

L'etica educativa nei Centri di Formazione Professionale di ispirazione religiosa

Una questione legata alla mission dell'ente formativo

Carlo Macale

Professore Associato, Università "Niccolò Cusano" – Roma

e-mail: carlo.macale@unicusano.it

Diversi Centri di Formazione Professionale in Italia che erogano percorsi di Istruzione e Formazione Professionale sono di ispirazione religiosa. In questo contributo si intende riflettere sull'etica educativa proposta da questi enti, dibattendo sulla laicità di quest'ultima, come richiesto a tutti agli enti formativi che forniscono un servizio educativo finanziato con i fondi pubblici. La questione della *mission* dell'ente presente nel CCNL della Formazione Professionale è un nodo centrale in questo articolo in quanto legittima la peculiarità etica dell'offerta formativa.

Parole chiave: formazione professionale, mission, proposta etica, laicità, lavoro.

Educational ethics in religiously inspired Vocational Training Centres: a issue concerning the institution's mission

Various Professional Training Centres in Italy that provide Vocational Education and Training courses are religiously inspired. In this contribution we intend to reflect on the educational ethics proposed by these entities by debating the laity of the latter as required of all educational entities that provide an educational service with public funds. The question of the institution's mission in the CCNL of Professional Training is a central issue in this article as it legitimizes the ethical peculiarity of the educational plan.

Keywords: vocational training, mission, ethical education, laicity, work.

Introduzione

I Centri di Formazione Professionale (cfp) sono quei luoghi formativi che accolgono ragazzi dopo la scuola secondaria di primo grado o dopo un insuccesso formativo presso la secondaria di secondo grado (INAPP, 2024), risultando così un percorso parallelo della scuola statale definito come “Istruzione e Formazione Professionale” (IeFP). Sono percorsi didattici in continua espansione che, almeno per il biennio, seguono quanto richiesto dalla Lg. 226/2005 e dal D.M.139/2007 e sono collegati all’Istruzione Professionale di Stato (IPS). Tale legame è stato rinforzato (e non poco criticato) con la 61/2017 e con l’attuale sperimentazione Valditara che, tra le altre cose, lega i cfp agli IPS ed agli ITS (Gotti, 2023).

Alla *vexata quaestio* “istruire o educare”, nei percorsi IeFP si aggiunge anche il termine “formare” con l’annosa ricerca di un contatto epistemologico tra una formazione come educazione e una formazione come sviluppo di un’identità professionale (Pellerey, 2021). Questo testo vuole riflettere sul valore etico – formativo della didattica nei cfp che non può essere funzionale solamente a un processo di *placement*. Infatti, se così fosse, dovremmo parlare di una meta occupazionale e non di un traguardo educativo. In particolare, si intende porre l’attenzione sulla proposta etico-pedagogica di quei cfp presenti sul territorio italiano e che sono ispirati religiosamente. L’intento è sottolineare come un’ispirazione cristiana non leda un’etica pedagogica laica, purché per laicità si intenda accoglienza e dialogo tra le diverse espressioni culturali religiose e areligiose.

Nel primo paragrafo si affronterà il tema etico nel suo legame pedagogico con le parole istruire, educare e formare. Nel secondo paragrafo si rifletterà sulla particolarità della dimensione etica dei formatori e su come questa possa allinearsi o meno con la *mission* di molti cfp di ispirazione religiosa. Nel terzo paragrafo si andranno a definire alcuni elementi nella pratica educativa che legittimano la proposta etica di ispirazione religiosa in quanto sono in linea con alcuni documenti ufficiali e perché nella pratica non creano conflitti etici, né tanto meno mirano al proselitismo.

1. Istruire o educare? C’è anche la questione del formare

Riccardo Massa verso la fine del secolo scorso ci ricordava come la scuola fosse troppo importante

per la vita dei ragazzi e dei genitori che ce li mandano, degli insegnanti e di tutta la comunità, per essere intesa soltanto come una area di ingegneria curricolare. È in gioco il suo significato profondo per l'esistenza di ognuno. [...] Quando si parla di un sistema nazionale di valutazione, occorrerebbe rassicurarci che non saremo sottoposti a nessun controllo di tipo pseudoscientifico di tipo burocratico. Non vogliamo la qualità totale anche nella scuola. Ci interessa la qualità della vita che si può fare in essa. (Massa, 1997, pp. 150-151).

Una importante preoccupazione della pedagogia italiana riguarda il rischio di una “riduzione empirica” del concetto di educazione a quello di apprendimento, infatti, come ci ricorda Baldacci (2021, p. 20) riprendendo il pensiero di Laporta, il mero apprendimento “sembra maggiormente preciso e risulta controllabile empiricamente, e soddisfa perciò i canoni di una scienza positiva”.

Il dibattito sulla distinzione tra i due termini in chiave culturale, linguistica e semantica ha portato alla produzione di diversi studi nei quali si cercava di dimostrare distanze, connessioni e intrecci tra le due parole. Un dibattito alimentato anche dalla continua riflessione sull'epistemologia della pedagogia dagli anni Sessanta in poi e sul rapporto tra la pedagogia e la didattica (Pinto Minerva, Ed., 2006).

Si è concordi con Tramma (2021) quando afferma che attualmente non vi è contrapposizione fra i due termini, perché l'educazione comprende l'istruzione e che la distinzione è per lo più tra un'istruzione funzionale alla società liberista e istruzione finalizzata a un pensiero critico. In questo dualismo si snoda la questione educativa, dalla quale non sfugge neanche l'istruzione e la formazione professionale, anzi il rischio di una visione domandista della formazione professionale al mercato del lavoro è sempre in agguato. Se nel passato la frattura tra formazione ed educazione è stata evidente nel processo di *s*-personalizzazione della formazione professionale per esigenze legate alle rivoluzioni industriali (D'Amico, 2015), oggi il rischio è più celato ideologicamente, perché vi è una abbondante letteratura pedagogica sul tema dell'educazione nel lavoro (Nicoli, 2011; Alessandrini, 2017; Zago, 2019; Cegolon, 2020).

Proprio questo aspetto ha recentemente innescato, almeno in Italia, un nuovo dibattito sulla relazione tra educazione e formazione, dove quest'ultima viene valorizzata anche alla luce della letteratura pedagogica straniera. Un testo che ha ben ripreso le diverse traiettorie epistemologiche di questo

confronto accademico è stato il volume curato da Giuseppe Bertagna (2018), nel quale esponenti importanti della pedagogia italiana hanno cercato di sviscerare le intricate questioni logiche e semantiche per valorizzare un ritorno a un'idea di formazione come processo globale e aperto della persona. A titolo esemplificativo si riporta quanto scritto da Spadafora:

la formazione, invece, rappresenta un aspetto del processo formativo più ampio e problematico. È una dimensione più autonoma della soggettività, che muove la progettazione esistenziale della persona tra la sua particolarità e la sua tensione valoriale di carattere più ampio e universale. La formazione è un processo molto più auto-formativo che etero-formativo, anzi il più delle volte si pone come processo auto-formativo che esprime la complessità delle variabili che si esprimono e si configurano fenomenologicamente in numerose dimensioni educative (Spadafora, 2018, p. 293).

In questo testo viene più volte ripreso anche l'aspetto etico pedagogico, struttura portante per la formazione della persona che in precedenza, nel dibattito tra educare o istruire, si era un po' perso, o era stato relegato a una questione secondaria dell'apprendimento che mirava alla valutazione di una conoscenza (giusta o sbagliata) e non di un comportamento (buono/cattivo o giusto/ingiusto). Per tale ragione la parola formazione porta con sé anche un connotato etico importante, ma ciò ovviamente non basta per dire che la formazione professionale valorizza di *default* questo aspetto. Allo stesso tempo, però, non esclude che non possa farlo solo perché considerata una scuola di livello più basso rispetto ad altre tipologie di scuola secondaria.

Anzi, forse proprio la dimensione pratica di questi percorsi di studio può stimolare una maggiore riflessione etica riflettendo sul valore dell'agire (Pelcery, 1998). Ne sono un esempio la tradizione della pratica umana e sociale (dove la pratica educativa è la pratica umana per eccellenza) di MacIntyre (1981/1988) o l'idea di comunità di pratica di Wenger (1998/2006). Nel primo caso la dimensione etica passa per la prospettiva neoaristotelica che afferma che anche l'agire umano produttivo ha una sua connotazione etica; nel secondo caso, l'impegno richiesto a chi partecipa a una comunità di pratica passa per una negoziazione di significati, anche di natura valoriale.

Vi è un ultimo aspetto che è importante tenere in considerazione in questa cornice di riferimento, ovvero comprendere come la *regionalizzazione* del sistema di IeFP, contrariamente alla *centralizzazione* delle scuole di stato, possa favorire un approccio territoriale nell'organizzazione del lavoro intel-

lettuale e educativo. Con ciò si fa riferimento all'idea che, con un approccio centralizzato, si rischia che il "processo educativo e gli stessi fatti culturali sono considerati come fatti a sé stanti, che non hanno interferenze con tutto l'altro vissuto che c'è nella realtà" (Orefice, 1991, p. 92); un approccio territoriale fa leva sui bisogni di una cultura locale che sono intrecciati tra di loro. Tali bisogni secondo Orefice sono di triplice natura: "quelli che richiedono come risposte dei *prodotti materiali*, cioè l'apparato tecnologico indispensabile per la vita della collettività; quelli che impegnano le risposte in termini di *produzione ideale o simbolica*; quelli, infine, che esigono risposte direttamente a livello di *sistema dell'apprendimento e della personalità*" (*ivi*, p. 93). L'aspetto che mette in luce Orefice è che i livelli di bisogni sono interconnessi, come sono interconnesse le risposte. Ma questo va interpretato in due sensi: "tra i bisogni e le risposte dello stesso tipo (prodotti materiali o ideali o dell'apprendimento) e tra i bisogni e le risposte di diverso tipo (prodotti materiali con prodotti ideali e con produzioni dell'apprendimento" (*ibidem*)¹.

Tale affermazione non solo annulla la classica dicotomia *otium/negotium o schola/officina*, ma inserisce i temi della personalità (tra cui la morale e l'etica) nella dimensione intellettuale, ma anche produttiva, ovvero vicino ai processi lavorativi o formativo professionali. Questo aspetto è importante perché dà una dignità pedagogica alla dimensione etico-pedagogica nella formazione professionale, contro ogni tentativo classista di differenziazione tra Licei e Istituti Professionali che a volte ancora resiste alle evidenze della realtà.

2. *L'etica passa attraverso la mission*

In questo paragrafo si intende toccare il fulcro della questione etico-pedagogica nell'IfFP, ovvero il tema della *mission*. In una qualsiasi organizzazione il tema della *mission* è legato alla questione della vision. Secondo una

¹ L'aspetto importante che mette in luce Orefice è che a un approccio territoriale dell'organizzazione del sapere e delle sue istituzioni, corrisponde un ampliamento delle competenze delle figure educative coinvolte nella scuola, nella formazione professionale, ma anche negli altri contesti educativi: "tale operatore può essere inteso come *intellettuale del decentramento*, che non solo è in grado di inserirsi nella realtà locale, ma fa dell'esperienza storica della collettività in cui opera il riferimento obbligato e la materia diretta del suo lavoro culturale. I bisogni locali diventano i punti di attacco della sua attività professionale" (*ivi*, p. 106).

prospettiva economica-organizzativa per vision si intende la percezione che ha un ente rispetto le proprie origini, la propria essenza e il proprio futuro. La *mission* è l'aspetto operativo della vision, ovvero le finalità e le modalità o strategie per raggiungerle.

Per quanto questi anglicismi possano essere scomodi e rappresentativi per taluni del nostro periodo storico che applica tecniche comunicative del marketing al mondo dell'educazione (Bandini, 2023, pp. 58-60), purtroppo non possiamo fare a meno di considerare queste due parole in quanto il termine *mission* è citato direttamente nel Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro della Formazione Professionale dove, nell'area funzionale 3 (Erogazione) si richiamano i ruoli dei formatori e dei formatori tutor. Di essi si dice:

3.1. FORMATORE a) Descrizione delle funzioni generali: Il Formatore realizza il processo di formazione e apprendimento volto a promuovere lo sviluppo professionale, umano, culturale e civile degli utenti. Il formatore gestisce ed è responsabile dei servizi e/o delle attività necessarie all'utenza per l'acquisizione e/o il potenziamento di conoscenze, capacità e competenze in coerenza con la progettazione formativa. Concorre: – alla promozione dello sviluppo professionale, umano, culturale, civile della persona nel rispetto del modello valoriale e della *mission* dell'Ente.

3.2. FORMATORE – TUTOR a) Descrizione delle funzioni generali: Il Formatore-Tutor, all'interno di servizi formativi, di orientamento e di accompagnamento al lavoro, integra ed arricchisce il processo formativo con interventi individuali, di gruppo e di classe facilitando i processi di apprendimento, di integrazione e di riduzione del disagio curandone gli aspetti organizzativo-procedurali. Il Formatore-Tutor elabora e realizza i piani d'intervento, in accordo con il coordinatore e i formatori, che tengono conto dei bisogni professionali e individuali espressi in relazione al mercato del lavoro locale e in coerenza con il percorso formativo. Concorre: – alla promozione dello sviluppo professionale, umano, culturale, civile della persona nel rispetto del modello valoriale espresso nella *mission* dell'ente. (CCNL, 2023, pp. 37-37.)

Come si può comprendere la figura del formatore è molto vicina a quella dell'insegnante nella scuola statale, mentre quella del tutor è molto lontana da quanto dichiarato nelle Linee guida per l'orientamento (MIM, 2022). Ciò che però deve essere chiaro è che queste due figure sono quelle più prossime allo studente e con le quali vi è anche un confronto educativo costante.

Infatti, per entrambe le figure, si parla di processo formativo oltre al compito “istruttivo” e “integrativo e legato ai bisogni professionali”.

Il punto nodale è che “ogni formatore concorre alla promozione dello sviluppo professionale, umano, culturale, civile della persona nel rispetto del modello valoriale e della *mission* dell’Ente”. Questo significa che ogni formatore, non solo deve adeguarsi ai mandati istituzionali, che ovviamente fanno capo ai valori costituzionali, ma deve anche allinearsi al quadro etico-pedagogico di riferimento del cfp. O meglio, la propria *mission* di formatore/tutor che è uno degli elementi interni nella professionalità del docente è chiamata a rispettare e a inserirsi in una *mission* più specifica che è quella dell’ente.

Prima di problematizzare la questione, cerchiamo di trovare un punto di riferimento nella letteratura riguardante la *mission* professionale del formatore. Riprendiamo il modello *a cipolla* di Korthagen (2004). L’autore usa il termine *mission* affermando che potrebbe utilizzare anche la parola spirituale, ma preferisce non usarla per non creare fraintendimenti, anche se la *mission* è fortemente legata a un proprio quadro valoriale, tanto che l’insegnamento, come attività, è fortemente legata a un senso esistenziale. L’aspetto importante da mettere in evidenza è che la *mission* è la parte più interna della cipolla. Korthagen idealmente, aspira a un completo allineamento, ovvero il comportamento, le competenze, le credenze, l’identità e la missione dell’insegnante formano un insieme coerente in corrispondenza dell’ambiente. In realtà lo stesso autore riconosce che tale percorso dura tutta la vita e che pertanto è una sana utopia educativa che guida l’azione del formatore.

Come detto in sede introduttiva, diversi Centri di Formazione Professionale che in Italia erogano corsi di IeFP sono di ispirazione religiosa, in particolare sono legati a congregazioni/movimenti cattolici che attualmente vengono definiti, in linguaggio economico Organizzazioni a Movimento Ideale – OMI (Bruni, Smerilli, 2010). Sono enti che già dal sedicesimo secolo (per esempio i Somaschi e i Calasanziani), ma soprattutto nell’Ottocento e nel Novecento (solo per citarne alcuni Salesiani, Murialdini, Orionini, Guaneliani, etc.) hanno dato vita a enti di formazione professionale dove i ragazzi, oltre a imparare un mestiere, potevano apprendere elementi culturali e ricevere anche un’assistenza spirituale (Chiosso, 2001, p. 75).

Nel tempo queste realtà si sono modernizzate e pienamente integrate nel sistema educativo nazionale, assumendo la funzione di “pubblico-sociale” (Zagardo, 2014, p. 23) e ricevendo fondi pubblici a copertura totale dei costi

dei servizi educativi offerti al territorio. Questo significa che, attualmente, i cfp non si configurano né come scuole private o paritarie in quanto chi frequenta questi corsi non paga alcun contributo, né come scuole pubbliche in quanto sono gestiti da enti privati. Di fatto è come se lo Stato o, meglio, le Regioni come da mandato costituzionale, appaltasse il servizio educativo pubblico a un ente privato.

Qui sta il nodo della questione: la *vision* e la *mission* di un cfp di ispirazione religiosa sono fortemente legati a un carisma fondativo, a meno che lo stesso ente non si voglia “snaturare” rispetto al motivo per cui è nato. A questo punto ci si domanda: ma questo non può essere un problema in termini di laicità? Vi è una rottura con il sistema educativo nazionale di natura pubblica o vi è una continuità?

Un maestro o un professore che, nel suo insegnamento o nel suo confronto educativo, non propone un modello educativo in linea con la nostra costituzione non può insegnare nella scuola pubblica. Nessuna libertà di insegnamento può minare i valori costituzionale e le finalità scolastiche (Gratteri, 2016).

Lo stesso discorso vale anche per un formatore in riferimento alla *mission* dell’Ente?

2.1. *Richiesta deontologica e libertà di insegnamento*

Nel corso della storia del pensiero occidentale si sono delineate due grandi scuole etiche, quella teleologica, dove il bene è extramentale e quella deontologica, dove il bene è razionale. In accordo con Carla Xodo (2001, pp. 85-144), si ritiene che tale dicotomia debba essere superata a partire dal valore di un riposizionamento antropologico esperienziale. Per tale ragione, la questione deontologica sulla figura del formatore che qui si intende portare avanti, non è da considerarsi secondo una prospettiva “pura”, ma secondo una visione che integri gli elementi morali della persona e la sua autonomia, del bene, della norma e dell’agire. Il tentativo è quello di un avvicinamento della deontologia all’etica, divenendone un orizzonte immediato a partire dal valore semantico del termine stesso deontologia, intesa come “scienza di ciò che è doveroso o necessario” (Loro, 2008, p. 53).

La domanda iniziale che ci si pone è: la libertà di insegnamento può minare la *mission* di un ente formativo di ispirazione religiosa?

Un primo spunto di riflessione è quello di saper cogliere la prospettiva di questa libertà che non deve essere letta in chiave individualistica, ma secondo un principio di responsabilità collegiale e a servizio della crescita degli studenti (Boeris, 2021, pp. 52-68). Il docente non è una monade e la libertà del docente non può essere “identificata psicologicamente come l’assenza di vincoli relazionali” (Moscato, 2004, p. 98). Pertanto, analogamente alla scuola, la libertà di insegnamento deve rientrare all’interno di quanto stabilito all’interno del collegio formatori che a sua volta è guidato da una direzione che ne traccia gli orientamenti educativi facendo capo alla vision e alla *mission* dell’ente. Se quanto è descritto nella *mission* è in linea con la costituzione, con i documenti ministeriali e delle singole regioni, tale *mission* è in linea con le finalità del sistema educativo nazionale.

In tal senso possiamo affermare che la richiesta deontologica fatta al formatore/tutor di un cfp è sostanziata sia su un piano etico (come *mission* in linea con i principi costituzionali) sia su un piano di diritti, non solo contrattuali, ma anche afferenti alla libertà di insegnamento. Ora seguendo la suggestione di Danovi (2000, p. 7) per il quale ogni deontologia professionale tocca aspetti etici, di diritto e anche di pratica, cerchiamo di comprendere per quali iter educativi un formatore è chiamato a valorizzare la *mission* che è a fondamento dell’etica pedagogica dell’ente.

2.2. *La mission e la didattica: la proposta della “risonanza”*

Nel primo paragrafo abbiamo affermato che trattare l’antica dicotomia insegnare o educare, come antinomia ha poco senso. La portata educativa dell’insegnamento è ormai studiata e metabolizzata sul piano didattico, quanto su quello dei contenuti. Anche l’aspetto dell’educazione etica, come i percorsi di apprendimento in cui il tema dei valori guida una formazione alla cittadinanza, è una questione assodata. L’Europa è infatti concorde sulla necessità di lavorare in tal senso soprattutto dopo i riferimenti europei alle competenze per una cultura democratica (Council of Europe, 2018) e le global competence (OECD, 2018) dove il tema dei *Values* viene aggiunto alla triade *Knowledges-Skills-Attitudes*. Attualmente si discute su come può avvenire l’inserimento del tema valoriale e quindi etico all’interno dei vari percorsi o dei diversi curricula.

Come possono questi aspetti valoriali conciliarsi con la *mission* di un ente formativo di ispirazione religiosa? L’educazione è un dinamismo contestua-

le e per questo si intende proporre una possibile soluzione a partire da un importante studio realizzato da diversi OMI di ispirazione cristiana sulla proposta didattica per i diversi assi culturali dal titolo “Il curriculum fondativo dell’educazione al lavoro” (CNOS-FAP *et alii*, 2020). In questo lavoro si dichiara subito non solo il personalismo come base antropologica, ma anche una chiara visione di Dio a partire dal fatto che si crede “per fede, ma anche per esperienza, oltre che per ragione” (*ivi*, 4). Per tale ragione a partire da un approccio educativo che si ispira al metodo trascendentale di Lonergan (Guasti, 2013), si parla di un progetto fondativo, dichiarando quanto segue.

Il curriculum fondativo indica un gruppo di ambiti culturali che stanno alla base di ogni tipo di sviluppo, con una diversa fondazione e un diverso criterio di utilizzazione; il centro del curriculum risiede nel conoscere l’uomo e la realtà attraverso vari campi culturali e linguistici: storia, arte, matematica, scienza ed economia. Nel curriculum fondativo, le dimensioni del bello, del vero, del buono, del naturale, del corporeo e dello spirituale sono sollecitate e nutrite da un incontro con la cultura non come processo formale di apprendimento, ma come modo di vita che, tramite esperienze inedite e coinvolgenti, suscita quanto vi è di costitutivo e originale nell’anima di ciascuno (*ivi*, p. 16).

Si tratta di un lavoro denso, teorico e prassico allo stesso tempo, che tocca gli aspetti attuali della didattica come la sostenibilità e l’inclusione. In questa sede, però, si intende affrontare solo una questione, ovvero il tema della “risonanza”, il cui traguardo nel curriculum consiste “nello sviluppo di due disposizioni: imparare a percepire il proprio valore e avere un progetto di vita buona” (*ivi*, p. 50). Queste disposizioni si formano lungo un cammino di vita orientato verso il raggiungimento di alcuni obiettivi cui puntare nella quotidianità:

RISPETTARE – PROTEGGERE – AVERE CURA:

- di sé stessi quindi del proprio benessere fisico e psicologico,
- del mondo di cui siamo ospiti, quindi della natura, della terra, del mare, degli alberi, degli animali,
- della comunità, quindi delle altre persone,
- del proprio lavoro quindi di tutto ciò che di buono uno sa fare,
- del proprio rapporto con Dio quindi di ciò che ci dà letizia e forza interiore per agire bene (*ivi*, p. 51).

È interessante notare come il testo evidenzi che l'aspetto fondativo ed etico della didattica (culturale e professionale) non possa essere delegato a "esperti", ma è una responsabilità collegiale dell'equipe formativa. Se infatti fosse affidato a "esperti", sarebbe un insegnamento "specialistico" e non fondativo per il curriculum e direi anche fondativo rispetto ai principi della *vision e mission* dell'ente. È bene mettere in evidenza che tali tematiche sono rapportate al tema della vita, del valore della vita di ciascuno studente, affinché costruisca la propria esistenza secondo un principio di "vita buona".

Inoltre, il rapporto con l'Altro non ha un fine di proselitismo, ma è "funzionale" a dare serenità per un agire bene, ovvero deve essere pensato come un rinforzo spirituale (nella sua dimensione socratica) che anima un lavoro interiore sulla gerarchia dei propri valori. In questo cammino di ricerca intima, il Dio dei cristiani può essere una risposta solo se "dà letizia e forza interiore per agire bene", altrimenti può essere una risorsa spirituale iniziale per cercare questa serenità altrove.

In tal senso il formatore, quindi, non è un catechista nelle sue lezioni, ma una sorta di animatore socratico che risveglia domande morali rispetto alla propria vita e pone domande etiche rispetto alla comunità e all'ambiente in cui si vive. Interessante notare come questo percorso di educazione etica non parta da una riflessione sulla profondità del sé (per quanto questo è il fine più importante), ma da una dimensione di coscienza, come dimensione di consapevolezza di ciò che si è in riferimento al contesto. Per usare le parole di Maritain "l'insegnamento della morale naturale tenderà per sua natura a mettere l'accento su quella che si può chiamare l'etica della vita politica e della civiltà. Il che è meglio (perché allora gode del suo massimo di forza e di verità pratica), a condizione però che questo insegnamento resista alla tentazione di trascurare o deprezzare la morale personale che è radice di tutta la morale" (Maritain, 1969/2000, p. 134).

2.3. *La mission e l'accompagnamento educativo nel lavoro*

Il termine che per antonomasia indica un accompagnamento educativo è proprio la parola pedagogia. Un accompagnamento verso l'istruzione per la vita che rende il fanciullo partecipe di una società. In accordo con Carr (2010), si ritiene che la pedagogia sia questione legata alla virtù, nella misura in cui si comprende l'importanza o, meglio, la responsabilità del ruolo

educativo e la necessità di scegliere i mezzi per motivare all'apprendimento (curriculare e professionale) e orientare alle scelte di vita.

In tal senso il discorso della virtù è fortemente collegato al tema dell'accompagnamento educativo come cura dell'altro, come attenzione ai suoi bisogni, dove il principio di responsabilizzazione passa per l'autonomia dello studente nella ricerca di una propria identità personale e professionale. La dimensione dell'etica si sostanzia su una filosofia della cura (Mortari, 2015) contestualizzata al percorso educativo, dove allo studio dei settori professionali per un adeguato orientamento formativo-professionale, si affianca una dimensione più educativa che riflette sui valori che costruiscono, nel tempo, un'identità personale e sociale.

Non a caso Mortari (2017, pp. 99-103) parla della "densità etica" del lavoro di cura, ovvero di quanto accettiamo la nostra e altrui fragilità e vulnerabilità e di come l'accompagnamento passa per la testimonianza educativa del dono, dell'aver riguardo, ma soprattutto dell'aver coraggio inteso come virtù, ma soprattutto come valore.

Si è già riflettuto altrove su come una pedagogia del lavoro necessiti di essere ancorata a una pedagogia di senso (Macale, 2023). In particolare, si è offerta la prospettiva frankliana del tutor come logo-educatore, ovvero come colui che nell'accompagnare lo studente nel suo percorso di studi a scuola come in azienda, e in rapporto con la famiglia e le altre agenzie che partecipano al processo di crescita, promuova le seguenti competenze che hanno una forte connotazione etica:

in primis, il tutor favorisce l'acquisizione della competenza interrogativa, in quanto "comprendere un oggetto significa sapere a quale domanda esso risponde; e per sapere cercare, costruire o ricostruire autonomamente le risposte esatte è necessario sapersi porre le domande giuste". Si ricordi infatti che per Frankl, il "significato è ciò che viene significato, sia da una persona che pone una domanda, sia da una situazione che, anch'essa, implica una domanda e attende una risposta".

Non c'è spazio quindi per scappatoie o fughe, bisogna educare lo studente all'ascolto di se stessi, a non sfuggire alle domande che la vita, in particolare quella scolastica e in azienda gli pone. Il tempo non deve essere riempito, il tempo è una condizione per poter sondare i propri perché e ascoltare i propri vissuti interiori.

Una secondo traguardo, conseguente al precedente, è la competenza esistenziale, "quella cioè che consente alle persone di stare al mondo con

senso e responsabilità, anzi: con un senso di responsabilità”. La responsabilità per Frankl non può essere vista da sola, in quanto rappresenta una neutralità etica. La responsabilità è la capacità di sapere rispondere alle sfide della vita, cercando e trovando un significato alle diverse opportunità e situazioni [...].

La terza competenza è di natura valoriale e relazionale, ovvero di significato e solidarietà. Formare a una professione significa formare al servizio, alla responsabilità verso la collettività. In tal senso sono illuminanti le parole di Frankl che, richiamando la metafora della pietruzza e del mosaico, afferma che “non è soltanto l’esistenza del singolo che necessita di una comunità per acquistare un pieno significato, anche la comunità ne acquista dalla presenza e dall’azione del singolo”. È lo snodo di passaggio da una morale personale a un’etica sociale che tradotta in termini di apprendimento possiamo tradurla come quelle competenze che fanno leva al mondo dei valori e delle attitudini in riferimento alla convivenza democratica.

Infine, una competenza che richiama la resilienza, ovvero la capacità di saper accogliere e gestire la sofferenza come valore di atteggiamento che può insegnare molto, o per dirla con Esopo “i *pathémata* diventano *mathémata*”, quindi mostrando come i patimenti divengono insegnamenti. Qui si richiama ancora una volta la distinzione tra *homo faber* e *homo patiens*, certo l’ideale sarebbe quello di un successo lavorativo insieme a una realizzazione di significato, ma se questa combinazione non avviene, è importante comprendere come l’unico modo per realizzarsi non è quello di puntare solo al successo, ma di dare significato a ogni passo che si fa per raggiungere una meta o un obiettivo formativo-professionale. Lo stesso Frankl ci ricorda che “essere soddisfatti del nostro lavoro dipende da noi e non dalla professione, dall’essere e dal non essere capaci di far risaltare nelle nostre opere ciò che di umanamente singolare è in noi”. Saper affrontare l’insuccesso, forse è la grande sfida educativa per i giovani di oggi che a volte si perdono nel non senso della vita.

In ultimo, possiamo parlare di una sorta di competenza progettuale che necessita di tutti gli elementi sopra elencati. È la competenza che tende a liberare, come persona libera di scegliere/imparare/lavorare, lo studente (Macale-Moro, 2024, pp. 130-132).

3. *Principi e garanzie di laicità della mission*

Nei precedenti paragrafi abbiamo compreso che l’etica educativa parte da un’idea antropologica e un postulato valoriale che determina, a caduta, l’a-

zione didattica e l'accompagnamento educativo. In questo ultimo paragrafo ci domanderemo come, un'istituzione di ispirazione religiosa, possa fare una proposta etico-educativa salvaguardando il principio di laicità, senza avere l'obbligo di scegliere un'etica "senza Dio" (Lecaldano, 2006). In tal senso, si intende riflettere su quali sono i *filtri* e le *garanzie* per un'offerta formativa che sia anche educativamente aperta e inclusiva.

Partiamo da una provocazione di Gevaert (1982, p. 59) che già quarant'anni fa ci metteva in guardia su come "molte discussioni sulla presenza dei valori religiosi nella scuola sono viziate in partenza" in quanto si pensa che una parte, quella cristiana, voglia fare i propri interessi. L'autore è cinico e categorico nel presentare il suo punto di partenza:

il problema è diverso. Anche se molti non lo dicono apertamente, il nucleo della discussione è il seguente: *quale modello di scuola si vuol realizzare?* Optare in favore o contro la presenza di valori religiosi è in notevole misura optare pro o contro un determinato modello di scuola. Difendere la presenza di valori religiosi nella scuola non è soltanto rivendicare uno spazio all'interno di un modello già esistente, ma altresì offrire un reale contributo per una scuola moderna maggiormente al servizio dell'umanizzazione e dell'educazione dell'alunno (*ivi*, pp. 59-60).

Quanto afferma Gevaert è tanto vero se si considera che la scelta di una riflessione educativa sull'identità spirituale dello studente intesa come riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana è anche dichiarata all'interno dell'allegato A del D.Leg. 226/2005, norma che, in continuità con la 53/2003, ha inserito l'IeFP nel sistema educativo nazionale.

A questo punto si ritiene importante definire quale concetto di laicità, in linea con la Costituzione Italiana e con l'art. 17 del Trattato di Funzionamento Europeo, possa considerarsi valido in contesto educativo pubblico o, come nel nostro caso, pubblico-sociale. In tal senso si predilige un modello di laicità che accoglie le diverse spiritualità religiose e areligiose, senza allo stesso tempo escluderne nessuna. Alla luce di ciò è importante comprendere come la laicità sia un "valore diffuso che le impedisce di esprimersi dentro organizzazioni separate, poiché quest'ultime rischierebbero di circoscriverne l'ambito di influenza" (Fabbri, 2005, p. 140). Non vi è una garanzia assoluta di laicità nella scuola pubblica perché, se così si pensasse, si rischierebbe di contrapporre, in maniera anacronistica, il religioso al non religioso, ovvero

si resterebbe su una posizione laicista (e non laica) pericolosa per il dialogo interculturale e sociale in genere. Non si può infatti più pensare a una laicità minimalista o livellatrice. La proposta è di una nuova laicità del riconoscimento sociale delle religioni, non solo come forma di accettazione e tolleranza, ma anche di interazione e di partecipazione alla vita di una comunità locale, nazionale e mondiale (Willaime, 2015).

Dall'altra parte, solo se un ente educativo di ispirazione religiosa recupera questo valore della laicità diffusa e, sa scindere, nella prassi educativa, una proposta formativa da quella pastorale, può fronteggiare "gli effetti di diffuso relativismo morale, tendenti a spersonalizzare il nostro rapporto con il possibile e a favorire scelte inautentiche, perché non sottoposte al vaglio della personalità e alle sue effettive competenze esperienziali" (Fabbri, 2005, p. 140). Non è obbligando alla scelta preconfezionata di una fede che si contrasta l'assenza di una componente etica nello sviluppo della personalità degli adolescenti, ma nel portarli a riflettere sulla propria interiorità e sulle altrui soggettività che passa un messaggio morale. Se l'etica si costruisce, la scelta etica deve essere un punto di arrivo.

In conclusione, quello che si vuole intendere, è che la laicità non deve essere secolarista e ciò anche alla luce del fatto che il concetto stesso di laicità trova le sue radici anche in alcune religioni (Pajer, 2007), tra cui il cristianesimo (Dalla Torre, 2008). Così facendo il concetto di laicità non sarebbe solo un *prius politicus*, ma troverebbe le sue radici anche nelle diverse tradizioni religiose culturalmente rilevanti. In tal maniera si può comprendere meglio anche l'espressione di Donati (2005, p. 123) quando afferma che «la sfera pubblica religiosamente qualificata non corrisponde all'idea di una religione civile, ma invece corrisponde all'idea di una sfera di laicità religiosamente ispirata»

3.1. *Il tema della corresponsabilità educativa cfp-famiglia*

La famiglia rappresenta il primo filtro per l'educazione etica offerta da un'agenzia formativa esterna. La famiglia vive in un orizzonte etico normativo che è valido sia se vi è un'esplicita matrice valoriale (il bene educativo), sia se questa ricerca del bene non vi è o non è chiaramente esplicitata (Amandini, 2021, pp. 52-53). Su quel dualismo presentato a inizio paragrafo, ovvero se la scuola debba istruire o educare, la famiglia può intervenire e ciò è stato

anche legiferato da più di sessant'anni, seppur con paradigmi sociopolitici e culturali diversi.

L'aspetto interessante è che oggi vi è una nuova visione di questa corresponsabilità educativa anche secondo una dimensione assiologica che è quella della partecipazione e della democrazia (Frabboni, 2012). Questo binomio tra le due agenzie educative (scuola/cfp e famiglia) apre alla relazione con la comunità nella quale sono immersi sia la scuola e che la famiglia. Non è più quindi una questione di incontro tra una morale famigliare e una scolastica, ma è un passaggio etico-pedagogico che si apre all'idea di comunità educante, una comunità che non ha vuoti etici/religiosi.

La famiglia “nella sua duplice azione di protezione e emancipazione, di appartenenza ed erranza, diventa luogo per eccellenza dove poter esperire e sperimentare il/i valore/i della partecipazione” (Attinà, 2021, p. 83). Non si sono trovate in letteratura pedagogica o nella cronaca italiana storie di incompatibilità etico-educativa tra le famiglie e i cfp, cosa che non si può dire nel mondo della scuola statale. La prospettiva pedagogico-sociale dell'IeFP più che vivere una moralità intellettuale, vive di “esperienze etiche” nelle aule, nei laboratori e nelle aziende. Contrariamente ai luoghi comuni, è proprio la semplicità sociale degli utenti che permette un maggior sodalizio etico-educativo tra il cfp e le famiglie. La dinamicità pratica con cui si legge la realtà fa sì che le famiglie siano maggiormente preoccupate per la ‘sorte morale’ (Williams, 1981/1987) dei loro figli e per l'imprevedibilità degli eventi, che spesso rischiano di intaccarne la libertà di scelta morale.

3.2. *Molte di queste scuole fanno cultura religiosa o etica*

Nei percorsi di IeFP, nonostante l'ispirazione cristiana dei diversi cfp, l'insegnamento religioso curriculare non è affidato all'istituto dell'insegnamento della religione cattolica, fatta eccezione della Lombardia (e in alcuni casi il Veneto). Nelle altre regioni sono previsti corsi di “cultura religiosa” o di “etica” in cui vengono trattati, ovviamente temi religiosi in relazione a questioni etiche in generale, etico-professionali o argomentazioni riguardanti i valori e il senso della vita.

L'approccio di tale insegnamento segue un impianto legato ai saperi umanistici e, mentre nella scuola è ancora aperto su più fronti il tema della confessionalità dell'insegnamento religioso, per quanto riguarda la forma-

zione professionale, paradossalmente sembra che il *doppio binario* (Pazzaglia, 2014, pp. 259-281) proposto per la scuola statale, ovvero un corso di cultura religiosa per tutti affiancato a un corso confessionale opzionale, nel sistema IeFP sia divenuto *binario unico*. (Macale, 2020, p. 148)

Come nel caso della famiglia, anche per quanto riguarda la confessionalità dell'insegnamento religioso non si rintraccia in letteratura o nella cronaca nessuna richiesta di modifica dello status di questa disciplina che, non essendo confessionale, neanche porta con sé il problema degli studenti avvalentesi o meno.

3.3. *Il lavoro non ha religione, ma ha i suoi valori: dalla comunità di pratica alla prospettiva del learnfare*

In chiave formativa il tema del lavoro, specie per l'IeFP, resta una questione fondamentale. Non tanto e non solo perché il collegamento con il mercato del lavoro deve essere esplicito e immediato e su questo tema i dati in Italia sono confortanti (Unioncamere, 2023), ma anche perché vi è una necessità di educare tramite il lavoro, quindi una ragione più propriamente pedagogica. Queste due dimensioni sono fortemente legate da una questione politica, intesa nel senso di *polis*, ovvero come formazione del cittadino di domani. Richiamando alcuni concetti già espressi in precedenza, come la valenza formativa della pratica, dobbiamo comprendere quale sia la sfida di una comunità professionale. A tal riguardo Pellerey ci ricorda:

l'influsso della comunità formativa o di lavoro, come è stato ben evidenziato dagli studi sopra accennati, è certamente determinante non solo nel promuovere le competenze necessarie, ma anche nel dare senso e prospettiva professionale alle persone. Naturalmente ciò può esserlo nel bene e nel male. Una comunità di pratica poco aperta all'innovazione, prigioniera dell'esperienza passata e di modalità di relazione e di lavoro poco funzionali e ripetitive, in cui la trasmissione delle conoscenze e competenze è basata su forme autoritarie, se non violente, e banalmente imitative, può costituire un serio ostacolo all'apprendimento degli apprendisti presenti. (Pellerey, 2020, p. 52).

Si ritiene che attualmente un'idea che possa raccogliere questa sfida, ovvero cogliere il valore educativo del lavoro in relazione ai contesti di pro-

duzione, sia il *learnfare* (Margiotta, 2015), definito in italiano come diritto soggettivo alla formazione. Un'idea che supera le prospettive welfaristiche del passato, compreso il *workfare*, in quanto si presenta come

un modello più consono a considerare un legame funzionale tra la crescita della persona e la crescita socioeconomica. Questo paradigma, che riconosce il diritto soggettivo all'istruzione e alla formazione, considera il capitale umano in relazione al capitale sociale e di conseguenza le competenze e le *capabilities* sono volte non solo all'occupabilità, ma anche all'esercizio di una cittadinanza attiva tramite una rete e una condivisione di valori (Macale, 2023, pp. 7-8).

Interessante notare come il concetto di *capability* nasca in contemporanea con la riflessione sulle competenze europee per opera di Sen (1985, 1999) e che esso si aggiorna tramite studi e ricerche, anche se ad oggi si presenta un "concetto non nuovo ma ancora da realizzare appieno" (Pignalberi, 2023, p. 69).

Ma perché questa prospettiva è interessante per la nostra riflessione? Perché è una proposta imbevuta di un'etica e una giustizia sociale che cerca di coniugare la morale e il lavoro, con il diritto al lavoro e con la realizzazione personale, superando così il riduzionismo del concetto di capitale umano che a partire da una prospettiva economica aveva invaso il mondo dell'istruzione e della formazione (Marcelli, 2022). Se infatti da una parte si mette in relazione la formazione professionale con la realtà del mondo del lavoro, dall'altra parte si dà spazio a una dimensione educativa interna (tecnicamente definita *agency*) che tramite delle risorse interne ed esterne favorisce la promozione della persona cercando di realizzare i propri fini esistenziali, tra cui anche i valori legati alla dimensione spirituale (si ricordi quanto scritto sul tema della "risonanza" nel precedente paragrafo).

Questo aspetto è in linea con la prospettiva cristiana del lavoro, infatti "l'uomo, quando lavora, non soltanto modifica le cose e la società, ma anche perfeziona sé stesso. Apprende molte cose, sviluppa le sue facoltà, è portato a uscire da sé e a superarsi" (*Gaudium et Spes*, n. 35) Se non sapessimo che questo testo appena citato è un documento della Chiesa cattolica, accetteremmo tutti questa affermazione anche in virtù del valore "spirituale" del lavoro riportato nella Costituzione Italiana e così descritto: "ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società" (art. 4).

Conclusioni

In questo articolo si è cercato di riflettere sulle condizioni e le possibilità di promuovere una dimensione etico-pedagogica all'interno di un cfp di ispirazione religiosa, rispettando un principio di laicità dell'insegnamento come dell'apprendimento, tenendo in considerazione quindi anche una visione etica areligiosa. Problematizzando tale questione si è presentata una possibilità di passaggio da un "paradigma morale" (spesso personale o squisitamente gruppale) a "un paradigma etico e quindi universalizzabile e pedagogicamente legittimabile" (Borrelli, 2005, p. 7) idoneo per i percorsi di IeFP che sono gestiti da enti privati con finanziamenti pubblici.

Si è provato a dimostrare che l'ispirazione religiosa di alcuni cfp non promuove un'etica pedagogica con "restringimenti dogmatici" e pertanto non lede la libertà dell'insegnamento, soprattutto se questa viene inserita all'interno del processo etico di carattere collegiale. L'impostazione curriculare di tali percorsi, seppur specifica e caratterizzata dal legame con una *vision* e *mission* di impostazione cristiana, si trova in linea con i documenti formativi ufficiali italiani ed europei. Inoltre, la specificità dei percorsi professionalizzanti permette di curare lo sviluppo dell'identità personale e professionale dello studente secondo principi morali e spirituali, ma anche di natura etica, come di giustizia sociale.

In conclusione, si ritiene che un cfp di ispirazione religiosa, possa favorire quelle dimensioni laiche e utopico-reali di "scuolità ed educazionalità" che Genovesi (2021), seppur partendo da una prospettiva euristica decisamente diversa da questo contributo, pone a modello per una scuola culturale e educativa. Anzi si ritiene che la laicità etica proposta in questo contributo non sia tale perché slegata da qualsiasi religione², ma perché accogliente e autenticamente dialogante a partire da una proposta. Infatti, per superare il blocco etico e favorire il pluralismo, non è necessario essere *super-partes*, in quanto, come afferma Panikkar, non si tratta di assumere una prospettiva globale, "perché ogni prospettiva è limitata, ma si tratta di prevedere sempre uno scambio e un ampliamento di prospettive" (Panikkar, 2002, 24).

² Genovesi afferma quanto segue come condizione di "scuolità" di un ente formativo: "Laicità e pluralismo. La scuola non è legata a nessuna setta, religiosa o partitica e, pertanto, è pluralista e non fa nessuna discriminazione tra i suoi insegnanti e allievi per colore, etnia, sesso, ideologia e religione" (Genovesi, 2021, p. 20)

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (Ed). 2017. *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco-Angeli.
- Amandini M. 2021. Vita familiare ed educazione ai valori: quali sfide oggi?. *La famiglia*. 55/265. 48-61.
- Attinà M. 2021. Vita familiare ed educazione ai valori della partecipazione. *La famiglia*. 55/265. 80-93.
- Baldacci M. 2021. Educazione o istruzione. Oltre la dicotomia. *Rassegna di Pedagogia*. 74(1-4). 17-28.
- Bandini G. 2023. Italian debate about the role of the teacher within teacher education, a long dialectic between two opposing conceptions. Educational intellectual or cultural employee. In N. Mead (Ed). *Moral and Political values in teacher education over time. International perspectives*, New York: Routledge. 49-71.
- Bertagna G. (Ed). 2018. *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma: Studium.
- Boeris C. 2021. Deontologia e libertà di insegnamento. In L. Milani – C. Boeris – E. Guarcello. *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti*. Bari: Progedit. 52-68.
- Borrelli M. 2005. Il discorso etico-pedagogico nel pensiero classico e medievale – Nota introduttiva. In F. Caputo, *Etica e pedagogia. Linee di teorizzazione etica e pedagogica nel pensiero classico e medievale*, Vol. 1. Cosenza: Luigi Pellegrini Editore. 7-12.
- Bruni L., Smerilli A. 2010. *La leggerezza del ferro. Un'introduzione alla teoria economica delle Organizzazioni a Movimento Ideale*, Milano: Vita&Pensiero.
- Carr D. 2010. Personal and Professional Values in Teaching. In T. Lovat – R. Toomey – N. Clement, *International research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, London/NewYork: Springer, London/NewYork. 63-74.
- Cegolon A. 2020. *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Roma: Studium.
- Chiosso G. 2001. *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*. Brescia: La Scuola.
- CNOS-FAP, SCF, ENAC, ENDOFAP, Casa di Carità Arti e Mestieri, Centro Studi Opera Don Calabria. 2020. *Progetto assi culturali e canone formativo – Il curriculum fondativo dell'educazione al lavoro*, vol.1, [link](#)

- Costituzione Pastorale, *Gaudium et Spes*, 1965.
https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_it.html
- Council of Europe. 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* [3 volumes]. Strasburg: Council of Europe Publishing
- Dalla Torre G. 2008. *Dio e Cesare. Paradigmi cristiani nella modernità*. Roma: Città Nuova.
- Danovi R. 2007. *Codici Deontologici*. Milano: Egea.
- D'Amico N. 2015. *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*. Milano: FrancoAngeli.
- Donati P. 2005. Lo spazio difficile della laicità. Per una qualificazione religiosa della sfera pubblica. In L. Paoletti (Ed), *L'identità in conflitto dell'Europa. Cristianesimo, laicità, laicismo*, Bologna: Il Mulino. 91-139.
- Fabbri M. 2005. *Nel cuore della scelta*. Milano: Unicopoli.
- Frabboni F. 2012. La rotonda dell'educazione: la famiglia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. 1. 19-24.
- Franchini R. 2022. Carismi fondativi, politiche educative e forma d'impresa. *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 38(3). 69-82.
- Franchini R. 2023. Incorporare i valori nel curriculum. *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 39(2). 81-96.
- Genovesi G. 2012. Insegnanti e modelli di scuola. *Ricerche pedagogiche*. 55(219). 5-22.
- Gevaert J. 1982. La presenza dei valori religiosi nella scuola statale. In N. Galli, *Educazione ai valori nella scuola di Stato*. Milano: Vita e Pensiero, pp.57-87.
- Gotti G. 2023. La sperimentazione Valditara: un'occasione per tornare a parlare di VET. *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 39(3). 139-149.
- Gratteri A. 2016. Nel rispetto della libertà di insegnamento. In G. Matucci – Rigano F. (Eds). *Costituzione e Istruzione*. Milano: Franco Angeli. 285-297.
- Guasti L. 2013. *Curricolo e formazione in Bernard Lonergan*. Roma: AIMC.
- INAPP. 2024. *XXI Rapporto di monitoraggio del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei Percorsi in Duale nella IeFP. a.f. 2021-22*. Roma.
- Korthagen F.A.J. 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 20. 77-97.

- Lecaldano E. 2006. *Un'etica senza Dio*. Laterza: Roma-Bari.
- Loro D. 2008. *Formazione ed etica delle professioni. Il formatore e la sua esperienza morale*. Milano: FrancoAngeli.
- Macale C. 2020. *Educazione alla cittadinanza e al dialogo interreligioso. La sfida del pluralismo religioso nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Anicia.
- Macale C. 2023. Editoriale. Competenza e Occupabilità. Nodi educativi e occupazionali ancora da sciogliere anche sul piano politico. *Orientamenti Pedagogici*. 70(1), 5-14.
- Macale C. 2023. Pedagogia del lavoro, come pedagogia di senso. Il tutor formativo come logo-educatore nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (Parte prima). *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 3. 107-121.
- Macale C. – Moro A. 2024. Pedagogia del lavoro, come pedagogia di senso. Il tutor formativo come logo-educatore nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (Seconda Parte). *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 1. 117-134.
- MacIntyre A. 1981/1988. *Dopo la virtù. Saggi di teoria morale*. Milano: Feltrinelli.
- Marcelli, A. M. 2022. Prospettive di capacità per i giovani vulnerabili in Europa. In R. Minello, *Educare al tempo della crisi: La rigenerazione del legame antropo-sociale*. Lecce: Pensa Multimedia. 293-314.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maritain J. 1969/2000. *Educazione al bivio*, Brescia: La Scuola.
- Massa R. 1997. *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Bari: Laterza.
- MIM, *Linee guida per l'orientamento*, Roma, 2022.
- Mortari L. 2015. *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. 2017. Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi/Rivista SIPED*. 15(2). 91-105.
- Moscato M.T. 2004. La scelta professionale e la formazione nelle parole degli insegnanti. In L. Corradini (Ed.) *Insegnare perché? Orientamenti, Motivazioni, valori di una professione difficile*. Roma: Armando. 87-99.
- Nicoli D. 2011. *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*. Roma: LAS.
- OECD, *Pisa global competence*, 2018.

- <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>
- Orefice P. 1991. *Il lavoro intellettuale in educazione. L'operatore della formazione tra l'intellettuale separato e l'intellettuale partecipativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pajer F. 2007. La laicità post-secolare, un luogo teologico. In F. Cambi, *Lai-cità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Roma: Carocci. 61-75.
- Panikkar R. 2002. *Pace e interculturalità*. Milano: JacaBook.
- Pazzaglia L. 2014. *I tentativi di riforma dell'ora di religione in Italia*, in A. Melloni, *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*. Bologna: Il Mu-lino. 259-281.
- Pellerey M. 1998. *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Roma: LAS.
- Pellerey M. 2020. Educazione e lavoro: una rilettura in prospettiva pedago-gica. Seconda parte. *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 3. 45-56.
- Pellerey M. 2021. *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pignalberi, C. 2023. Le competenze non cognitive: uno strumento per la formazione lifelong e per l'accompagnamento dei giovani ad un lavoro dignitoso. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*. 2(2). 68-80.
- Pinto Minerva F. (Ed). 2006. *La ricerca educativa tra pedagogia e didattica*. Beri: Progedit.
- Rosa H. 2016. *Pedagogia della risonanza*. Milano: Scholè.
- Spadafora G. 2021. Educazione e Formazione. Testimonianza privilegiate. In G. Bertagna, *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differen-ze*, Roma: Studium. 283-295.
- Tramma S. (2021). La contrapposizione tra educare e istruire. *Rassegna di Pedagogia*. 79 (1-4). 75-88.
- Sen A.K. 1985. *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen A.K. 1999. *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Unioncamere- Sistema Informativo Excelsior. 2023. *Formazione Professionale e lavoro. Gli sbocchi lavorativi per le qualifiche e i diplomi professionali nelle imprese. Indagine 2023*. Roma
- Wenger E., 1998/2006. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Cortina.
- Xodo Cegolon C. 2001. *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, Brescia: La Scuola.

- Willaime J.P. 2015. La prédominance européenne d'une laïcité de reconnaissance des religions. In J. Baubérot, M. Milot, P. Portier (Eds), *Laïcité, laïcités: reconfigurations et nouveaux défis*. Parigi: Seuil. 101-122.
- Williams B. 1981/1987. *Sorte morale*, tr.it., R. Rini, Milano: Il saggiatore.
- Zagardo G. 2014. IeFP: il facile pregiudizio statalista e le speranze del Meridione. *Nuova Secondaria*. 31(8). 22-23.
- Zago G. 2019. La storiografia pedagogica italiana sul lavoro e sulla formazione. *Studium Educationis*. 20(3). 89-103.