casa' di cui non si discute l'utilità"¹⁵⁴. Infine, non possono essere considerati idonei alla trasmissione

¹⁵³ G. BERTAGNA, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, p. 117-142.

¹⁵⁴ *Ibidem*.

di apprendimenti significativi i contesti educativi in cui l'alternanza scuola-lavoro si innesta nell'ordinario curriculum scolastico quale corpo estraneo, "per poche settimane [...], senza essere adoperata come il sale indispensabile per dar sapore agli insegnamenti e agli apprendimenti disciplinari e interdisciplinari di ogni giorno, di tutto l'anno, per l'intero ciclo degli studi"¹⁵⁵. La formazione, per essere efficace, deve offrire strategie, modalità, strumenti didatticamente idonei, coerenti, integrati con il contesto, per condurre gli studenti verso i traguardi di apprendimento auspicati¹⁵⁶.

A fronte di tali criticità, diverse sono le ragioni che rendono la sostenibilità un possibile *driver* per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro. In primo luogo, adottare la sostenibilità quale cornice valoriale per l'azione pedagogica, può determinare delle ricadute in ordine al modo di intendere, ed espletare, la formazione umana. Un'organizzazione sostenibile, sia essa una scuola o un'impresa, è una realtà che accetta di aprirsi alle sfide del mondo, percependone i mutamenti in atto per contribuire a individuare possibili soluzioni. Non è un caso, dunque, che in entrambe le realtà esaminate la formazione sia orientata all'implementazione della naturale attitudine umana a situare la conoscenza all'interno di un contesto composto da fitte interrelazioni, nella consapevolezza che le influenze reciproche tra le parti e il tutto configurano il principale attributo di una società sempre più complessa. Tale impostazione, di natura sistemica ed interdisciplinare, stimola all'acquisizione di un sapere capace di cogliere i problemi nella loro globalità, facilitando il superamento della supremazia di una conoscenza frammentata. Si tratta di aspetti di primaria importanza se si considera che, in Italia, una delle cause della dominanza delle discipline sulla valenza formativa dell'esperienza, è rintracciabile proprio nell'eccessiva frammentazione delle materie scolastiche, che genera insegnamenti astratti, non collegati con la realtà. Sono i ritardi conoscitivi generati da un sapere parcellizzato e teorico ad avere favorito, in misura sempre maggiore, una riscoperta di metodologie educativo-didattiche di natura attiva, che consentono un'apertura alla concretezza della vita, fungendo da sprone per i giovani affinché non considerino la cultura proposta come un insieme inerte di

¹⁵⁵ *Ibidem*.

¹⁵⁶ Cfr. S. BONOMETTI, *Lavorando s'impara. Riflessioni didattiche sulla formazione esperienziale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2013.

nozioni. Nel quadro delle prospettive educative legate all'apprendimento situato, l'alternanza formativa e, con peculiare riferimento all'ambito dell'istruzione e della formazione secondaria, a partire dai quindici anni d'età, l'alternanza scuola-lavoro e i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, costituiscono forme rilevanti di apprendimento esperienziale, in grado di formare giovani capaci di affrontare con successo la totalità dei problemi complessi della vita. Tuttavia, affinché essi possano contribuire a una preparazione giovanile di qualità, è importante che possano espletarsi in contesti educativi sorretti da una fattiva propensione alla progettazione congiunta, all'interdisciplinarietà, all'integrazione metodologica, aspetti che la sostenibilità è in grado di favorire.

Secondariamente, assumere la sostenibilità quale cornice valoriale che orienta l'azione educativa può, in virtù della sua naturale tensione ad intercettare i bisogni del territorio, incoraggiare sinergiche alleanze tra le diverse parti che compongono la società, nella direzione di tramutare le riforme in percorsi attuativi realistici, organici, continuativi. Viceversa, se l'azione pedagogica si traduce in risposte urgenti e parziali ai problemi presenti, genera progetti educativi che rimangono isolati e rischiano, seppur interessanti, di procedere parallelamente all'ordinario, senza generare fattivi cambiamenti. Allo stesso modo, l'alternanza scuola-lavoro può diventare foriera di percorsi formativi arricchenti, nella misura in cui non si declina in esperienze isolate che, per quanto positive, sono generalmente legate alla sensibilità di un singolo docente o di un singolo tutor aziendale. Il progetto *Grow the World*, percorso culturale pensato interamente in chiave sostenibile e rivolto all'intero Istituto, nonché *L'impresa per tutte le età*, luogo-laboratorio pensato per creare ponti intergenerazionali dove l'apertura verso l'altro porta a scoprire la gioia dell'*imparare facendo*, costituiscono spazi formativi capaci di valorizzare le potenzialità insite nell'alternanza scuola-lavoro. Al proposito, sarebbe auspicabile accrescere ulteriormente la visibilità dei due casi esaminati, nella direzione di dare risalto alle ricadute formative che l'alternanza scuola-lavoro è in grado di generare se collocata all'interno dell'orizzonte valoriale della sostenibilità. Nonostante la significatività delle esperienze esaminate, resta importante incrementare gli sforzi per ottenere risultati migliori: l'interpretazione dei dati raccolti ha messo in luce una serie di difficoltà incontrate dai docenti nell'integrazione della sostenibilità ai programmi scolastici, soprattutto per l'ambito delle discipline umanistiche. Parimenti, un

numero elevato di studenti percepisce la sostenibilità quale elemento cruciale delle esperienze in alternanza scuola-lavoro primariamente in corrispondenza di tirocini curricolari svolti all'interno di realtà professionali operanti nel settore ambientale. Per favorire una cultura della sostenibilità socio-ambientale, comprensiva di aspetti legati all'incremento della coesione sociale, alla promozione della pace, al sostegno della pienezza dello sviluppo umano, la formazione dei docenti si conferma un'azione da implementare¹⁵⁷.

In questo quadro di riferimento, risulta chiaro come una direzione coinvolta e in grado, a sua volta, di coinvolgere le parti interessate ai processi di trasformazione, si riveli un fattore fondamentale per creare e trasmettere la cultura della sostenibilità. Pensare e gestire le organizzazioni attraverso una *leadership sostenibile* significa incrementare la consapevolezza del *management* rispetto ai temi dello sviluppo sostenibile, nella direzione di garantire un cambiamento culturale orientato agli obiettivi dall'Agenda 2030. Nei due casi esaminati, l'apertura intellettuale, la costante proiezione verso il futuro, la propensione alla delega, attuata anche attraverso la designazione di referenti alla sostenibilità, costituiscono i tratti di una dirigenza pronta ad attuare quella *governance* del cambiamento che la prospettiva dello sviluppo sostenibile richiede.

Rispetto a tale quadro interpretativo, assumere la sostenibilità quale cifra e connotazione di progetti educativi¹⁵⁸ avvia una serie di riflessioni in ordine al tipo di educazione giovanile che vogliamo promuovere. L'accostamento fenomenologico-ermeneutico ad entrambe le realtà esaminate indica l'inscindibilità della dimensione tecnica da quella valoriale, nel segno di

¹⁵⁷ Al proposito, il portale *Scuola2030* offre a tutti i docenti della scuola italiana contenuti, risorse e materiali utili per educare i cittadini di domani a stili di vita sostenibili, al rispetto dei diritti umani, all'uguaglianza di genere, alla promozione di una cultura di pace e di non violenza, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione della diversità" (Target 4.7 dell'Obiettivo ONU "Istruzione di qualità"). Tra le risorse messe a disposizione si trovano: contenuti come il corso *e-learning* dell'ASviS, realizzato con il contributo di Fondazione Lars Magnus Ericsson e Fondazione Unipolis, che fa conoscere in maniera approfondita i 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile mediante 20 lezioni della durata di circa dieci minuti ciascuna; strumenti come il *Global footprint calculator*, per aiutare gli studenti a calcolare l'impronta ecologica riferita al proprio stile di vita e il relativo impatto sulla Terra; materiali di supporto alla didattica, come il Manuale Unesco, che identifica per ciascuno dei 17 SDGs gli obiettivi di apprendimento e suggerisce argomenti ed esempi da proporre agli studenti; rapporti, ricerche, video e molto altro. Si veda <<https://asvis.it/home/46-4544/lo-sviluppo-sostenibile-entra-nelle-scuole-con-la-formazione-dei-docenti-#.XYzX-udKjs0>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

¹⁵⁸ Cfr. C. BIRBES, *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile*, p. 6.

un'educazione saldamente ancorata all'impegno di orientare i giovani nella vita, preparando cittadini protagonisti attivi del proprio futuro, a beneficio personale e collettivo. L'adesione al paradigma della sostenibilità ha originato percorsi educativi che prospettano "uno sguardo alla persona nella sua integralità e non solo a quello che conosce e che sa fare"¹⁵⁹. Se da un lato, infatti, è essenziale creare profili professionalmente preparati, in grado di affrontare con successo la costante evoluzione delle dinamiche lavorative, dall'altro, è importante promuovere un'educazione capace di rendere lo sviluppo adeguato alla pienezza della realizzazione personale e comunitaria¹⁶⁰. In accordo con tale prospettiva, l'alternanza scuola-lavoro, se percepita quale percorso formativo organico e continuativo, può configurare una metodologia educativo-didattica idonea alla preparazione di giovani creativi, aperti al cambiamento, interessati a prendere parte a lavori intenzionalmente agiti, razionali, sostenibili. Non si tratta, dunque, di insegnare a "svolgere un compito" ma, piuttosto, di attivare un processo complesso, orientato a cogliere le vocazioni di ciascuno studente, metterle concretamente alla prova, indirizzarle ad una migliore qualità del vivere. Ma non solo. L'alternanza scuola-lavoro può trasformarsi in una preziosa occasione per riflettere su se stessi e sul proprio ruolo nel mondo, per migliorare le relazioni con gli altri e con il più ampio ambiente naturale e sociale, per incrementare il senso di responsabilità individuale e collettiva. Del resto, sarebbe un errore considerare l'alternanza al pari di un'esperienza di tirocinio curricolare: il tirocinio non può essere identificato con l'alternanza *tout court*, poiché ne rappresenta solo un momento, ovvero la fase "pratica" di un percorso di alternanza, il periodo di formazione svolto dallo studente presso la struttura ospitante¹⁶¹. Secondo

¹⁵⁹ Estratto ricavato dall'intervista della referente della sostenibilità dell'Istituto Tommaseo. Cfr. *Allegati* (Allegato 1).

¹⁶⁰ Cfr. P. MALAVASI, *Expo Education Milano 2015. La città fertile*, Vita e Pensiero, Milano 2013.

¹⁶¹ Come è noto, l'alternanza si articola in periodi di formazione in aula e periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro. Il periodo di apprendimento che lo studente trascorre in un contesto professionale può essere considerato, a tutti gli effetti, come un tirocinio curricolare (si vedano in proposito l'art. 4 della Legge 53/03, la Nota del Ministero del Lavoro n. 4746 del 14 febbraio 2007 e la Circolare del Ministero del Lavoro n. 24 del 12 Settembre 2011). Tuttavia, il tirocinio non può essere identificato con l'alternanza *tout court*, poiché rappresenta un momento dell'alternanza, ovvero la fase "pratica" di un percorso di alternanza, il periodo di formazione svolto dallo studente presso la struttura ospitante. Non è un caso, al proposito, che le scuole, nel momento in cui stipulano le convenzioni con i soggetti ospitanti, facciano ancora riferimento all'art. 18 della Legge 196/97 ("Tirocini formativi e di orientamento") e al relativo Decreto Attuativo (DM 142/98) che costituiscono, ancora oggi, il principale quadro normativo di riferimento per l'attivazione dei tirocini curricolari. È infine opportuno ricordare che stage e tirocinio sono termini che designano sostanzialmente la stessa cosa. Si può quindi indifferentemente parlare di *stage*

l'interpretazione di E. Massagli, l'alternanza scuola-lavoro si configura quale metodologia educativa in grado di attivare percorsi formativi ben più complessi e articolati del mero inserimento professionale dei giovani in contesti di lavoro, motivo per cui il tirocinio curricolare costituisce solo uno dei dispositivi didattici di cui l'alternanza scuola-lavoro può servirsi¹⁶². Al proposito, in entrambe le esperienze analizzate, l'alternanza ha generato percorsi educativi organici, dove il tirocinio in azienda si configura come una delle fasi attuative. In Loccioni, l'inserimento professionale in alternanza è generalmente attuato per gli studenti del quarto anno, mentre per le classi terze sono attive iniziative improntate alla conoscenza del mondo delle professioni. Nell'Istituto Tommaseo, l'alternanza viene spalmata sul triennio della scuola secondaria di secondo grado e scandita da fasi correlate al raggiungimento di specifici obiettivi formativi. Il terzo anno rappresenta un momento cruciale per la costruzione di un progetto di vita, per imparare a conoscere meglio se stessi e il mondo circostante. Il quarto anno è dedicato all'inserimento professionale in azienda, sulla base degli interessi delle aspirazioni degli studenti. Per entrambe le realtà, il quinto anno si configura come tempo di bilanci: per generare un apprendimento *trasformativo-riflessivo*¹⁶³ è importante creare spazi di confronto che consentano una rilettura consapevole e partecipata di quanto intrapreso. L'alternanza scuola-lavoro, che nasce quale esperienza personale e personalizzata, diventa, in tale prospettiva, risorsa condivisa, problematizzata, generatrice di nuovi significati.

In termini di impatti, le sinergie proattive tra scuola, lavoro e sostenibilità si configurano quale stimolo alla realizzazione di percorsi educativi generativi di cambiamento positivo. Pensare la formazione umana attraverso la prospettiva della sostenibilità dello sviluppo ha sollecitato, nei casi esaminati, ad indirizzare l'azione pedagogica verso la pienezza dello sviluppo umano, la tutela dell'ecosistema terrestre, l'efficienza economica, l'equità sociale intra e

curricolare o di tirocinio curricolare. A livello normativo ha sempre prevalso l'uso del termine italiano "tirocinio", anche se molti operatori della formazione preferiscono ancora utilizzare il termine stage. Si veda MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per le scuole*, p. 6.

¹⁶² Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, pp. 128-131.

¹⁶³ Si veda in modo emblematico D.A. SCHÖN, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983; J. MEZIRROW, *Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress*, Jossey-Bass Inc., San Francisco 2000; S. STERLING, *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*, Green Book, Devon 2001; L. FABBRI - A. ROMANO, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2018.

intergenerazionale. Tali tensioni si sono concretamente tradotte in un considerevole sforzo di progettazione congiunta, di integrazione disciplinare, di innovazione metodologica, nella direzione di una rinnovata armonia tra teoria e prassi, tra pensiero e azione, tra competenze e valori. In termini di valutazione di efficacia, sarebbe interessante determinare in quale misura 'contesti educativi sostenibili' possano contribuire a modificare i comportamenti degli attori coinvolti verso i traguardi attesi, azione che richiede studi di *follow-up* a lungo termine.

Nel complesso scenario globale la sostenibilità, ambito di pensiero e di azione pedagogica, può costituire una chiave di volta per formare persone competenti, riconciliando le giovani generazioni con l'impegno personale e comunitario di ritrovare la dimensione valoriale e spirituale del proprio essere nel mondo¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Cfr. C. BIRBES (a cura di), *Introduzione*, p. 6.

Conclusioni

“La cultura imperante del consumo e dello scarto trasforma il pianeta in una grande discarica”¹ e minaccia la stessa possibilità di futuro della vita sulla Terra.

Proprio nel momento in cui l’umanità dispone di straordinarie capacità scientifiche e tecniche per conseguire un benessere equamente diffuso, si assiste, invece, ad un inasprimento dei conflitti, ad un incremento delle disuguaglianze, ad un peggioramento delle condizioni in cui versa il pianeta, nostra casa comune². Per tale ragione, adottare lo sviluppo sostenibile quale cornice culturale ed etica di riferimento, introduce nel dibattito sulla salvaguardia dell’ecosistema terrestre “la nozione di responsabilità individuale e collettiva e interroga circa il mondo che vogliamo lasciare ai nostri figli, chiamando in causa fini, obiettivi, modalità con cui si svolge la formazione umana”³. La categoria della sostenibilità sollecita un cambiamento culturale che coinvolge il modo di pensare la realtà e investe quindi anche l’ambito dell’educazione e della formazione⁴, nella direzione di elaborare un rinnovato *modo di essere nel mondo*⁵ in cui l’integrazione tra persona e comunità diviene compito pedagogico essenziale⁶.

Nella medesima prospettiva, l’*Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*⁷ rintraccia nella promozione di un’educazione di qualità il motore di

¹ Documento preparatorio del Sinodo per l’Amazzonia, *Amazzonia: Nuovi Cammini per la Chiesa e per una Ecologia Integrale*, 2019, n.5.

² Si veda FRANCESCO, *Laudato si’*. Lettera enciclica sulla cura della casa comune, 2015.

³ C. BIRBES, *Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità*, in «Pedagogia Oggi», 2018, 1, p. 161.

⁴ Cfr. C. BIRBES, *Ambiente, sostenibilità, educazione*, in P. MALAVASI (cura di), *L’impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell’ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 112.

⁵ Cfr. P. MALAVASI, *L’impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 124-234.

⁶ Cfr. G. MILAN, *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma 2001, p. 104.

⁷ Cfr. UNITED NATIONS, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York 2015, consultabile all’indirizzo <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

nuovi modelli culturali e di nuovi stili di vita che si declinano in scelte finalizzate al perseguimento del bene comune.

Progettare l'azione pedagogica nella prospettiva di uno sviluppo umano integrale sollecita a riappropriarsi del principio antropologico di integralità e unitarietà della persona, che è sinolo di teoria e prassi, di pensiero e realtà, di competenze e valori⁸ e non già di mera conformazione alle istanze funzionalistico-produttive del mondo economico⁹. La nozione di educazione non può disgiungersi da quella di finalità e valori educativi fra i quali i concetti di libertà, eguaglianza, giustizia, figurano ai primi posti¹⁰. L'azione educativa ha sempre a che fare con valori tendenzialmente legittimabili sul terreno dell'universalità, senza per questo rinunciare ad una loro costante problematizzazione, nel tentativo di proporli non quali modelli in senso deterministico, bensì come appelli che orientano l'intenzionalità umana e le conferiscono senso e prospettiva¹¹. In sintonia con i bisogni di un'epoca contrassegnata da una complessa crisi socio-ambientale¹² diventa allora rilevante, per chi si occupa di educazione, la consapevolezza del ruolo dei valori etici, che richiamano ciascuno a scoprirsi abitante della Terra, con uno sguardo volto a tutto il pianeta¹³.

L'eccessiva esaltazione della funzione occupazionale dell'educazione¹⁴ conduce ad un adempimento sterile delle riforme, alle quali si chiede di risolvere emergenze educative, più che favorire la formazione di giovani creativi, aperti al cambiamento, attenti ai risvolti etici delle scelte compiute. Dare risalto alla dimensione valoriale della formazione umana, richiama alla promozione di politiche *attivanti e abilitanti*¹⁵, capaci di tradursi in strumenti di crescita umana. Per promuovere un'educazione di qualità, non è pertanto sufficiente studiare la replicabilità della formazione duale nei diversi contesti nazionali ma, piuttosto,

⁸ Cfr. C. BIRBES, *Comunità scolastica e competenze per il futuro: il valore formativo dell'alternanza*, in P. MALAVASI - D. SIMEONE (a cura di), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, p. 41.

⁹ Cfr. G.M. BERTIN, *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

¹⁰ Cfr. R. LAPORTA, *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

¹¹ Cfr. A. BOBBIO, *L'alfabeto dei valori*, in ID. (a cura di), *Lineamenti di pedagogia della scuola. Problemi, dimensioni, prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 2008, pp. 31-36.

¹² Cfr. FRANCESCO, *Laudato si'*, n.137.

¹³ Cfr. C. BIRBES, *Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità*, p. 161-176.

¹⁴ Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, Roma 2016, pp. 21-38.

¹⁵ Cfr. P. MALAVASI, *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Vita e Pensiero, Milano 2017.

diventa rilevante riflettere sulla coerenza di metodologie come l'alternanza scuola-lavoro rispetto alle grandi trasformazioni in atto su scala globale. Si tratta di sfide che interrogano il futuro dei giovani nella prospettiva di favorire stili di vita corretti, "il futuro inizia con le scelte di oggi", comportamenti responsabili, "crescere è impiegare le energie per lo sviluppo della comunità", aderire ad occupazioni dignitose, "ho capito che il lavoro conduce alla realizzazione personale", partecipative, "molte mani rendono il lavoro più leggero", sostenibili, "con l'alternanza pensavo di imparare una mansione, invece ho imparato a guardare lontano"¹⁶, anche attraverso lo sviluppo di nuove attività professionali in chiave ecologica. In tale quadro interpretativo, la sostenibilità può contribuire in modo significativo a non dimezzare il valore formativo insito nell'alternanza scuola-lavoro, dando risalto alle autentiche *ragioni dell'educazione* che ambiscono a formare persone capaci di "stare" nella realtà e leggerla nella sua complessità¹⁷.

Assumere la sostenibilità dello sviluppo quale *driver* dell'azione formativo-educativa sollecita a riservare particolare attenzione anche ad aspetti metodologici e didattici. L'impiego di metodologie educative attive, capaci di sostanziare l'idea secondo cui l'educazione alla sostenibilità "va vissuta e non solo insegnata"¹⁸, si rivela particolarmente efficace nel favorire il conseguimento e la sedimentazione di comportamenti eticamente connotati¹⁹. Per tale ragione, l'alternanza formativa, metodologia che consente di realizzare percorsi di conoscenza coerenti e compiuti nei quali si integrano reciprocamente attività d'aula, di laboratorio ed esperienze di lavoro²⁰, offre interessanti spunti riflessivi nella direzione tracciata. Con peculiare riferimento all'ambito dell'istruzione e della formazione secondaria, a partire dai quindici anni d'età, l'alternanza scuola-

¹⁶ Cfr. *Allegati* (Allegato 5; Allegato 9).

¹⁷ Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, pp. 38-39.

¹⁸ S. WILHELM, *Introduzione all'edizione italiana. Educazione allo sviluppo sostenibile: una visione da mettere in pratica*, in U. KOCHER (a cura di), *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi* (trad. dall'inglese), Erikson, Trento 2010, p. 14.

¹⁹ Cfr. *Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale*, in <<https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

²⁰ Legge n. 53/2003, in <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019. Per una ricostruzione scientifica si veda in modo emblematico G. BERTAGNA (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2004; D. NICOLI, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011.

lavoro²¹ e i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento²², possono costituire forme rilevanti di apprendimento attivo, in grado di formare giovani capaci di *conoscere*, di *fare*, di *essere* e di *vivere insieme*²³.

In una società profondamente diversa da quella in cui hanno vissuto le precedenti generazioni, diventa importante inserire nei percorsi formativi rivolti ai giovani un'educazione basata su competenze e valori che si traducono in azioni interiorizzate finalizzate al raggiungimento del bene comune²⁴.

Le sinergie proattive tra scuola, lavoro e sostenibilità possono promuovere la piena fioritura delle persone e generare un futuro di speranza condivisa.

²¹ Cfr. Legge n. 107/15, in <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

²² Cfr. Legge n. 145/2018, in <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>>, ultima consultazione 22 Settembre 2019.

²³ Cfr. J. DELORS (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*, Armando, Roma 1997.

²⁴ Cfr. C. BIRBES, *Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità*, pp. 166.

Riferimenti bibliografici

AGAZZI A., *Una pedagogia a servizio dell'uomo*, in «*Pedagogia e Vita*», 2000, 1, pp. 45-52.

AJELLO A.M., (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna 2002.

ALBERICI A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano 2002.

ALESSANDRINI G., *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.

ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2011⁴.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017.

ALESSANDRINI G., *Dimensioni pedagogico-sociali dell'orientamento con particolare riferimento alla transizione dalla scuola alla vita attiva*, in «*Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*», 2011, 134, pp. 63-76.

ALMUDEVER B. - CROITY-BELZ S. - HAJJAR V., *Sujet proactif et sujet actif: deux conceptions de la socialisation organisationnelle*, in «*L'Orientation scolaire et professionnelle*», 1999, 3, pp. 421- 446.

ALVESSON M. - BERG P.O., *L'organizzazione e i suoi simboli* (trad. dall'inglese), Raffaello Cortina, Milano 1993.

ANDERSON G., *Fundamentals of educational research*, The Falmer Press, London 1990.

ANDERSON N., *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man*, The University of Chicago Press, Chicago 1923.

ANNOVAZZI C. - CAMUSSI E. - MENEGHETTI D. - ULIVIERI STIOZZI S. - ZUCCOLI F., *Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario*, in «*Formazione Lavoro Persona*», 2018, 25, pp. 201-209.

ARENDT H., *Between past and future. Eight exercises in political thought*, Penguin Books, London 1961.

- ASHFORD S.J. - BLACK J.S., *Proactivity during organizational entry: The role of desire for control*, in «Journal of Applied Psychology», 1996, 2, pp. 199-214.
- BALDACCI M. - BROCCA B. - FRABBONI F. - SALATIN A. (a cura di), *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- BANDURA A., *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Worth Publishers, New York 1997.
- BARDULLA E., *Scuola e questione ambientale. Un'indagine sugli interventi di educazione ambientale nella scuola italiana*, FrancoAngeli, Milano 1991.
- BARTOCCI M., *Animals Spirits in Vallesina. Enrico Loccioni e "l'impresa come gioco"*, Luiss University Press, Catanzaro 2011.
- BARTOLI L., *La Carta della Terra per una progettazione educativa sostenibile*, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, Milano 2006.
- BARTOLI L., *Una "didattica ludica" per apprendere e vivere l'ambiente*, in P. MALAVASI (a cura di), *Per abitare la Terra. Un'educazione sostenibile*, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, Milano 2003, pp. 249-260.
- BATESON G., *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Dutton, New York 1979.
- BAUMAN Z., *Liquid Life*, Polity Press, Cambridge 2005.
- BEHRENS III W.W. - MEADOWS D.H. - MEADOWS D.L. - RANDERS J., *The Limits to the Growth*, Universe Books, New York 1972.
- BENEDETTO XVI, *Caritas in Veritate*, 2009.
- BERGMANN J. - SAMS A., *Flip Your Classroom. La didattica capovolta* (trad. dall'inglese), Giunti, Firenze 2016.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.
- BERTAGNA G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
- BERTAGNA G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014.
- BERTAGNA G. (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- BERTAGNA G. - SANDRONE G. (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.

BERTAGNA G. (a cura di), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012.

BERTAGNA G., *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione*, in G. BERTAGNA - G. SANDRONE (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, pp. 279-300.

BERTAGNA G., *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 49-89.

BERTAGNA G., *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola-lavoro*, in «Formazione lavoro persona», 2016,18, pp. 117-142.

BERTIN G.M., *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

BIAGIOLI R., *L'orientamento come "progetto di vita"*, in S. ULIVIERI (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, ETS, Firenze 2012, pp. 377-406.

BIFFI E., *La 'scrittura del caso' come strategia di ricerca per le professioni educative*, in «Encyclopaideia», 2014, 39, pp. 117-134.

BIRBES C., *Riflessione pedagogica e sostenibilità*, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, Milano 2006.

BIRBES C., *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

BIRBES C., *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2016.

BIRBES C. (a cura di), *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*, EDUCatt, Milano 2011.

BIRBES C. (a cura di), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017.

BIRBES C., *Ambiente, sostenibilità, educazione*, in P. MALAVASI (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007, pp. 111-129.

BIRBES C., *Comunità di pratiche verso la sostenibilità*, in P. MALAVASI (a cura di), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010, pp. 9-21.

BIRBES C., *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*, EDUCatt, Milano 2011, pp. 5-8.

BIRBES C., *Comunità scolastica e competenze per il futuro: il valore formativo dell'alternanza*, in P. MALAVASI - D. SIMEONE (a cura di), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, pp. 41-52.

BIRBES C., *La città verso un nuovo umanesimo*, in ID. (a cura di), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, pp. 149-161.

BIRBES C., *Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità*, in «Pedagogia Oggi», 2018, 1, pp. 161-176.

BISCARO F. - MAGLIONI M., *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*, Erickson, Trento 2014.

BOBBIO A. (a cura di), *Lineamenti di pedagogia della scuola. Problemi, dimensioni, prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 2008.

BOBBIO A., *L'alfabeto dei valori*, in ID. (a cura di), *Lineamenti di pedagogia della scuola. Problemi, dimensioni, prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 2008, pp. 29-71.

BOCCA G., *Scuola lavoro. Alternanza e formazione: utopia o strategia?*, La Scuola, Brescia 1984.

BOCCA G., *Pedagogia e lavoro. Tra educazione permanente e professionalità*, FrancoAngeli, Milano 1992.

BODA G. (a cura di), *Life skills e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

BONOMETTI S., *Lavorando s'impara. Riflessioni didattiche sulla formazione esperienziale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2013.

BONTI M. - CORI E., *Competenze organizzative nella media impresa: il caso Loccioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.

BORGHANS L. - DIRIS R. - HECKMAN J.J. - KAUTZ T. - TER WEEL B.J., *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OECD Publishing, Paris 2014.

BORNATICI S., *Tra riflessione pedagogica e green marketing. Educazione, consumi, sostenibilità*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

BORTOLOTTI A. - FARNÉ R. - TERRUSI M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018.

- BORTOLOTTI A., *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in A. BORTOLOTTI - R. FARNÉ - M. TERRUSI (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018, pp. 61-80.
- BOYATZIS R. E., *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, John Wiley & Sons, New York 1982.
- BROWN S.D. - LENT R.W. (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, John Wiley & Sons, New Jersey 2005.
- BRUNDTLAND G.H., *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development*, Oxford University Press, New York 1989.
- BRUNSTEIN C. - ZAUTRA A.J., *Effects of failure on subsequent performance: the importance of self-defining goals*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 1996, 2, pp. 395-407.
- BUBER M., *Le problème de l'homme* (trad. dal tedesco), Aubier Montaigne, Paris 1980.
- BURGESS E.W. - MCKENZIE R. - PARK R., *The City*, The University of Chicago Press, Chicago 1925.
- CADEI L., *Animare con l'educazione. Scegliere ed esprimere la vita*, Vita e Pensiero, Milano 2013.
- CADEI L., *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*, La Scuola, Brescia 2017.
- CADEI L., *Scrivere l'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro. L'accompagnamento tra riflessività e scrittura formatrice*, in P. MALAVASI - D. SIMEONE (a cura di), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, pp. 53-57.
- CAMPIONE V. - TAGLIAGAMBE S. (a cura di), *Saper fare scuola: il triangolo che non c'è*, Einaudi, Torino 2008.
- CAPRA F., *Ecoalfabeto*, Nuovi Equilibri, Viterbo 2005.
- CECCONI L. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- CECCONI L., *La ricerca qualitativa come risorsa della conoscenza educativa*, in ID. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, FrancoAngeli, Milano 2002, pp. 15-42.
- CHIARI G. - SALTARELLI S. (a cura di), *Alternanza scuola/lavoro. Educatori, politici, industriali alla ricerca di un modello comune*, FrancoAngeli, Milano 1996.

CHIONNA A., *Il lavoro, luogo di relazione fra le persone*, in L. FABBRI - B. ROSSI (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano 2010, pp. 91-107.

CHIOSSO G., *Educare perché ciò che non è ancora possa essere*, Fondazione per la Sussidiarietà, Milano 2007.

CIAPPEI C. - CINQUE M., *Soft skills per il governo dell'agire*, FrancoAngeli, Milano 2004.

CINQUE M., *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, FrancoAngeli, Milano 2013.

CIPRIANI A. - GRAMOLATI A. - MARI G. (a cura di), *Il lavoro 4.0. La quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze University Press, Firenze 2018.

COLOMBO M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento 2010.

COLOMBO M., *Riforme scolastiche e politiche europee dell'apprendimento. Capacità, attivazione, competenze e cittadinanza*, in «OPPinformazioni», 2011, 111, pp. 15-28.

COLONNA S., *Aldo Agazzi e la pedagogia della società educante*, in «Pedagogia e Vita», 2002, 1, pp. 44-56.

COMENIO G., *Didactica Magna e Pansophia*, La Nuova Italia, Firenze 1952.

COMMISSION of the EUROPEAN COMMUNITIES, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels 2000.

COMMUNICATION from the COMMISSION to the EUROPEAN PARLIAMENT, the COUNCIL, the EUROPEAN ECONOMIC and SOCIAL COMMITTEE and the COMMITTEE of the REGIONS, *Next steps for a sustainable European future European action for sustainability*, Strasbourg 2016.

CUPPINI P., *L'alleanza scuola-lavoro*, in D. NICOLI - A. SALATIN (a cura di), *L'Alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti tra classe, scuola e territorio*, Erickson, Trento 2018, pp. 19-32.

DALL'AGLIO C. - MARMOCCHI P. - ZANNINI M., *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'OMS*, Erickson, Trento 2004.

DATO D., *Pedagogia critica per il futuro del lavoro*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 255-275.

- DE KETELE J. M. - ROEGIERS X., *Methodologie du recueil d'informations*, De Boeck, Bruxelles 1993.
- DEL CORE P. - FERRAROLI S. - FONTANA U. (a cura di), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma 2005.
- DELORS J., *Crescita, competitività, occupazione*, Unione Europea, Bruxelles 1993.
- DELORS J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*, Armando, Roma 1997.
- DEMETRIO D., *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Raffaello Cortina, Milano 2009.
- DENZIN N.K. - LINCOLN Y.S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks 2000.
- DENZIN N.K. - LINCOLN Y.S., *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*, in ID (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks 2000, pp. 1-28.
- DEWEY J., *My pedagogic creed*, E.L. Kellogg's, New York & Chicago 1897.
- DEWEY J., *Experience and Education*, Simon & Schuster, New York 1938.
- DEWEY J., *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916.
- DI NUBILA R. - FABBRIO D. - MARGIOTTA U., *La formazione oltre l'aula: lo stage. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti*, Cedam, Padova 2000.
- EUROPEAN COMMISSION, *Fifth European Community environment programme: towards sustainability*, Brussels 1992.
- EUROPEAN COMMISSION, *Growth, Competitiveness, Employment - The challenges and ways forward into the 21st century*, Brussels 1993.
- EUROPEAN COMMISSION, *White Paper On Education And Training - Teaching And Learning Towards The Learning Society*, Brussels 1995.
- EUROPEAN COMMISSION, *The Sixth Environment Action Programme of the European Community 2002-2012*, Brussels 2001.
- EUROPEAN COMMISSION, *Sustainable Europe for a Better World: A European Union Strategy for Sustainable Development*, Brussels 2001.

EUROPEAN COMMISSION, *Communication from the Commission concerning Corporate Social Responsibility: A business contribution to Sustainable Development*, Brussels 2002.

EUROPEAN COMMISSION, *Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy*, Brussels 2005.

EUROPEAN COMMISSION, *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2009.

EUROPEAN COMMISSION, *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels 2010.

EUROPEAN COMMISSION, *Green Paper. Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility*, Brussels 2011.

EUROPEAN COMMISSION, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2011.

EUROPEAN COMMISSION, *General Union Environment Action Programme to 2020 "Living well, within the limits of our planet"*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013.

EUROPEAN COMMISSION, *Work Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers*, Brussels 2013.

EUROPEAN COMMISSION, *New Skills Agenda for Europa*, Brussels 2016.

EUROPEAN COMMISSION, *Council Recommendation on key Competences for Lifelong Learning*, Brussels 2018.

EUROPEAN COMMISSION, *Towards an ever more sustainable Union by 2030*, Brussels 2019.

EVANS L., *Reflective Practice in Educational Research*, Continuum, London 2002.

FABBRI L. - ROMANO A., *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2018.

FABBRI L. - ROSSI B. (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano 2010.

FABBRI L. - ROSSI B., *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano 2010, pp. 11-14.

FARNÉ R., *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*, in A. BORTOLOTTI - R. FARNÉ - M. TERRUSI (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018, pp. 25-44.

FEDELI S., *Per una guida metodologica*, in L. CECCONI (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, FrancoAngeli, Milano 2002, pp. 43-71.

FLORES D'ARCAIS G., *L'ambiente*, La Scuola, Brescia 1962.

FORTI D. - MASELLA F., *Lavorare per progetti*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

FRABBONI F., *Imparare dall'ambiente*, Juvenilia, Bergamo 1987.

FRABBONI F. - SCURATI C., *Dialogo su una scuola possibile*, Giunti, Firenze 2010.

FRABBONI F. - PINTO MINERVA F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Bari 2008.

FRABBONI F. (a cura di), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra «Policentrismo» e «Specialismo»*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

FRANCESCHINI G., *La didattica nella scuola secondaria: verso l'organizzazione di ambienti educativi di apprendimento*, in S. ULIVIERI (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Edizioni ETS, Firenze 2012, pp. 93-114.

FRANCESCO, *Laudato si'*. *Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, 2015.

FREDERICK W.A., *Towards CS3: Why ethical analysis is indispensable an unavoidable in corporate affairs*, in «California Management Review», 1986, 2, pp. 126-141.

FREEMAN R.E., *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Pitman, Boston 1984.

FROEBEL F.W., *L'educazione dell'uomo* (trad. dal tedesco), Cedam, Padova 1948.

GADAMER H. G., *Wahrheit und Methode*, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1960.

GARDNER H., *Frames of Mind*, Basic Book Inc., New York 1983.

GASTON R., *Pédagogie Expérimental*, O. Doin et fils, Paris 1911.

GALLI N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

- GENNARI M., *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano 2017.
- GENNARI M. - KAISER A., *Prolegomeni alla pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2000.
- GENTILI C., *Scuola ed extrascuola*, La Scuola, Brescia 2002.
- GENTILI C., *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- GENTILI C., *L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici*, in «Nuova Secondaria», 2016, 10, pp. 16-38.
- GIDDENS A., *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna 2000.
- GIOLITTO P., *Educazione ecologica*, Armando, Roma 1983.
- GIORGI A., *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*, Duquesne University Press, Pennsylvania 2009.
- GIOVANNINI E., *L'utopia sostenibile*, Laterza, Bari 2018.
- GIULIODORI C. - MALAVASI P. (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016.
- GOFFREDO D. - PRZEWOSNY B.J. - SEMERARO R. (a cura di), *L'educazione ambientale nella scuola del futuro*, CFSA-ENEA, Roma 1993.
- GYSBERS N.C. - HEPPNER M.J. - JOHNSTON J.A., *L'orientamento professionale. Processi, questioni e tecniche* (trad. dall'inglese), Giunti, Firenze 2002.
- GRANGE T., *Educabilità e sostenibilità: una sfida accessibile*, in M.L. IAVARONE - P. MALAVASI - F.P. MINERVA - P. OREFICE, (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, pp. 107-114.
- GRUPPO DI ANCONA (a cura di), *Trasformazioni dell'economia e della società italiana*, Il Mulino, Bologna 1999.
- GRUPPO LOCCIONI, *Index archivio ragionato. Quaderni di cultura d'impresa/ Storie di progetto*, Gruppo Loccioni, Ancona 2013.
- GRUPPO LOCCIONI, *Sapere, Saper fare, Far Fare, Far Sapere. Appunti per una scuola d'Impresa*, Gruppo Loccioni, Ancona 2015.
- GRUPPO LOCCIONI, *L'impresa per tutte le età*, Gruppo Loccioni, Ancona 2017.

GRUPPO LOCCIONI, *Bilancio sociale 2018. Le persone, l'integrazione, l'innovazione e la sostenibilità. Ventunesimo bilancio sociale Loccioni*, Gruppo Loccioni, Ancona 2018.

GUGLIELMI D. - POMBENI M.L., *Competenze orientative: costrutti e misure*, in «Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento», 2000, 3, pp. 26-37.

HECKMAN J.J. - KAUTZ T., *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna 2017.

HECKMAN J.J. - HUMPHRIES J.E. - KAUTZ T. (eds.), *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, University of Chicago Press, Chicago 2014.

HEIDEGGER M., *Sein und Zeit*, Klostermann, Frankfurt 1957.

HESSEN S., *Pedagogia e mondo economico* (trad. dall'inglese), Avio, Roma 1951.

HUSSEN T. - POSTLETHWAITE T.N. (eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, Pergamon Press, Oxford 1985.

HUSSERL E., *Erfahrung und Urteil*, Klaassen Verlag, Hamburg 1948.

HUSSERL E., *Ideen Zu Einer Reinen Phänomenologie Und Phänomenologischen Philosophie: Allgemeine Einführung in Die Reine Phänomenologie*, De Gruyter, Berlin 1994.

IAVARONE M.L. - MALAVASI P. - MINERVA F.P. - OREFICE P. (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017.

ILO, *Global Employment Trends for Youth 2015. Scaling up investments in decent jobs for youth*, Geneva 2015.

ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, FrancoAngeli, Milano 2002.

ISFOL, *Verso il sistema duale. XVI monitoraggio sull'apprendistato*, Pubblicazioni Isfol, Roma 2016.

ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, *Rapporto Annuale 2018. La situazione del Paese*, Roma 2018.

ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, *Rapporto Annuale 2019. La situazione del Paese*, Roma 2019.

ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, *Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*, Roma 2019.

KOCHER U. (a cura di), *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi* (trad. dall'inglese), Erikson, Trento 2017.

KERJEAN A., *Le caractère plus importante que le CV*, Éditions d'Organisation, Paris 2003.

KOLB D., *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-hall, New Jersey 1984.

LANEVE C., *Pedagogia e didattica dei beni culturali. Viaggio nella memoria dell'arte*, La Scuola, Brescia 2000.

LANEVE C. (a cura di), *La scuola educa o istruisce? O non educa e non istruisce?*, Carocci, Roma 2011.

LAPORTA R., *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

LAVE J. - WENGER E., *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, University of Cambridge Press, Cambridge 1991.

LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle: agir et réussir avec les compétences. Les réponses à 100 questions*, Eyrolles, Paris 2013⁶.

LE BOTERF G., *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisation, Paris 1990.

LEVY-LEBOYER C., *La gestion des compétences*, Éditions d'Organisation, Paris 1996.

MADGE J., *The Origins of Scientific Sociology*, Free Press, New York 1962.

MALAVASI P., *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995.

MALAVASI P., *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*, La Scuola, Brescia 1998.

MALAVASI P., *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

MALAVASI P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia 2008.

MALAVASI P., *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010.

MALAVASI P., *Expo Education Milano 2015. La città fertile*, Vita e Pensiero, Milano 2013.

MALAVASI P., *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Vita e pensiero, Milano 2017.

MALAVASI P., *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

MALAVASI P. (a cura di), *Per abitare la Terra. Un'educazione sostenibile*, EDUCatt, Milano 2003.

MALAVASI P. (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

MALAVASI P. (a cura di), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010.

MALAVASI P. - ZOBOLI R. (a cura di), *Rio + 20. The future we want. ASA's seminars in view of the United Nations Conference on sustainable development*, Vita e Pensiero, Milano 2013.

MALAVASI P. - SIMEONE D. (a cura di), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017.

MALAVASI P., *Responsabilità sociale d'impresa, formazione delle risorse umane, pedagogia dell'ambiente*, in ID. (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007, pp. 3-23.

MALAVASI P., *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010, pp. 5-8.

MALAVASI P., *Ecologia integrale, educazione!*, in C. GIULIODORI - P. MALAVASI (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016, pp. 31-42.

MALAVASI P., *Introduzione. L'alleanza scuola lavoro famiglia università. Libera, partecipativa, solidale, creativa*, in P. MALAVASI - D. SIMEONE (a cura di), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, pp. 7-10.

MALAVASI P., *Vocazione. L'alleanza famiglia scuola lavoro università. Una riflessione pedagogica*, in P. MALAVASI - D. SIMEONE (a cura di) *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, pp. 15-19.

MALAVASI P., *Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale*, in M.L. IAVARONE - P. MALAVASI - F.P. MINERVA - P. OREFICE (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, pp. 17-56.

MARCONE V.M., *Work-Based-Learning. Il valore generativo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018.

MARGIOTTA U., *Per valorizzare il talento*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 129-152.

MARITAIN J., *La Personne et le bien commun*, Desclée De Brouwer, Paris 1947.

MARITAIN J., *Pour une philosophie de l'éducation*, Arthème Fayard, Paris 1969.

MASSA. R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari 1997.

MASSAGLI E., *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, Roma 2016.

MASSAGLI E., *Apprendistato e nuove alleanze tra sistema educativo ed impresa*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 357-376.

MCCLELLAND D., *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, in «America Psychologist», 1973, 28 , pp. 1-14.

MCKAY H.D. - SHAW C.R., *Delinquency Areas*, The Chicago of University Press, Chicago 1929.

MERRIAM S.B., *Qualitative Research and Case Study. Applications in Education*, Jossey-Bass, San Francisco 1998.

MEZIROW J., *Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress*, Jossey-Bass Inc., San Francisco 2000.

MILAN G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma 2001.

MINGIONE E. - PUGLIESE E., *Il Lavoro*, Carocci, Roma 2010.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, Roma 2009.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee guida nazionali in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Indicazioni nazionali*, Roma 2009.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Roma 2014.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per le scuole*, Roma 2015.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*, Roma 2017.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA - MINISTERO DELL'AMBIENTE, DELLA TUTELA DEL TERRITORIO E DEL MARE, *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, Roma 2015.

MOLTENI M., *Responsabilità sociale d'impresa e performance d'impresa. Per una sintesi socio-competitiva*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

MORIN E., *Relier les connaissances*, Seuil, Paris 1999.

MORIN E., *Il pensiero ecologizzato*, in E. TIEZZI (a cura di), *Educazione all'ambiente e ambiente dell'educazione. Atti del Convegno internazionale dedicato al mondo della scuola*, Comune di Milano, Milano 1991, pp. 24-28.

MORTARI L., *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, FrancoAngeli, Milano 1994.

MORTARI L., *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

MORTARI L., *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.

MORTARI L. (a cura di), *Natura e...Esplorazione polifonica di un'idea*, FrancoAngeli, Milano 1999.

MORTARI L., *Alla ricerca di un orientamento ecologico per abitare la terra*, in «Pluriverso», 1997, 2, pp. 87-97.

MORTARI L., *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, in «Education Sciences & Society. Formazione e società», 2010, 1, pp. 143-156.

MONTALBETTI K., *Manuale per la valutazione. Metodi, dispositivi e strumenti per la pratica formativa*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

MOUNIER E., *Le Personalisme*, Les Presses Universitaires de France, Paris 1948.

NATOLI S., *Il buon uso del mondo. Agire nell'età della tecnica*, Mondadori, Milano 2010.

NICOLI D., *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

NICOLI D., *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011.

NICOLI D., *La scuola viva. Principi e metodi per una nuova comunità educativa*, Erickson, Trento 2016.

NICOLI D., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2018.

NICOLI D. (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2014.

NICOLI D. - SALATIN A. (a cura di), *L'Alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti tra classe, scuola e territorio*, Erickson, Trento 2018.

NICOLI D., *Prefazione*, in S. POZZI - R. POCATERRA (a cura di), *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2007, pp. 9-14.

NICOLI D., *Metodologia formativa per l'educazione al lavoro*, in ID. (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2014, pp. 103-176.

NICOLI D., *Alternanza come conoscenza compiuta: il metodo*, in D. NICOLI - A. SALATIN (a cura di), *L'Alternanza scuola-lavoro Esempi di progetti tra classe, scuola e territorio*, Erickson, Trento 2018, pp. 33-77.

NUSSBAUM M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna 2010.

OLIMPO G., *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*, in «Tecnologie Didattiche», 2010, 50, pp. 4-16.

OECD, *Shaping the 21st Century: The Contribution of Development Co-operation*, OECD Publishing, Paris 1996.

OECD, *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work*, OECD Publishing, Paris 2000.

OECD, *Learnin for jobs*, OECD Publishing, Paris 2010.

OGGIOLINI F. - PALMA M. - ULIVIERI STIOZZI S., *Il progetto Politiche Attive: dimensioni simboliche del dispositivo e pratiche di accompagnamento progettuale dei percorsi formativi degli studenti*, in «Formazione Lavoro Persona», 2018, 25, pp. 170-180.

ORECCHIONI G., *Per un'Alternanza di qualità*, in D. NICOLI - A. SALATIN (a cura di), *L'Alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti tra classe, scuola e territorio*, Erickson, Trento 2018, pp. 123-174.

OREFICE P., *Didattica dell'ambiente*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

PAGANO R., *L'implicito pedagogico in H. G. Gadamer. Riflessioni e spunti per una pedagogia ermeneutica*, La Scuola, Brescia 1999.

PATI L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.

PATI L., *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*, La Scuola, Brescia 1996.

PATI L., *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2004.

PATI L., *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, La Scuola, Brescia 2016.

PATTON M.Q., *Qualitative Evaluation Methods*, Sage, Thousand Oaks 1990.

PAZZAGLIA L., *La Buona Scuola. Una riforma incompiuta?*, La Scuola, Brescia 2016.

PEDON A. - SPREGA F. (a cura di), *Modelli di psicologia del lavoro e delle organizzazioni*, Armando, Roma 2008.

PELLERAY M., *Educare. Manuale di Pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999.

PELLERAY M. (a cura di), *Soft skills e orientamento professionale*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, Roma 2017.

PERRON J., *Valuers de travail et motivations aux études: Prédiction de la réussite et de l'orientation scolaires*, in «Psychologie du Travail et des Organisations», 1996, 2, pp. 43-54.

PESTALOZZI H., *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo* (trad. dal tedesco), La Nuova Italia, Firenze 1927.

POCATERRA R. - POZZI S. (a cura di), *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2007.

PRING R., *Philosophy of Educational Research*, Continuum, London 2000.

QUAGLINO G.P., *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

REZZARA A., *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Mimes, Milano-Udine 2009.

RIVOLTELLA P.C. (a cura di), *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia 2014.

RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris 1990.

ROMANO L. - E. RULLANI (a cura di), *Il postfordismo. Idee per il capitalismo prossimo venturo*, EtasLibri, Milano 1998.

ROSINA A., *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano 2015.

ROSSI B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini, Milano 2008.

ROUSSEAU J.J., *Émile ou de l'éducation*, Flammarion, Paris 1966.

SACCONI L. (a cura di), *Guida Critica alla responsabilità sociale e al governo d'impresa. Problemi, teorie e applicazione della CRS*, Bancaria, Roma 2005.

SANDRONE G., *Capacità*, in G. BERTAGNA - P. TRIANI (a cura di), *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 73-80.

SANDRONE G., *Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?*, in «Formazione lavoro persona», 2016,18, pp. 8-15.

SANDBERG J., *Human Competence at Work: An Interpretative Approach*, Bas, Goteborg 1994.

SANTELLI BECCEGATO L., *Educazione allo sviluppo sostenibile. Un importante impegno da condividere*, Guerini, Milano 2018.

SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia 1994.

SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001.

SANTORO F. (a cura di), *Instrumentum laboris*, Documenti in preparazione alla 48° Settimana Sociale dei Cattolici Italiani, Cagliari 2017.

SARCHINELLI G., *Abilità di base e ruolo attivo del soggetto*, in «Risorsa Uomo», 1996, 2, pp. 195-216.

SARRACINO V. - STRIANO M. (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa 2001.

SCHMIEDER A., *Tendances de l'éducation relative à l'environnement*, Unesco, Paris 1977.

SCHÖN D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.

SCHWAB K., *The fourth industrial revolution*, Penguin Books, London 2017.

- SCURATI C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997.
- SEN A., *Development as freedom*, Oxford University Press, New York 1999.
- SEN A., *Human capital and human capability*, in «World Development», 1997, 12, pp. 1959-1961.
- SIMEONE D., *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- SIMEONE D., *Accompagnare le transizioni lavorative nell'epoca dell'incertezza*, in L. FABBRI - B. ROSSI (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano 2010, pp. 167-184.
- SPENCER L.M. - SPENCER S.M., *Competence at Work: Models for Superior Performance*, John Wiley & Sons, New Jersey 1993.
- SPRANGER E., *La vita educa* (trad. dal tedesco), La Scuola, Brescia 1965.
- SPRANGER E. - VALITUTTI S., *Ambiente, patria, nazione* (trad. dal tedesco), Armando, Roma 1959.
- STAKE R.E., *Case Studies*, in K.N. DENZIN - Y.S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks 2000, pp. 435-454.
- STERLING S., *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*, Green Book, Devon 2001.
- SUCHMAN L., *Plan and situated action: the problem of human-machine communication*, University of Cambridge Press, Cambridge 1987.
- TAYLOR F.W., *Principi di organizzazione scientifica del lavoro* (trad. dall'inglese), FrancoAngeli, Milano 1975.
- TIEZZI E. (a cura di), *Educazione all'ambiente e ambiente dell'educazione. Atti del Convegno internazionale dedicato al mondo della scuola*, Comune di Milano, Milano 1991.
- TOULEMONDE B., *Le système éducatif en France*, La Documentation française, Paris 2003.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, ETS, Firenze 2012.
- ULIVIERI STIOZZI S., *Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- UNESCO, *International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*, Thessaloniki 1997.

UNESCO, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*, Paris 2014.

UNITED NATIONS, *United Nations Millennium Declaration and Millennium Development Goals (MDGs)*, New York 2000.

UNITED NATIONS, *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York 2015.

VAN MANEN M., *Researching lived experience. Human sciences for an action sensitive pedagogy*, Suny Press, Albany 1990.

VIGANÒ R., *Pedagogia e sperimentazione, Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

VIGLIETTI M., *Orientamento: una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1989.

VISCHI A., *Tra responsabilità sociale d'impresa e pedagogia*, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, Milano 2008.

VISCHI A., *Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra progettualità formativa e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

VISCHI A., *Temi e prospettive dell'Alta Formazione. Tra ricerca pedagogica e responsabilità intergenerazionale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2012.

WENGER E., *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

WILHELM S., *Introduzione all'edizione italiana. Educazione allo sviluppo sostenibile: una visione da mettere in pratica*, in U. KOCHER (a cura di), *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi* (trad. dall'inglese), Erikson, Trento 2017, pp. 13-14.

YIN K.R., *Case Study Research. Design e Methods*, Sage, London 1984.

ZAGO G., *Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 185-216.

ZAMAGNI S., *L'economia del bene comune*, Città Nuova, Roma 2007.

Elenco degli atti normativi

Legge del 13 novembre 1859, n. 3725
Legge 15 Luglio 1877, n. 1877
Legge 17 Luglio 1890, n. 6972
Legge 8 Luglio 1904, n. 407
Legge del 19 gennaio 1955, n. 25
Legge del 31 dicembre 1962, n. 1859
Legge 11 dicembre 1969, n. 910
Legge del 24 dicembre 1993 n. 537
Legge 24 giugno 1997, n. 196
Legge 10 febbraio 2000, n. 30
Legge 18 ottobre 2001, n. 3
Legge 28 marzo 2003, n. 53
Legge 26 dicembre 2006, n. 296
Legge 11 gennaio 2007, n. 1
Legge 30 ottobre 2008, n. 169
Legge 13 luglio 2015, n.107
Legge del 30 dicembre 2018, n. 145
Regio Decreto 31 dicembre 1922, n. 1679
Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054
Regio Decreto 16 luglio 1923, n. 1753
Regio Decreto 30 settembre 1923, n. 2102
Regio Decreto 1° ottobre 1923, n. 2185
Regio Decreto 31 dicembre 1923, n. 3126
Regio Decreto 21 settembre 1938, n. 1906
Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77
Decreto Legislativo 14 gennaio 2008, n. 21
Decreto Legislativo 14 gennaio 2008, n. 22
Decreto Legislativo 9 aprile 2008, n. 81
Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81
Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139
Decreto Ministeriale 27 gennaio 2010, n. 9
Decreto Dipartimentale 31 luglio 2008, n. 40
Decreto Dipartimentale 26 ottobre 2009, n. 54
Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275

Riferimenti sitografici

L'accesso ai siti è aggiornato alla data del 22 Settembre 2019

<<http://www.academyforlife.va/content/pav/en.html>>

<<http://adapt.it>>

<<https://www.almadiploma.it/>>

<<https://www.almalaurea.it>>

<<https://archivio.pubblica.istruzione.it/>>

<<https://www.assolombarda.it/>>

<<https://www.assolombarda.it/alternanza-scuola-lavoro/...-per-saperne-di-piu>>

<<http://asvis.it/agenda-2030/#>>

<<https://cae.org/flagship-assessments-cla-cwra/cla/>>

<<https://www.camera.it/parlam/leggi/97285l.htm>>

<<https://www.cartadellaterra.it/index.php>>

<<https://www.cedefop.europa.eu/>>

<http://www.cgil.it/cgil_attachments/74767_0_ZOBEL-GENOVA.pdf>

<<https://www.cliclavoro.gov.it/approfondimenti/Pagine/Scuola-impresa-territorio-la-realta-innovativa-di-Loccioni.aspx>>

<<https://www.cliclavoro.gov.it/Barometro-Del-Lavoro/Documents/2018/Excelsior-competenze-green.pdf>>

<https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/Nota_14_febbraio_2007-Prot.13.0004746.pdf>

<<https://www.consilium.europa.eu/it/european-council/conclusions/1993-2003/>>

<<http://www.coopcamelot.org/la-cooperativa/>>

<<https://www.delltechnologies.com/it-it/perspectives/gen-z.htm#>>

<http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_2018_A.Salatin.pdf>

<<https://www.edscuola.it>>

<https://ec.europa.eu/clima/policies/international/negotiations/paris_en>

<<https://ec.europa.eu/education/>>

<<https://ec.europa.eu/environment/archives/action-programme/intro.htm>>

<https://ec.europa.eu/environment/index_en.htm>

<https://ec.europa.eu/environment/sustainable-development/index_en.htm>

<<https://ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/lagenda-2030-lo-sviluppo-sostenibile-nuovo-quadro-strategico-delle-nazioni>>

<<http://ec.europa.eu/eurostat>>

<http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm?video=none>

<<https://www.ecoschools.global/>>

<<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002D1600&from=EN>>

<<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>>

<http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm>

<<https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/europassdecision-it.pdf>>

<http://www.evidencebasednursing.it/nuovo/Formazione/masterebp_vecchi/master_2013_2014/Slide_corso_ricerca_2104/qualitativa/Villa_Galconieri.pdf>

<<http://www.expo2015.org/?packedargs=op=changeLang>>

<<https://www.faesmilano.it/licei-faes/>>

<<http://www.fim-cisl.it/wp-content/uploads/2017/09/Libro-Bianco-ADAPT-FIM-Lavoro-e-competenze-in-impresa-4.0.pdf>>

<<https://www.gazzettaufficiale.it/>>

<<https://www.gov.uk/topic/further-education-skills/apprenticeships>>

<http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/Sistema_scuola_lavoro_AUSTRIA.pdf>

<http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/Sistema_scuola_lavoro_Danimarca.pdf>

<http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/Sistema_scuola_lavoro_Germania.pdf>

<<http://www.indire.it/progetto/alternanza-scuola-lavoro/>>

<<http://www.indire.it/progetto/modelli-innovativi-di-alternanza-scuola-lavoro/>>

<<https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>>

<<http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>>

<<http://www.iso.org>>

<<http://www.isprambiente.gov.it/it>>

<<http://www.isprambiente.gov.it/files/agenda21/1992-dichiarazione-rio.pdf>>

<<https://www.istat.it>>

<https://www.istat.it/it/files/2019/04/SDGs_2019.pdf>

<<https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2019/Rapportoannuale2019.pdf>>

<<http://www.istruzione.it/alternanza/normativa.html>>

<<https://www.iucn.org>>

<<http://www.kmk.org/aufg-org/adr/admin.htm>>

<<http://www.leafcommunity.com/leaf-community/>>

<<https://www.loccioni.com/it/>>

<<https://www.loccioni.com/it/archivio/vittorio-merloni-quando-fare-impresa-crea-legami-che-durano-nel-tempo/>>

<<https://www.loccioni.com/it/onde/2-km-di-futuro/>>

<<https://www.loccioni.com/it/persone/>>

<<http://www.marcellinetommaseo.it/>>

<<http://www.marcellinetommaseo.it/wp-content/uploads/2019/04/Guida-completa.pdf>>

<<http://www.marcellinetommaseo.it/wp-content/uploads/2019/04/ptof-superiori-Tomm.pdf>>

<<https://www.minambiente.it/pagina/lagenda-2030>>

<<https://www.minambiente.it/pagina/le-tappe-fondamentali-dello-sviluppo-sostenibile>>

<https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/allegati/educazione_ambientale/BELGRADO.pdf>

<https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/normativa/Protocollo_MIUR-MATTM_06122018.pdf>

<<https://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030>>

<<http://www.modusriciclandi.info/pillola/54/sei-una-scuola-eco-attiva-punta-in-alto-e-diventa-una-green-school>>

<<https://nova.ilsole24ore.com/esperienze/loccioni-lazienda-familiare-nata-open/>>

<<https://www.oecd.org/dac/2508761.pdf>>

<<https://www.oecd.org/site/ahelo/>>

<<http://www.oecd.org/skills/>>

<<https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf>>

<[https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/21.WorldConferenceonEducationforSustainableDevelopmentBonnDeclaration\(2009\).asp](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/21.WorldConferenceonEducationforSustainableDevelopmentBonnDeclaration(2009).asp)>

<https://www.orientamentoirreer.it/Competenze_orientative>

<<https://ormalavoro.files.wordpress.com/2010/02/le-metacompetenze-nella-societa-della-conoscenza-1.pdf>>

<<http://www.rapportogiovani.it/new/wp-content/uploads/2016/11/Giovani-e-Soft-Skill-tra-scuola-e-lavoro.pdf>>

<<http://www.scuoleoutdoorinrete.net/index>>

<<https://www.sdgindex.org/>>

<<https://www.senato.it/documenti/repository/Documentazione%20184-AP.pdf>>

<<http://www.sinanet.isprambiente.it/gelso/files/leipzig-charter-it.pdf>>

<https://www.siped.it/wp-content/uploads/2013/12/GRUPPO_AMBIENTE.pdf>

<<https://sites.google.com/unive.it/rus/home>>

<<http://www.sodalitas.it/fare/giovani-e-futuro/giovanieimpresa>>

<<https://www.sustainabledevelopmentschool.it/>>

<<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>>

<<https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf>>

<<https://sustainabledevelopment.un.org/intergovernmental/csd>>

<<https://sustainabledevelopment.un.org/milestones/wssd>>

<<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>>

<http://www.symbola.net/assets/files/GreenItaly%2018%20WEB_1540812454.pdf>

<<http://www.synod2018.va/content/synod2018/it.html>>.

<<https://www.un.org/development/desa/dspd/world-summit-for-social-development-1995.html>>

<<https://www.un.org/en/sections/general/documents/index.html>>

<<https://www.un.org/esa/ffd/ffd3/index.html>>

<<https://www.un.org/esa/ffd/overview/monterrey-conference.html>>

<https://www.un.org/esa/ffd/wp-content/uploads/2014/08/2008_TheRoadtoDoha_Issue19.pdf>

<https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/CONF.48/14/REV.1>

<<https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda>>

<<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20E.pdf>>

<https://unfccc.int/files/meetings/paris_nov_2015/application/pdf/paris_agreement_english_.pdf>

<<https://unfccc.int/process/the-kyoto-protocol>>

<<https://www.unfpa.org/icpd>>

<<http://www.unioncamere.gov.it/P42A3611C160S123/-sistema-informativo-excelsior--domanda-e-offerta-di-lavoro-non-si-incontrano-nel-21--dei-casi.htm>>

<www.tuttoscuola.com>

<<https://uia.org/s/or/en/1100055846>>

<<http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinitalian.pdf>>

<<http://uis.unesco.org/en/files/education-2030-incheon-framework-action-implementation-sdg4-2016-en-pdf-1>>

<<http://www.unioncamere.gov.it/P42A3611C160S123/-sistema-informativo-excelsior--domanda-e-offerta-di-lavoro-non-si-incontrano-nel-21--dei-casi.htm>>

<<https://www.unric.org/it/agenda-2030>>

<https://www.unric.org/it/attualita/30591-lunesco-pubblica-il-rapporto-di-valutazione-2015-dello-biettivo-educazione-per-tutti>>

<http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2016/11/piano-di-progetto-green-jobs_esterni.pdf>

<www.weforum.org>

<http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2019/february/documents/papa-francesco_20190225_plenaria-accademia-vita.html>

Nella sezione Allegati sono compresi alcuni materiali che reputo utili per la documentazione del percorso euristico

ISTITUTO MARCELLINE TOMMASEO

INTERVISTA SOMMINISTRATA AL REFERENTE DELLA SOSTENIBILITÀ E DELLE
RELAZIONI CON IL TERRITORIO

- 1) Qual è la definizione di sostenibilità a cui l'Istituto aderisce?
- 2) Perché la sostenibilità come orizzonte e sfondo integratore delle vostre attività educative?
- 3) Quali sono i principali progetti di sostenibilità che vi rappresentano?
- 4) Quali sono stati i punti di riferimento che vi hanno guidato ad intraprendere il cammino della sostenibilità?
- 5) Come la sostenibilità influenza la vostra missione formativa? Ci sono state delle ricadute in termini gestionali, didattici, metodologici?
- 6) Qual è l'impatto che una scuola sostenibile genera su dirigenti, personale, docenti, studenti?
- 7) A tale proposito, come il personale scolastico viene formato (e selezionato) alla sostenibilità?
- 8) Avete ricevuto dei premi o dei riconoscimenti per le attività che svolgete in tema di sostenibilità?

ISTITUTO MARCELLINE TOMMASEO

INTERVISTA SOMMINISTRATA AL REFERENTE PER L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

- 1) L'Istituto Tommaseo, da sempre attento a fornire una formazione giovanile di qualità, ha avviato numerosi progetti educativi di progettazione congiunta tra scuola impresa e territorio. Quali i più rappresentativi?
- 2) Tra queste, l'area *New Economies and Jobs*, configura quale spazio formativo per progettare competenze giovanili rivolte al futuro:
 - di cosa si tratta e come si connette alla sostenibilità?
 - In questo quadro di attività formative, come si inserisce l'alternanza scuola-lavoro e attraverso quali modalità viene realizzata?
 - Ci sono alcuni progetti concreti di alternanza scuola-lavoro in cui la sostenibilità emerge quale cornice significativa?
 - Quale è stata la soddisfazione di dirigenti, studenti, docenti, genitori?
 - Quali eventuali punti di forza e di debolezza emersi?
- 3) Avete ricevuto dei premi o dei riconoscimenti (nazionali, regionali etc.) per le attività che svolgete in tema di sostenibilità? E per l'alternanza scuola-lavoro?
- 4) Per il futuro come pensate di eventualmente implementare l'alternanza scuola lavoro anche alla luce delle indicazioni introdotte dalla Legge di Bilancio 2019?

INTERVISTA ISTITUTO MARCELLINE TOMMASEO

INTERVISTA SOMMINISTRATA ALLA PRESIDE DEI LICEI

- 1) Quale è la storia dell'Istituto Tommaseo e quali sono state le tappe maggiormente significative?
- 2) Quale è l'identità dell'Istituto? Quale la *mission*?
- 3) Quale è la struttura dell'organico dell'Istituto?
- 4) Come si compone l'offerta formativa liceale?
- 5) Quali metodologie educativo-didattiche vengono impiegate per formare i giovani?
- 6) Come si svolge l'alternanza scuola- lavoro per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado e quali obiettivi formativi si pone?
- 7) Perché l'Istituto Tommaseo dovrebbe essere una scuola con un progetto didattico integralmente pensato in chiave sostenibile?
- 8) Che caratteristiche assumono i progetti educativi rivolti ai giovani alla luce della sostenibilità quale cornice culturale ed etica dell'Istituto?



A che punto siamo?

I nostri obiettivi in relazione a *Grow the World*.

Il questionario serve in questo momento dell'anno scolastico a monitorare il nostro progetto, per migliorarlo e per avere maggiore vicinanza di intenti. È materiale vivo, che serve alla nostra informazione e formazione, per interpretare ciò che si sta facendo, per pensare al modello didattico tradotto in interventi specifici, da condividere in relazione agli obiettivi previsti e al loro impatto sul contesto scolastico. Grazie.

Presidenza

Collegati o scollegati?

1. L'inserimento di un collegamento con i *goal* della sostenibilità all'interno della tua progettazione didattica influisce sugli argomenti che tratti?

Sì	No
----	----

2. Indica due argomenti trattati nel trimestre associandoli a due goal della sostenibilità.

	Argomento	Goal
1		
2		

3. Quale *goal* ti risulta più facile declinare nella tua disciplina? Perché?

4. Hai creato delle interazioni disciplinari con altri colleghi? Se sì, per quali argomenti?

--

Agenda 2030 e promozione del modello: quanto ce l'abbiamo in testa?

5. Nel contesto degli *info-open-day* di quest'anno, hai dato informazioni riguardanti il modello di scuola di sviluppo sostenibile?

Posizionati in una scala da 1 (= nessuna informazione fornita) a 5 (= moltissime informazioni fornite) e, se lo ritieni opportuno, commenta.

1	2	3	4	5

6. Cosa preferisci raccontare del nostro modello?

--

7. Ritieni che le tematiche riguardanti i *goal* della sostenibilità siano presenti all'interno del dibattito e del confronto tra colleghi? (In sala professori, alle macchinette del caffè, in consiglio di classe, in collegio docenti etc.).

Posiziona la tua risposta in una scala da 1 (= nessun confronto a riguardo) a 5 (= confronto molto diffuso e partecipato) e, se lo ritieni opportuno, commenta.

1	2	3	4	5

Largo agli eventi...

8. Attraverso quali canali ti tieni informato rispetto agli eventi di *Grow the World*? Indica al massimo due opzioni tra le seguenti:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Facebook | <input type="checkbox"/> Volantini |
| <input type="checkbox"/> Instagram | <input type="checkbox"/> Sito scuola |
| <input type="checkbox"/> Newsletter | <input type="checkbox"/> Altro (specificare: _____) |
| <input type="checkbox"/> Passaparola | |

9. Quale evento nella cornice di *Grow the World* ti è piaciuto maggiormente?

- Green Week*
- Sabrina Mugnos e la bellezza del creato
- Tavola rotonda Disegnare la comunità
- I giovani raccontano ai giovani la sostenibilità presso Fondazione Enimattei

E i ragazzi?

10. A tuo parere, quanto sono interessati gli studenti al modello di sviluppo sostenibile? Ritieni che stiano modificando alcuni loro comportamenti nella direzione della sostenibilità?

Posiziona la tua risposta in una scala da 1 (= nessun interesse) a 5 (= interesse molto alto) e commenta.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Suggerimenti utili e concreti per i prossimi tre mesi per migliorare ancora (nel tuo lavoro in aula, nei dipartimenti, nei Consigli di classe, in Collegio Docenti)

--

12. Nome

docente:

ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO IN AZIENDA A.S. 2018-2019

CLASSE IV LICEI

STAGE AZIENDA	IN	Azienda ospitante:	
TOT. ore			
Periodo inserimento	di	Attività svolte durante lo stage:	
		Valutazione del tirocinante da parte del TUTOR AZIENDALE:	COMPETENZE RELAZIONALI E COMUNICATIVE: COMPETENZE PRATICHE: COMPETENZE CRITICHE: VALUTAZIONE COMPLESSIVA:
		Valutazione dell'esperienza di stage da parte dello STUDENTE:	CONOSCENZE E COMPETENZE ACQUISITE: PUNTI DI FORZA: PUNTI DI DEBOLEZZA:

ISTITUTO MARCELLINE TOMMASEO
 PROGETTO ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO A.S. 2018/2019 - ATTIVITÀ

CORSO FORMAZIONE SULLA SICUREZZA 16 ore III anno	DI	MODULO 1 III anno	Introduzione alla sicurezza / Rischi di Incidenti Rilevanti / Incendi / Esplosioni - In presenza
		MODULO 2 III anno	Normativa della Sicurezza / Figure Chiave della Sicurezza - Formazione a distanza
		MODULO 3 III anno	Gestire la Sicurezza - Formazione a distanza
		MODULO 4 III anno	Comunicare la sicurezza / Stress lavoro-correlato / Effetti del comportamento umano sulla sicurezza - In presenza
INCONTRI TEMA LAVORO 10 ore	SUL DEL	Incontro con il Professor XXX III anno	Incontro con Professor XXX, presentazione della sua storia, del suo lavoro e della realtà in cui opera, ambito medico.
		Incontro con il Dottor XXX III anno	Incontro con il responsabile marketing di XXX, unica azienda italiana che dal 1994 ha fatto del riuso e del riciclo una forma di identità d'impresa, producendo oggetti di design per le aziende a partire dai loro materiali di scarto di lavorazione industriale.
		Incontro con Dott.ssa XXX IV anno	Incontro con la Dott.ssa XXX, che opera come consulente nel settore dello Sviluppo Sostenibile.
		“Pausa di lavoro” V anno	Tavola rotonda condotta dagli studenti con tre esperte del mondo del lavoro.
ESPERIENZE IN AZIENDA 21 ore	IN	VISITING III anno	Giornata in visita nella realtà aziendale XXX, durante la quale i ragazzi hanno potuto scoprire di persona quale storia e quale progetto d'impresa esiste all'interno di un'azienda. Nei piccoli <i>workshop</i> organizzati per loro hanno potuto mettere alla prova le loro conoscenze e competenze.
		VISITING IV anno	Giornata in visita allo spazio polifunzionale XXX che ospita uno showroom di soluzioni e prodotti per l'Habitat sostenibile, sale riunioni, strutture per attività didattiche e spazi attrezzati per dimostrazioni applicative dei prodotti.
		VISITING V anno	Visita alla sede XXX incentrata sul tema della <i>Corporate Social Responsibility (CSR)</i> . Dopo una visita agli uffici, i ragazzi hanno partecipato a un <i>Talk Show</i> finalizzato a raccontare il valore della centralità della persona nella cultura d'impresa: iniziative di <i>Smartworking/Dyanamic Workplace,, Diversity&Inclusion), Customer Centricity</i> , progetto 'Lavoro di squadra per giovani NEET.
ATTIVITÀ ORIENTAMENTO	DI	Tutor You	Orientamento universitario/ presentazione università straniere.

<p>24 ore</p>	<p>Attività di orientamento in classe</p>	<p>Classe III: 5 ore – lavoro sulla conoscenza di sé Classe IV: 7 ore – Attività di brainstorming con i ragazzi rispetto all'ASL, loro ambiti di interesse a livello universitario e lavorativo, riconoscimento delle loro competenze personali. Attività guidate dalla psicologa referente. Presentazione delle <i>life skills</i> da potenziare in ambito lavorativo, lavoro sul CV, attività di <i>role-play</i> e simulazione del primo colloquio lavorativo, riflessioni conclusive sulle attività svolte. Classe V: 8 ore – Riflessione sullo stage svolto alla fine della IV, <i>Workshop</i> “Scelgo per quello che sono”, modulo svolto in collaborazione con il professore di filosofia sulla ricerca della felicità. Attività guidate dalla psicologa referente.</p>
<p>Possibilità di ALTERNANZA ALL'ESTERO 40 ore</p>	<p>(Suffolk, Inghilterra) III anno IV anno</p>	<p>Esperienza in Inghilterra durante la quale i ragazzi hanno soggiornato in famiglia, svolgendo lezioni di lingua al mattino nel campus BLS English, situato nel centro di Bury St. Edmunds ed esperienze lavorative individuali nel pomeriggio.</p>

GRUPPO LOCCIONI

INTERVISTA SOMMINISTRATA AL REFERENTE DELLA SOSTENIBILITÀ E RESPONSABILE
DELLA COMUNICAZIONE

- 1) Quale è la definizione di sostenibilità a cui il Gruppo Loccioni aderisce?
- 2) Perché la sostenibilità come sfondo integratore e orizzonte della vostra attività imprenditoriale?
- 3) Quali sono i principali progetti di sostenibilità che vi rappresentano?
- 4) Quali sono stati i punti di riferimento che vi hanno guidato ad intraprendere il cammino della sostenibilità?
- 5) Come la sostenibilità influenza la cultura d'impresa del Gruppo Loccioni? Ci sono state delle ricadute in termini organizzativi?
- 6) Qual è l'impatto che un'impresa sostenibile genera su dirigenti, personale, collaboratori *stakeholder*?
- 7) A tale proposito, anche alla luce del forte investimento che il Gruppo Loccioni rivolge, da sempre, allo sviluppo delle risorse umane, come il personale viene formato (e selezionato) alla sostenibilità?
- 8) Avete ricevuto dei premi o dei riconoscimenti per le attività che svolgete in tema di sostenibilità?

GRUPPO LOCCIONI

INTERVISTA SOMMINISTRATA AL RESPONSABILE DELLE RISORSE UMANE E
REFERENTE PER L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

- 1) Il Gruppo Loccioni, da sempre attento alla formazione dei giovani, ha avviato numerose iniziative di progettazione congiunta tra scuola, impresa e territorio. Quali le più rappresentative?
- 2) Tra queste, *L'impresa per tutte le età* configura un luogo-laboratorio in cui si incontrano giovani e adulti per progettare insieme il futuro:
 - di cosa si tratta e come si connette alla sostenibilità?
 - In questo quadro di attività formative, come si inserisce e l'alternanza scuola-lavoro e attraverso quali modalità viene realizzata?
 - Ci sono alcuni progetti concreti di alternanza scuola-lavoro in cui la sostenibilità emerge quale cornice significativa?
 - Quale è stata la soddisfazione di dirigenti, studenti, docenti, collaboratori?
 - Quali eventuali punti di forza e di debolezza sono emersi?
- 3) Avete ricevuto dei premi o dei riconoscimenti per le attività di alternanza scuola-lavoro?
- 4) Per il futuro come pensate di eventualmente implementare l'alternanza scuola lavoro anche alla luce delle indicazioni introdotte dalla Legge di Bilancio 2019?



DIARIO SETTIMANALE

Nome

Cognome

Cosa farò in Loccioni?

Cosa ho concretamente realizzato e cosa ho imparato?

Prima settimana:

Seconda settimana:

Terza settimana:

L'esperienza in Loccioni è stata.....



RESOCONTO SETTIMANALE

TUTOR

Andamento studenti in alternanza (specificare l'area *business* di inserimento)

Prima settimana:

Seconda settimana:

Terza settimana:

Eventuali specifiche.....