



COME I GIOVANI DEL LAVORO APPREZZANO LA CULTURA

*Formare e valutare saperi e competenze degli assi
culturali nella Formazione Professionale*

Dario Nicoli

Anno 2015



©2015 By Sede Nazionale del CNOS-FAP
(Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale)
Via Appia Antica, 78 – 00179 Roma
Tel.: 06 5107751 – Fax 06 5137028
E-mail: cnosfap.nazionale@cnos-fap.it – <http://www.cnos-fap.it>



SOMMARIO

PRESENTAZIONE.....	5
---------------------------	----------

PARTE PRIMA:

LA CULTURA ED I GIOVANI DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Oltre l'inerzia: come insegnare la cultura ai giovani.....	9
La bellezza della cultura e la passione dei formatori come chiave di accesso al patrimonio culturale dei giovani del lavoro	33
Oltre il costruttivismo: il nuovo realismo	41
Conoscere, ovvero spiegare, comprendere e convincersi	53
La duplice impasse culturale ed i due attivatori degli allievi della FP.....	79
Il nodo della valutazione.....	117
La certificazione dei saperi e delle competenze	147
La cultura come incremento dell'amore per la vita.....	161

Parte seconda:

NARRAZIONE DI ESPERIENZE DIDATTICHE

Presentazione.....	179
L'approfondimento con i formatori del CNOS-FAP Piemonte	180
Le schede riflessive.....	185
Una riflessione sulle narrazioni dei formatori	189

Parte terza:

L'ETHOS CULTURALE DELL'EDUCAZIONE AL LAVORO: GIUSTO, UTILITÀ E BELLEZZA COME CANONI DI ACCESSO AL SAPERE VIVO. UNA GUIDA PER I FORMATORI DEGLI ASSI CULTURALI

Presentazione.....	205
Primo passo: Le chiavi di accesso culturale al mondo degli allievi.....	206
Secondo passo: Come condurre un percorso formativo efficace	225
Terzo passo: Come mobilitare la comunità educante.....	245
Quarto passo: Come valutare gli apprendimenti e la crescita	259
Quinto passo: Riflettere, migliorare, aprirsi al nuovo (rinnovare la tradizione).....	276



Parte quarta: L'ARCHIVIO DIGITALE	
Presentazione dei materiali didattici	287
L'Unità di Apprendimento.....	288
La prova multidisciplinare	288
La formazione <i>blended</i> per apprendisti della Regione Liguria	289
BIBLIOGRAFIA	295
INDICE	299



PRESENTAZIONE

La Formazione Professionale ha affrontato a partire dal 2002 un compito inedito: fornire ai propri allievi dei corsi di qualifica e di diploma una formazione culturale corrispondente ai traguardi di competenza concordati in sede europea (Competenze di cittadinanza europea) elaborati nella versione nazionale dell'“Obbligo formativo”.

Le esperienze che si sono sviluppate hanno mostrato in generale una difficoltà ad elaborare un cammino non scolastico alla formazione ed alla valutazione di tali competenze; spesso le esperienze hanno riproposto l'approccio disciplinaristico e tendenzialmente inerte proprio del modello dell'istruzione. Ciò anche perché in diversi casi le Regioni hanno enfatizzato la dinamica delle “passerelle” dalla FP alla scuola per i giovani che vogliono accedere al diploma di Stato, generando una sorta di assunzione del modello pedagogico del mondo di riferimento. Ma ciò anche come conseguenza dell'immissione di formatori di impronta scolastica disciplinare, nonostante le Regioni e Province Autonome richiedano incarichi per assi culturali.

In altri casi, il tema è stato oggetto di un approccio minimalistico, riscontrabile anche nella difficoltà (ed imbarazzo) che emerge dal processo che ha portato all'elaborazione degli standard di competenza propri degli assi culturali riferiti al sistema di Istruzione e Formazione Professionale, dove la cultura è vista esclusivamente come servente alla dimensione lavorativa. Una soluzione interessante, ma decisamente riduttiva circa il valore educativo e formativo di una formazione culturale intesa ad ampio respiro.

Accanto a queste tendenze, si sono mostrate alcune esperienze connotate dalla ricerca di un approccio culturale consonante con i principi pedagogici dell'educazione al lavoro, che segnalano la volontà di fornire agli allievi della Formazione Professionale un corredo culturale più elevato proposto e valutato in modo peculiare.

Il lavoro ha mirato a ricostruire alcune di queste esperienze – in specie Liguria e Piemonte – al fine di reperire un possibile modello di formazione e valutazione delle competenze degli assi culturali peculiare alla Formazione Professionale, dove accanto al canone dell'utilità venga sollecitato anche quello della bellezza, del gusto e della curiosità, entro un ethos educativo e formativo che concepisce la cultura come un “sapere vivo” capace di sollecitare le virtù buone dell'educando. Così come sostenuto da Whitehead, secondo cui, mentre l'erudizione spesso produce la paralisi del pensiero, la cultura presenta un carattere vitale, poiché rappresenta quell'attività del pensiero ricettiva della bellezza e dei sentimenti umani (Whitehead 1992).

- La ricerca è divisa in tre parti:
- nella prima si analizza il percorso di riflessione sul tema del rapporto tra la cultura ed i giovani della Formazione Professionale;
 - nella seconda parte si dà conto di un focus group effettuato presso i formatori del CNOS-FAP Piemonte centrato sulla narrazione delle loro esperienze didattiche;
 - la terza parte consiste in una guida per i formatori della Formazione Professionale dal titolo “L’ethos culturale dell’educazione al lavoro: bellezza, gusto ed utilità come canoni di accesso al sapere vivo” tramite la quale, a seguito della verifica dell’ipotesi circa l’esistenza di un approccio peculiare della FP alla formazione culturale dei giovani “popolari” e facendo ampio ricorso ai materiali raccolti, viene proposto un metodo formativo e valutativo relativo alle competenze degli assi culturali, da corredare all’archivio digitale.

Tale archivio, in allegato e presente sul sito internet del CNOS-FAP nazionale, consiste in una raccolta di materiali didattici sotto forma di Unità di Apprendimento, prove disciplinari ed il contenuto della formazione *blended* realizzata dalla Regione Liguria e rivolta agli apprendisti in diritto-dovere. Si tratta di un esempio di approccio ai saperi degli assi culturali definito ad un livello essenziale di padronanza.



Parte Prima

**LA CULTURA ED I GIOVANI
DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE**



Oltre l'inerzia: come insegnare la cultura ai giovani

Contro il disciplinarismo

Si intende per “*disciplinarismo*” la suddivisione del sapere sulla base di un numero esagerato di materie strutturate verticalmente, ciascuna delle quali procede in solitudine, sostenuta da una propria epistemologia costruita in diversi casi allo scopo di preservare il potere accademico, senza prevedere connessioni reciproche significative né fra di loro né fra loro ed i fenomeni rilevanti della realtà. Le discipline sono l'esito di un'operazione culturale che, originando da una particolare (e parziale) prospettiva di comprensione del reale, ha strutturato nel tempo un linguaggio peculiare fondato su principi e regole riferiti ad una specifica epistemologia e facente riferimento ciascuna ad una gerarchia generale del sapere necessario all'insegnamento ed allo studio. Tale destinazione è esplicita nell'etimologia del termine “disciplina” che deriva dal latino “*discipulos*” che a sua volta risulta da “*disco*” vale a dire “imparo”; ma nel tempo essa ha perso la valenza relativa alle riflessioni ed ai metodi necessari a suscitare l'apprendimento, finendo per rappresentare esclusivamente l'insieme delle conoscenze che ne costituiscono il *contenuto*. Inoltre, va segnalata la mancanza di accordo tra specialisti, che in diversi casi si trasforma in vero e proprio contrasto, circa la peculiarità epistemologica di ogni disciplina scolastica e la loro precisa collocazione entro un quadro generale del sapere.

Le giustificazioni che sorreggono la mappa delle discipline non godono di consenso generale; ma anche quando vi sia un consenso accettabile su un certo ordine disciplinare, ci pensa il tempo a metterlo in discussione attraverso le nuove scoperte ed il progresso della ricerca e dell'applicazione nei vari campi della conoscenza. Infine, è necessario aggiungere che il continuo lavoro che sottostà alla strutturazione del sapere in discipline non risulta unicamente da preoccupazioni relative alla conoscenza, poiché intervengono altri fattori ben più concreti, come afferma l'antropologo Clifford Geertz: «Le grandi etichette come “scienze naturali”, “scienze biologiche”, “scienze sociali” e “discipline umanistiche” hanno un senso nella presentazione dei *curricula*, nel classificare gli studiosi in circoli e comunità professionali e nel distinguere grandi tradizioni di stile intellettuale... ma quando queste etichette vengono considerate una mappa dei confini e dei territori della vita intellettuale moderna o, peggio, un catalogo di Linneo in cui classificare le specie scientifiche, esse impediscono semplicemente la vista di quanto accade fuori, là dove gli uomini e le donne riflettono sulle cose e scrivono le loro riflessioni» (Geertz 1988, pp. 10-11). Come dire: la genesi e la strutturazione del sistema delle discipline non è indifferente alle logiche di potere accademico che procedono generalmente per moltiplicazio-

ne e separazione, mentre è estremamente raro il processo contrario di cooperazione, inclusione ed accorpamento. Vi è un punto, ed è stato abbondantemente superato, in cui l'eccesso di frammentazione del sapere e la creazione di "domini" accademici difesi da barriere epistemologiche artificiose, entra in contrasto con la possibilità di comprensione del reale.

Certamente le discipline sono utili all'insegnamento, sia pure periodicamente revisionate e riaggregate¹; parimenti le epistemologie su cui si reggono costituiscono fattori indispensabili per una conoscenza ordinata, nell'ambito dei paradigmi culturali propri di ogni campo del sapere, tenuto conto delle concezioni via via emergenti. Ma occorre guardarsi dal disciplinarismo frammentario e soprattutto alla sua trasposizione didattica in quanto in esso operano forze che contrastano, invece che favorire, la possibilità da parte degli studenti di imparare nel senso di nutrire la propria mente.

Queste forze sono raggruppabili in tre elementi: l'eccessiva frammentazione del sapere in domini separati che non raramente hanno perso il riferimento ad epistemologie consistenti; la perdita da parte dell'esperto disciplinare della curiosità verso ambiti diversi dal suo, e quindi dell'umiltà necessaria ad ampliare la visione culturale e chiedere il contributo dei colleghi al fine di fornire agli studenti una rappresentazione del reale onesta, rispettosa delle sue differenti prospettive; la cristallizzazione del sapere in elenchi di idee e minuzie inerti, fini a se stesse incapaci di suscitare partecipazione e gusto del sapere nei propri studenti, infine nella dimenticanza dell'origine problematica – financo avventurosa – della loro scoperta, come pure della loro necessaria relazione con la realtà (Russo Agrusti 1992). Quest'ultimo elemento è definibile anche con il termine "*formalismo*", ad indicare lo spostamento del centro di interesse proprio di chi privilegia le regole ed i dettagli linguistici rispetto al contenuto ed alla relazione che questo intrattiene con la storia del pensiero, con il mondo e con la realtà personale degli allievi.

Disciplinarismo e formalismo rappresentano due pericoli sempre presenti nell'insegnamento scolastico; essi esprimono una tendenza meccanicistica ed inerte che alligna nei sistemi educativi orientati nella prospettiva della teoria dell'istruzione e per tale motivo vanno conosciuti e periodicamente contrastati in quanto espressione della tendenza inerziale della cultura quando diviene routine didattica consolidata. Oggi l'opera di rivitalizzazione dei saperi impartiti nelle nostre scuole risulta particolarmente urgente, ma occorre innanzitutto che gli insegnanti si rendano conto di quanto questo edificio della scuola inerte sia stato spinto in avanti nell'era cavallo tra la fine della modernità e l'incerta e indefinibile postmodernità. Tre casi esemplificativi – non certo esaustivi – possono aiutare a comprendere meglio quanto sin qui esposto: le scienze, la matematica e letteratura.

¹ Recentemente, le difficoltà connesse all'introduzione di discipline comprensive come "scienze integrate" e "scienze applicate", hanno mostrato quanto sia ancora rilevante il peso del disciplinarismo nella scuola italiana.

Le scienze

Quello delle scienze rappresenta l'esempio più eclatante di quanto può essere deleterio l'incontro tra disciplinarismo e formalismo, riassumibile in una domanda: cosa ha potuto causare la progressiva scomparsa dei laboratori di scienze nelle scuole italiane? In effetti, la tanto vituperata "vecchia scuola" proponeva invariabilmente, accanto a palestre e laboratori tecnico pratici, il laboratorio scientifico nel quale gli studenti potevano osservare gli esperimenti e realizzare a loro volta talune esercitazioni, apprendendo in tal modo le discipline scientifiche secondo un metodo conforme alla loro natura. Infatti, ogni disciplina "consistente" (non costruita in modo artefatto) possiede un *principio formativo implicito* che indica la strada privilegiata per il suo apprendimento: nel caso delle scienze, esso consiste nel guidare lo studente nella lettura del mondo naturale e di quello delle attività umane attraverso le procedure e i metodi dell'osservazione, del problema, dell'esperimento, della scoperta.

È in questo modo che lo studente conquista gli strumenti culturali e metodologici necessari per analizzare, collegare, interpretare, comprendere il mondo ed agire in esso non solo per trasformarlo ma anche per preservarlo secondo il principio della sostenibilità; nel contempo egli sviluppa ed esercita la capacità critica, l'attitudine a confrontare, comprendere e rispettare argomentazioni e punti di vista diversi dai propri, superando i vincoli derivanti da stereotipi e pregiudizi ed aprendosi ad una conoscenza perfezionata dal confronto.

Le scienze si basano tutte sulla strategia dell'indagine scientifica che fa riferimento alla dimensione di "osservazione e sperimentazione"; pertanto, il percorso di apprendimento segue la logica dello svelamento progressivo della realtà a partire da esperienze concrete tramite le quali lo studente è sollecitato a porsi domande, immaginare ipotesi di soluzione, applicarle a situazioni didattiche e giungere ad una elaborazione autonoma del sapere.

A cosa si riducono le scienze senza il laboratorio? Ad una mera nomenclatura. Se è vero quanto afferma Bateson, secondo cui «ogni comunicazione ha bisogno di un contesto e senza contesti non c'è significato» (Bateson 1984, p. 33), con il procedere del formalismo didattico ed il predominio del principio di economizzazione (sia delle spese a carico del Ministero e delle singole scuole sia del lavoro dei singoli docenti), ha prevalso un insegnamento inerte di tipo nozionistico e manualistico anziché per problemi; la priorità è spesso assegnata alla trasmissione tendenzialmente inerte di un insieme di termini e di formule che debbono essere acquisiti e ripetuti da parte degli studenti anziché ad un processo di comprensione sensata della conoscenza tramite coinvolgimento diretto volto a mobilitare le capacità intrinseche di osservazione, ricerca, immaginazione e ragionamento.

Inoltre, nel passaggio da un livello scolastico all'altro si riparte sempre molto indietro poiché manca la condivisione di un curriculum verticale che orienti il lavoro degli insegnanti dei vari cicli scolastici e formativi. Talvolta, anche in presenza di

attività di laboratorio, queste vengono utilizzate nella prospettiva ristretta dell'osservazione passiva di esperimenti realizzati dall'insegnante, nonostante che un'aula attrezzata presenti molteplici e ricche occasioni di didattica per scoperta, la sola in grado di suscitare la vivacità dell'intuizione ed una comprensione piena delle proprietà degli oggetti.

Vi è una precisa correlazione tra il formalismo delle discipline scientifiche e l'aumento progressivo del sentimento di noia e di disinteresse per questa branca del sapere con il crescere dell'età degli allievi.

L'insegnamento scientifico viene percepito come difficile, inutile e noioso, generando un'avversione crescente rilevabile dall'endemica scarsità di iscritti alle facoltà scientifiche, che contraddice il crescente rilievo della scienza nei vari ambiti della società. In tal modo, l'aumento delle conoscenze scientifiche reso possibile dalla ricerca, peraltro apprese in gran parte in modo inerte, entra in contrasto con il senso comune di gran parte degli studenti (a cui non sono estranei neppure gli insegnanti) e ciò porta ad un apprendimento "a rovescio": invece dell'acquisizione di principi scientifici si ottiene la conferma di pregiudizi antiscientifici². A tale esito contribuisce decisamente il modo tendenzialmente acritico secondo il quale vengono forniti i contenuti agli studenti, così che i risultati appaiono essere molto deludenti e spreco, in buona parte dei casi, il patrimonio di intelligenza dei giovani oltre al tempo dei loro insegnanti ed alle risorse pubbliche dedicate all'istruzione.

Un approccio più realistico dell'insegnamento delle scienze richiederebbe un maggiore equilibrio tra metodo sperimentale e metodo centrato sulla teoria; esso necessita di un maggiore dialogo e discussione in seno alla classe in ordine non solo alle principali scoperte, ma anche alle questioni filosofiche ed etiche connesse a tali scoperte ed alla loro concreta applicazione in ambiti significativi dell'esistenza e dell'ecosistema, così da formare negli studenti vere e proprie competenze argomentative³. In Europa, data dagli inizi degli Anni '90 l'idea di sviluppare una cultura scientifica per tutti attribuendo particolare importanza alle capacità di argomentazione nell'ambito dei dibattiti socio-scientifici in grado di stimolare apprendimenti concettuali ed epistemologici. Alcuni studi mettono in evidenza, accanto a quelli

² Si veda lo studio EURYDICE secondo cui: «I concetti e il ragionamento del "senso comune" che gli alunni hanno di molti fenomeni scientifici costituisce un "ostacolo" cognitivo che gli insegnanti delle materie scientifiche devono affrontare per poter insegnare in modo efficace... le direttive in ambito di formazione relativa alla conoscenza delle concezioni e del ragionamento del "senso comune", e l'attitudine a tenerne conto nell'insegnamento delle scienze, mancano in quasi la metà dei sistemi educativi studiati» (EURYDICE 2006, p. 80).

³ «Facilitare le discussioni e affrontare questioni più ampie legate al contesto richiedono che gli insegnanti siano in grado di gestire situazioni di apprendimento interattive e dinamiche. Cosa ci insegna la formazione degli insegnanti sul modo in cui sono acquisite le competenze? Dalle analisi emerge che i futuri insegnanti sono tenuti, praticamente ovunque, a informarsi regolarmente sugli sviluppi scientifici e a mantenersi aggiornati e che la scelta di contesti di apprendimento significativi fa ampiamente parte della loro formazione professionale» (Ivi).

tecniche e cognitivi, l'importanza di altri registri, emotivo, sociale, morale, quali modalità tramite le quali affrontare il contrasto tra sapere scientifico e sapere comune (Bell e Lederman 2003).

Il contrasto tra scienza e senso comune deriva anche dal sentimento di minaccia per la vita dei singoli e del cosmo che istintivamente viene associato ad un mondo della ricerca e dell'applicazione tecnologica sempre più potente ed intrusivo.

La didattica delle scienze è posta in mezzo tra l'impulso scienziato di antica matrice positivista teso a fornire una concezione "olimpica" del sapere di cui è portatrice, inteso come unica forma di razionalità e di dominio umano sulla natura, con il suo corredo filosofico definibile come *antropologia autosufficiente*, e l'approccio più limitato, e necessariamente umile, finalizzato a proporre delle scienze una prospettiva empirica, come modalità appropriata per la soluzione dei problemi che rientrano nel suo spazio euristico, e pertanto non in grado, coi suoi propri mezzi, di dare risposte ai numerosi perché che essa incontra, e suscita, nel suo cammino. Come accade per molti altri casi analoghi, la scuola tende a venir fuori da tale contrasto preferendo la strada di un disciplinarismo inerte, neutro, tale da non suscitare problemi; ma senza problemi non c'è stimolo, senza stimolo manca l'interesse e senza interesse i saperi scientifici semplicemente scivolano via come l'acqua sul vetro.

Vi è un esito alternativo rispetto a questa opposizione tra scientismo e disciplinarismo tendenzialmente inerte, suggerito dal grande Einstein, il quale propone uno stretto legame tra scienza e senso del mistero, non una sovrapposizione o annullamento del secondo da parte della prima: «La cosa più bella che noi possiamo provare è il senso del mistero: esso è la sorgente di tutta l'arte e di tutta la scienza. Colui che non ha mai provato questa emozione, colui che non sa più fermarsi a meditare è come morto, i suoi occhi sono chiusi... Chi non ammette l'insondabile mistero non può essere neanche uno scienziato»⁴.

Egli ci propone una via d'uscita *in positivo* da quella antinomia e quindi una chiave di interpretazione del ruolo della scuola, la quale è chiamata ad una prospettiva umana della cultura, sapendo far dialogare la visione funzionale della realtà con lo sguardo capace di leggere la realtà con stupore e meraviglia.

Se è sbagliato negare consistenza razionale all'intuizione sensibile del mondo della vita, non basta neppure giustapporre i due punti di vista: occorre mantenere aperta la riflessione chiamando gli studenti a partecipare ad essa, facendo dell'argomentazione filosofico-scientifica uno degli ambiti privilegiati della conoscenza. È un metodo, quello dell'argomentazione, che corrisponde allo spirito del nostro tempo che, pur non avendo trovato il punto di equilibrio tra dominio e preservazione, potenza e natura, attribuisce grande importanza, e quindi passione, alla questione della vita sul nostro pianeta e al tema di uno sviluppo sostenibile.

⁴ http://www.aforismieaforismi.it/autori/aforismi_Albert_Einstein.asp

La matematica

Ben più complesso è il caso della matematica, la disciplina verso la quale, specie nel nostro Paese, è più accentuato il senso di avversione da parte della maggioranza degli studenti (ma pure di una buona fetta della categoria degli insegnanti di area umanistica...): ciò è confermato da tutti i sistemi di valutazione standardizzati su scala internazionale (in particolare OCSE-Pisa). Ma non si tratta di un caso unicamente italiano: negli Stati Uniti è stata elaborata già dal 1972 una speciale scala di valutazione per testare l'ansia derivata negli studenti dal dover svolgere compiti di matematica (MARS - *Mathematics Anxiety Rating Scale*), tenuto conto che l'ansia influisce in modo rilevante sulle prestazioni connesse alla manipolazione dei numeri ed alla risoluzione di problemi matematici in vari contesti (Arem 2010). Diverse sono le soluzioni proposte: si va dalla scelta di privilegiare la scoperta dei concetti fino alla differenziazione delle tecniche di insegnamento/apprendimento. Il primo fattore pone l'accento sulla prevalenza, nella gran parte delle scuole americane, del metodo didattico della ricerca della "risposta corretta" a cui viene solitamente attribuita la causa principale dell'ansia che interessa gli studenti di matematica. Per evitare ciò, si raccomanda di concentrare l'insegnamento sui concetti lasciando che gli studenti lavorino in proprio discutendo delle varie possibilità di soluzione dei problemi e non su consegne bell'è fatte che chiedono solo l'adozione dell'unica procedura corretta.

Ciò si collega alla crescente *sensibilizzazione emotiva* degli studenti – confermata da una gran mole di ricerche – circa l'esperienza dell'imbarazzo che si prova nel compiere un errore, specie quando ciò accade di fronte agli altri. Circa la seconda via di soluzione, si fa riferimento al concetto di intelligenze multiple elaborato da Howard Gardner (2010), secondo cui ogni alunno è in grado di apprendere ciò che gli viene richiesto a scuola, ma può imparare meglio se la didattica è pensata in modo da attivare il suo specifico stile intellettuale. Una soluzione convincente, che apre però il problema di come gestire in una classe formule didattiche variegaste gestite dall'unico insegnante. La risposta a tale ostacolo si trova nella diffusione di metodologie di insegnamento/apprendimento della matematica di natura più attiva, in grado di mobilitare le risorse autonome degli studenti, quali il gioco, i gruppi cooperativi, gli ausili visivi, l'utilizzo di tecnologie informatiche individuali come il tablet: esistono oramai diverse applicazioni in rete che aiutano gli studenti (ma anche chiunque lo desideri) ad apprendere in proprio ad esempio molti concetti statistici, dal calcolo delle probabilità fino alla regressione lineare.

In generale, le soluzioni prevalentemente adottate al fine di rimediare alle problematiche dell'apprendimento matematico puntano sull'attivazione degli studenti e la creazione di un contesto ricco di stimoli ed opportunità. In questo modo, gli studenti più attivi tendono a porre domande critiche, ciò ingenera nella classe un'interessante discussione che consente di mettere a fuoco non solo le formule utilizzate, ma anche lo scopo della risoluzione di uno specifico problema. È molto importante la scrittura del percorso mentale risolutivo, poiché aiuta gli studenti a organizzare il loro pensiero ed in

definitiva a capire meglio la matematica. Accanto a ciò è di grande stimolo il metodo storico-aneddotico che punta a fornire agli studenti la genesi delle idee che hanno contribuito alla crescita della disciplina, tramite l'incontro con gli autori che le hanno create ed il contesto in cui sono state elaborate.

Spesso però i metodi più attivi sono presenti esclusivamente nelle classi inferiori, mentre con il prosieguo dei gradi degli studi essi tendono a scomparire. Ciò accade, nonostante non esista un'obiezione convincente all'idea che anche gli adolescenti ed i giovani possano imparare secondo le regole del successo formativo proprie dei bambini i quali apprendono meglio quando la matematica è insegnata in un modo che risulta rilevante per la loro vita quotidiana, oppure quando possono divertirsi sperimentando. La perdita lungo il corso degli studi del piacere dello studio, dell'intuizione immaginativa e del gusto del gioco sono, come abbiamo visto, elementi propri della nefasta *Teoria dell'istruzione* che domina ancora nei contesti scolastici secondari ed universitari. Per imparare la matematica a qualsiasi livello e nei differenti gradi di età, gli studenti dovrebbero poter esplorare e congetturare, mobilitando le facoltà del pensiero, e ciò andrebbe proposto non in alternativa, ma accanto a soluzioni didattiche centrate su regole e procedure. Un certo modo di insegnare la matematica centrato sulla paura dovrebbe essere superato, poiché, come dimostrano gli studi citati, ciò genera ansia e l'ansia produce disapprendimento alimentando un circolo vizioso difficilmente superabile.

Ciò richiama un'altra delle "teorie popolari" molto diffusa, secondo cui la matematica con il suo ampio corredo di teoremi stimolanti il pensiero analitico, ma non in stretto rapporto con il pensiero comune, costituirebbe un sapere distintivo e selettivo, accessibile solo per un'élite: soltanto pochi individui avrebbero il talento ed il "bernoccolo" per imparare la matematica, dotazione che neppure lo studio duro può compensare. In realtà questo risulta vero per la matematica pura a cui si dedicano solitamente persone dotate di un'intelligenza peculiare; ma quando queste sono chiamate ad insegnare finiscono per adottare uno stile esageratamente astruso, povero di legami con la realtà fattuale, carente di casi astratti che possano renderne intelligibile il senso, che consentano di ancorare il processo di apprendimento alle strutture del pensiero comune. Spesso chi non ha fatto fatica ad imparare, non capisce le difficoltà di chi studia e salta i passaggi oppure fa un affidamento esagerato sulla "brillante intuizione". Un buon insegnante di matematica dovrebbe possedere un'intelligenza "comune" per poter avvertire empatia per i propri studenti e comprendere l'importanza dei mezzi più idonei per afferrare un concetto o una formula. Per diverse persone dotate di menti matematiche astratte, la didattica è vista alla stregua di una perdita di tempo, oppure una debolezza volta ad "abbassare l'asticella" e banalizzare l'insegnamento con inutili divagazioni.

Ciò spiega perché diversi docenti di matematica perseguano sistematicamente la selezione entro il gruppo classe dei pochi studenti che posseggono un'intelligenza simile alla loro, e si rivolgono solo a questi, lasciando gli altri in preda all'incomprensione, allo studio mnemonico di definizioni, all'applicazione meccanica di formule, al continuo recupero tramite ripetizioni pomeridiane che raddoppiano la fatica senza consenti-

re il gusto dell'apprendere. Per questi docenti la matematica rappresenta il test di intelligenza più probante, ed annotare sul registro e sulle pagelle una sfilza di insufficienze non è un problema, ma la conferma che la loro disciplina è davvero al vertice del sapere, destinato unicamente agli eletti. Siamo così in presenza di una sorta di aristocrazia culturale che costituisce essa stessa un ostacolo all'apprendimento della matematica, a dimostrazione che spesso il disapprendimento non è legato alla dotazione dell'intelligenza degli studenti, ma alle rappresentazioni culturali degli stessi insegnanti.

Purtroppo anche questa disciplina ha subito negli anni un processo di estrema formalizzazione, che ha privilegiato l'algebra a discapito della geometria, del calcolo delle probabilità e della statistica, della logica, dell'analisi finanziaria. Occorrerebbe uno studio apposito per spiegare il ridimensionamento della geometria che presenta un grande valore formativo poiché consente di esercitare il pensiero creativo, di sviluppare il disegno, di legare il calcolo alla misura, di costruire modelli ed immagini mentali, di sollecitare l'uso di descrizioni sia verbali sia scritte (Longo - Barbieri 2008).

La tendenza a focalizzarsi sulla componente formale ed astratta si rivela anche nel nome della stessa matematica che, a differenza del francese (*les Mathématiques*), è singolare e non plurale, a significare l'estrema ampiezza delle discipline che ne costituiscono il campo di riferimento, e nel contempo la potenza del sapere teorico, in grado di intrattenere un rapporto particolare con il reale e l'orizzonte della storia delle idee. La matematica è il campo della generalizzazione delle idee astratte e queste si acquisiscono tramite uno studio accurato dei libri; ma i suoi strumenti concettuali, pur essendo di natura puramente intellettuale, fondate su assiomi considerati veri (quindi non sottoposti all'esperienza, pur essendone spesso ispirati), o su postulati ammessi in via provvisoria, trovano applicazione nelle altre scienze ed entro differenti campi della tecnica. È per questo motivo che Eugène Wigner parla della «irragionevole efficacia delle matematiche nelle scienze della natura» (1960). Un fattore che ha portato alcuni esperti, anticipando di molti anni il dibattito attuale, a proporre percorsi didattici centrati sulla scoperta: è il caso di Giovanni Prodi che ha scritto nel 1975 un testo dal titolo *Matematica come scoperta* (1975-1981-1982) ed ha successivamente ispirato e partecipato alla stesura del successivo testo *Scoprire la Matematica* (2003) scritto in collaborazione con Loris Mannucci ed altri, due volumi decisamente attuali, purtroppo poco valorizzati dai docenti forse perché richiedono maggiore impegno rispetto ai manuali tradizionali, più schematici e perciò rassicuranti.

È interessante quanto sosteneva lo stesso autore in un'intervista⁵: «Si è voluto far capire agli studenti che la Matematica non è un insieme arido di principi e regole avulso dalla realtà, ma che la realtà presenta – a chi la sa guardare con occhi attenti – molteplici spunti per fare della matematica interessante».

La sua impostazione metodologica è assolutamente attuale, specie nella scelta del progetto rispetto al termine programma: «Probabilmente nella parola program-

⁵ <http://matematica.unibocconi.it/articoli/intervista-giovanni-prodi>.

ma ho sentito qualche cosa di più esterno e schematico rispetto al mio progetto di insegnamento della Matematica. Il programma mi fissa dei paletti: ma entro questi voglio costruire un tessuto più vivo e più ricco. Fra l'altro, i programmi saranno ora distribuiti fra Stato, Regione, autonomia scolastica. Ma chi fa la sintesi, chi da significato al tutto? Occorre un disegno che nasca anche da un gusto e da una sensibilità, da una concezione del far Matematica e dell'insegnare Matematica e questo non può essere contenuto nella parola programma».

Ed ancora: «Io penso che ci possano essere delle difficoltà di approccio alla Matematica per problemi, ma, d'altra parte, sono convinto che il modo di insegnare la Matematica nella maggioranza delle scuole sembra fatto apposta per impedire lo sviluppo delle intelligenze.

Molto si gioca sul ruolo dell'insegnante che fa da intermediario fra il testo e l'alunno. È anche certo che l'adozione di un testo innovativo non è una sine cura. L'insegnante che studia e coltiva la propria materia con piacere è quello che sa trasferire negli studenti l'attitudine a porsi problemi e a sperimentare la soddisfazione della scoperta. Allora vale la pena di osare e di scommettere anche sulle potenzialità degli alunni».

Il ruolo della teoria nella matematica risulta rilevante, ciononostante il suo rapporto con le straordinarie possibilità della mente umana ed il mondo reale è indiscutibile e molto efficace in vista dell'apprendimento. Una conferma interessante è costituita dal testo di Enrico Giusti il quale dimostra che la gran parte del sapere matematico si può rintracciare nei fenomeni che accadono in una normale cucina (2004). Se è vero che una parte dei teoremi matematici non può essere ridotta nella prospettiva dell'utilità pratica, occorre anche riconoscere che il rapporto con il reale nel corso del tempo è venuto sempre più appannandosi, a causa del decisivo influsso del mondo accademico sulle scuole superiori affinché forniscano agli studenti una preparazione che li metta in grado di fronteggiare gli esami di matematica analitica, vero e proprio scoglio di tutti i percorsi universitari scientifici e tecnologici, piuttosto che indirizzarli al valore della matematica nella comprensione del reale. In tal modo, però, la scuola secondaria superiore rischia di ridursi esclusivamente ad un lungo corso preparatorio a tale sbocco, perdendo il valore di proposta formativa peculiare, finalizzata allo specifico profilo dello studente che la scuola persegue.

Ma, come dicevamo, è un problema comune, confermato dalla recente comparsa sulle pagine del New York Times di un articolo che ha suscitato molti dibattiti in altri paesi, scritto da Sol Garfunkel, direttore del *Consortium for Mathematics and Its Applications*, e David Mumford, medaglia Fields, professore emerito di matematica alla Brown University⁶. In esso si affronta il problema di cosa fare per migliorare l'insegnamento della matematica nelle scuole superiori americane. A tale quesito viene fornita una risposta piuttosto radicale, centrato sulla confutazione dell'ipotesi secondo cui vi

⁶ L'articolo è apparso il 28 agosto 2011 nel New York Times e successivamente il 14 settembre 2011 su *Le Monde*. Vedi <http://maddmaths.simai.eu/leditoriale/come-far-funzionare-linsegnamento-della-matematica>.

sarebbe un unico corpus ben determinato di conoscenze matematiche necessarie per il cittadino. Partendo dall'assunto che esisterebbero diversi insiemi di conoscenze matematiche che sono utili per affrontare diversi mestieri, l'autore propone che l'insegnamento della matematica venga riformato di conseguenza.

Anche negli Stati Uniti si è privilegiato l'approccio formale: «Oggi, le scuole superiori americane offrono un successione composta da algebra, geometria, ancora più algebra, gli inizi dell'analisi matematica e poi l'analisi vera e propria (o una versione "riformata" in cui questi argomenti sono mescolati). Questo è stato codificato dal Curriculum Comune Statale di Base, recentemente adottato da più di 40 Stati. Questo curriculum altamente astratto, semplicemente non è il modo migliore di preparare la maggior parte degli studenti delle superiori alla loro vita futura». Di contro, servirebbe un programma di matematica incentrato sui problemi della vita reale, che porti gli studenti ad apprezzare le capacità di spiegazione insite nelle formule matematiche. In tal modo, contestualizzando l'insegnamento: «Si potrebbe sostituire la successione di algebra, geometria e analisi con una composta da finanza, dati numerici e ingegneria di base. Nel corso di finanza gli studenti imparerebbero la funzione esponenziale, a usare le formule in un foglio di calcolo e a studiare i bilanci finanziari di persone, società e governi. Nel corso di dati numerici, gli studenti metterebbero insieme i propri insiemi di dati e imparerebbero come, in settori diversi come lo sport o la medicina, campioni più grandi danno una migliore stima delle medie. Nel corso di ingegneria di base, gli studenti imparerebbero come funzionano i motori, le onde sonore, i segnali televisivi e i computer. All'inizio, le varie scienze e la matematica sono state scoperte insieme, e anche adesso sarebbe meglio impararle insieme». Questo programma si fonda su due obiettivi: l'"alfabetizzazione quantitativa" ossia l'abilità di fare connessioni quantitative ogni volta che la vita lo richieda e la "modellistica matematica" ossia l'abilità di passare concretamente dai problemi quotidiani alle loro formulazioni matematiche. È un programma interessante, che merita di essere preso in adeguata considerazione anche nel nostro Paese.

La letteratura

Fortunatamente, l'ambito della letteratura ha visto negli ultimi anni un fiorire di riflessioni e di esperienze che hanno portato ad una maggiore consapevolezza degli insegnanti circa i modelli didattici adottati, sostenendo una campagna di "recupero del testo" letterario e dei contenuti proposti dagli autori. Ma si tratta di un cammino appena iniziato, che richiede uno sforzo di comprensione circa il particolare tipo di formalismo che ha investito questo ambito del sapere. Esso non riguarda solo la grammatica, ma anche la critica letteraria, vale a dire un'esagerata attenzione al *canone* che rappresenta un ulteriore modo in cui agisce la *ruggine* del disciplinarismo sul corpo della cultura viva. Quest'opera di appannamento e consumazione può essere spiegata anche come "sindrome del recinto" che indica il desiderio di circoscrivere ciò che ci appartiene separandolo dal resto del reale, così che possa essere definitivamente nostro. Così, la cultura lettera-

ria è recintata entro un'oasi, trattata come una disciplina: «oggettivata e irrigidita nei propri canoni: canoni formali e storici, di cui tali studi – oggettivi – sono l'ostensione e in cui i canoni stessi giocano un ruolo di pura informazione. Ciò che conta è il canone e la sua storia e non l'attore/fruitore (il discente) e il testo (preso in sé) che ha di fronte (...). La prospettiva creativa e fruitiva degli insegnamenti estetici viene a cadere, per dar spazio ad un disciplinarismo ricalcato su modelli sette-ottocenteschi (storia dell'arte, soprattutto, e la storia della letteratura) che guardano esclusivamente o quasi al gioco oggettivo delle forme estetiche, alla loro successione diacronica, e mai alla relazione che esse hanno con la psiche, con le capacità mentali, con la creatività del discente» (Cambi, 2004, p. 91). Un sapere recintato ed irrigidito entro "canoni" formali ed estetizzanti perde la sua vitalità poiché dimentica il legame indissolubile tra forma e contenuto, ciò che gli conferisce la capacità di comunicazione e relazione, di suscitare nell'altro il riscontro che l'autore si attendeva nel momento in cui concepiva la sua opera.

Perché la critica letteraria e la didattica della letteratura, specie in Europa, hanno subito una tale involuzione? Tzvetan Todorov ci ha mostrato con chiarezza come è potuta accadere questa riduzione di prospettiva nello studio della letteratura, mostrandole l'origine al di là della cortina di ferro: la scuola formalistica sorta a Mosca e Leningrado negli anni Venti del secolo scorso risultava essere l'unica strada aperta vista la *manca*za di libertà derivante dall'esistenza di una dottrina ufficiale che imponeva un'unica visione circa i contenuti dell'opera letteraria. Il suo prezzo è consistito nella riduzione della retorica ad un mero esercizio di stile, e ciò corrisponde ad una delle due cause indicate dallo Pseudo Longino a spiegazione della decadenza dell'eloquenza. Ma per quale motivo la Francia dello stesso periodo, nel pieno della democrazia, quindi senza vincoli per la libertà, ad opera della corrente strutturalista ha subito l'attrazione del formalismo dell'Est Europa? È qui che entra in gioco la seconda causa, quella *corruzione dei costumi* che impoverisce lo spirito elevato, unica condizione in grado di alimentare il senso del sublime. La democrazia dell'Occidente si è stancata di se stessa nel senso che se ne è fatta l'abitudine, perdendo il valore epico della sua affermazione, la memoria dei sacrifici e del contributo dei grandi che l'hanno alimentata, arricchita e scossa nel corso del tempo. Nella fase del secondo dopoguerra, essa si è trovata di fronte ad una delle minacce più insidiose, un nichilismo diffuso tra il ceto degli intellettuali che dubitando del valore della loro stessa civiltà si propongono di innestarvi tradizioni estranee ed esoteriche, convinti della inesorabile decadenza dell'Occidente.

Siamo ancora nell'ombra cupa del Novecento con i suoi drammi e stermini che l'hanno reso il "secolo tragico"; a causa di ciò, la coscienza europea è risultata

⁷ Esiste uno stretto legame tra tragedia storica e ottundimento del linguaggio, come nel caso dell'Olocausto: «Il linguaggio era stato talmente corrotto che doveva essere di nuovo inventato e purificato. [...] Spesso dicevamo meno [parole] per rendere più credibile la verità. Se qualcuno di noi avesse raccontato tutta la storia, sarebbe stato creduto pazzo. In passato, romanzieri e poeti erano in anticipo sul loro tempo: adesso, no. In passato gli artisti potevano prevedere il futuro: adesso, no. Adesso devono ricordare il passato, pur sapendo che ciò che devono dire non sarà mai trasmesso. Solo possono sperare di poter comunicare l'incomunicabilità della comunicazione» (WIESEL 1977, p. 8).

offuscata come nella caverna di Platone: il venir meno dell'attenzione al contenuto indica una ristrettezza dello sguardo, e del cuore, che si preclude la vista nella letteratura di quel «discorso sul mondo» di cui parla Todorov (2008, p. 31). Il nichilismo dominante procede attraverso l'eliminazione sistematica dei buoni sentimenti per mostrare l'orrore della vita concepito come irrimediabile. Non avendo risposte convincenti alla coscienza del dolore cosmico che tormentava gli animi degli scrittori europei a partire dall'Ottocento, che contrapponevano arte e vita, la letteratura successiva si lascia tentare dalla fuga nell'astrazione dei discorsi formali, distorcendo la lettura dell'opera d'arte e classificandola secondo canoni astrusi, fuori dalle intenzioni degli stessi autori. In tal modo viene meno la magia del testo, il quale solo possiede il dono di comunicare al lettore, anche se sprovvisto di tutti i "prerequisiti" formalmente necessari, ciò che lo spinge a scrivere, così da «farci comprendere il mondo e aiutarci a vivere» (ibidem, p. 65).

Inevitabilmente, il disincantamento della visione dell'opera letteraria corrompe il sentimento artistico così che la parola astratta si inaridisce, si involgarisce. È qui che il discorso del canone si lega decisamente alla scomparsa del "sublime": c'è stata una frattura dei canoni artistici, in forza della quale alla visione classica dell'opera d'arte, durevole nel tempo, in grado di parlare al cuore e di indirizzare alla vita buona, si è sostituita l'immaginario prefabbricato, la provocazione, la ricerca ossessiva della bruttezza e della volgarità, la negazione del rapporto indispensabile tra arte e bellezza. La povertà dell'arte e della letteratura "contemporanei", che l'ha fatta scivolare fatalmente nel campo della banale biografia soggettiva e del "chiasso, scandalo, sacrilegio" (Fumaroli 2011, p. 255), ci induce alla riscoperta della cultura classica, per la quale il sublime è ciò che ci permette di andare "oltre la soglia" e di coinvolgere i nostri studenti in un'esperienza culturale appagante. Molte sono, infatti, le "trappole della demotivazione" che abbiamo seminato nelle nostre scuole, e il soffocamento dell'opera d'arte è una delle più letali. Aveva ragione lo Pseudo Longino quando poneva i grandi autori al di sopra delle esistenze comuni, persone in grado, con le loro opere, di coinvolgimento e di entusiasmo. L'artista, quando è veramente ispirato, apre con la sua opera una via di intensa comunicazione con il lettore/ascoltatore che in tal modo ne rimane coinvolto e financo avvinto. È una corrente di energia che rivela una corrispondenza tra l'amore per la vita che alberga nell'animo umano e la capacità di rivelazione delle migliori opere d'arte (Muzzioli 2005).

Questa corrispondenza indica anche la strada dell'insegnamento letterario: riprendendo Todorov, la letteratura è ordinata alla vita buona, non nasconde il male ed in generale ciò che vi è di terribile nell'animo umano e del mondo, ma non espone tutto questo con uno sguardo disincantato e malevolo, poiché mira a rivelare le tracce che segnalano la grandezza dell'uomo e la fecondità dell'esistenza. Essa ha il potere di sanare, specie le malattie dell'animo, oggi molto diffuse e tanto più insinuanti in quanto meno riconosciute. L'"arte del libro" è taumaturgica poiché in grado di riscattarci dalla prigione del nostro io tirannico e vulnerabile, di curare la follia derivante dalla mancanza di parole; essa aumenta il numero degli amici, ci fa sentire

dentro una grande famiglia di persone accomunate dalla ricerca del senso che fonda l'esistenza e aiuta a comprendere la condizione umana entro le vicende dei singoli e dei popoli.

Per questo le strade scelte dalla critica letteraria, tutta centrata sugli aspetti formali e dimentica del messaggio, può spiegare almeno in parte l'afasia della nostra gioventù, il suo procedere con un linguaggio spezzettato, senza quell'ordine interno che sarebbe invece garantito dalla riflessione e dall'autentico confronto su contenuti rilevanti per il vivere umano tratti dai capolavori letterari. Lo stesso eccesso di virtualità non sembra tanto l'esito della diffusione dei nuovi media, quanto l'esito di un impulso di evasione mirante a sfuggire una realtà che si considera dominata da forze impersonali, da un uso vacuo dell'intelligenza, dal fatto che le parole dei dotti mancano il vero scopo comunicativo cui dovrebbero servire.

Occorre purificare il nostro linguaggio ritornando alle grandi opere della letteratura che ci forniscono sempre e continuamente un patrimonio di saggezza che non può essere solo trasmesso, ma richiede di venire conquistato, facendo vivere agli studenti il sentimento di appartenenza ad un discorso comune valido in ogni tempo ed in ogni contesto, sull'essere umano e sul mondo. Per questo occorre rigenerare l'insegnamento letterario, sfuggendo dal formalismo astratto, affinché la scuola insegni agli studenti che le opere più elevate dell'animo e dell'ingegno umano donano un'esperienza culturale che può durare una vita (Colombo, 1996, p. 13).

I giovani hanno bisogno di cultura

La possibilità di un incontro tra i giovani e la cultura viva della tradizione è legata alla capacità di autorinnovamento della scuola, così che possa andare oltre la semplice funzione di "trasmissione del sapere" per perseguire una meta di grande rilevanza per la fase storica che stiamo attraversando: sottrarre la gioventù dalle angustie dell'*identità apparente* che la relega in uno spazio intermedio tra infanzia ed età adulta dove domina una sorta di parvenza di vita che, provocando nel soggetto e nella cerchia giovanilistica un conflitto stridente tra mondo esteriore e mondo interiore, alimenta il senso dell'inautenticità, mantiene l'io in una condizione debole e vulnerabile, preda di eccessiva introspezione e conformismo sociale.

Ciò comporta per la scuola l'assunzione di due compiti decisivi:

- consentire la formazione nella gioventù di un'*identità autentica* centrata sulla scoperta di sé e manifestazione pubblica della propria particolarità, resa attraverso l'educazione del senso della bellezza, l'incontro con coloro che hanno reso grande la nostra civiltà con opere insigni ed immortali nei vari campi del sapere;
- fornire ad ogni giovane la possibilità di un *legame fecondo con il mondo reale*, tramite opere dotate di valore per la collettività, in cui apportare la propria novità intesa come contributo per la vita buona.

Questo è l'alto "programma" per una scuola che voglia affrontare le sfide del rapporto tra giovani e cultura; esso presuppone che quest'ultima possieda un potere di autenticazione che consiste nel conferire ragionevolezza all'amore per la vita, e che essi ne avvertano il bisogno una volta che questa venga liberata dalle incrostazioni che l'hanno resa inerte, infeconda.

Tale programma prevede due corollari: una comunità professionale di insegnanti animati da pensieri vivi e mossi dal desiderio di rendere feconda la cultura nel far sì che ogni alunno trovi la sua propria particolarità nelle incredibili varietà in cui si è espresso – e si esprimerà grazie al loro apporto ed a quello delle successive generazioni – esprime l'amore per la vita; inoltre una comunità sociale che si allea unendo le proprie migliori energie generative per rendere possibile il positivo inserimento dei giovani nel mondo reale.

I giovani hanno bisogno di cultura, perché manca loro la compagnia dei grandi della civiltà che possa indicare ciò che ha valore, aiutarli ad uscire dalla sterile introspezione, definire uno scopo riscontrabile nella loro coscienza personale cui affezionarsi per farne il criterio fondamentale della loro esistenza. Se si vuole che abbiano un futuro solido, i giovani hanno la necessità di impegnarsi in una varietà di legami buoni, con gli adulti e soprattutto, anche tramite essi, con la cultura e la tradizione. Occorre pertanto aiutare i giovani a sperimentare il legame di appartenenza con la storia così da essere avvertito come *risonanza* personale. Il biologo Rupert Sheldrake indica in questo un fenomeno fondamentale di ogni specie: ogni membro è proteso ad attingere alla memoria collettiva, sintonizzandosi con i suoi simili del passato, così da contribuire ad un ulteriore sviluppo della specie. Egli sostiene che le attività di un individuo – coscienza, identità, memoria, sogni, esperienze mistiche – possiedono una struttura specifica, detta "campo morfico", in grado di sopravvivere alla morte biologica ed entrare nello spazio della condivisione della specie risuonando così all'interno dei membri della stessa (Sheldrake 2011). A maggior ragione ciò accade per la razza umana, ogni nuovo membro della quale sperimenta lo sforzo di conquista della propria identità peculiare, entro un sistema di significati condivisi in una comunità non solo orizzontale ma collocata nel tempo storico. L'uomo è un essere culturale nel senso che non agisce unicamente in risposta ad istinti e bisogni, ma a sistemi simbolici ed a valori; possiede una fondamentale indole sociale e nel contempo desidera distinguersi tendendo a cercare la sua propria strada personale, sforzandosi di dare ragione di tale traiettoria; trova sicurezza e conforto nel sentirsi parte di un gruppo, una cerchia, un popolo, ed insieme è spinto verso mete a cui attribuisce valore, ma lo fa mettendo in luce le proprie peculiarità individuali, tali da aggiungere valore alla strabiliante varietà del genere umano. L'esistenza umana si qualifica tramite lo sforzo di dare un proprio nome ad ogni cosa ed esperienza che costituisce l'incredibile varietà del reale; si tratta di un incessante lavoro culturale che richiede innanzitutto la capacità di fare memoria, evocare volti e messaggi, e svolgere "in compagnia" l'opera di attribuire senso alla dinamica della vita.

La cultura, secondo un approfondimento illuminante di Francesco Remotti (1992) presenta due accezioni, altrettanto rilevanti e indispensabili nell'opera educativa. Vi è la visione classica, che attribuisce valore culturale non già al mero imparare, ma ad un ideale educativo, un intervento diretto all'animo umano, come se fosse il terreno del contadino, in cui opera una trasformazione, da incolto a colto, e lo rende in tal modo partecipe della comunità dei dotti. Cicerone nelle *Tusculanae disputationes* (2, 5, 13) afferma che «*cultura animi philosophia est*», intendendo che il sapere non è fine a se stesso, ma possiede uno scopo morale: coltivare l'anima elevandola ai pensieri più alti, e così facendo indirizzando i comportamenti del giovane verso il bene. La metafora della coltivazione esplicita bene l'intento educativo della visione classica della cultura che pensa al fanciullo come ad una pianticella avente in sé grandi potenzialità di crescita così da diventare albero, ma rimanendo nel contempo fragile e quindi bisognosa di una guida e di una speciale cura definita appunto educazione. L'esperienza della cultura così intesa consiste in un vero e proprio cammino di elevazione, consente all'individuo di accedere ad una cerchia diversa da quella del volgo totalmente sottomesso ai costumi del luogo. Essa è la porta di ingresso in una comunità di dotti, gli eletti che costituiscono una repubblica delle scienze e delle lettere fondata non sull'opinione e sulla sottomissione ai sensi, ma all'adesione a valori di ordine universale. In questo senso, cultura non ha il significato di "contenuti del sapere", non si pone l'obiettivo di rendere dotti i propri destinatari, bensì migliori. Ciò in forza del fatto che l'opera culturale di coltivazione dell'animo umano, è strettamente ancorata agli ideali morali dell'*humanitas*, quelli che Terenzio riteneva appropriati ad ogni individuo fiducioso nelle proprie capacità, sensibile e attento ai valori ed ai sentimenti della romanità, ma in una prospettiva universale trattandosi di un ideale considerato valido per tutti gli uomini, senza distinzioni etniche, sessuali o sociali: tutti coloro che condividono la massima contenuta nella sua commedia *Heautontimorumenos* (Il punitore di se stesso, v. 77): «*Homo sum, humani nihil a me alienum puto*», che significa: «Sono un uomo: nulla di umano reputo a me estraneo». Il carattere elitario di tale visione comporta che questo cammino di trasformazione richiede da parte del discente un'adesione personale libera che esige un totale coinvolgimento basato sulla fiducia nel maestro come guida del pensiero e assieme di vita.

Va aggiunto che nella prospettiva classica la cultura (dal latino "*colere*") è come una medaglia che si presenta con due diverse facce tra di loro inseparabili: la prima propone di coltivare la mente, che consiste in un atto ed in una specifica qualità della relazione, mentre la seconda indica il *venerare*, che si riferisce al rispetto dovuto alla vita del fanciullo che per il maestro presenta un valore speciale, sacro. La cultura è saggezza, elevazione e quindi educazione; essa merita un'alta considerazione perché si riferisce al bene della gioventù, visto come un valore sacro per tutta la comunità.

Platone indica nel *Protagora* in cosa consista la proposta culturale per la gioventù: «I maestri si occupano di loro: non appena i ragazzi hanno imparato l'alfabe-

to e cominciano a comprendere le parole scritte, come prima comprendevano la lingua parlata, danno loro da leggere, sui banchi, le composizioni poetiche dei grandi autori e li costringono a impararle a memoria. In quelle composizioni ci sono molti insegnamenti, molte descrizioni, lodi ed encomi di antichi uomini valorosi: il ragazzo, ammirandoli, li imiterà e desidererà diventare come loro. I maestri di cetra, in modo analogo per ciò che loro compete, si prendono cura anche del buon equilibrio dei giovani e si preoccupano che stiano sulla retta via. E poi, quando i ragazzi hanno imparato a suonare la cetra, insegnano loro le poesie di altri bravi poeti melici, intonandole sulla cetra, e piegano i ritmi e le armonie perché diventino familiari alle anime dei ragazzi. In questo modo saranno più miti e, divenuti più armoniosi ed equilibrati, saranno anche abili nel parlare e nell'agire. Infatti tutta la vita dell'uomo ha bisogno di ritmo e armonia» (15, 326 C.). È questo un vero e proprio programma di vita da cui si coglie con chiarezza lo stretto legame che intercorre tra accrescimento del sapere e conquista delle virtù. E la figura del maestro diviene il punto fondamentale di questo cammino di elevazione affinché l'anima dei fanciulli si familiarizzi con i valori incarnati dagli uomini valorosi e dagli artisti delle lettere e della musica.

La cultura intesa in senso classico presenta un orientamento normativo: indica la via per vivere bene, è ricca di regole di vita cui l'allievo deve sottomettersi; fino alla decadenza della polis, con lo stoicismo, la prospettiva che regge l'educazione della gioventù pone il gusto come chiave decisiva della crescita umana; in tal modo il miglior alleato del maestro è lo stesso allievo nel momento in cui fa esperienza personale della ricchezza e del godimento associati allo studio ed all'allenamento. La regola è vista come la disciplina necessaria allo scopo di raggiungere l'ideale della vita buona; questa è sorretta e confermata da subito nell'esperienza della scoperta, della commozione e dell'illuminazione.

L'*aretè*, o virtù fisica ed intellettuale, rappresenta l'ideale educativo della visione classica della cultura; in essa non si persegue la mera accumulazione di conoscenze, l'addestramento fine a se stesso e neppure la sottomissione del giovane alle regole sociali vigenti, ma si propone di suscitare nell'allievo l'imitazione delle figure degli eroi e l'interiorizzazione delle opere dei grandi pensatori, l'adesione ad una saggezza che supera le abitudini e le contingenze, da porre come riferimento per la propria esistenza.

Accanto a quella classica, e spesso in contrasto con essa, si pone la versione moderna di cultura, così come emerge innanzitutto dal pensiero di Rousseau e di Voltaire, per i quali essa indica la varietà delle forme di vita messe in luce dalle scoperte etnografiche, intese come distacco progressivo dell'uomo razionale dalla condizione di natura. Mentre quest'ultima è ordinata in senso ciclico, quindi sempre se stessa, un continuo ritorno all'identico, l'esperienza umana è plurima e aperta ad una continua metamorfosi, posta in evidenza dalla varietà dei costumi come riflesso dello spirito visto come l'intelligenza umana che mostra le grandi e mutevoli potenzialità di cui è costituita.

Voltaire scrive nel 1756 nel suo famoso *Saggio sui costumi e lo spirito delle nazioni*: «Tutto ciò che dipende intimamente dalla natura umana si assomiglia da un capo all'altro dell'universo, che tutto ciò che può dipendere dall'uso è diverso e che è un caso se è somigliante. L'impero dell'uso è assai più vasto di quello della natura; si estende ai costumi, a tutte le usanze. Diffonde la varietà sulla scena dell'universo: la natura vi diffonde l'unità; essa stabilisce ovunque un ristretto numero di principi invariabili: pertanto, la sostanza è ovunque la stessa, mentre la cultura produce frutti diversi»⁸. La conoscenza storica, per Voltaire, coincide con la riflessione sui mutamenti dei costumi e delle leggi, un incessante movimento di forme culturali drasticamente divise in due categorie: le ammirevoli e le aberranti.

Il sapere degli illuministi si propone come una critica della filosofia ed insieme delle prospettive che intendono modificare l'animo umano elevandolo verso valori astratti; è tipica la visione avanzata da Johann Gottfried Herder che rappresenta la cultura come il desiderio di rimanere «costantemente in una sorta di viaggio attraverso gli uomini» (Herder 1971, p. 50) e non di fissarsi in un piccolo angolo della terra immaginando che questo rappresenti il tutto. L'intento educativo insito in questa nuova accezione di cultura può essere descritto appunto con la metafora del viaggiatore che si muove dalla sua abitazione sorretto dal desiderio della scoperta; così l'uomo moderno è mosso da un bisogno di conoscere che lo rende inquieto e lo spinge ad incontrare la varietà delle forme di civiltà. L'illuminazione di cui questi fa esperienza è ben diversa da quella degli antichi: se nell'era classica questa consisteva nell'adesione ai valori universali di verità, bellezza, bontà e giustizia, per i moderni quest'esperienza consiste nella gratificazione intellettuale della mente che riflette sulla varietà degli accadimenti reali per ordinarli secondo le loro caratteristiche evidenti, e ricercare il legame interno che consenta di spiegarli. In questo modo, il concetto di cultura si estende enormemente abbracciando una grande varietà di fenomeni, includendo tutto ciò che gli uomini pensano e fanno in quanto membri di specifiche società; così la dimensione fondamentale del sapere umano consiste nel continuo sforzo di comprendere costumi, forme sociali ed istituzionali. La nuova prospettiva culturale inaugurata con il secolo dei lumi ha effettivamente aperto il pensiero umano alla scoperta di una grande quantità di fenomeni generando uno straordinario progresso delle scienze, da quelle naturali a quelle antropologiche e sociali, consentendo all'umanità una nuova consapevolezza fondata su due capisaldi: l'autoaffermazione dell'uomo come essere supremo, capace di liberarsi dai vincoli di natura e dalla sottomissione a Dio che viene spiritualizzato in quanto motore immobile, origine di ogni cosa, ma poco significativo nel concreto della vita umana e sociale; inoltre è l'idea di una rottura radicale del corso della storia e quindi della comparsa di un'era di progresso illimitato fondato sull'autosufficienza della ragio-

⁸ *Conclusion* del *Saggio sui Costumi*, cap. CXCVII, citato in CAMPI, 2005, p. 140.

ne. Si spiega in questo modo la grande passione degli illuministi per le classificazioni e le enciclopedie, come quella monumentale di Diderot e D'Alambert, viste come la possibilità di comprensione di tutto il reale da parte dell'uomo dei lumi, soggetto totalmente razionale in grado di descrivere ogni varietà di fenomeni classificandoli entro categorie fondate su leggi obiettive e poste in contenitori intellettuali dotati di una propria consistenza teorica, chiamati *discipline*.

Nasce così l'*accademia*, che fornisce alla scuola moderna una fisionomia che per buona parte è rimasta intatta fino ad oggi. L'educazione, nella prospettiva dei moderni, consiste nell'apertura della mente umana alla verità delle cose così come queste si rivelano alla ragione tramite scoperta, misurazione e classificazione in vista della elaborazione di leggi universali e necessarie rette dai principi logici fondamentali tra cui svetta il rapporto causa-effetto concepito come il motore interno così della vita naturale come di quella spirituale e sociale. Lo studente viene chiamato a rendersi conto della straordinaria varietà e perfezione del reale, ed in tal modo scoprire la potenza della ragione propria e di quella dell'umanità presa come un unicum, dotata non solo della facoltà di cogliere le leggi che regolano il mondo sensibile, ma anche della capacità di dare forma alla natura, liberandola così dai tratti primitivi e crudeli, sottomettendola al pensiero razionale. Egli viene chiamato ad un compito entusiasmante: edificare la realtà in base a principi razionali di bene, e partecipare all'opera epica di *ricreare la stessa umanità* affinché, liberata dai suoi propri limiti, come pure dalle visioni superstiziose e false, possa finalmente ergersi al posto che le spetta nell'ordine delle cose.

Ma la crisi della visione moderna della realtà, specie il venir meno della fiducia indiscussa nella ragione e nel sapere, intesi come strumenti di progresso, così come è stata elaborata dalla componente illuminista che mira ad una fondazione critica e gnoseologica della scienza, sia in quella di matrice positivista, più fiduciosa in modo acritico nella validità del pensiero scientifico e delle sue applicazioni tecnologiche, emerge nel tempo che stiamo vivendo, al tramonto dell'era moderna, non solo come stordimento di fronte alla varietà del reale e dei punti di vista su di esso, ma anche e soprattutto come dubbio radicale circa la bontà di un programma che pretende di perseguire felicità individuale e giustizia sociale per mezzo del solo utilizzo della ragione calcolatrice e della scienza manipolatrice della natura. La demotivazione dei giovani di fronte allo studio delle scienze trova la sua spiegazione filosofica in questa crisi: lo spirito del nostro tempo appare affascinato dalla potenza tecnica che l'uomo sa mettere in campo, ma risulta profondamente scettico circa il carattere realmente umano di questo tipo di direzione intrapresa dalla civiltà. Come dire: è venuta meno l'idea seicentesca di un progresso illimitato, il dogma più venerato di un mondo orientato scientificamente.

È in questo passaggio d'epoca che si pone una nuova fondazione della cultura e quindi del programma educativo adatto ai tempi a venire. Come sempre, nei momenti di crisi, occorre rifarsi al passato per trovare i punti saldi di una proposta che sappia affrontare il futuro senza indulgere nell'illusione di prolungare ad libitum il

momento presente, il ripiegamento sull'istante dell'esperienza senza carattere né oggettivo né tensionale (Prior 1972). Se infatti tutto ciò che esiste è presente, non è possibile alcuna verità visto che l'attimo è per sua natura un tempo in dissolvenza; se vi sono solo proposizioni vere *in un certo istante* non ve ne possono essere sul passato e sul futuro (Orilia 2012, p.61) e ciò porta ad una drastica amputazione di ciò che consideriamo cultura. Questa difficoltà a fare i conti con l'oggettività e la tensionalità del tempo, rimanendo incarcerati nell'attimo presente, vissuto unicamente in chiave soggettiva, non appartiene unicamente al campo della speculazione filosofica, ma rappresenta un sentimento molto diffuso tanto da caratterizzare lo spirito di questo passaggio d'epoca, e la sua difficoltà nel fare i conti con il tempo e con la tensione verso la verità. Ma lo stesso attimo rimane inerte se non riceve il suo senso dal confronto reso possibile dalla memoria, dalla ricerca di analogie con il passato, dalla elaborazione di una prospettiva che ponga in tensione l'atto presente rispetto al futuro prospettato.

Occorre superare questo stallo della parabola positivista, irrimediabilmente imprigionata nel momento presente. Serve un'apertura nuova che possa fornire al soggetto umano la possibilità di fare la pace con il tempo, in modo da salvarne la dimensione soggettiva, ma sciolta dalla precarietà degli stati d'animo ed unita in una compagnia sensibile sia intersoggettiva sia storica. Come dire: sentirsi parte di un popolo, mosso da miti ed ideali, capace di scoperte ma anche di errori, il cui itinerario è segnato da crisi e rinascite che attingono al meglio della sua tradizione.

Ora, la prospettiva culturale ed educativa adatta all'attuale passaggio d'epoca richiede una visione che tenga conto delle due dimensioni della cultura, l'una *estensiva*, come l'ha intesa l'illuminismo che ha prospettato per l'uomo moderno un rapporto con la conoscenza rappresentato dal viaggio di chi si addentra in territori sconosciuti e scopre realtà nuove, differenti modi di vita che rivelano prospettive spirituali inedite, e l'altra *elettiva* propria dell'antichità e ripresa dal cristianesimo medievale e rinascimentale, orientata all'elevazione dello spirito umano verso quei valori universali che educano il cuore, la mente, il corpo e l'animo alle virtù dell'armonia, del gusto, della grazia, della benevolenza. L'una attratta dalla varietà della realtà che attende l'opera della ragione umana per poter essere nominata, catalogata, l'altra centrata sulla unità del sapere, colto nella sua prospettiva di elevazione dell'anima. La prima mossa dalla volontà di comprendere l'uomo "vestito dei suoi abiti" perché solo in questo modo si possono cogliere le forme ed i modelli del suo spirito visto come fonte del suo stesso agire; la seconda che punta a distogliere la persona dai vincoli dei sensi e dei costumi per elevarlo verso una saggezza della vita buona in senso assoluto.

Il primato dei valori universali proposto dagli antichi risulta conciliabile con la prospettiva laica della scienza moderna, se si intende non solo la coltivazione della mente, ma anche la venerazione della realtà del fanciullo visto come un valore sacro; ma non pare compatibile con la riduzione della prospettiva della conoscenza ai soli dati percepibili con i sensi, catalogabili tramite l'intelligenza misurativa e con-

fermati da verifiche empiriche ritenute valide. Le vicende successive al disegno originario della “nuova genesi” hanno fortemente incrinato il sogno illuminista poi ripreso dai positivisti. Tre questioni vale la pena di sottolineare: l’angustia della prospettiva matematica e della logica formale che la regge; la sudditanza della scienza medesima al desiderio di potenza e dei suoi effetti distruttivi quando l’intelligenza è messa al servizio di un’esplorazione e sfruttamento industriale dell’universo; infine il sentimento di spaesamento e l’angoscia che attanaglia l’anima quando si sente posta in un universo freddo e cupo, non in grado di fornire risposte agli interrogativi fondamentali dell’esistenza che non siano la coscienza del nulla, l’insensatezza del dolore e l’irrimediabilità della morte. Decisivo per questo sbocco è il Novecento, il “secolo tragico”, con le sue guerre ed i suoi stermini di massa, mossi dalle enormi tensioni nazionaliste liberate proprio dalla stessa modernità, i cui scienziati, industriali e tecnici si sono messi a disposizione delle élite politiche per alimentare terribili sogni di potenza. Queste tragedie, che non abbiamo ancora compreso sino in fondo, non sono certo da attribuire al riproporsi delle superstizioni del passato⁹, quanto alle dinamiche degli stati ed all’esaltazione parareligiosa dell’idea di “nazione” concepita come destino e giustificazione di disegni di dominio universale. Le difficoltà nel fare i conti con questi esiti da parte della coscienza occidentale, spiega il senso di spaesamento, proposto da Bertrand Russell, il quale ha affermato con lucidità che: «Solo sul solido fondamento di un’ostinata disperazione si può d’ora in avanti costruire una sicura abitazione dell’anima» (Russell 1980, 46).

L’idea di fare del senso dell’abisso un paradossale fattore di esaltazione della condizione umana, così come è stata proposta da Nietzsche, appare intollerabile in quanto non in grado di fornire solidità e sicurezza allo spirito dell’uomo contemporaneo “disincantato”; egli rimane incarcerato entro un’inquietudine affatto rasserenante e lacerato tra l’obbligo di proseguire l’opera della creazione di una “nuova natura” che veda l’uomo porsi da dominatore al centro dell’universo e la percezione dell’angoscia derivata dal sentirsi radicalmente ed irrimediabilmente solo, preda di un vago sentimento di colpa per aver “rubato il fuoco agli dèi”, gravido del presentimento di una qualche vendetta proveniente da questi ultimi¹⁰. Russell fonda la sua “ostinata disperazione” sulla contrapposizione tra misticismo e logica, affermando che la filosofia si pone al di sopra di scienza e religione (p. 20). Gli risponde ottant’anni dopo il cibernetico tedesco Ernst Von Glasersfeld che, in un discorso tenuto nel 1994 a Lisbona, così affermava: «Il tentativo di analizzare la saggezza mistica con gli strumenti della ragione, porta ineluttabilmente ad un doppio fallimento: da una parte distrugge la visione mistica dell’unità, perché segmenta l’esperienza in parti separate e

⁹ Una delle poche voci che si sono levate contro la Grande guerra è quella di Benedetto XV nella Nota del 1° agosto 1917 che la chiamò l’“inutile strage”, inascoltato ed anche sbeffeggiato dai più.

¹⁰ Nella tragedia greca, riportata dalla Poetica di Aristotele, la colpa dell’uomo tracotante e superbo (*hybris*) che viola le leggi divine immutabili, porta i suoi discendenti a commettere crimini e malvagità; da qui la “vendetta degli dèi” (*nemesis*), la giusta punizione per il peccato commesso.

specifiche; dall'altra perché compromette le regole del pensiero razionale ammettendo dei termini la cui definizione resta dubbia in quanto basata sull'esperienza personale» (p. 1). Citando la famosa massima di Wittgenstein: «Di ciò di cui non si può parlare, meglio tacere» (p. 189), lo stesso Von Glasersfeld afferma che, in realtà, i due ambiti non si pongono sullo stesso piano e ciò è spiegato dalle loro differenze linguistiche: mentre la scienza procede tramite astrazioni tratte dall'esperienza e da esperimenti ripetibili ed accessibili agli altri scienziati, il discorso poetico e mistico utilizza metafore per cercare tramite esse di evocare immagini in grado di dimostrare l'unità di un mondo illimitato, l'indivisibile e l'indefinibile. Per superare questa impasse, la ragione razionale cercherà di eliminare una parte del flusso dell'esperienza propria della saggezza poetica, ma facendo ciò essa non fa altro che rinchiudersi in un «mondo razionalmente segmentato di osservazioni ed esperienze umane» (ibidem), affermando che si tratta dell'unica realtà veramente reale.

Al centro dello stallo culturale ed educativo del nostro tempo vi è la contrapposizione del sapere scientifico al sapere poetico; se vogliamo trovare un punto di incontro fra le due componenti della cultura, elettiva ed estensiva, occorre superare la pretesa fondamentalistica della scienza e recuperare il significato di sublime e di sacro che proviene dalla filosofia e dalla religione. «Se l'umanità vuole trovare un equilibrio "viabile" per la sopravvivenza su questo pianeta, sia gli scienziati che i mistici dovranno riconoscere che sebbene l'esperienza corrente e la saggezza tratta dalle metafore poetiche siano imparagonabili, non necessariamente sono incompatibili. L'obiettivo più urgente sembra essere lo sviluppo di un modo di pensare e di vivere che dia il giusto valore ad entrambe» (ivi).

È vero che il pensiero contemporaneo non è in grado di fornire un punto di riferimento saldo intorno a cui disegnare l'unità del sapere: un'enciclopedia oggi sarebbe impossibile. Ma si può fornire un solido fondamento culturale alla necessità di rispettare e tenere conto nel discorso delle diverse prospettive del pensiero, attribuendo ad esse il proprio specifico valore come pure l'interdipendenza reciproca, se è vero che: «Quasi tutti i fisici in attività e buona parte dei filosofi, sono arrivati a capire che c'è un lato misterioso nel mondo che, per sua natura, rimarrà fuori dalle capacità della scienza. Ma continua ancora la tendenza del Diciannovesimo secolo di sostituire la religione con la scienza» (ivi).

È pertanto desiderabile una rifondazione della prospettiva culturale recuperando il meglio delle due tradizioni, superando la censura di quella classica *sospettata* di essere contraria alla ragione; ciò significa riconoscere l'importanza, ma anche la parzialità, dell'idea moderna di cultura, e la necessità di ritornare ai classici, specie all'idea trasformativa (e non meramente descrittiva) della cultura, considerato un fattore di elevazione dei costumi entro una comunità più ampia che condivide una prospettiva alta di civiltà. È venuto il tempo di un nuovo ciclo unitario del sapere, di quel "nuovo umanesimo" commosso e modesto, non misurativo né predatorio, che ha consentito i grandi e reali progressi dell'umanità e ciò richiede di riallacciarsi al filo rosso in cui l'Occidente nelle diverse epoche ha saputo rinascere.

C'è una fortissima assonanza tra l'idea di cultura degli antichi, con la loro insistenza su libertà e saggezza perseguite tramite il distacco dai costumi e dalle opinioni, e l'attuale contesto in cui un'intera generazione di giovani è fatta oggetto di una controeducazione fondata sulla sollecitazione continua di desideri tramite un'agitazione perennemente insoddisfatta. La semplice venerazione della varietà dei costumi considerata tanto attraente dagli illuministi, come pure lo status di "cittadini del mondo" senza una terra né un'identità che non sia l'"umanità", ha portato ad uno stato di spaesamento senza né verità né virtù, sorretto dal diritto individuale a fare esperienze e dal rifiuto dei vincoli e delle regole considerati lesivi della libertà, pur se – ovviamente – con un differente peso a seconda che si tratti di sé oppure degli altri.

La società si trova davvero in un punto di stallo: ogni educatore sa che non è possibile concepire questa situazione come normale e neppure desiderabile. Per superare questo stato di sospensione, ci viene in aiuto un libro anticipatorio dal titolo evocativo, *Senza padri né maestri* (Ricolfi – Sciolla 1980), che riportava una citazione di Robert Desnos¹¹, sotto forma di poesia, proposta da Pierre Bordieu e Jean-Claude Passeron nel libro *La riproduzione*:

*«Il capitano Jonathan,
all'età di diciotto anni,
cattura un giorno un pellicano
in un'isola dell'Estremo Oriente.
Il pellicano di Jonathan,
al mattino, depone un uovo tutto bianco
e ne esce un pellicano
che gli assomiglia in modo straordinario.
E questo secondo pellicano
depone, a sua volta, un uovo tutto bianco
da cui esce, ovviamente,
un altro pellicano che fa altrettanto.
Tutto ciò può durare molto a lungo
se non si fa una frittata prima».*

L'uovo del pellicano è un'allegoria delle giovani generazioni; compito della scuola è consentire che rinascano alla civiltà attraverso l'esperienza culturale, ma vi è il rischio – ed oggi è piuttosto realistico – di rovinare tutto con una frittata, che significa – letteralmente – mancare un passaggio di generazione¹².

¹¹ ROBERT DESNOS, un poeta nato Parigi, 4 luglio 1900 e morto nel campo di concentramento di Theresienstadt, l'8 giugno 1945. Nel testo di Bordieu e Passeron (1972) è chiamato "Cantafiori, Cantafavole" (*Chantefleurs, Chantefables*).

¹² In chiave mitica, è molto significativo il fatto che Saturno, divinità romana dell'abbondanza che dominava sul cosmo, avendo saputo da un oracolo che sarebbe stato detronizzato da uno dei suoi figli, li divorò tutti appena nati, ma la profezia si avverò ugualmente per mezzo di Giove, che era stato nascosto da sua madre Opi. Per mantenere l'era dell'abbondanza, Saturno deve distruggere la sua stessa figliolanza (VIRGILIO, *Eneide*, VII, 49), e ciò spiega in forma mitica lo strano rapporto – un insieme di cura e distruzione – che intercorre tra le generazioni del nostro tempo.

Si può uscire da questa crisi in due modi: o con lo stoicismo normativo, uno sforzo di distacco dalla cultura del nostro tempo realizzato attraverso il ricorso alle norme, rafforzando (come si dice) le “armi” degli insegnanti con un’educazione soffocata dalla retorica dei doveri che comporta un clima giudicatorio di moralismo cupo, oppure tramite una via che passa dal gusto del vivere bene acquisito dai giovani tramite l’incontro vivo con le grandi figure che hanno arricchito la nostra civiltà e l’impegno a realizzare a scuola “opere culturali” in grado di fermare l’instabilità dei pensieri, al servizio generoso degli altri, specie nella direzione della sostenibilità e della cura del creato.

Ciò comporta la necessità di attribuire valore sacro all’educazione ed alla gioventù. Un valore speciale che la preservi da uno sguardo fondamentalmente scettico. Ciò richiede un’opera di autorinnovamento che la scuola stessa deve compiere su se stessa, perché non c’è nessun valore della tradizione che, per essere conservato, non necessiti di un periodico rinnovamento.

La bellezza della cultura e la passione dei formatori come chiave di accesso al patrimonio culturale dei giovani del lavoro

La bellezza della cultura

Il reale è la prospettiva dell'educazione, ed il progetto culturale della scuola viva deve riferirsi essenzialmente ad esso. Ma occorre una chiave di ingresso alla realtà, che rappresenti sia l'insegnamento che andiamo cercando sia la *disposizione esistenziale* adeguata a questo cammino. Perché va tenuta in debita considerazione la condizione soggettiva dell'uomo contemporaneo, proteso a sentire autenticamente ed a fissare tramite i sensi il suo sentimento dell'esistenza. Questa chiave è il *gusto* cioè la capacità di cogliere, apprezzare la bellezza e sentirsene soddisfatti in quanto si avverte la corrispondenza tra il bello percepito dai propri sensi e le migliori disposizioni dell'animo umano. Montesquieu, alla voce "gusto" dell'Enciclopedia, afferma che in esso è presente sia la facoltà intuitiva di cogliere il bello sia anche la ragione che giunge a definirlo per via analitica. Il reale è in grado di suscitare il gusto, e con esso un attaccamento affettuoso e moderato al mondo, poiché la fonte della sollecitazione non è data da realtà fantastiche o dal capriccio degli oggetti estetici fatti solo per provocare e svagare, ma da opere d'arte, da capolavori del genio umano e dal racconto della straordinaria avventura delle scienze, l'insieme di tutto ciò che suscita una fondamentale facoltà umana, l'immaginazione, in grado di sollecitare nell'anima un susulto di adesione e di condivisione.

La scelta di puntare sul gusto, indica la necessità di trarre la gioventù dallo stordimento del divertimento disordinato e compulsivo, fatto per sfuggire alla noia, il vero male del secolo, equivalente della malinconia degli ultimi tre secoli scorsi. Educare le passioni con un'ideale onesto e moderato del piacere, sulla base di una visione in cui la salute e la gioia del corpo sono in stretto legame con la serenità e l'esultanza dell'anima. Il duplice ideale di Orazio: dilettere e istruire (*delectare e prodesse*). Conquistare il cuore e l'anima per educare le passioni, ingentilire i costumi, raffinare il gusto, insegnare a sorridere. E nel contempo addestrare a combattere il nemico più terribile: quel particolare abbattimento derivante dalla consapevolezza di avere il tempo a disposizione, per poi disperderlo in una vita tanto agitata quanto vana. La noia deriva non tanto dal desiderio di non fare, il vizio dell'accidia, quanto dalla paura di non essere in grado di comandare la propria volontà e che il carico esagerato di attese di successo possono generare sgomento, specie se vissuti senza lo schermo della consapevolezza e di un certo modo lieto e fraterno di fronteggiare gli eventi.

E che, senza un sistema di regole e di legami, l'individuo isolato (o malamente accompagnato) non riesce a resistere alla lusinga della vita disordinata, senza scopo così fortemente sostenuta dall'industria del "divertimento spiacevole" gregaristico, autistico e compulsivo. Occorre che qualche letterato riesca a descrivere in modo efficace questo agitarsi frenetico del narciso moderno spinto continuamente ad abitare altre vite, consegnato nelle braccia di un costume irrealista dal terrore dell'insuccesso della propria esistenza e dalla paura di trovarsi ad un certo punto senza voglia di continuare, cui risponderà con l'impulso a rompere i legami ed a volgersi altrove.

Non la paura o la coercizione, ma il gusto fecondo, non estetizzante né fine a se stesso, che si accompagna alla letizia ed alla capacità di dominare la noia, è ciò che consente il ritorno dell'anima a se stessa e rende possibile la conoscenza. È ciò che affermava Sant'Agostino nel brano scelto per l'inizio di questo capitolo: «Nutre la mente solo ciò che la rallegra», successivamente ripreso da San Tommaso con la nota virtù della *eutrapelia*, vale a dire la qualità degli uomini civili, dotati di uno spirito malleabile e versatile. Non la rozzezza tanto diffusa nei contemporanei che si presenta come contrasto stridente tra l'esagerata cura di sé e l'intolleranza nei confronti degli altri, ma la capacità di condursi bene nella società con garbo e cortesia, in modo moderatamente spiritoso. La simpatia o compassione per coloro cui siamo in vario modo legati, compresi gli sconosciuti che sembrano intralciare il nostro frettoloso cammino, e che non parrebbero meritevoli neppure di uno sguardo benevolo, disinteressato, simpatico.

La scuola viva è una scuola della meraviglia, perché sono le cose belle a formare lo spirito. Ma non solo, perché la verità è come un'avventura da esperire, non cristallizzata in affermazioni sempre uguali a se stesse, ma richiede anche tutte le altre, purché non restino da sole. Si ascolti il sommo poeta; la meraviglia è il sentimento costante che accompagna Dante nel suo straordinario viaggio, che gli fa dire nel canto XVI del Purgatorio: «maraviglia udirai, se mi secondi». Ma questa meraviglia presenta una varietà notevole di sfaccettature: inizia dallo sbigottimento quando scopre nell'inferno quanto numerose e varie siano le colpe degli uomini e come superino infinitamente la sia pur fervida fantasia, per concludere nello stupore di fronte alla bellezza di ciò che ci attende alla fine dei tempi quando il corpo sarà ricongiunto all'anima e che gli è stato concesso di pregustare nella sua immaginazione.

Il reale in tutte le sue dimensioni, presentato con garbo e sensibilità, senza negare ciò che vi è di oscuro e tragico, ma senza indugiare sul sentimento di attrazione che pure il male esprime, è l'ambito giusto nel quale invitare i giovani ad un'avventura culturale pienamente umana.

La meraviglia non consiste in una specie di sospensione in fase iniziale dell'ordinaria vita scolastica, per poi passare alle cose concrete necessariamente spiacevoli perché lo studio sarebbe per sua natura duro e noioso, ma rappresenta la cifra costante dell'avventura della conoscenza. Cominciare dalla meraviglia significa porre innanzitutto l'accento sugli allievi, comunicando loro il più alto apprezzamento in quanto li si considera capaci di scoprire il mondo, come scrive Albert Camus ne

Il primo uomo: «No, la scuola non offriva soltanto un'evasione dalla vita in famiglia. Almeno nella classe del Sig. Bernard appagava una sete ancor più essenziale per il ragazzo che per l'adulto, la sete della scoperta. Certo, anche nelle altre classi s'insegnavano molte cose, ma un po' come s'ingozzavano le oche. Si presentava loro un cibo preconfezionato e s'invitavano i ragazzi ad inghiottirlo. Nella classe del sig. Bernard, per la prima volta in vita loro, sentivano invece di esistere e di essere oggetto della più alta considerazione: li si giudicava degni di scoprire il mondo»¹³.

La prospettiva della conoscenza, intesa sia come molla sia come finalità, sta nel *sapere di esistere*, non già nell'astrazione o nell'erudizione, ma nel sentimento dell'esistenza: nel *sentirsi vivi*.

Questo sentimento è però di difficile conquista se l'approccio al sapere avviene come dall'esterno del soggetto che apprende che cerca in esso esclusivamente strumenti per la propria riuscita individuale; nel contempo, lo sguardo che rivolgiamo alla realtà può essere limitato da una concezione soggettivistica della conoscenza e da un'estenuazione della curiosità che si traduce in mero appetito, possesso, incorporazione e non desiderio di elevazione personale. Questa seconda prospettiva presenta una notevole rilevanza teorica come ha ben espresso Hannah Arendt circa il modo di procedere della scienza: «È come se la scoperta di Galileo avesse provato empiricamente in modo inconfutabile che il peggior timore e la più presuntuosa speranza della speculazione umana – l'antico timore che i sensi, i nostri soli organi per la ricezione della realtà, ci ingannino, e il desiderio archimedeo di un punto fuori della terra per sollevare il mondo – potessero avverarsi solo congiuntamente; come se l'appagamento del desiderio fosse garantito solo con la perdita della realtà, e il timore crescente dovesse trovare un compenso nell'acquisizione di poteri sopramondani» (p. 193).

Citando Heisenberg, Arendt sintetizza ambedue le deformazioni del rapporto autentico con il reale: «Invece di qualità oggettive, in altre parole, troviamo strumenti, e invece della natura e dell'universo, l'uomo incontra solo se stesso» (ivi). Se così fosse, sarebbe una degna metafora dell'inferno: così come per Dostoevskij esso è dato dal tormento di non essere capaci d'amore, nel nostro caso corrisponderebbe al tormento di non essere capaci di conoscenza, la condanna a non potere mai, davvero, incontrare l'Altro da sé ed esserne trasformati.

Una spiegazione solo funzionale (per funzionamenti o necessità, anche molto sofisticati) sembra in realtà un espediente per tenere sotto controllo un aspetto decisivo del reale: l'infinita possibilità delle manifestazioni dell'essere. La stessa vita animale e vegetale appare come uno straordinario sfarzo di particolarità, una epifania di ciò che è *superfluo* (Arendt 2009, p. 108). E questo è percepibile da tutti e costituisce ciò che colpisce i sensi: il pavone doveva proprio avere una coda così esibita quasi volesse esagerare nel suo pavoneggiarsi? Anche gli animali e le cose nel loro profluvio di particolari-

¹³ Quando il 4 gennaio 1960 Albert Camus moriva a soli 46 anni in un incidente stradale, aveva nella borsa un manoscritto di un romanzo uscito postumo nel 1994, *Il primo uomo* cui è tratta questa stupenda pagina dedicata al suo maestro nelle scuole di Algeri (CAMUS 1994, p. 138).

tà affascinanti ed inquietanti sembra vogliano decisamente apparire tra di loro ed anche agli occhi degli uomini. E l'uomo ha un suo modo peculiare di apparire, ed è quello proprio della ragione: egli pensa se stesso, mostra di preferire una particolare immagine e si sforza di mostrarsi agli altri in quella foggia. Sembra che tutto il reale sia dominato non dalle funzioni elementari, strutturali, per comprendere le quali lo scienziato opera una riduzione dell'infinita totalità delle manifestazioni dell'essere a poche leggi universali (sopravvivenza, riproduzione); neppure che sia mosso da una legge di casualità che comporta una moltiplicazioni di fattori distintivi, ma dalla superfluità dei fattori evidenti, dal desiderio di rappresentare una particolarità, di essere individuo di fronte agli altri della stessa.

L'insegnamento delle grandi opere ereditate della civiltà umana nei vari campi del sapere è una bussola straordinaria per le giovani generazioni e per i loro insegnanti; la proposta agli studenti di opere permanenti ed eterne per rispondere alla sfida dell'educazione dell'uomo contemporaneo, così da renderlo vivo e con esso risvegliare la nostra civiltà. Ma occorre un approccio adeguato, sia per le scienze che per l'arte e la religione.

La passione dei formatori

Lo scetticismo radicale è la morte certa dell'insegnante, poiché impedisce di vedere gli allievi come esseri umani, unici ed irripetibili, meritevoli di scoprire il mondo (Camus). Per cogliere questo occorre una fede, poggiata su solidi fondamenti. L'agnosticismo dell'insegnante verso i suoi allievi produce prima una desolazione dell'immaginazione e del sentimento, che conduce alla perdita della passione per il proprio lavoro, e poi un abisso di ignoranza, poiché impedisce di vedere la differenza abissale che insiste tra un concetto astratto ed una cosa reale, fra un gioco di parole, filologismo pedante, ed un segreto che si dischiude per rivelazione, tra ciò che è meramente estetico e ciò che invece è bello, tra apprendimento e perfezionamento, tra svolgere operazioni e preparare un evento, tra l'amara ironia per le frivolezze di un mondo decadente e la gioia per le cose che contano (Chesterton 2011, p. 186).

L'insegnante scettico ed agnostico si macchia di una mancanza imperdonabile: peccare contro il lato mistico dell'uomo, lasciare emergere lo scoramento ed il disincanto, gestire i rapporti con i suoi studenti in modo baldanzoso e sprezzante, e nel contempo scostante e disimpegnato, senza percepire che ogni persona è di per sé sacra, e che è un onore, e quindi un privilegio, potersi dedicare al suo perfezionamento.

Il fattore identitario ed il clima comunitario propri della scuola nella prospettiva della comunità di apprendimento trovano la loro evidenza tangibile nell'intensità e nella qualità delle relazioni educative che si instaurano tra docenti e discenti. Questa è la scuola della persona e per le persone, un luogo nel quale si fa esperienza di una ricca e intensa comunicazione tra generazioni in funzione della formazione e crescita della personalità dei destinatari, così da contribuire alla costruzione di identità personali libere e consapevoli, autonome e responsabili.

La relazione educativa si evidenzia innanzitutto nell'attenzione all'accoglienza, un momento decisivo per l'instaurarsi di una disposizione positiva alla via scolastica e per avviare una vicenda educativa personalizzata; in secondo luogo nella valorizzazione del singolo alunno/persona e del suo ambiente familiare; inoltre nella sensibilità ed efficacia relazionale che il docente mostra durante le esperienze di apprendimento degli allievi; infine nella capacità di essere da esempio, vale a dire il metodo più efficace soprattutto per la trasmissione di una passione per il sapere e di un metodo di apprendimento permanente.

La relazione educativa non costituisce solo un fattore affettivo, ma indica un impegno programmatico da parte degli insegnanti al fine di cogliere i tratti specifici di ogni singolo allievo, a partire dai bisogni e dalle diversità di ciascuno al fine di delineare percorsi formativi personalizzati, rifiutando quindi di mettere in atto una sorta di insegnamento "medio" che esiste solo in un approccio astratto.

La relazione indica attenzione e compagnia, ma è anche l'ambiente entro cui si instaurano *rapporti di fiducia e di stima* reciproca tra docente e discente, un fattore davvero decisivo perché vi possa essere apprendimento autentico.

Il gioco delle relazioni risulta arricchito dalla presenza della figura del tutor, un attore ritenuto di fondamentale importanza nel coordinare i rapporti tanto con i docenti quanto con i singoli allievi e le loro famiglie, come pure come strumento di facilitazione dei processi di apprendimento.

Con ciò si vuol dire che l'apprendimento dipende, oltre che dalla preparazione dei docenti, dalla passione per la vita e soprattutto dalle loro aspettative nei confronti dei propri studenti. E non vale solo per oggi, se Chesterton nella sua *Autobiografia* afferma che: «Un ragazzo va a scuola per analizzare la personalità dei maestri»; per vedere se sono interessanti e meritevoli di fiducia. Sorprendentemente, entro un collegio che esprimeva un'opinione di scarsa intelligenza, solo il suo insegnante di storia è stato in grado di: «Penetrare nel mio cocciuto e cocente desiderio di voler sembrare stupido, e svelò l'inquietante segreto che, dopotutto, ero dotato di ragione e oltrepassavo il livello della più bestiale inciviltà» (Chesterton 2010a, p. 74).

C'è una sorprendente assonanza tra questa vicenda e buona parte dei nostri studenti che sembrano fare di tutto per impedirsi di parlare ed imparare, trovando soddisfazione nel mostrarsi come esseri semiselvatici. E riuscendoci, se prestiamo ascolto al grande grido di dolore che sorge dalle nostre scuole circa la mancata di preparazione, di interesse, di capacità di concentrazione e di impegno dei nostri giovani. Ma anche questo atteggiamento può nascondere un fondamento razionale, come viene detto nel "Diario di una schiappa" dove il protagonista afferma: «Se c'è una cosa che ho imparato da Rodrick, è convincere gli altri ad avere delle aspettative veramente basse nei tuoi confronti, così finisci per sembrare bravo senza fare praticamente nulla» (Kinney 2008, p. 15).

C'è però chi non si ferma alla lamentazione: vi è nella scuola italiana una componente di insegnanti militanti che esprimono entusiasmo e dedizione e che motivano ciò non in base a schemi teorici (poiché una parte consistente della cultura in voga

appare più propensa a considerare questi giovani poco più che dei cerebrolesi), bensì ad un attaccamento nei confronti dei giovani che rivela nel contempo una fede nella scuola e nell'educazione. E un tono sorprendente nel loro vivere.

Se fosse vera l'idea che la demotivazione dei giovani allo studio – accanto alla carenza di risorse – costituisce la vera causa dei problemi scolastici, non si spiegherebbero le notevoli differenze nei livelli di apprendimento che si riscontrano tra territori diversi, tra scuole dello stesso territorio, all'interno degli stessi istituti. Queste derivano più realisticamente dalle differenze di stili di docenza/insegnamento e dai modelli di scuola che i dirigenti ed i loro collaboratori sono in grado di realizzare.

L'attuale generazione di studenti si può definire *eccezionale* perché, a differenza della generazione del Sessantotto che presumeva di sapere ciò che voleva (l'impossibile?) e metteva alla gogna gli adulti purchessia in quanto portatori di pensieri vecchi ("matusa"), e diversamente da quella degli anni '80-'90 tutta protesa verso il "riflusso nel privato", a succhiare fino in fondo il midollo delle esperienze apparecchiate con grande sberlucchio di fronte ai loro occhi, questa generazione esprime una domanda di cultura che si manifesta non in astratto, ma attraverso una sfida vitale: trovare adulti che meritino fiducia, capaci di creare l'ambiente per una conoscenza più vasta e per un scopo più saldo, con i quali vale la pena impegnarsi per svolgere un percorso di scoperta della realtà e nel contempo di sé, imparando in questo modo a vivere umanamente.

Il compito principale di ogni insegnante consiste nel convincere della veridicità di ciò che si comunica, e nella bontà di apprenderlo, a studenti che nutrono un particolare dubbio in tutto questo. La chiave per suscitare questa convinzione consiste nella passione con cui avviene la comunicazione così da suscitare gusto per un bene culturale che stupisce ed appaga, che dona la bellezza che muove le corde dell'anima. È la fiducia nel docente, e del docente nei suoi confronti, che convince l'allievo, provoca il suo attaccamento e lo smuove su terreni anche impervi e gravosi. Che, se percorsi insieme, e con il giusto spirito dell'avventura culturale capace di idee vive, divengono leggeri e interessanti. In una relazione siffatta, il sentimento delle cose cambia di segno e la persona si affida, uscendo da sé, acquisendo la disposizione giusta che consente di conoscere cose nuove e nel contempo di conoscere se stesso come enigma reso meglio comprensibile da ciò che si è appreso.

È apprezzato dagli studenti chi ha passione, chi si sforza di far capire, di stimolare, accettando il rischio e la fatica che ciò inevitabilmente comporta. Entro questo legame sensato, il discente "prende il volo" e procede con leggerezza e gusto; fa fatica, ma in buona parte quasi non se ne accorge perché vive l'attaccamento ad un altro entro una comunità che apprende, si sente apprezzato e stimolato/incoraggiato a procedere, avverte in sen stesso il valore di ciò che conquista e realizza. Coinvolge altri nei suoi progressi, impara come se fosse lui a scoprire le cose, ne è orgoglioso tanto da proporle agli altri. Il sapere autentico è contagioso!

Per l'imparare, buono solo al conseguimento di un voto, non serve una grande motivazione, ma perché avvenga un'autentica conoscenza occorre che l'esperienza

si fondi su uno scopo adeguato, costituito dal desiderio di vivere bene. Per questo la posizione scettica non si addice ad un insegnante, poiché non si può insegnare senza credere negli alunni, nelle possibilità umane di questi. E senza avere fede nel sapere che si insegna loro. E nella scuola come comunità che rende possibile questo evento.

Non si tratta di un'ideale di perfezione, ma di un modo di reagire ai propri ragazzi, alla classe. Infatti anche l'insegnante, come si sa, è soggettivo e volubile come si addice al nostro tempo. Così, è possibile che al mattino si svegli un po' scettico, ma appena entra in classe ci pensano i ragazzi a scuoterlo. Ecco: è la reazione a questa provocazione che rivela se nelle sue corde c'è una sensibilità all'educazione, se viene smosso dall'affezione che lo lega ai suoi allievi, se a sua volta è in grado di fidarsi di loro. È così che riprende l'avventura, un po' insegnanti, un po' alunni dei propri studenti.

Ciò vale anche sul piano generale della scuola, poiché la crisi che sta attraversando non è leggibile come interruzione di una visione comoda dell'insegnamento, ma provoca ad un cambio che è contemporaneamente un recupero del passato ed un avanzamento in un tempo imprevisto e sconosciuto.

Tale crisi possiede un valore provvidenziale: portando al limite un modello di pensiero, permette di metterlo in luce e di farne oggetto di riflessione razionale. Secondo l'ideologia dei livelli di partenza, dovremmo abbassare l'asticella, fare continui passi indietro, riempire le nostre scuole di recuperi. Ed in effetti diversi istituti si sono indirizzati in questa strampalata direzione. Ma neppure la nostalgica riproposizione del passato può essere una prospettiva realistica. D'altra parte, un conto è volere conservare i grandi valori della tradizione mettendoli in gioco in un incontro vero con le nuove generazioni, altra cosa è essere reazionari immaginando di poter "tornare indietro", come se l'epoca postmoderna fosse solo una parentesi che si possa chiudere a piacere.

Serve il cemento, sentirsi chiamati ad un compito di grande valore storico. serve un incontro generazionale vivo, tra adulti che abbiano pensieri vivi ed amino la vita, e la terra, e la storia, ed i valori della propria civiltà. Che abbiano il ricordo fresco di ciò che provoca nella propria vita il godimento delle opere di genio dei grandi, e desiderino che anche i giovani ne possano essere parte.

Si impone un duplice compito educativo: suscitare il senso del prodigio dell'essere-in-vita, e rendere il giovane scopritore del reale. Sono stati lasciati soli davanti al cielo, e, senza una guida ed un'alimentazione ed uno spazio adeguato e la possibilità di un cemento, e se ne sono atterriti.

Oltre il costruttivismo: il nuovo realismo

Il dibattito su postmoderno e nuovo realismo

Il recente dibattito filosofico e pedagogico centrato sul contrasto tra postmodernismo e nuovo realismo offre spunti molto interessanti per comprendere la valenza teorica ed esistenziale dell'azione educativa ed in particolare dell'introduzione dei giovani nel mondo tramite l'opera lavorativa.

L'evento italiano che ha avviato questo dibattito è costituito dalla pubblicazione nel 2012 del volume del filosofo torinese Maurizio Ferraris dal titolo *Manifesto del nuovo realismo*, nel quale si sottopongono a critica le varie teorie della galassia postmoderna, dall'ermeneutica alle filosofie del linguaggio, dal decostruttivismo di Derrida fino alle varie versioni del costruttivismo. Questa famiglia teorica, in sostanza, nega la conoscibilità del mondo in quanto realtà indipendente dal soggetto che lo pensa; quindi esclude la possibilità di giungere ad una qualche affermazione veritativa, sostituendo ad essa degli schemi concettuali intesi come costruzioni convincenti per la cerchia che le condivide. Questa posizione per Ferraris è fondata sulla fallacia dell'essere-sapere (la realtà è l'immagine di essa che noi rappresentiamo) e conduce al discredito di ogni conoscenza, specie di quella intuitiva basata sul buon senso comune, ma pure di quella scientifica cui nega il valore di spiegazione esclusiva dei fenomeni oggetto di ricerca. Il costruttivista è portato dalle sue stesse premesse ad enfatizzare la funzione sociale di elaborazione delle immagini del mondo; questa diviene uno strumento non di liberazione – come ritengono i suoi sostenitori – bensì di asservimento perché il consenso, l'unico criterio che nel suo discorso fonda la sostenibilità di un'affermazione, non è altro che la capacità di manipolazione e di imposizione del proprio punto di vista sugli altri da parte di chi, avendone un preciso interesse, possiede il potere di renderlo convincente tramite i media. Da qui ne viene l'impossibilità di una vera critica che ispiri un'azione orientata a valori morali come nel caso della giustizia. Infine, ed è un'osservazione vicina al nostro tema, Ferraris sostiene che la postmodernità liquida realizza in forma inaspettata: «L'idea di un lavoratore militarizzato non nel mondo delle tempeste d'acciaio e delle fabbriche, ma in quello del silicio e dei telefonini» i cui utilizzatori hanno: «L'impressione di avere il mondo in mano mentre siamo in mano al mondo, sempre disponibili per le sue impostazioni e richieste» (Ferraris 2012, p. 77), sottoposti ad un obbligo di risposta e responsabilità. È così che il pensiero postmoderno, che nasceva dalla volontà di svincolarsi dai dogmi del passato smascherandone la costruzione sociale (Hacking 2000), lascia l'essere umano senza alcun punto di riferimento che non sia il potere di influenza dei vari populismi, i veri beneficiari del mondo raccontato dai pensatori appartenenti a quest'area intellettuale.

Al contrario, il realista (non ingenuo, ma critico) parte dal riconoscimento della realtà e sostiene che non è vero che essere e sapere si equivalgono, poiché il mondo ha le sue leggi, e le fa rispettare; per lui inoltre la realtà è inemendabile nel senso di indipendente dagli schemi concettuali del soggetto che la pensa. Il reale è un limite al lavoro intellettuale del soggetto, ma costituisce anche una risorsa poiché ci segnala l'esistenza di un mondo esterno rispetto alle rappresentazioni con cui cerchiamo di spiegarlo e interpretarlo. In molti casi vi è un contrasto tra l'esperienza e le teorie perché lo sforzo di conoscere, assolutamente necessario all'uomo ed alla società, è sempre fallibile poiché la realtà lo sopravanza e ciò smentisce il potere esorbitante della scienza che punta ad una conoscenza fondata sulla regolarità ed iterabilità degli esperimenti. Il reale si propone come impreveduto e sorpresa: «Se non avvenisse ogni tanto qualcosa di nuovo che spezza la serie delle nostre previsioni, non avremmo alcun modo per distinguere la realtà dall'immaginazione» (Ibidem, pp. 49-50).

Ma mentre all'irrealismo è connaturata l'acquiescenza, il realista è capace di critica (purché lo voglia) ed inoltre di un'azione trasformatrice della realtà (purché lo possa) poiché la diagnosi è premessa alla terapia.

Ferraris in definitiva coglie l'estrema debolezza del pensiero postmoderno¹⁴ come indebolimento della ragione e dell'opera umana; per tale motivo lo colloca tra le posizioni anti-illuministe in quanto impedisce l'analisi critica del reale e l'impegno per la sua trasformazione in direzione di obiettivi moralmente giusti, ancorché possibili. Egli, nel fare questo, recupera la rilevanza dell'ontologia, se non della metafisica, pur preferendone un approccio minimalistica e modesto, come critica "militante" nei confronti delle falsificazioni e delle negazioni che dominano quest'epoca storica populistica. La sua posizione risulta peraltro povera dal punto di vista etico poiché enfatizza soprattutto l'indignazione politica piuttosto che un progetto fondato su una visione positiva della società, sulla base di un quadro di valori affermativi e non solo oppositivi.

Contro il costruttivismo banale

Il dibattito che si è prodotto in Italia dopo la pubblicazione di questo libro ha toccato aspetti di notevole rilevanza per chi ricerca un fondamento ragionevole all'educazione, dopo che questa è stata invasa dalla vulgata costruttivistica imperante con la sua idea ingenua del processo della conoscenza come rapporto tra docenti-accompagnatori e studenti-scopritori che si svolge quasi esclusivamente tramite fornitura ai secondi di: «Supporti e risorse per la costruzione attiva della conoscenza» (Calvani 2011, pp. 46-47), con una forte deriva tecnicistica come quella sostenuta da Marianne

¹⁴ Il testo italiano più noto circa questa corrente di pensiero reca questa debolezza nel titolo: *Il pensiero debole*, presentato come un elemento positivo (VATTIMO - ROVATTI 1983).

Wolf, e da molti suoi epigoni, secondo la quale la comparsa delle moderne tecnologie informatiche e telematiche svelerebbe la non naturalità della scrittura e la struttura immediata, non riflessiva, multidimensionale e caotica del cervello umano (Wolf 2009). È vero che occorre riconoscere al costruttivismo il merito di aver rilanciato le tesi care all'attivismo pedagogico, tra cui la rilevanza della conoscenza sociale (che in questa prospettiva viene detta "situata", segnalandone il carattere contingente¹⁵) e la centralità dell'allievo nel cammino di apprendimento e di crescita in modo che se ne renda protagonista; ma questo percorso risulta troppo limitato al consenso linguistico, ma poco consistente in relazione ai necessari processi di produzione mentale (teorie, proposizioni, schemi logici, calcoli matematici) che permettono di giungere ad una conoscenza giustificata. Esso, ancorato com'è ad una visione relativistica del rapporto tra il soggetto umano e la realtà, non è in grado di indicare un *circolo del sapere* capace di valorizzare tutte le forme della conoscibilità: l'intuizione che deriva dall'esperienza diretta ed il senso comune delle culture popolari, specie quelle di mestiere, e nel contempo il sapere canonico che fornisce la capacità di ordinare e ritenere ciò che si conosce su una base sostenibile dal punto di vista gnoseologico e non solo linguistico, così che la persona lo padroneggi e ne tragga benefici reali nel suo rapporto con il mondo. Di contro, in un quadro neorealista il metodo induttivo, o pedagogia attiva, o apprendimento situato, o didattica delle competenze che dir si voglia, non viene concepita come un'alternativa alle conoscenze canoniche, perché, se è vero che senza una loro mobilitazione competente rimangono inerti, è anche vero che senza il sapere la competenza è vuota. Per questo, i compiti di realtà vanno concepiti piuttosto come un procedimento che consente al soggetto umano di impadronirsi del sapere in azione secondo una direzione che conduca per passi successivi a padroneggiare la teoria resa convincente dal percorso svolto e resa sensibile dal coinvolgimento soggettivo entro un'esperienza. È un cammino verso la conoscenza che inizia dall'implicazione nel reale e procede tramite un processo di astrazione e di generalizzazione che consente al soggetto di passare dal piano dello specifico compito-problema su cui si esercita, alla formulazione di una diagnosi/prognosi che apre alla possibilità di svolgere un intervento finalizzato a scopi risolutivi, fino alla formalizzazione del sapere "concettuale" composto da procedure, teorie ed argomentazioni generalizzabili al di là del caso particolare che le hanno sollecitate.

Mentre gli "oggettivisti" ammettono in specifici campi del sapere il ricorso *anche* alla prospettiva dell'interesse degli attori che elaborano una specifica interpretazione del reale, per i costruttivisti ogni discorso circa la verità di una proposizione non ha mai senso poiché considerano la spiegazione "interessata" come l'unica plausibile (Boghossian 2006, pp. 61-76).

¹⁵ Rispetto a "sociale", la qualifica "contingente" va intesa in senso più stretto, ad indicare quella conoscenza che risulta strettamente connessa ai bisogni ed agli interessi manifestati dai membri del gruppo che ne condivide l'interpretazione.

In realtà, abbiamo di fronte due tipologie di costruttivismo: quella radicale e quella locale.

Il costruttivista radicale secondo cui “il fatto r non è assolutamente certo, ma esistono solo le molteplici interpretazioni A, B... circa questo presunto fatto”, cade nell’autoconfutazione perché presuppone l’accettazione di un codice che gli impone di relativizzare i suoi stessi asserti (Ibidem, p. 69). È infatti curioso sostenere una posizione secondo la quale il criterio attribuito agli altri punti di vista non può essere applicato anche al proprio. Chi fa questo si condanna all’inconsistenza poiché semplicemente non può sostenere di credere in quanto afferma.

Invece il costruttivista “locale” à la Richard Rorty, secondo cui le cose, non possedendo alcuna proprietà intrinseca, non sono indipendenti dalle nostre rappresentazioni, semplicemente si rifiuta a qualsiasi confronto perché lo ritiene privo di senso. Per chi la pensa in questo modo è possibile solo conoscere i diversi modi in cui si può parlare delle cose, immobilizzati entro un postulato che esige un’adesione senza però fornirne una ragione plausibile, essendo nessuno dei codici possibili – neppure quello relativista – più corretto degli altri. Egli non nega tutti i fatti, ma solo i fatti assoluti, quelli che consentirebbero di affermare che un sistema epistemico è più razionale rispetto ad un altro.

Questa posizione nasce innanzitutto da un’*incapacità di vedere* che si traduce poi in una *riduzione delle facoltà della ragione*, in particolare del confronto costruttivo, come emerge con chiarezza dal seguente brano: «Poiché non vediamo come si possa decidere quali descrizioni di un oggetto raggiungano ciò che è “intrinseco”, anziché le sue proprietà estrinseche puramente “relazionali”, siamo pronti a mettere da parte [...] l’idea di un “modo in cui le cose sono comunque”» (Rorty 2003, p. 84) dove le espressioni chiave sono «non vediamo» e «mettere da parte», ad indicare una riduzione dello spazio della ragione provocata da una incapacità di vedere. Se le prerogative della ragione sono la dimostrazione e l’argomentazione entro il quadro dell’etica del confronto, il relativista sottrae alla ragione uno spazio considerevole circa ciò di cui si può parlare. Egli è in realtà un isolazionista poiché il racconto dello schema mentale sostenuto da A e quello invece elaborato da B rispetto alla realtà r assume la forma di una mera enunciazione che richiede agli ascoltatori la sola facoltà della registrazione, ma non certo quella del confronto argomentato, mancando di qualsiasi punto di riferimento per il dialogo. È una posizione teorica che imprigiona gli attori nel loro autoisolamento, mentre apre pericolosamente ad un esito basato unicamente sulla ragione del più forte, di colui che controlla il potere, un triste risultato per chi si poneva come scopo proprio la lotta ad ogni dogmatismo¹⁶.

¹⁶ PAUL BOGHOSSIAN racconta che nelle università statunitensi i relativisti sociali, eliminando la possibilità di un confronto razionale con il punto di vista dei filosofi, finiscono per rinchiudersi nell’autoisolamento e conducono la loro battaglia intellettuale come uno scontro di forze in cui chi la pensa diversamente viene espulso dalla loro cerchia (p. 10).

Di conseguenza, il costruttivismo è un relativismo intellettuale che non fornisce: «Alcun modello di come potremmo fare completamente a meno di sostenere che vi è una verità assoluta» (Boghossian 2006, p. 86). Egli crede nei fatti mentali piuttosto che in quelli fisici, contraddicendo tutta la tradizione filosofica che ha sempre proceduto nella direzione contraria.

Vi è un legame molto stretto tra questa posizione ed alcuni tratti caratteristici dello spirito della società postmoderna, soprattutto il suo particolare rapporto con il reale, l'autoisolamento delle comunità mediatiche ed il narcisismo come tratto distintivo delle personalità del nostro tempo.

Il primo aspetto indica una condizione di *spaesamento dal reale*, che si manifesta come limitazione del *vedere* che va sotto il nome di disincanto – uno sguardo gretto che vede in atto solo un gioco di bisogni ed interessi – oltre che dell'*attendere* l'imprevisto, ciò che va oltre il mero rapporto causa-effetto¹⁷.

Secondariamente, se la realtà *così come la si riesce a vedere ed esperire* non è soddisfacente, il soggetto umano si consegna ad una seconda vita che funziona da distrazione rispetto alla vita reale, finendo per aderire alla narrazione condivisa dalla comunità virtuale in cui si rimane impigliati.

Infine, la filosofia postmodernista giustifica la chiusura dello spazio del sé entro il progetto di vita soggettivo. È una riduzione della visuale che deriva dall'etica dell'"umanesimo autosufficiente ed esclusivo" come l'ha definito il filosofo Charles Taylor, l'ideale di vita centrato sulla nostra prosperità qui ed ora, proprio dell'orizzonte culturale che ha trasformato il sistema dei valori dell'Occidente (Taylor 2009, pp. 41-45).

L'esito del costruttivismo è l'iperrealismo, la "nuova vita" totalmente artificiale

Il costruttivismo, anche quello della versione locale, non costituisce solo un modo di ragionare tanto unilaterale quanto bizzarro perché controintuitivo¹⁸; infatti, vi è un punto su cui la deoggettivizzazione del reale propria del pensiero postmoderno diviene veramente preoccupante ed è rilevabile in quella che Jean Baudrillard ha chiamato "iperrealtà" e che consiste nella sostituzione della realtà "reale" con le rappresentazioni fittizie proprie del mondo mediatico, dotate di uno straordi-

¹⁷ Ma cosa c'è di manchevole nel reale, tanto da sentire il bisogno di aumentarlo e migliorarlo? La gente si rinchioda nei propri smartphone in ogni luogo della città, in un modo tanto compulsivo da imporre il bisogno di trovare una distrazione alla distrazione.

¹⁸ Ha fatto epoca lo scivolone di non senso su cui è caduto il sociologo costruttivista Claude Lattour, il quale ha sostenuto che il faraone Ramsete III non poteva esser morto di tubercolosi, come hanno scoperto i paleopatologi che ne hanno esaminato la mummia, perché il bacillo è stato scoperto da Robert Koch solo nel 1882 (Ibidem, p. 44).

nario potere di seduzione perché affini al mondo dei sogni (Baudrillard 1996). Con l'iper-realtà, fatta non più solo di oggetti, ma di miti illusori e affascinanti, è all'opera un genere di implicazione semionirico capace di popolare il mondo dei giovani, un formidabile competitore di ogni proposta educativa *realista*. Sempre più giovani e meno giovani trascorrono una quantità consistente del loro tempo consegnandosi ad una cerchia mediatica che funziona da distrazione e finzione, ognuna ancorata alla sua "specificità visione", su cui viene richiesta un'adesione immotivata (Nagel 1999, p. 21) imponendo una sottomissione tanto più pericolosa quanto più appare l'esito di una scelta libera. Potrebbe essere proprio questo il modo concreto in cui viene realizzato il disegno di "mondo nuovo" preconizzato da Huxley, una realtà totalmente controllata dall'uomo, basata sull'ideale della prevedibilità e della stabilità sociale, nella quale fosse assente qualsiasi forma di sofferenza, *costruita* mediante il condizionamento cerebrale pre- e post-nascita totalmente gestito dalle tecnologie. Similmente, giovani a cui manca un'adeguata coscienza di sé e capacità di presa sul mondo, si consegnano in modo compulsivo al flusso ininterrotto dei messaggi da ricevere ed a cui replicare, per poi controllarne l'effetto sugli altri, obbligandosi a stare perennemente nel flusso allo scopo di segnare la propria (fragile) esistenza al mondo, giungendo non all'acquisizione di un cervello digitale, ma alla dissipazione oltre che del proprio tempo anche delle stesse energie psichiche che potrebbero invece essere destinate ad altri scopi più *reali* e profittevoli. L'immersione nell'iperrealtà che impegna ampie porzioni del proprio tempo quotidiano, può essere l'effettivo risvolto "educativo" del costruttivismo che disegna uno sfondo dell'esistenza fittizio ed artefatto, una forma postmoderna di distrazione dispersiva che conduce ad un'esistenza debole segnata da un fragile rapporto con la realtà, una sorta di seconda vita condotta in uno stato di isolamento mediatico.

Contro quest'esito, la proposta della Wolf basata su una: «Vigile e partecipe osservazione dei cambiamenti tecnologici che aiuteranno a modellare i prossimi cervelli riorganizzati» (Wolf 2009, p. 247) risulta decisamente inadeguata perché vittima delle premesse teoriche da cui discende: se l'unica forma di intervento significativo sul corso dei fenomeni deriva dalle tecnologie, all'essere umano non rimane altro che adattarsi nel modo più vantaggioso allo stato delle cose. Il postmodernismo mediatico è una sorta di controeducazione che conduce ad un modo debole di porsi nel mondo, con un futuro che da promessa diventa minaccia, dove il soggetto riveste il duplice ruolo di "materiale" adattabile e nel contempo attore distratto in fuga dal reale depotenziato; per rovesciare questo schema occorre un rinnovato impulso educativo centrato sull'introduzione dei giovani nella realtà distinta dall'apparenza, dove il mondo diviene interessante nella prospettiva di una vita autentica, capace di stimolare il pensiero e smuovere all'azione con un progetto significativo e fondato.

Contro la distrazione mediatica serve un realismo più deciso rispetto a quello di Ferraris che si limita alla critica indignata, peraltro svolta unicamente sul terreno della contesa politica, dimenticando il campo dell'azione sociale significativa ed

eticamente fondata, in particolare nella forma dello studio, del lavoro e dell'impegno gratuito in opere di bene. Sorprendentemente, Ferraris non parla mai del soggetto umano, non indica alcuna antropologia: è una dimenticanza oppure segnala una precisa scelta di campo? Sorge il dubbio che la realtà di cui parlano i neorealisti non sia quella effettiva in cui si svolge la vicenda umana, ma assume ancora il profilo di una categoria concettuale oggetto di contesa filosofica tra accademici.

I nuovi realisti italiani impoveriscono la questione rinchiudendola nello spazio ristretto di una mobilitazione politica perennemente indignata; per poter trarre indicazioni valide per l'educazione occorre invece procedere più a fondo, affrontando le tre questioni che la diatriba ha lasciato aperte: la critica allo scetticismo contemporaneo, la questione antropologica e l'ontologia dell'azione.

Contro lo scetticismo iperbolico, l'atto di fede originario

Volendo fare per una volta i costruttivisti, si può affermare che l'iperrealtà rappresenta il punto di caduta del pensiero postmoderno; sullo sfondo vi è lo scetticismo, un atteggiamento non solo filosofico, ma esistenziale che si riconosce da tre caratteristiche: l'ironizzazione che si coglie nel non prendere sul serio alcuna teoria in quanto foriera di dogmatismo, la desublimazione secondo cui il desiderio in quanto tale viene concepito come forma di emancipazione, infine la deoggettivizzazione che riprende la nota frase di Nietzsche: «I fatti non ci sono, bensì solo interpretazioni» (Ferraris 2012, p. 5). Per rintracciare una critica efficace a tale sentimento del mondo facciamo ricorso a Hilary Putnam, il maggiore filosofo realista contemporaneo, che ha svelato l'insostenibilità del dubbio iperbolico cogliendone acutamente il processo di autoconfutazione con la famosa metafora del "cervello in una vasca": un'affermazione scettica non può avere un contenuto di verità in quanto anch'essa esige, per essere sostenuta, di un aggancio al reale che invece nega (Putnam 1985). Il dubbio non è assenza di certezza, ma una convinzione che sul piano logico non può essere creduta. Che è come dire che solo partendo da una verità credibile è possibile giungere alla vera conoscenza. L'illogicità dello scetticismo postmoderno è solo il passo iniziale per coglierne il tratto più profondo: l'infertilità, un'incapacità del pensiero che gradatamente si estende e diviene incapacità di passare dal generico stare in vita ad un esistere in modo autentico. Ciò si riflette in una sorta di controeducazione in definitiva impotente perché incapace di proporre un cammino verso una conoscenza dotata di valore che consenta di conquistare un'identità in grado di affrontare con qualche possibilità di successo il compito di crescere e di vivere umanamente.

A ben guardare, però, l'infertilità è un destino che accomuna ogni pensiero che impedisca al soggetto umano di porsi innanzitutto in modo adeguato di fronte al reale, vale a dire che non crede ad una realtà originaria che precede il pensiero e

ne orienta l'attività. Mentre il postmoderno vive un rapporto paradossale con il reale, lo riconosce solo nel momento in cui se ne serve per affermarne l'inesistenza, rimanendo quindi intrappolato in un'impasse ad un tempo disimpegnata e comica poiché crede di credere, ma lo fa in modo immotivato, il realista si lega ad una fede primigenia nella realtà mediante la quale: «I fatti ritornano ogni volta come un miracolo» (Pelgreffi 2013). Realismo significa non solo e non tanto una posizione speculativa circa il problema del “credere di credere”, ma riguarda la disposizione da assumere personalmente nei confronti del reale. In tale prospettiva il reale non è un concetto, ma un'esperienza convincente perché ragionevole, tanto da vincolarsi liberamente entro un *legame con il mondo* come stupore, riconoscenza e dedizione. Quest'atto di fede originario non è esclusiva del filosofo, ma indica un'esperienza intuitiva di senso comune il cui apporto conoscitivo risulta ancor più convincente, dopo un lungo periodo di svalutazione, proprio a partire dalla caduta delle pretese del pensiero scienziista che dall'Illuminismo ha dominato a lungo il campo del sapere¹⁹, dimostratosi decisamente debole nei suoi assunti fondamentali. Tutta la nostra sensibilità in quanto esseri umani ne risulta rivalutata e con essa il riconoscimento della ragionevolezza delle istanze etico-metafisiche che danno senso alle nostre “vite morali”.

La svolta del “realismo critico” in filosofia va di pari passo con un realismo educativo che sulla scorta dell'esempio dei maestri del passato faccia di nuovo amicizia con la realtà dando credito all'intuizione derivante dal tanto bistrattato “senso comune”, proponendo un dialogo avvincente con la grande tradizione della civiltà occidentale vista, pur considerando i suoi tragici errori, come culla e sostegno di un modo di vita che autorizza un progetto di autenticazione dell'esistenza individuale, di umanizzazione della vita sociale e di *mimesi* o rapporto di analogia e consonanza con la natura ed il cosmo.

La questione antropologica o dell'identità singolare

Il realismo sorge dalla convinzione che ci siano là fuori cose e persone più interessanti di sé. Ma l'atto di fede ragionevole da cui prende le mosse, sostenuto dall'intuizione originaria del reale, non si muove solo nella direzione esterna al soggetto, poiché lo riguarda internamente nella sua peculiare condizione. Si tratta dell'“inemendabile interno”, la mia singolarità vivente, la mia non-nullità, che resiste alle concettualizzazioni e confida nell'inatteso (Ibidem, p. 136). Come ci

¹⁹ “Scienziista”, la posizione di chi afferma che la scienza costituisce l'unica via valida di accesso alla verità, indica qualcosa di diverso da “scientifico” vale a dire la qualificazione di un metodo che persegue verità parziali, che si affermano per la loro validità conoscitiva ed utilità pratica, ma che risultano sempre cioè fallibili o falsificabili.

ricorda Montale per il quale: «Un imprevisto è la sola speranza» (Montale 1999, p. 203); è ciò che accade quando nell'autore, colpito nel mezzo di una giornata cupa dal giallo dei limoni intravisti improvvisamente nell'apertura di un portone, si rinnova il miracolo: «e il gelo del cuore si sfa, / e in petto ci scrosciano/ le loro canzoni / le trombe d'oro della solarità» (Montale 1999, p. 12).

Ora, l'opzione realista diventa questione antropologica poiché il depotenziamento dell'incontro con la realtà è indissolubilmente legato all'indebolimento del sentimento del vivere e dell'identità. Se la realtà non è vera e inaccessibile, il soggetto umano, non riuscendo a definire un legame significativo con il mondo, si trova spaesato ed imprigionato nel suo sterile desiderio e consegnato all'esistenza immaginaria delle comunità virtuali. Mentre se nel reale vi è una possibilità di verità, è ragionevole coinvolgersi in esso anche quando il perseguimento delle proprie aspirazioni viene frustrato dalle prove come pure da eventi che inducono un diverso indirizzo nel nostro percorso esistenziale. Ciò perché né il pensiero né l'atto desiderante esauriscono il mistero dell'identità, in quanto questa si disvela nell'agire umano dentro la vicenda storica sempre imprevedibile, come occasione di incontro in cui apprendere una libertà intesa come continuo superamento di sé e apprensione di un essere nel mondo capace di soddisfare le esigenze profonde dell'anima. Ma vale anche a rovescio: la singolarità dell'essere umano è tale da contenere in sé un'istanza originaria in definitiva irriducibile nei confronti delle dinamiche socioculturali e biopsichiche. Noi non siamo "altri", vale a dire un individuo nella massa, ma esseri "singolari" come dice Hannah Arendt: «Ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (Arendt 1999, p. 129). Ciò giustifica sul piano morale il coraggio di perseguire una meta anche quando l'opinione comune la stigmatizza e le condizioni si fanno avverse, fatta salva la necessità di fare i conti con la realizzabilità dei propri progetti. È un tema che ci rimanda alla filosofia degli antichi, per i quali la vera conoscenza non si riduce unicamente al pensare o al sentire, ma si pone in rapporto ad una dimensione profonda dell'essere umano, l'anima immortale, che possiede le caratteristiche dell'invulnerabilità e della capacità di afferrare in pienezza l'esistenza, come pure di soffrirne il vuoto e lo sgomento.

Aristotele ci dice che la divinità è all'origine del moto circolare dei cieli e quindi indirettamente dell'intero universo; il cielo è vivente ed animato poiché anche gli astri e le sfere possiedono un'anima: è l'amore dovuto a Dio che commuove il mondo nel solo modo in cui può esprimersi, girando incessantemente in cerchio. L'essere umano possiede però una sorprendente somiglianza con il divino in quanto non si limita a compiere il proprio cerchio vitale, ma *desidera conoscere* e si pone costantemente in cerca della fonte dell'amore che lo ha generato, agendo nel mondo con la misteriosa serietà che ciascuno porta con sé...

Dante ce ne fornisce una visione esemplare nella chiusura della Commedia: «l'amor che move il sole e l'altre stelle» è l'amore di Dio per gli uomini. Le due forme d'amore sono strettamente legate: Dio attrae il mondo con amore eterno,

disinteressato e misericordioso, e l'uomo, la creatura più sorprendente e prodigiosa, ha la possibilità di partecipare a questo divino flusso corrispondendo al dono ricevuto con eguale amore, offrendo qualcosa di sé, limitato e prezioso, al massimo delle sue possibilità. Questa conoscenza è esattamente all'opposto rispetto alla volontà di potenza; essa richiede di prendere parte nel mondo – le cose, gli altri, noi stessi, il tempo e la storia – non con la pretesa di possederne la verità totale, ma con simpatia, innocenza e tenerezza, avendone cura come una realtà sacra, non materiale utilizzabile per il proprio potere, ma a disposizione del progetto di bontà universale che promana da Dio ed al cui compimento noi partecipiamo apportando il nostro seme, con umiltà e serietà, sigillo del nostro destino.

L'ontologia dell'opera umana e l'educazione al lavoro

Il ruolo attivo del soggetto nel conoscere non sta nel condividere con gli altri una debole interpretazione del reale, ma dalla comune appartenenza all'ordine dell'essere e dalla capacità del soggetto umano di riconoscere la corrispondenza delle proposizioni alla realtà e di trovarne le giustificazioni razionali, oltre che di coglierne la risonanza entro il proprio essere personale.

Vi è un modo di porsi nei confronti di una verità che preesiste al soggetto e che nel contempo ne esalta le facoltà propriamente umane; vi è inoltre un modo d'azione nel reale che fa della distinzione del soggetto che pensa e la realtà dei fatti una condizione di perfezionamento sia del soggetto sia della realtà in senso convergente o, come si dice oggi, *sostenibile*; vi è, infine, un tipo di disposizione nel mondo che consente un legame di simpatia ed accomunamento con la vicenda storica e pone ogni soggetto che vi si impegna nella possibilità di condividere la saggezza della tradizione e nel contempo di fornire il proprio apporto originale all'avanzamento della civiltà stessa. Questo modo è il lavoro e consiste non più nel fare addomesticato e routinario della società di massa, ma nell'idea del lavoratore come colui che conquista il cielo occupandosi delle cose della terra e in questo impegno tutte le proprie facoltà alla ricerca di ciò che è autentica conoscenza.

Il soggetto umano agisce nel mondo mosso da una promessa originaria di realizzazione di sé, la *vocazione*, frutto della misteriosa relazione d'amore tra Dio e la sua singolarità "fatta ad immagine e somiglianza" di Lui; questa si impone alla coscienza come un'urgenza tesa a scoprire se stesso non in chiave introspettiva, ma assumendo il bisogno delle persone *distinte* da sé come sfida e prova cui dedicare fattivamente i propri talenti e le proprie energie per fini buoni.

Lo scopo prioritario di un progetto di educazione al lavoro dei giovani consiste nel sottrarre un'ampia componente della gioventù da un modo di vita sospeso, frivolo e distratto, proprio dell'iperrealtà costruita, per proporre ad essa la possibilità di una realizzazione personale attraverso il contributo al bene comune, svolto sotto forma lavorativa.

Chiamiamo *autenticazione* la prospettiva di chi si pone in azione seria e sensibile alla ricerca della propria identità non tramite distrazione o messaggismo, ma fornendo il proprio migliore apporto al soddisfacimento dei bisogni e delle aspettative degli altri. Nel nostro tempo il lavoro assume, oltre a quella economica e di stima sociale, soprattutto una profonda valenza esistenziale. Infatti, l'urgenza prioritaria dei giovani d'oggi consiste nel capire se stessi ed ancorarsi ad un'esperienza insieme sensibile e sovrasensibile: «In quanto riferimento simbolico, il lavoro è ricerca di senso. Lo si vede molto bene nei giovani, nei quali il lavoro ha soprattutto il valore di un coinvolgimento nella ricerca di significati esistenziali: la ricerca del primo lavoro significa fare la scelta di un impegno simbolico che possa – innanzitutto – offrire un senso umano» (Donati 2001, p. 177). Così inteso, il lavoro rappresenta l'esperienza privilegiata tramite la quale la persona ha la possibilità di migliorare il mondo, rendendosi protagonista di un'opera di umanizzazione. Si pensi all'impegno, così rilevante nell'epoca attuale, volto alla preservazione del creato tramite un lavoro che sappia armonizzare l'ambiente naturale e quello antropico.

Mentre la tesi costruttivistica nega valore ad ogni sapere di buon senso, ogni saggezza popolare, perché non riconosce che esistano fatti indipendentemente dalle loro descrizioni e di conseguenza considera irragionevole dedicare la propria esistenza all'impegno del "lavoro ben fatto" secondo canoni ricevuti e continuamente perfezionati, le culture del lavoro sono un esempio di come l'azione umana si possa dedicare a qualcosa che sta là fuori, nel mondo dei fatti, e di quali meraviglie è capace l'essere umano quando riconosce e rispetta il reale nello stesso momento in cui si propone non solo di raggiungere il risultato migliore possibile, ma del meglio ideale, di un sempre di più di bene.

Tale programma educativo richiede di liberarsi dall'unicità di rappresentazioni eccessivamente centrate sulle sole scienze umane, in modo da fare dell'identità personale ancorata ad un autentico amore della vita il patrimonio in grado di fornire un apporto originale all'opera di umanizzazione della realtà.

Va insegnato ai giovani a prendere la parola sulle cose tramite la conoscenza resa possibile dal lavoro buono, raccogliendo la vastità del reale entro un punto di vista, quello che promana dall'azione e riflessione sulla propria opera, che abilita un giudizio pertinente sul mondo, ricollegandosi alla grande ed ininterrotta tradizione del "lavoro ben fatto" che comprende i costruttori delle cattedrali medioevali, i maestri di bottega del Rinascimento, gli artigiani che hanno saputo far apprezzare e migliorare la propria attività anche nell'epoca del meccanicismo, i neo-artigiani moderni con la loro capacità di unire nuove tecnologie e maestria operativa. Richard Sennett ce ne ha proposto una lettura dove il saper fare bene le cose per il proprio piacere è segnalata come una regola di vita non più limitata agli antichi mestieri, ma alla base della nascita della conoscenza scientifica moderna e di molte delle intraprese di successo dei nostri giorni (Sennett 2008).

Tramite l'esperienza educativa l'allievo è chiamato ad inserirsi positivamente nel reale esercitando pienamente la propria libertà; questa consiste innanzitutto

nella capacità di abitare il mondo in modo amichevole, assumendovi consapevolmente il proprio posto e mobilitando nel “mestiere di vivere” tutte le proprie facoltà umane. Questo consente l’incontro significativo con gli autori e le opere che hanno illustrato la cultura, così da apprendere l’amore per la vita ed assumere una disposizione nel reale illuminata seriamente la propria vocazione.

L’ideale dell’educazione al lavoro è l’eterno artigiano che proviene dal passato e vive anche oggi: egli ha saputo fare ciò che suscita continua meraviglia perché ha preso sul serio la realtà, ha riconosciuto ed ascoltato i maestri, si è impegnato a fondo con tutte le sue facoltà per fare al meglio il suo lavoro, imitando, continuando, scoprendo ed imprimendo nell’opera la sua singolare novità.

In tal modo egli entra in una compagnia, condivide un segreto ed un gusto, partecipa ad una conoscenza sempre antica e sempre nuova, prova la letizia del vivere e risponde con il suo impegno.

L’artigiano è anti intellettuale, sdegna la speculazione fine a se stessa perché crede nei fatti e sa che le sue facoltà emergono solo se si piega sul reale. C’è una frase folgorante che Primo Levi fa dire a Libertino Faussone, montatore provetto: «Si fa presto a dire che dalle stesse cause devono venir fuori gli stessi effetti: questa è un’invenzione di tutti quelli che le cose non le fanno ma le fanno fare» (Levi 2012, p. 171).

L’artigiano dei nostri tempi assume il proprio lavoro con la giusta serietà e letizia, le doti che vengono suscitate dal mettersi in moto per fornire il proprio contributo di bene alla comunità come via *operosa* alla conoscenza di Dio. Per gli operai di un tempo: «Ogni cosa, dal risveglio, era un ritmo e un rito e una cerimonia. Ogni fatto era un avvenimento consacrato. Ogni cosa era una tradizione, un insegnamento; tutte le cose avevano un loro rapporto interiore, costituivano la più santa abitudine. Tutto era un elevarsi, interiore, e un pregare tutto il giorno: il sonno e la veglia, il lavoro e il misurato riposo, il letto e la tavola, la minestra e il manzo, la casa e il giardino, la porta e la strada, il cortile e la scala, e le scodelle sul desco. Dicevano per ridere, e per prendere in giro i loro curati, che lavorare è pregare, e non sapevano di dire così bene» (Péguy 1998, p. 410).

Conoscere, ovvero spiegare, comprendere e convincersi

L'etica del confronto

L'opzione per il nuovo realismo porta con sé il recupero del valore della ragione, che sta rischiando di rimanere vittima di un modo di pensare che, ossessionato dalla critica di ogni dogmatismo, finisce per proporre un dubbio iperbolico la cui vittima più illustre è costituita proprio dalla ragione umana, che viene ridotta ad una mera funzione decostruttiva volta a smascherare una costruzione sociale come azione liberatoria, ma incapace di fornire una ragione valida a favore del proprio sistema di ragionamento.

Inoltre, il dubbio iperbolico dei costruttivisti, come abbiamo visto, conduce diritto all'isolazionismo, che corrisponde ad una strana relazione con l'altro che possiamo definire di "mera emissione" del proprio punto di vista, senza attendersi né una replica e senza interessarsi dell'interlocutore e del suo punto di vista sull'oggetto della comunicazione. Si tratta di una posizione rilevante dal punto di vista filosofico, ma che corrisponde ad un atteggiamento molto diffuso tra le persone, riassumibile nell'espressione "io la penso così, tu la pensi così" e con questa affermazione il dialogo si intende concluso. Possiamo solo passare a parlare d'altro. O meglio: la questione della prevalenza di una narrazione sull'altra non è affidata all'uso della ragione, bensì a quello del consenso ed in definitiva del potere: nel gruppo che ascolta, prevarrà la posizione di chi riuscirà ad avere il migliore effetto emotivo e ad interpretare gli interessi della maggioranza, mentre le altre saranno neglette perché non sostenute da un'enfasi abbastanza forte emotivamente oppure non intrecciano alleanze di potere tra gli astanti.

Avremo quindi la formazione di "comunità di opinione", spesso di natura mediatica o che si avvalgono decisamente dei social media, costituite da coloro che condividono affinità emotive, bisogni e interesse, ma che presentano un debole fondamento razionale dei propri convincimenti.

Ciò pone l'importanza dell'etica del dialogo, che non indica unicamente la virtù della *cortesìa* intesa come la degnazione nell'ascolto anche dell'opinione dell'altro, pur senza impegnarsi veramente, ma quella della *disponibilità a mettersi in discussione* intavolando un confronto aperto circa l'oggetto della discussione, i fatti cui ci si appella per motivare la propria posizione, i criteri (espliciti ed impliciti) dell'argomentazione.

L'influenza decisiva dei media porta ad un tipo di emissione del proprio punto di vista che assume preferenzialmente la forma di una mera enunciazione che tende ad affermarsi non tramite confronti razionali, ma per mezzo della carica emotiva della comunicazione e della forza del consenso che sovrasta l'avversario: si veda

l'espressione "*claque*", un termine onomatopeico che indica proprio il rumore del battere le mani, riferito ad un gruppo organizzato di spettatori che applaude o dissente non spontaneamente, ma dietro compenso economico o di altra natura. Sin dall'antica Roma, venivano organizzati per tempo gruppi di applauditori o di fischiatori in rapporto allo scopo che si voleva perseguire in uno spettacolo, appoggiandosi in genere ad un capo che possedeva l'autorevolezza per cominciare un applauso o una salva di fischi e successiva gazzarra, terrore di ogni impresario teatrale. Infatti, questo tipo di "servizio" veniva offerto a pagamento da gruppi di persone a impresari e artisti, allo scopo di sostenerne le fortune e tentare di demolire quelle dei loro avversari. Per questo «si definisce *claque* qualsiasi tipo di manifestazione di consenso o di dissenso, non spontanea, ma espressa in modo da sembrare tale e finalizzata a suscitare o amplificare l'atteggiamento del resto del pubblico»²⁰.

È qualcosa di simile, anche se meno carica emotivamente, alla cosiddetta "*ragione dell'audience*", il conto del numero di ascoltatori che hanno seguito una certa trasmissione televisiva o radiofonica oppure un dato messaggio pubblicitario in una determinata fascia oraria. Gli imprenditori mediatici, ma non solo loro, attribuiscono un valore di verità allo *share*, che ovviamente è un indicatore di interesse, non di adesione ragionevole a quanto sostenuto. Come dire che ciò che conta non è ragionare, ma drammatizzare, suscitare sentimenti forti, anche di avversione. È questa la tragica deriva della figura del giornalista che persegue ciò che è eclatante, mentre ha smarrito le regole dell'informazione e del servizio affinché i propri lettori formulino autonomamente ed in modo ponderato il loro giudizio. In questa forma di comunicazione, il giornalismo "si è profondamente smarrito e corrotto negli ultimi 25 anni" (Cohen, Lévy 2008); questa categoria, caduta da tempo nella trappola della spettacolarizzazione ad ogni costo della notizia, ha subito un tale processo di involuzione da mutare radicalmente la propria natura divenendo imbonitore, presentatore di tesi preconfezionate che si impongono per ripetizione ossessiva e cancellazione di quelle contrastanti.

Un'altra forma di consenso emotivo ed interessato, decisamente di parte e non attento al dialogo aperto e sincero, è quella dei social network tanto da coniare l'espressione *followership*, ad indicare la supremazia del *follower* rispetto al proprio leader, che viene pressato, sollecitato, indirizzato in una certa direzione, normalmente in modo accentuato e tendenzialmente radicale. Da ciò si deduce che la cosiddetta "democrazia dei media" rovescia il rapporto tra leader e sostenitore: il primo non esprime più una funzione di indirizzo e di guida, ma viene lui stesso indirizzato dalla parte più radicale dei propri sostenitori, quella che preferenzialmente gli invia messaggi, partecipa alle discussioni, prende posizione sulle questioni. La sociologia della politica mostra invece che il successo del leader non sta nell'assecondare coloro che già aderiscono al suo messaggio, ma nell'ampliare la cerchia dei sostenitori operando sui confini del proprio

²⁰ <http://it.wikipedia.org/wiki/Claque>

ambito di riferimento e sottraendolo agli altri. Solitamente, per chi già condivide un punto di vista servono messaggi forti, mentre per chi è estraneo alla comunità dei sostenitori servono ragioni plausibili (Dardo, Magnone, Tartaglia 2011).

Occorre considerare che l'individuo del nostro tempo è subissato – assediato – da una congerie di forme di comunicazione che, spesso agendo su fattori emotivi e sollecitando i sensi, hanno lo scopo di attirare la sua attenzione su un messaggio, un avvenimento, una posizione predefinita. L'aggiunta a questa emissione pressante di una sorta di partecipazione militante da parte dei sostenitori più accaniti e radicali, genera un modo di concepire la comunicazione come lotta per il consenso che si persegue tendenzialmente senza limiti etici. In questo modo, i giovani vengono condizionati a ripetere i messaggi forti senza considerare la ragionevolezza della loro posizione; chi aderisce in questo modo alle tribù mediatiche vive tendenzialmente con fastidio l'interlocuzione con chi la pensa in modo differente, il confronto pacato, la ricerca di un punto di intesa che non sia la semplice supremazia di una parte sull'altra. Si apre di conseguenza una questione di etica del dialogo e ciò qualifica decisamente il ruolo della scuola come luogo del confronto e dell'argomentazione ragionevole.

È una questione di libertà autentica e di civiltà della convivenza, contro il dogmatismo mediatico e populista. La qualità propria di una società civile, la socievolezza, indica le virtù dell'apertura, dell'umiltà e della ricerca di uno spazio comune che si appoggiano su uno stile ragionevole ed argomentato di approccio alla conoscenza.

Per questo, risulta molto convincente la proposta di Romano Guardini che fonda la vera conoscenza sull'*opposizione polare* che parte dalla consapevolezza della frammentarietà del reale e del rischio sempre incombente della lacerazione che però viene superata dalla visione dell'unità di ogni realtà vivente. Questa si costituisce in momenti che mai si confondono né si fondono ma che, rimanendo se stessi, rendono vera l'esistenza.

Per Guardini: «Gli opposti non sono contraddittori. Bene e male sono contraddizioni; così vuoto e pieno; chiaro e oscuro; sì e no. Voler congiungere coppie di tale genere sarebbe impurità spirituale» (Guardini 1997, p. 152). La stessa idea di divino e quella di demoniaco, così malintese, verrebbero ad essere identificate in termini di opposizione polare anziché in quelli di contraddizione. Come precisa l'autore italo-tedesco, invece: «Questa è l'opposizione: che due momenti, ciascuno dei quali sta in se stesso inconfondibile, inderivabile, inamovibile, sono tuttavia indissolubilmente legati l'un l'altro; si possono anzi pensare solo l'uno per mezzo dell'altro» (Ivi).

Da qui l'importanza dell'idea degli opposti, che risiede non nell'unificazione dei punti di vista che compongono il contrasto, bensì nella possibilità insita in esso in quanto dischiude l'ontologia del concreto vivente, permette all'uomo di poter "guardare" il mondo in cui egli stesso vive in una prospettiva nuova, limpida e chiara, in un modo appunto: «Suo proprio: come "mondo", voglio dire in un'interezza in sé conclusa» (Ibidem, p. 199). Egli non utilizza il termine "dialettica", perché questo rinchiuderebbe il pensiero entro uno schema teoretico generale, inglobante (e pretenzioso), ma si limita al fenomeno della vita umana perché in tal modo può muoversi sul terreno dell'esperien-

za e su questo far muovere anche il lettore il quale può verificare il rapporto tra gli opposti nella vita che, a differenza dello schema, non si presentano nettamente separati ma si avvicinano reciprocamente. Allo stato puro, gli opposti non hanno in sé più nulla di vivo: il costo dell'unilateralità dello schema è la vita. Di contro, nel trattare della vita umana, occorre conservare il ritmo determinante della vita stessa, quella pulsazione che si muove nella successione tra gli opposti: lo squilibrio è l'elemento normale, la crisi è dimostrazione di vita.

Con Guardini, dobbiamo considerare il valore del dialogo non già come accostamento dei diversi punti di vista o ricerca di un punto comune concentrato sui fattori condivisi escludendo ciò che invece differenzia le parti in gioco, ma come un vero e proprio *superamento* della posizione del contrasto che consiste nella capacità di dare vita ad un: «Movimento conoscitivo orientato, in un modo del tutto speciale, alla totalità delle cose, a ciò che “ha carattere di mondo” (*Das Welthafte*) nella realtà data... esso riguarda in modo particolare la concreta, irripetibile unicità di questo mondo, un atteggiarsi definito di fronte alla realtà che sta intorno a noi» (Guardini 1994, p. 67).

Secondo questa impostazione, il dialogo si fonda sulla capacità umana di una valorizzazione e nel contempo di un superamento dell'opposizione polare; tuttavia «un tale superamento sarebbe possibile soltanto da una posizione che stia al di sopra del mondo, sopra tutto ciò che in qualche modo può essere naturalmente dato... come se un qualcosa di assolutamente sovramondano si elevasse all'interno dell'ambito delle realtà date» (Ibidem, p. 69). Si necessita, cioè, di un qualcosa che poggi se stesso “fuori” del mondo pur volgendosi al mondo; e nonostante questo, tale extra-mondanità occorre che in qualche maniera sia correlativa all'ambito dell'osservatore umano, poiché: «Altrimenti io, che appartengo al mondo, non potrei avere rapporto alcuno verso questa realtà totalmente estranea» (Ibidem, p. 76).

La capacità di dialogo regge l'autentica conoscenza, non si tratta di una semplice “compassione” verso l'altro, tesa a valorizzarlo richiamando parte di ciò che afferma, ma della disponibilità del proprio intero essere alla verità che non riposa affatto sul consenso dei molti, bensì sulla capacità di cogliere nei contrasti del reale le aperture che conducono ad un'unità capace di soddisfare l'esigenza profonda di un sapere che incrementa la capacità di visione e di vita.

Il valore dell'intuizione originaria del reale

Ma il dialogo trae origine dal riconoscimento comune della capacità di cogliere il reale nella sua consistenza oggettiva, in modo ragionevole. Se un insegnante non partisse da questo presupposto, non potrebbe letteralmente insegnare. La conoscenza non si fonda sulla sostituzione del punto di vista del soggetto, ma nella proposta di un cammino su “come stanno le cose” che si appella al desiderio di sapere, ma anche su una serie di regole intuitive circa la possibilità di dire “come stanno le cose”.

«L'idea intuitiva è che vi è un modo in cui stanno le cose che è indipendente

dall'opinione umana e che siamo in grado di arrivare a credere come stanno le cose in modo oggettivamente ragionevole, valevole per chiunque sia in grado di apprezzarne l'evidenza a favore indipendentemente dalla prospettiva sociale o culturale» (Boghossian 2006, p. 15).

Non basta dire che il soggetto umano e la realtà entrano in relazione, perché può fare difetto lo sguardo sulla realtà, come accade nel “relazionalista immaginario”, una posizione in definitiva scettica, pur se ammantata da intenzioni eticamente apprezzabili come il rifiuto del dogmatismo ed il riconoscimento della pluralità dei punti di vista. Infatti, se ogni affermazione circa un fatto ha eguale validità, il discorso finisce lì, non c'è più né dialogo né crescita reciproca.

La realtà oggettiva è invece accessibile ed anche persuasiva, essa si presenta al soggetto umano come portatrice di valori convincenti, corrispondenti alla disposizione dell'animo e sostenuti da “buone ragioni” (Perelman; Olbrechts-Tyteca 2001) che possono essere scoperte e fatte proprie, oltre che argomentate in modo persuasivo. Va detto che questi valori – etici, politici e religiosi – sono le cose che più contano per le persone umane: esse riguardano più da vicino l'esistenza quotidiana e ne costituiscono i riferimenti di fondo.

Il cammino della scoperta origina da una certezza: la realtà che compare ai miei sensi è reale, non rappresenta il prodotto del mia mente, non è il riflesso del mio mondo interiore, ma sussiste indipendentemente dal fatto che io la percepisca. Il fatto che il mondo al di fuori di me esista è consolante perché attesta che anch'io esisto; ne è la prova il *limite* del mio mondo soggettivo, il fatto che la realtà non si chiude nello spazio dei miei sensi, non promana da essi. La consistenza del reale è la condizione della consistenza dell'identità individuale, poiché rende possibile il cammino di una conoscenza autentica. Il soggetto umano non si limita però ad attestare l'esistenza del mondo tramite le funzioni cognitive che, associative a quelle sensitive, mobilitano le facoltà della rispondenza e della corrispondenza, vale a dire il modo in cui la mente prende coscienza del modo in cui stanno le cose. La scoperta della realtà, prima che attivare i processi epistemici, provoca stupore ed anche consolazione: lo *stupore* consiste in un empito dell'animo che coinvolge tutto l'essere umano e giunge alla coscienza come consapevolezza di esistere intrisa nell'esultanza dello stare al mondo, in una realtà vissuta come un prodigio. È la stessa esperienza che si prova quando si riceve un dono inatteso, non dovuto, e sproporzionato e pertanto non creato ponendo in gioco le risorse a disposizione dell'uomo. Ma anche non ripagabile, il cui valore non può essere compensato neppure con tutto ciò che si può fare nell'intera propria esistenza. È lo stesso sentimento che accompagna la festa, un'esperienza fondamentale per comprendere il mistero dell'esistenza umana, quella che giustamente Nietzsche pone in una relazione, poiché: «L'abilità non sta tanto nell'organizzare una festa, ma piuttosto nel trovare coloro che si rallegrino in essa»²¹. Questa esperienza non

²¹ Citato da JOSEPH PIEPER (2009, p. 29).

viene cancellata né negata dal fatto che, magari, nella gran parte dei casi non proviamo gioia nel dono ricevuto (com'è difficile fare un regalo rivelativo del nostro modo di sentire la personalità del destinatario, e soprattutto non scontato!) e ci annoiamo alle feste, magari preferendo con Leopardi la sua attesa piuttosto che essere amareggiati dall'avvertirne la prossima conclusione.

Ma il rallegrarsi non è esaurito dall'oggetto o dall'esperienza che ci coinvolge; è necessaria quella particolare libertà che fa sì che l'elemento di contemplazione giunga al centro della nostra anima, così che il nostro essere esulti – è ancora Nietzsche ad affermarlo – si deve approvare tutto. Il termine dello stupore dell'anima è dato dalla totalità delle cose, non solo da quelle che procurano piacere, ma anche ciò che rivela l'abisso intricato del cuore umano. Come l'esperienza del dolore che stravolge la vita di Oscar Wilde, gli spezza il cuore ma non lo impietrisce, anzi lo porta ad una comprensione più piena della sua vita: «Vidi allora che la sola cosa da fare era di accettare ogni cosa» (Wilde 2010, pp. 82-83) per poter così essere all'altezza della vocazione riposta nella sua anima, quella che lo attendeva come un amico anche quando si era perso, perché «anche l'altra metà del giardino mi riserbava i suoi segreti» (Ibidem, p. 77). Ed è il rovesciamento della posizione di Nietzsche: invece di fare del senso dell'abisso il motivo dell'esaltazione orgogliosa e terribile della condizione umana, Wilde propone il cammino della riconciliazione con la propria anima, che porta a comprendere che l'amore è il segreto che il mondo ha perduto e di cui i sapienti sono perennemente alla ricerca.

Nel rapporto naturale con le cose la persona avverte la consistenza propria del reale, afferra il senso stesso della verità come entità distinta dalla nostra mutevole soggettività e nel contempo attribuisce consistenza al nostro esistere. Da qui giunge la *consolazione* che scaturisce dalla fiducia nei confronti del reale: è la consapevolezza che la realtà riposa su un punto di riferimento saldo e consistente, non ingannevole (fallace), così che possiamo scegliere di appartenere al luogo ed al tempo in cui si svolge la nostra esistenza, sia alle piccole cose che stimolano i nostri sensi sia alle grandi forze che smuovono il mondo, come pure a ciò che non conosciamo ancora poiché è velato dall'oscurità che ricopre i tempi futuri. La tensione al sapere che vive in ogni persona presuppone la possibilità che le cose siano così come sono e che possano essere conosciute come verità e non mere rappresentazioni linguistiche, tecniche o estetiche fatalmente destinate alla dissoluzione. La certezza del reale, la ragionevolezza del bene quando sono esperienze condivise entro una comunità, suscitano la disposizione della persona umana alla vita buona.

Così, il centro dell'educazione consiste nel sollecitare una metodologia della conoscenza centrata sulla capacità di mettere in relazione il rapporto naturale ed immediato con le cose che ogni persona vive e sperimenta, con le grandi opere del genio umano che hanno costellato il cammino della civiltà. In questo modo il sapere, più dell'arida descrizione funzionale dei fenomeni, risulta un'esperienza capace di profondità e di accesso alla verità del nostro essere al mondo (Fumaroli 2011, p. 712).

Il potere della ragione

Indubbiamente la possibilità di conoscenza pone in luce il valore della ragione come peculiare facoltà umana tramite la quale il reale diviene intelligibile sia nei suoi aspetti evidenti, sia in quelli nascosti connessi alla dinamica dei processi scientifico matematici sottesi ai fattori percepibili immediatamente tramite i sensi, sia infine quelli che si possono comprendere per consonanza ed affezione.

La mente è innanzitutto in grado di nominare un fatto, ed in tal modo compie quell'azione che connota l'uomo in quanto uomo e che consiste nell'esercizio del linguaggio. Inoltre, la mente possiede la capacità di dare giustificazione ad una credenza, ed al suo contenuto proposizionale, riferendola sia a dei fatti, così da poterla considerare vera, vale a dire giustificata e razionale rispetto ai fatti, sia a delle argomentazioni appropriate, in modo da poterla ritenere valida sul piano logico e pertanto condivisibile, e quindi razionale rispetto ai significati.

Questi processi della mente sono resi possibili dal ricorso a concetti e a regole epistemiche, che consentono di affermare che "l'acqua è fredda" e non solo che "per me l'acqua è fredda"; ma anche che "don Chisciotte è una delle figure fondamentali della letteratura mondiale" e non solo che "a me piace don Chisciotte perché ci ritrovo alcuni aspetti importanti della mia autocoscienza".

I contenuti della mente umana si dividono infatti in tre grandi categorie:

- i contenuti *osservativi*, che concernono ciò che è ragionevole credere sulla base dell'osservazione diretta, immediata ("ho visto un fulmine"), ma che non sempre possono essere percepiti immediatamente tramite i sensi, come nel caso delle particelle subatomiche, ragione per cui noi utilizziamo un criterio epistemico conforme a quello dell'osservazione diretta;
- i contenuti che si producono tramite *deduzioni* valide, vale a dire «in base ad inferenze tali che, se le premesse sono vere, anche le conclusioni devono esserlo» (Boghossian 2006, p. 85), come nell'esempio che segue l'osservazione precedente: "ho visto un fulmine, quindi è molto probabile che presto poverà", dove l'elemento che giustifica l'affermazione è costituito dall'esperienza;
- i contenuti che si producono tramite *induzione*, ovvero affermazioni che non si limitano all'orizzonte spazio temporale in cui si svolge l'esperienza del soggetto che li afferma (e li esperisce tramite i sensi e l'esercizio della memoria), ma si allargano anche a luoghi e tempi che non rientrano nell'orizzonte delle sue sensazioni, come nel caso: "ogni volta che in cielo si vede un fulmine, è molto probabile che presto poverà".

Uno dei punti più elevati delle capacità della mente consiste nella possibilità di generalizzare alcune caratteristiche di fenomeni empirici per poter giungere ad affermazioni universali, oggettive ed indipendenti dal soggetto che le esperisce tramite i sensi e dalla mente che le pensa tramite i concetti. La tripartizione dei processi della mente umana in osservativi, deduttivi e induttivi delinea in buona parte i principi fondamentali del nostro sistema epistemico "postgalileiano", sui cui si fondano decisamente le conoscenze che chiamiamo "scientifiche".

La conoscenza scientifica si fonda su un canone suo proprio: essa «si rivolge ai “fatti” che nascono dall’osservazione aperta all’esame intersoggettivo, e non da quelli che dipendono dalla sensibilità individuale. I suoi dati sono quelli universali accessibili all’uomo in quanto uomo... La scienza ignora la dimensione individuale e affettiva della conoscenza: la simpatia, l’emozione, l’intuito, le “reazioni individuali”... l’orientamento quantitativo della scienza naturale la porta a trascurare la dimensione qualitativa, affettiva e valutativa dell’esperienza» (Rescher 1990, p. 236).

La scienza è limitata, e ciò è una buona notizia perché abbiamo bisogno della produzione scientifica, visto che è la migliore forma di sapere per gli ambiti ed i modi in cui si applica. Per questo la scienza è affascinante, poiché operando continuamente sul proprio spazio di intervento e concentrandosi sui problemi, riesce a produrre scoperte e risultati che – se bene gestiti – possono davvero migliorare la vita umana sul nostro pianeta e tutelare quella naturale. Ed aprendosi la strada in un cammino continuo, in parte per accumulo ed espansione dei paradigmi normali, in parte attraverso salti e cambiamenti che pongono in discussione e ridisegnano il sapere precedente, senza mai colmare lo spazio delle domande che l’uomo si pone ma ogni volta trovando problemi nuovi su cui applicarsi, fornisce un contributo importante ad una comprensione umana del mondo non coincidente con il dominio sull’universo.

Ma non tutte le affermazioni ragionevoli si fondano sul principio scientifico della *spiegazione*; molte di quelle che riguardano da vicino la nostra esistenza richiedono piuttosto un approccio di *comprensione*, così come ci ricordano Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca nella presentazione del loro Trattato dell’Argomentazione: «La pubblicazione di un trattato dedicato all’argomentazione e la ripresa in esso di un’antica tradizione, quella della retorica e della dialettica greche, costituiscono una rottura rispetto ad una concezione della ragione e del ragionamento nata con Descartes, che ha improntato di sé la filosofia occidentale degli ultimi tre secoli» (p. 3).

In questo modo si vuole sostenere la necessità di un ampliamento del concetto di ragione che la filosofia post cartesiana aveva limitato al razionale puro, ovvero agli enunciati evidenti o necessari, includendovi l’ambito di ciò che è *ragionevole*.

È questa una critica ai positivisti secondo i quali il probabile equivale al falso, e la conoscenza scientifica può derivare esclusivamente dall’esistenza di concetti chiari, distinti ed inoppugnabili. Fu proprio Descartes a sostenere che l’unico ragionamento dotato di valore è quello scientifico: «Per cui l’evidenza era il marchio della ragione a non voler tenere per razionale che le dimostrazioni capaci di estendere, a partire da idee chiare e distinte, e mediante prove apodittiche, l’evidenza degli assiomi a tutti i teoremi. Il ragionamento *more geometrico* fu dunque il modello proposto ai filosofi desiderosi di costruire un sistema di pensiero che potesse avere dignità di scienza» (ibidem).

Questa concezione ha fatto coincidere il razionale con il campo scientifico basato sul modello della dimostrazione, nell’aspettativa che ciò porti necessariamente ad un consenso unanime. Come afferma lo stesso autore: «Ogni volta che i giudizi di due persone intorno alla medesima cosa sono contrari, è certo che l’uno o l’altro al-

meno si inganna, e appare che nessuno di essi possiede la scienza: se infatti la teoria di uno fosse certa ed evidente, esso potrebbe esporla all'altro in maniera da convincere alla fine anche l'intelletto di questo» (p. 4).

È evidente come questa impostazione porti a configurare la scienza razionale come: «Un sistema di proposizioni necessarie che s'imponga a tutti gli esseri ragionevoli, e sulle quali l'accordo sia inevitabile. Ne risulterà che il disaccordo è segno d'errore» (Ivi). Cartesio ha aperto la strada di questa visione della conoscenza, ma: «Questa tendenza s'è ulteriormente accentuata da quando, sotto l'influenza dei logici-matematici, la logica è stata limitata alla logica formale, cioè allo studio dei mezzi di prova utilizzati nelle scienze matematiche. Ne risulta che i ragionamenti estranei al campo puramente formale sfuggono alla logica e, per conseguenza, alla ragione stessa» (Ivi).

È di grande interesse notare come questa impostazione teorica finisca per confinare tutto ciò che non risulta traducibile in numeri nell'ambito dell'irrazionale, un territorio nel quale dominerebbero unicamente le forze della suggestione e della violenza, ovvero quelle che esorbitano dal campo del razionale puro. «A noi sembra, invece, che si tratti di una *limitazione indebita e del tutto ingiustificata del campo in cui interviene la nostra facoltà di ragionare e di provare*. [...] La concezione post-cartesiana della ragione ci obbliga a far intervenire degli elementi irrazionali ogni volta che l'oggetto della conoscenza non sia evidente» (p. 5). In questo modo, ciò che più sta a cuore alle persone le vicende proprie della vita, le relazioni, i sentimenti, i desideri, le opportunità, le scelte sia quotidiane sia decisive, l'ambito delle credenze collegate a quadri di valori, tutto questo mondo che occupa la gran parte dell'attenzione delle persone, viene fatto cadere in uno spazio in cui dominerebbero unicamente passioni ed interessi che si oppongono alla ragione.

Questo esito nasce da una visione dicotomica dell'essere umano, ma ciò costituisce un errore poiché tale distinzione conduce ad un'*impasse* imbarazzante. La natura di questo errore sta nel concepire la coscienza umana come un ambito costituito di facoltà completamente separate; in questo modo si giunge ad un vicolo cieco, secondo cui ogni azione fondata sulla scelta non può avere una giustificazione razionale, rendendo in tal modo assurdo l'esercizio della libertà umana. E le scelte sono nell'esperienza umana ciò che più interessa, riguardano le questioni rilevanti dell'esistenza e compongono una "geografia della vita" che si svolge in base a credenze, opinioni, affinità, adesioni, tentativi, speranze, vale a dire tutto il corredo della mente che contribuisce a rendere *umano* il vivere di ciascuno.

La teoria dell'argomentazione nasce, invece, dalla consapevolezza che, oltre alle dimostrazioni analitiche che mirano alla spiegazione empirica dei fenomeni oggetto di conoscenza scientifica, esistono procedimenti dialettici che si riferiscono al verosimile, la cui caratteristica fondamentale è data da un metodo di ragionamento che non si fonda sulla presenza di prove certe ed inoppugnabili. Il suo campo proprio è quello del realistico, del probabile e del convincente, visto come l'ambito in cui si elaborano credenze che sfuggono alle certezze del calcolo. È quel tipo di ragiona-

mento proprio del discorso retorico, tramite cui l'oratore mira a persuadere l'uditorio portandolo sul suo punto di vista, convincendolo della bontà della tesi propugnata.

Buona parte dei ragionamenti umani si basa pertanto sull'*argomentazione*, poiché si riferiscono a quei fenomeni sociali non rappresentabili tramite dimostrazioni basate su formule matematiche, bensì tramite argomentazioni ragionevoli che tendono a persuadere ed a provare una tesi. In questi casi occorrono, di conseguenza, mezzi di prova razionale non dimostrativi bensì persuasivi, in grado cioè di studiare le "buone ragioni" per cui conviene una prospettiva piuttosto che un'altra, e quindi è preferibile una certa decisione circa ciò che ci sta a cuore. Per giungere a tale esito sono stati presi in particolare considerazione dei criteri di valore a cui sono strettamente legati i fenomeni oggetto di ragionamento, che non vengono pertanto imposti con violenza e coercizione, ma tramite persuasione e accompagnamento.

Di conseguenza, occorre riprendere un'antica tradizione, quella della retorica e della dialettica che si basa sulla narrazione, sulla messa in luce di casi ed esempi che provano in modo convincente, sulla base di buone ragioni, la ragionevolezza persuasiva di un determinato modo di vita.

Occorre quindi insegnare ai giovani l'arte e la tecnica dell'argomentazione, imparando a gestire il discorso in modo razionale, vale a dire convincente, atto a provocare o accrescere l'adesione delle menti alle tesi che vengono presentate al loro assenso. Anche in questo caso è rilevante l'*evidenza*, ma non nel modo in cui avviene nel metodo cartesiano, bensì tramite un approccio proprio del vastissimo campo comprendente le argomentazioni di filosofi, politici, avvocati, giornalisti, come pure di educatori.

I giovani vanno educati a sostenere il proprio punto di vista circa determinate scelte, sapendosi rivolgere ad un uditorio e sollecitandone l'adesione. Essi devono essere consapevoli della profonda unitarietà della loro esperienza di vita e della loro stessa mente, che non deve essere vista come la sede di facoltà completamente separate tra di loro: il senso comune, le opinioni, i valori, le conoscenze attestate da autorità formali oppure tramite sistemi empirici di validazione.

Certo, vi sono differenze tra la teoria dell'argomentazione e l'antica arte retorica. Infatti, mentre quest'ultima si concentrava prevalentemente nel fare discorsi pronunciati di fronte a un pubblico, la nuova retorica si occupa, invece, di come è possibile presentare un'argomentazione in forma ragionevole, studiando i mezzi discorsivi onesti²² per ottenere il consenso.

²² L'onestà dell'argomentazione si differenzia radicalmente dalla retorica dei sofisti che consideravano la cultura come una tecnica di manipolazione, una forma di scetticismo linguistico, un atteggiamento mercenario del sapiente stesso, il quale era spesso pagato per dimostrare razionalmente la tesi del committente, in spregio a qualsiasi idea di verità. "Il 'sofista' è appunto colui nel quale la *sophia*, rinunciando a essere verità, è divenuta la capacità tecnica di persuadere conformemente a dei fini" (SEVERINO 1996, p. 35).

Bisogna superare l'idea che le uniche evidenze che reggono una credenza razionale siano quelle dell'esperimento scientifico che a sua volta restringe il campo del ragionevole ai soli fenomeni trattabili matematicamente: «Se vogliamo dunque fondare una teoria dell'argomentazione che ci consenta l'uso della ragione per dirigere la nostra azione e influire su quella degli altri, dobbiamo appellarci all'*idea di evidenza* come carattere specifico della ragione. Quest'evidenza è concepita, a un tempo, come la forza cui ogni mente normale non può che cedere, e come segno della verità di ciò che s'impone perché evidente. Quest'evidenza collegherebbe il piano psicologico e quello logico, permettendo di passare dall'uno all'altro» (p. 5).

La prospettiva di Perelman e Olbrechts-Tyteca porta a conseguenze importanti circa il modo in cui l'essere umano giunge alla conoscenza. La questione fondamentale dell'unitarietà della mente umana si ritrova in particolare nell'elaborazione di Lev Semënovič Vygotskij l'autore che più chiaramente di altri ha messo in evidenza il carattere decisivo dell'intuizione immediata sul mondo come fondamento che permette alla mente umana di passare dallo sviluppo di concetti spontanei, derivanti dall'esperienza diretta nel reale, ad una conoscenza indiretta, quella costituita dai concetti formali. Egli propone un approccio alla conoscenza – in particolare dei concetti scientifici – che prende le distanze dalla corrente di pensiero molto diffusa tra gli insegnanti del suo tempo²³, che: «Crede che i concetti scientifici non abbiano una storia interna, cioè non siano soggetti a sviluppo, ma vengano assorbiti, già pronti, attraverso un processo di comprensione ed assimilazione. Questa posizione si basa sull'idea che il concetto è dato dalla somma di alcuni legami associativi formati dalla memoria (le lezioni impartite e le pagine lette), o l'esito di una abitudine mentale (il fare esercizi)».

Al contrario: «Il concetto non è semplicemente la somma di alcune operazioni associative tra lo stimolo costituito dal problema-esercizio e dal contenuto registrato nella memoria, o una semplice abitudine mentale ad applicare certe regole a certi esercizi, è un atto complesso e genuino del pensiero che non si può insegnare attraverso un cieco addestramento, ma può attuarsi solo quando lo sviluppo mentale del bambino ha raggiunto il livello richiesto [...] Lo sviluppo dei concetti, o dei significati delle parole, presuppone lo sviluppo di molte funzioni intellettuali: attenzione volontaria, memoria logica, astrazione, capacità di confrontare e differenziare [...] L'esperienza pratica dimostra anche l'impossibilità e l'inutilità di un insegnamento diretto dei concetti. Un maestro che tenti di fare questo, di solito non ottiene che verbalismi vuoti, una meccanica ripetizione di parole da parte del bambino, che simula-

²³ VYGOTSKIJ scrive il suo ultimo volume *Pensiero e linguaggio* nel 1934 riferendosi al contesto russo, ma questo giudizio è riferibile senza grandi attenuazioni anche all'attuale situazione scolastica ed universitaria, a dimostrazione che l'idea pedagogica dell'istruzione per trasferimento dalle menti degli insegnanti a quelle degli studenti risulta molto radicata e resiste per vari motivi alle molte critiche. È la stessa concezione che regge la progressiva decadenza dei sistemi educativi delle società sviluppate, le quali si caratterizzano come gli ordinamenti che più spendono nell'istruzione, ma con esiti tendenzialmente calanti.

no la conoscenza dei concetti corrispondenti, ma che in realtà coprono soltanto un vuoto» (Vygotskij 2007, pp. 107-108).

A conforto di questa tesi, Vygotskij cita Tolstoj, che si era impegnato in un ampio programma di scuole a favore di giovani contadini, il quale si rese conto, dopo un primo tentativo condotto nel senso del “trasferimento” di concetti collegati alle parole sconosciute, dell’impossibilità di trasferire semplicemente un concetto dal maestro all’allievo: «Egli aveva iniziato ad insegnare loro la lingua letteraria prima “traducendo” il loro vocabolario nel linguaggio delle storie popolari, ed in seguito traducendo queste stesse storie nel linguaggio del russo letterario. In tal modo, si rese conto che non era possibile procedere con un insegnamento basato su spiegazioni artificiali che suscitavano unicamente un apprendimento mnemonico forzato che consisteva in una mera ripetizione dei contenuti che venivano loro rivolti: «dobbiamo dire che tentammo diverse volte... di fare ciò, ma incontrammo sempre un’avversione invincibile da parte dei bambini [...]. Quando si spiega una qualsiasi parola, la parola ‘impressione’ per esempio, la sostituiamo con un’altra parola altrettanto incomprensibile che la parola stessa» (Ibidem, p. 109). Al contrario, «quando egli ha udito o letto una parola sconosciuta una prima volta in una frase, per altro verso comprensibile, e un’altra volta in un’altra frase, egli incomincia ad avere una vaga idea del nuovo concetto; prima o poi egli sentirà... la necessità di usare quella parola – ed una volta ch’egli l’ha usata, la parola ed il concetto sono suoi. Ma dare agli allievi nuovi concetti deliberatamente... è, ne sono convinto, impossibile e futile, come insegnare a un bambino a camminare secondo le leggi dell’equilibrio» (Ivi).

La visione di Vygotskij contrasta, oltre che con il metodo didattico più diffuso nel suo tempo, anche con quella propugnata da Jean Piaget; secondo l’autore, quest’ultimo vede la socializzazione del pensiero, ovvero il lavoro cui si dedica la scuola nel tentativo di “civilizzare” il bambino, il fanciullo ed il giovane, come un modo per abolire meccanicamente delle caratteristiche specifiche – ovvero spontanee – del pensiero del bambino, procedendo in modo sistematico nella direzione di una loro graduale scomparsa. Così, tutto ciò che è nuovo – vale a dire non oggetto di una percezione e riflessione immediata del bambino – deve necessariamente provenire dal di fuori di esso, ovvero dal mondo adulto “autorevole”; questa posizione conduce ad un incessante conflitto nella mente dell’educando tra il modo di pensare spontaneo e quello formale indotto dagli insegnanti, e ciò impone l’elaborazione di una serie di compromessi che si ripropongono ad ogni stadio dello sviluppo, fino a che il pensiero dell’adulto – quello che considera la conoscenza come il prodotto di un trasferimento meccanico dall’esterno dotato di autorità all’interno inadeguato – vince su quello del bambino che invece considera il sapere come l’esito di un’esperienza provata e conquistata tramite passaggi successivi *coerenti con la propria struttura cognitiva originaria*, senza la necessità di un’istruzione sistematica. Ciò è dimostrato anche dal fatto che, se pure lo stesso Piaget indica l’assoluta necessità di una completa conoscenza del pensiero spontaneo del bambino come un momento decisivo del lavoro dell’insegnante, e gli la vede entro una prospettiva del tutto differente, «come

si deve conoscere il nemico per combatterlo con successo» (Ibidem, p. 111) tramite un processo di socializzazione culturale che funziona come sostituzione dell'approccio spontaneo al sapere con quello artefatto.

Lo sforzo continuo che il programma di socializzazione del pensiero impone alla maggioranza degli studenti provoca una tensione tra il modo naturale ed immediato (naïf) di percepire la realtà ed elaborare autonomamente concetti spontanei, e l'adesione (spesso ottenuta per mera ripetizione) ad un modo di pensiero artefatto proposto dagli insegnanti e dalla cultura canonica così come viene erogata nelle scuole e scritta nei libri di testo; tale tensione in molti casi porta a risultati incoerenti con gli esiti attesi, provocando il disapprendimento, tra cui occorre annoverare anche l'acquisizione meccanica isolata dalla realtà e dalle altre forme del pensiero, mentre in non pochi casi diviene insostenibile producendo un rifiuto del sapere canonico ed un rifugio nel territorio più familiare del senso comune. Specie nel campo della matematica e delle scienze – quando queste discipline vengono insegnate in modo avulso dalla realtà e senza che l'allievo possa farne esperienza personale trovando da sé la coerenza tra i pensieri spontanei e le elaborazioni concettuali più evolute –, questo modo di insegnamento presso la grande maggioranza degli alunni produce quei fenomeni di compromesso che spiegano i “trucchi cognitivi” di cui si dotano i giovani, e sulla base dei quali si definiscono i “curricoli nascosti”, veri e propri compromessi impliciti, ma molto vincolanti, tra allievi ed insegnanti, nel tentativo di poter superare le prove di valutazione previste. È molto noto l'esempio che va sotto il nome di *L'età del capitano* messo in luce, tramite un libro avente questo stesso titolo, dalla psicologa francese Stella Baruk nel 1985²⁴. Una versione simile – riguardante questa volta un pastore con pecore e capre – è proposta da Bruno D'Amore nella forma seguente: «In una classe IV elementare (età degli allievi 9-10 anni) di un importante centro agricolo, ho proposto il celeberrimo problema (nel quale il 'capitano' diventa un 'pastore'): “Un pastore ha 12 pecore e 6 capre. Quanti anni ha il pastore?”. In co-

²⁴ Ecco come STELLA BARUK racconta la storia nel suo *Dizionario di Matematica Elementare*: «Il 15 marzo 1843 Gustave Flaubert, che doveva diventare uno dei più illustri scrittori francesi, ma che allora aveva solo ventun anni, scriveva a sua sorella Caroline, che seguiva i suoi studi. La matematica aveva rappresentato per lui una terribile sofferenza intellettuale (come anche per Victor Hugo e per molti altri, divenuti più o meno celebri): faceva fatica a vedere che senso potessero avere tutti quei problemi di algebra più o meno artificiosi che gli erano stati imposti, riguardanti corrieri che dovevano raggiungere qualche luogo distante o che dovevano incontrarsi, lancette di orologi che si allontanavano o si sovrapponevano, eredità di cui gli eredi non potevano beneficiare prima di aver risolto le inestricabili ultime volontà di un padre portato dal suo rigoroso senso della giustizia a un uso assolutamente esagerato delle frazioni ... È probabile che egli si sia vendicato di tutto ciò inventando questo enunciato, che prende di mira ciò che l'algebra sembra avere di più inutile, trovare l'età di qualcuno che non esiste: dal momento che tu studi della geometria e della trigonometria, ti voglio sottoporre un problema: una nave si trova in mare, è partita da Boston carica di indaco, ha un carico di duecento barili, fa vela verso Le Havre, l'albero maestro è rotto, c'è del muschio sul castello di prua, i passeggeri sono in numero di dodici, il vento soffia in direzione NNE, l'orologio segna le tre e un quarto del pomeriggio, si è nel mese di maggio. Si richiede l'età del capitano» (BARUK 1985).

ro, con sicurezza, e tutti senza eccezioni o riserve, i bambini hanno dato la risposta attesa: “18”. Di fronte allo sgomento della maestra, ho reagito spiegandole che si tratta di un fatto legato al contratto didattico: lei non aveva mai dato problemi senza soluzione, o impossibili (per una delle tante forme di impossibilità)..., dunque i bambini avevano introdotto nel contratto didattico una clausola in base alla quale, per così dire: “Se la maestra ci dà un problema, questo deve essere risolto certamente”. E, poiché vige un’altra clausola micidiale secondo la quale i dati numerici presenti nel testo vanno presi tutti (una ed una sola volta), e possibilmente nell’ordine in cui compaiono, i bambini di quella classe non avevano nessun’altra possibilità, nessuno scampo: dovevano rispondere usando i dati 12 e 6. L’unico imbarazzo stava semmai nella scelta della operazione da eseguire. Ora, può darsi che quella dell’addizione sia stata una scelta casuale; ma va detto che alla mia richiesta ad un biondino particolarmente vivace di spiegare perché non avesse fatto uso per esempio della divisione, questo, dopo un attimo di riflessione, mi ha spiegato che: “No, è troppo piccolo!”, riferendosi ovviamente all’età del pastore...»²⁵.

Abbiamo riportato questo esempio perché spiega in modo lampante il meccanismo dell’apprendimento secondo i due codici: quello dedicato all’acquisizione (in prevalenza spontaneo) dei concetti reali, e quello destinato all’acquisizione dei concetti artificiali proposti dalla scuola: mentre il primo avviene in un contesto attivo, “situato” entro l’ambito della vita reale, da cui trae la sua plausibilità così che il soggetto si dispone volentieri mostrando interesse o necessità, o le due cose insieme, mobilitando il corredo di processi mentali acquisiti dall’esperienza, il secondo avviene in un contesto formale, la scuola, si svolge in una forma prevalentemente inerte o comunque avulsa dal reale, richiede all’allievo una decisione di partecipazione che corrisponde alla transizione della sua mente dalla condizione della vita alla condizione dell’artefatto. Questa seconda forma di apprendimento si svolge pertanto entro un “contratto didattico” dal carattere ferreo, centrato sulle tre condizioni dell’affidabilità dell’insegnante, della trasparenza e della immodificabilità dei fattori entro cui si svolgerà la verifica.

Pertanto, quando l’apprendimento avviene per “incorporazione” di schemi e formule, senza che questi siano resi significativi da situazioni reali (o comunque realistiche), lo studente li considera come attività appartenenti letteralmente ad *un’altra realtà*, separate da quella effettiva che attira spontaneamente il suo interesse quotidiano. Egli li affronta come compiti avulsi, e richiede che l’insegnante garantisca – nel momento dell’esercizio e della verifica – la condizione di *coeteris paribus*, o “date le stesse circostanze” rispetto all’esempio utilizzato dall’insegnante in aula quando

²⁵ Vedi il testo *La ricerca in Didattica della Matematica come epistemologia dell’apprendimento della Matematica*, in: <http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/438%20ricerca%20in%20didmat%20come%20epistemologia%20apprendimento.pdf>.

ha esposto la formula. Quest'ultima condizione consente di "sterilizzare" l'influenza del contesto e l'intervento di fattori imprevisti, così da rendere possibile un modello valutativo centrato sul principio secondo cui per ogni problema "esiste una sola risposta esatta"²⁶, così che lo sforzo intellettuale si debba concentrare non sui dati di contesto (di per sé mutevole o addirittura "turbolento"), ma sull'abilità di individuazione della giusta formula e di applicazione diligente della stessa in base alle procedure previste.

La realtà-reale non presenta queste caratteristiche perché "resiste" alla standardizzazione che pretende di farne un processo lineare, sterilizzandone i caratteri di imprevedibilità e di irriducibilità; ogni persona lo sa, quindi per condursi nelle cose che interessano la sua propria esistenza utilizza un'intelligenza più pratica e più aperta, diciamo pure più imprecisa, ma enormemente più plastica oltre che simpatica. Insegnare per regole e procedure, sulla base di esercizi avulsi dalla imprevedibile realtà, può anche addestrare la persona a perfezionare le sue abilità mentali e fisiche, ma a prezzo di una frattura antropologica deleteria e inibente buona parte delle capacità proprie della mente umana: la visione, l'intuizione, l'immaginazione, la sensibilità, l'argomentazione, il senso di avventura, la disponibilità al rischio, l'orgoglio di aver raggiunto una meta positiva mettendo in gioco le proprie risorse personali.

Si potrebbe obiettare che l'esempio di Stella Baruk e Bruno D'Amore si riferisce esclusivamente ai bambini, mentre la mente degli adulti sarebbe strutturata in modo più conforme – o perlomeno con modalità più confacenti – al campo dei concetti artificiali. Chiunque abbia a che fare con i giovani e gli adulti ha a disposizione una quantità di esempi che smentiscono questa visione, specie quando si trova nella necessità di insegnare concetti particolarmente impegnativi, quelli che impongono un salto logico ed una concentrazione mentale decisamente impegnativi. Nessun insegnante è tanto folle da affrontare una classe secondaria impostando la didattica sulla base del linguaggio formale basato sull'epistemologia delle discipline; chiunque ha accumulato nel corso della sua esperienza di insegnamento un repertorio di soluzioni – narrazioni, esempi, battute, trucchi, video, materiali, incontri, visite... – tramite cui suscita l'interesse degli allievi, trova legami con la realtà, sottopone alla classe consegne per realizzare prodotti reali, imposta il processo formativo come un cammino costellato da esperienze e eventi.

²⁶ Negli Stati Uniti è stata elaborata già dal 1972 una speciale scala di valutazione per testare l'ansia derivata negli studenti dal dover svolgere compiti di matematica (MARS - Mathematics Anxiety Rating Scale), tenuto conto che l'ansia influisce in modo rilevante sulle prestazioni connesse alla manipolazione dei numeri ed alla risoluzione di problemi matematici in vari contesti (Arem 2010). Diverse sono le soluzioni proposte: si va dalla scelta di privilegiare la scoperta dei concetti fino alla differenziazione delle tecniche di insegnamento/apprendimento. Il primo fattore pone l'accento sulla prevalenza, nella gran parte delle scuole americane, del metodo didattico della ricerca della "risposta corretta" a cui viene solitamente attribuita la causa principale dell'ansia che interessa gli studenti di matematica. http://en.wikipedia.org/wiki/Mathematical_anxiety (ultimo accesso: 11 marzo 20159).

Vygotskij propone una sorta di “pedagogia del reale”; egli afferma che «lo sviluppo di concetti non spontanei deve possedere tutte le caratteristiche peculiari al pensiero del bambino a ogni livello di sviluppo, perché questi concetti non si acquistano semplicemente in modo mnemonico, per immissione dall'esterno, ma evolvono con l'aiuto di una strenua attività mentale da parte del bambino stesso» (Vygotskij 2007, p. 111). La socializzazione culturale impostata secondo la visione dicotomica dell'essere umano conduce ad un accrescimento di nozioni isolate realizzato per induzione e non per convinzione fondata su un'evidenza attendibile, convalidata dal (buon) senso comune. Di contro: «Lo sviluppo della capacità di formare concetti, che è influenzato dal variare di condizioni esterne ed interne, è essenzialmente un processo unitario, non un conflitto tra forme di processi mentali antagoniste, escludentisi a vicenda. L'insegnamento è una delle fonti principali dei concetti dello scolaro, ed è anche una forza che può dirigere molto efficacemente la loro evoluzione; esso determina il destino di tutto lo sviluppo mentale del bambino» (Ivi). Per tale motivo è necessario che il modo in cui si insegnano i contenuti formali a scuola avvenga entro un contesto significativo.

Questo autore propone una prospettiva centrata sulla “zona di sviluppo prossimale” nella quale la persona apprende tramite l'interazione sociale, appropriandosi mediante il linguaggio di nuovi strumenti cognitivi che gli consentiranno di risolvere in maniera autonoma problemi analoghi a quelli affrontati con gli altri. Egli afferma: «... è stato notato che, per individuare esattamente il rapporto tra sviluppo e apprendimento, non è sufficiente definire il solo grado dello sviluppo, ma almeno due termini di esso, senza i quali non potremo in alcun modo sperare di trovare il nesso fra il corso dello sviluppo e la possibilità di un apprendimento. Chiameremo il primo di questi livelli: livello dello sviluppo attuale del bambino, al quale corrisponde cioè, il grado di sviluppo raggiunto dalle funzioni psichiche del bambino come risultato di determinati cicli dello sviluppo stesso già conclusi» (Vygotskij 1974, p. 303).

Non va escluso affatto il processo di imitazione, quello tramite il quale il bambino apprende da un adulto ad affrontare compiti che da solo non sarebbe capace di fare. È proprio questo spazio, delinea l'ambito che si pone tra ciò che il bambino sa fare da solo e ciò che potrebbe fare se guidato, che identifica la “zona di sviluppo prossimale”. «La divergenza tra il livello della soluzione dei compiti svolti sotto la guida o con l'aiuto degli adulti e quelli svolti da solo, definisce la zona dello sviluppo potenziale del bambino... Quello che il bambino rivela di essere in grado di fare con l'aiuto dell'adulto delimita la zona del suo sviluppo potenziale. Con questo metodo dunque possiamo tenere conto non soltanto del processo dello sviluppo già attuatosi, non soltanto di quei cicli di esso che si sono già conclusi e di quei processi di maturazione che si sono già verificati, ma anche di quelli che si trovano in una fase di assestamento, che si stanno evolvendo e si avviano a maturazione. Quello che oggi il bambino è in grado di fare con l'aiuto degli adulti, domani potrà compierlo da solo. Cosicché la zona dello sviluppo potenziale ci aiuta a conoscere anche il domani dello sviluppo del bambino, la dinamica dello sviluppo, prendendo a considerazione non i

risultati già ottenuti, ma anche quelli che sono in via di acquisizione» (Ibidem, pp. 304-305).

La posizione dell'autore non è manichea, poiché riconosce che Piaget ha dimostrato che alla base dello sviluppo del giudizio morale infantile c'è la cooperazione. Accanto a ciò, altri studi precedenti hanno dimostrato che il bambino apprende anche nel corso del gioco collettivo ad uniformare il suo comportamento ad un insieme di regole esterne e che solo in seguito, in un secondo momento, conquista la capacità di autoregolazione volontaria del proprio comportamento come funzione interiore.

Questi esempi non sono limitabili all'ambito di evoluzione cognitiva del bambino, ma ci aiutano ad illustrare la linea generale dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori nel passaggio dall'età infantile a quella del fanciullo per poi passare a quella del giovane e dell'adulto. La scoperta della legge della zona di sviluppo prossimale sorge ovviamente nell'età infantile, quella che è maggiormente studiata dagli specialisti della didattica. «Dopo quanto esposto, non esitiamo ad affermare che tratto fondamentale dell'apprendimento è quello di costituire una zona di sviluppo imminente, e cioè di richiamare alla vita, di risvegliare e animare, nel bambino, un'intera serie di processi di sviluppo interiori che sono in quel dato momento possibili per il bambino soltanto nell'ambito della comunicazione con l'adulto e della collaborazione con i compagni, ma che, una volta interiorizzati, diverranno una conquista interiore del bambino. L'apprendimento così concepito non coincide con lo sviluppo, ma attiva lo sviluppo mentale infantile, risvegliando quei processi evolutivi che, al di fuori di esso, sarebbero inattuabili» (Vygotsky 1974, p. 307).

Per similitudine, possiamo dire che la Formazione Professionale svolge un compito che si trova nella "zona di sviluppo prossimale" di una categoria di giovani per i quali esiste una duplice divergenza: la prima coincide con quella proposta da Vygotskij riguardante lo spazio che si delinea tra il livello della soluzione dei compiti svolti sotto la guida o con l'aiuto dei formatori e quelli che possono essere svolti da soli da parte degli allievi, nel quadro del loro ambito di riferimento, mentre la seconda riguarda lo iato esistente tra le potenzialità di questi ultimi e la loro percezione circa la possibilità di raggiungere davvero i traguardi che vengono loro proposti. Mentre per il bambino si tratta di avvicinare il mondo entro una prospettiva culturale, vale a dire trovando i significati delle cose, delle esperienze e delle categorie della mente, l'allievo della Formazione Professionale si trova in un territorio intermedio in cui le due modalità di conoscenza sono poste in forte contrasto, poiché l'esperienza scolastica precedente, generalmente fallimentare, li ha convinti di non essere in grado di procedere nel campo dei concetti artificiali, ragione per cui presentano una decisa avversione verso il sapere formale ed un più dedicato attaccamento al modo spontaneo di conoscere il mondo.

Occorre pertanto rintracciare le modalità tramite le quali è possibile forzare questa duplice impasse, costituita dall'ampiezza della distanza che separa la gran parte degli allievi dei corsi di FP rispetto agli standard culturali previsti per la fine della scuola secondaria di primo grado, e dalla persistenza di un sentimento di inefficacia

delle proprie capacità mentali nel fronteggiare efficacemente la proposta di un ampliamento della loro conoscenza formale.

Per delineare questo metodo di approccio alla cultura completiamo la riflessione circa la proposta di Vygotskij, successivamente allargata alle elaborazioni di Bruner.

Per il primo, si tratta di rendere ampi e profondi i concetti reali del bambino, così che possa conquistare una conoscenza più ampia rispetto a quella cui potrebbe accedere per effetto dello stimolo delle sue esperienze dirette, anche quelle mediatriche che per loro natura rimangono superficiali se non rientrano entro un progetto curricolare, intenzionale e adeguatamente valutato. La proposta metodologica dell'autore delinea un legame tra dimensione cognitiva e dimensione sociale: l'apprendimento dei saperi non avviene esclusivamente tramite uno lavoro individuale di acquisizione; i processi di accrescimento della *conoscenza* (sapere qualcosa), della *coscienza* (sapere di sapere) e della *padronanza* (saper mobilitare il proprio sapere per portare a termine compiti e risolvere problemi) si realizzano nel corso delle interazioni e risultano situati nelle attività proprie di un contesto. È tramite l'implicazione nello spazio prossimale delineato dagli insegnanti (ma anche dai tutor aziendali, nel caso dell'alternanza) che le persone, mobilitandosi come attori riconosciuti nell'ambito sociale, acquisiscono gli strumenti culturali che via via gli risultano necessari²⁷. Si pone qui il superamento delle concezioni centrate esclusivamente sul lavoro dell'insegnante come trasmettitore (travasatore) di conoscenze formalizzate entro un percorso sequenziale di acquisizione di informazioni, abilità e procedimenti; al contrario, sono gli allievi che conquistano le loro conoscenze, attraverso la mediazione di strumenti e segni della cultura, quando essi sono coinvolti in un'azione che conferisce senso ai mezzi utilizzati, che vengono in tal modo interiorizzati attraverso l'interazione con altri.

Conquistare significa fare proprio un sapere che viene da prima di me, appartiene ad una tradizione di cui io sono chiamato ad essere parte attiva. Ciò è molto diverso sia dalla visione scolastica tradizionale sia – come abbiamo visto – dall'idea costruttivista postmoderna che propone, invece, una visione fragile della cultura poiché non mirata alla conoscenza del reale ma all'intesa linguistica tra coloro che ne condividono il contenuto. Quest'intesa mantiene coloro che la formulano entro una condizione sospesa, una sorta di scetticismo ontologico che nega la possibilità di apprendere il reale nella sua autentica consistenza, e che si riduce in definitiva al mero lavoro di combinazione dei materiali culturali a disposizione.

Il modo di conoscere proprio del costruttivismo non fornisce al soggetto umano l'occasione di scuotersi dal suo radicale isolamento nei confronti del mondo; al contrario cerca di fargli rendere accettabile il senso di spaesamento tramite "narrazioni"

²⁷ La nozione di "necessità" è qui intesa in senso ampio, quindi non solo nell'accezione di *utile* dal punto di vista funzionale, ma anche di *desiderabile* in sé, sia in vista di un godimento individuale sia di un apprezzamento sociale.

sempre fragili in quanto provvisorie, addestrandolo a sopportare un contesto dominato dal caos e dall'impossibilità di un vero sapere. Al contrario, nella prospettiva culturale di impronta realistica, che ha ricevuto un notevole impulso dall'opera dello psicologo russo, l'azione significativa e reale costituisce il profilo proprio del soggetto umano quando si dispone positivamente alla conoscenza; si tratta di uno stile di implicazione in cui egli è chiamato a porsi in gioco mobilitando l'insieme delle proprie facoltà, sorretto dal desiderio non solo di soddisfare la curiosità sul mondo, ma anche di dare un volto pubblico alla propria esistenza in quanto espressione viva del proprio essere.

Vista in chiave storica, l'azione significativa e reale – sia quella didattica che si realizza in un contesto educativo formale, sia quella più estesamente formativa che si svolge nei contesti situati dell'azione come nelle visite di istruzione, nei progetti di enti che cooperano con la scuola ed il CFP, infine nelle realtà di impresa in occasione dell'alternanza formativa – è la forma educativa propria della cultura occidentale; essa non concepisce l'essere umano come un individuo che assume significato solo come membro anonimo di una collettività che attende con totale ed acritica diligenza alla propria particolare funzione conformemente alle prescrizioni ricevute, ma lo prende in carico come “soggetto” unico ed irripetibile, vero motore della vita sociale, cui aderisce apportandovi il proprio personale ed inimitabile dono. Azione, persona e dono sono i tre fattori fondamentali dell'ontologia occidentale che si ritrovano entro un autentico approccio culturale all'educazione.

Bruner e i due paesaggi del pensiero umano

Come abbiamo potuto vedere anche nel corso della breve trattazione sin qui condotta, al centro di ogni sforzo dei sistemi educativi e formativi²⁸ vi è la conoscenza, ma sebbene tutti i teorici dell'apprendimento utilizzino tale termine, in realtà non vi è espressione più dibattuta nei vari ambiti del sapere, dalla filosofia alla pedagogia fino alla psicologia. Le teorie dello sviluppo umano sono sufficientemente varie e diversificate da non consentire di indulgere su un modello unico circa il metodo “corretto” da adottare nel pianificare, gestire e valutare i processi di apprendimento e di crescita delle persone.

²⁸ Secondo l'approccio istituzionale, “educativo” designerebbe il compito dell'istruzione il cui scopo consiste nel “piacere del sapere”, mentre “formativo” quello del sottosistema dell'Istruzione e Formazione Professionale finalizzato al lavoro. In realtà buona parte dell'istruzione persegue un modello meccanico del sapere che procede secondo una prospettiva proposizionale e ripetitiva, mentre la Formazione Professionale presenta una decisa ed evidente valenza educativa nel momento che punta alla massima valorizzazione dei talenti dei suoi allievi in direzione di una formazione ad ampio spettro che comprende la persona, il cittadino ed il lavoratore.

Già Jerome Bruner, nel suo famoso intervento celebrativo del centenario della nascita di Piaget e Vygotskij tenutosi a Ginevra il 15 settembre del 1996, aveva scelto un titolo significativo “*Celebrating divergence: Piaget and Vygotskij*” con il quale affermare l’esistenza di due “paesaggi” che caratterizzano il pensiero umano, l’uno proprio del pensiero paradigmatico, centrato sul *comprendere*, che richiede la capacità di rintracciare le cause necessarie e sufficienti di ordine generale che presiedono ai fenomeni, l’altro che si riferisce al pensiero narrativo, finalizzato a *spiegare* la realtà attraverso la ricerca del significato che, nello specifico contesto ed in prospettiva storica, la comunità umana attribuisce alla realtà, sulla base del quale orienta la sua azione (Liverta Sempio 1998).

L’identificazione paradigmatica di queste due prospettive ha lo scopo di segnalarne l’irriducibilità, ma nel contempo la compresenza nella mente, in quanto modi compresenti di costruire significati necessari ed indispensabili nello sviluppo umano.

Ma per un approccio ragionevole e “laico” alla questione del metodo dell’apprendimento, occorre superare specialmente la pretesa del cognitivismo, di cui Jean Piaget è il principale sostenitore, che appare essere la più conforme al paradigma epistemico dominante, di rappresentare i processi della mente tramite un modello unico della cognizione. Bruner afferma infatti che «per Piaget lo sviluppo procede da sé, purché il bambino abbia un adeguato ‘alimento’ di esperienza attiva con il mondo. Basta solo attendere. Gli stadi di sviluppo si susseguiranno nello stesso ordine, magari accelerati da una più ricca esperienza. Com’era possibile liquidare la Zona di sviluppo prossimale di Vygotskij con tanta disinvoltura? Date a un bambino i mezzi concettuali per compiere il balzo verso un livello più elevato e, con ogni probabilità, egli saprà generalizzare e trasferire di propria iniziativa questa conoscenza su nuovi problemi. È possibile che gli stadi fossero monolitici a tal punto?» (Bruner 1983, p. 152).

Tale pretesa vorrebbe sostenere l’idea del ruolo decisivo delle prerogative proprie della mente (come la memorizzazione e la classificazione) in quanto fattori costitutivi dell’intelletto, conosciuto quindi esclusivamente dall’interno, basandosi sugli stati soggettivi quali il pensiero, il sentimento e la volontà, senza alcun ricorso a fattori storici e culturali. Quelli su cui, com’è noto, Vygotskij elabora la sua prospettiva culturale fondata sul ruolo decisivo del linguaggio come strumento principe della comunicazione e della trasmissione della conoscenza.

Di contro, occorre aprirsi ai differenti modi di capire la realtà, alle diverse strategie – cognitive ed affettive – con cui l’uomo è in grado di attribuire i significati alle cose.

La proposta di Bruner, che ritiene superata l’opposizione dei due modelli della spiegazione (Piaget) e della comprensione (Vygotskij), apre alla possibilità di contenere ambedue le prospettive entro una cornice di riferimento organica ed allo stesso tempo plurima, tramite cui la mente umana consente alla persona di accedere alla comunità culturale costituita e nel contempo di dotarsi di un’identità personale.

Per Bruner la conoscenza è iscritta nel quadro culturale cui l’allievo appartiene, non è una immissione che si pone in un contesto culturalmente neutro, al di fuori del sistema dei significati entro cui l’allievo è implicato. Infatti egli sostiene, ad esem-

pio, che la *comprensione* (non la mera acquisizione meccanica) di qualsiasi concetto matematico o scientifico da parte del bambino è necessariamente iscritta nel livello di operazioni intellettuali di cui egli è capace.

Inoltre, per questo autore la conoscenza è “generativa”, e ciò si evidenzia nell’idea dell’apprendimento come capacità di intravedere come utilizzare ciò che già si possiede.

Questi due concetti hanno portato il nostro autore alla sua affermazione più nota, quella che ha suscitato le più accese reazioni nel campo del sapere accademico del tempo, in occasione della conferenza di Woods Hole del 1959: «Qualsiasi materia può essere insegnata a chiunque a qualunque età in una forma che sia onesta» (Ibidem, p. 193). Egli intendeva sostenere l’educazione come promozione dell’eccellenza, intesa come processo capace di aiutare l’allievo a raggiungere il massimo grado di sviluppo intellettuale a lui possibile. Ciò tramite: «Il maturarsi di un’attitudine all’apprendimento e all’indagine, all’intuizione e all’immaginazione, alla possibilità di risolvere per proprio conto i problemi» (Bruner 1960, p. 60).

La sua idea di fondo consiste nel fatto che gli esseri umani rappresentano il loro cammino di conoscenza innanzitutto attraverso l’abitudine e l’azione (il sapere che cosa fare ovvero la sua rappresentazione *attiva*), poi attraverso l’immaginazione (raffigurazione visuale degli eventi e delle loro relazioni ovvero la loro rappresentazione *iconica*), infine attraverso l’uso di sistemi simbolici come il linguaggio o la matematica (ciò che costituisce la rappresentazione *simbolica*).

Per questo autore occorre coniugare il linguaggio naturale ed il linguaggio matematico in quanto dimensioni indispensabili allo scopo di organizzare l’esperienza; di conseguenza il pensiero intuitivo ed il pensiero analitico sono complementari, così come il procedimento euristico (che sollecita il metodo intuitivo e creativo al fine di risolvere i problemi) e quello algoritmico (che utilizza sequenze di operazioni logicamente concatenate per risolvere specifiche categorie di problemi).

L’intuizione di Bruner, secondo cui il sistema attivo di rappresentazione, proprio dell’azione sociale orientata ad uno scopo significativo per l’attore e per il contesto di riferimento, costituisce la molla fondamentale dell’approccio al sapere da parte del soggetto, risulta decisamente illuminante per la Formazione Professionale che deve trovare un modo per superare la duplice impasse vissuta dalla gran parte dei propri allievi: quella rispetto al sapere formale standard, e quella della convinzione di riuscire entro un contesto diverso da quello scolastico che ne ha stigmatizzato quasi sempre l’inabilità cognitiva ed anche comportamentale.

La prospettiva dell’azione è promettente proprio perché indica la porta di accesso al desiderio di sapere di questi allievi, costituita precisamente dalla conoscenza *situata* entro un percorso di noviziato lavorativo e nel contempo *positiva* sia in vista dell’acquisizione di un’identità sociale riconosciuta sia nella prospettiva dell’accredimento della propria capacità di affezione nei confronti del reale.

Ma, alla luce del diffuso malcontento espresso dal ceto insegnante circa l’indisponibilità dei propri studenti ad apprendere, non pare questa una prospettiva limita-

ta al solo ambito della Formazione Professionale: una quota consistente del mondo giovanile “resiste” agli sforzi di socializzazione culturale posti in atto dalla scuola. Ciò indica una condizione di estraneità che non è spiegabile genericamente come richiamo della “piazza” con la sua subcultura ignorante, ma segnala la presenza di un’altra fonte di attrazione che disegna una nuova condizione di vita del giovane, quella mediatica mista alla frequentazione dei luoghi dei consumi, spesso non-luoghi rispetto alle forme urbane della tradizione.

Considerata questa nuova emergenza educativa che tende a proporre ai giovani l’“estetica dei consumi” e la cura della propria immagine nello scenario mediatico frequentato compulsivamente, piuttosto che il gusto, la bellezza e l’utilità del sapere, come modo per radicare il proprio io entro una relazione sociale significativa e reciprocamente arricchente, la prospettiva di Bruner può consentirci una proposta culturale ed educativa in grado di permettere alle giovani generazioni di avvalersi dell’enorme patrimonio di significati e di valori propri della tradizione religiosa, filosofica e scientifica dell’Occidente, che nel suo cuore mantiene sempre aperte le due domande fondamentali: “come si è arrivati ad essere umani? Com’è possibile essere ancora più umani?” (Grosso, Scarlatti, Ornaghi 1998, p. 272).

È necessario un impegno educativo che fornisca ai giovani d’oggi i motivi, gli incontri, le occasioni gli strumenti per fronteggiare con il giusto corredo di risorse e con la corretta disposizione umana, le sfide di un mondo profondamente mutato dalla pervasività delle tecnologie, dalla rottura dei vincoli spazio-temporali propri della globalizzazione, infine da una crisi epocale che ha distrutto beni e valori della tradizione, tentato di sostituirli con le “passioni debilitanti” di Tocqueville: «Desiderio di arricchirsi ad ogni costo, passione degli affari, avidità di guadagno, ricerca del benessere e dei godimenti materiali» (Tocqueville 2011, p. 31), a cui bisogna aggiungere anche le passioni mediatiche che definiscono l’altra vita cui molti giovani contemporanei dedicano gran parte del loro tempo. Un impegno che neghi nel contempo ragionevolezza a quell’*indole infeconda ed accidiosa*²⁹ propria delle società occidentali benestanti, rappresentata nel mondo politico e sociale dalla tentazione della conservazione, corredata da lamentazione e rinvio, e nel contesto di vita quotidiana dalla chiusura del soggetto entro lo spazio del momento attuale, la continua ed affannata ricerca di conferma di esistere tramite il gioco della rappresentazione di sé nella commedia delle identità apparenti, sperando che, nell’adottare l’abito del “narciso frettoloso”, possa esorcizzare la questione decisiva del tempo e del limite che quella porta con sé e di evitare la decisione circa la direzione da imprimere alla propria vita.

²⁹ Il carattere accidioso dello spirito del nostro tempo non si riferisce alle decisioni connesse alle “passioni debilitanti”, che in effetti pullulano fino ad assorbire quasi totalmente la mente delle persone, quanto alle scelte riferite alle “virtù dei nostri padri” che esprimevano «vero spirito di indipendenza, amore delle cose grandi, fede in se stessi e in una causa» (TOCQUEVILLE 2011, p. 30).

Bruner con la sua proposta ci propone tre fattori fondamentali da considerare necessariamente in modo unitario, per un'educazione rinnovata:

- la rilevanza delle *prestazioni* sociali significative ed utili intese come possibilità per il discente, inserito in un contesto definito – l'“area di sviluppo prossimale” di Vygotskij (1987) debitamente ampliata allo spazio del radicamento e della realizzazione sociale del giovane – di fare esperienza personale del sapere così da conquistarlo e nel contempo farlo proprio in modo sensibile, aggiungendo a ciò un aspetto specifico della propria individualità;
- la peculiarità *cognitiva* della mente umana che procede verso l'acquisizione del sapere proposizionale tramite le strutture logiche che le sono proprie e che pertanto vanno comprese nella loro giusta dinamica;
- il modello *conversazionale* che consente al discente di entrare un rapporto del sapere come incremento del suo mondo di significati visto a partire dalla sua cultura di appartenenza (Bruner 2009).

Queste tre dimensioni – logica, culturale e narrativa – consentono alla persona di spiegare la realtà, vale a dire di ricondurla a proposizioni valide e cogenti, di comprendere il mondo che ci circonda attribuendo ad esso i giusti significati, infine di convincersi della bontà degli apporti della cultura e di farli propri inserendoli nel nostro originale punto di vista.

Le tre dimensioni fondamentali del sapere

Questa impostazione è avvalorata dalla consapevolezza delle tre dimensioni fondamentali del sapere:

- Il sapere possiede una dimensione *logico-cognitiva* che presuppone un linguaggio, un campo di riferimento e inoltre un'epistemologia che consente di delineare gli impianti concettuali e gli schemi cognitivo-operativi delle discipline. L'epistemologia scientifica assume caratteri sempre meno basati sul principio dell'oggettività e sempre più della affidabilità in rapporto alla complessità del reale; quindi comprende modelli probabilistici, modellizzazioni, solidarietà multidisciplinari. È poi importante l'epistemologia genetica (Piaget) che indica l'evoluzione delle strutture cognitive in ambito linguistico, fisico, matematico, cosmologico, dello spazio e del tempo, ecc. come pure le teorie spontanee del soggetto in età evolutiva³⁰. Un processo di apprendimento per trasferimento, che utilizza la modalità comunicativa ed argomentativa propria della lezione (spiegazione, esempio, esercizio, ritorno sulla spiegazione) è in grado di affrontare la

³⁰ *Complessità e nuovi curricula: la questione dei curricula per competenze*, Sintesi del documento di Giovanni Campana, <http://ospitiweb.indire.it/adi/CoopLearn/compcurr.htm>.

dimensione logico-cognitiva del sapere anche se necessariamente lo propone in forma decontestualizzata ed in assenza di relazioni significative con il soggetto che apprende e con la realtà in cui trova attuazione. Vi è inoltre la questione dell'apertura vale a dire delle connessioni con gli altri campi disciplinari con cui si condividono confini che tendono ad essere nel tempo sempre meno netti e quindi più contaminati.

- Inoltre il sapere presenta una dimensione *affettiva e relazionale* che rimane nascosta quando si riduce l'intelligenza a pura funzione di calcolo o di memoria. Ogni ambito disciplinare possiede la capacità di "seduzione" nel senso che esprime un fascino proprio tale da attrarre la persona e suscitare emozioni. In tal modo avviene una mobilitazione dell'intelligenza emotiva, si sollecita lo studente a mettersi in gioco, a prendersi cura dell'oggetto del suo studio apprezzando il carattere personale e sociale del sapere sia come procedura sia come aspirazione e bisogno³¹. Ciò porta a stabilire un legame emotivo con il sapere e con le persone che sono in grado di porgerlo e con coloro con cui si condivide l'esperienza di apprendimento (comunità). Esiste una affettività del testo letterario che per sua forza propria (quando una prosa od una poesia vengono presentate così come l'autore le ha scritte ed ha pensato venissero lette, senza la mediazione dell'impianto critico) suscita sentimenti e per ciò stesso "si fa capire"; esiste una dimensione affettiva della storia poiché consente di stabilire incontri con personaggi ed immedesimazioni con epoche diverse da quella presente; vi è anche un'affettività della matematica poiché sollecita alla scoperta ed alla soluzione di problemi, ma anche in quanto propone modi di rappresentazione formale della realtà cogliendone la struttura di fondo (sia nel metodo algoritmico che in quello euristico, oppure anche nella forma dei giochi).
- Infine il sapere evidenzia una dimensione *concreta*: ogni conoscenza è implicata nella realtà che ne costituisce l'ambiente entro cui prende vita dando nome alle cose ed ai processi, rendendo comprensibile ciò che accade, contribuendo a formulare ipotesi di soluzione e motivando l'utilizzo degli strumenti idonei, fornendo criteri appropriati per valutare il percorso che si sta seguendo e suggerire miglioramenti. Il carattere pratico del sapere è presente anche nella sua epistemologia: infatti, si dice che un sapere è astratto nel senso che è stato tratto dalla realtà che rappresenta il luogo nel quale esso è necessariamente incorporato. Questo carattere presenta quindi un risvolto di apprendimento, poiché ripercorrendo il processo in cui si è potuto elaborare partendo dall'esperienza, si suggerisce nel contempo un percorso in cui lo studente può nuovamente appropriarse-

³¹ Curricolo verticale di storia e di area antropica, Mario Pinotti, http://www.novecento.org/curr_pinotti_2.htm.

ne. I saperi non nascono “nella testa” per poi essere applicati nella realtà; più frequentemente accade che la persona, appunto perché è immersa nella realtà, si rende consapevole di un fenomeno cui dà nome e che poi formalizza entro un concetto o una regola. L’azione è la forma che assume il modo umano di apprendere dall’esperienza concreta, reale. Non si tratta di un semplice “esempio” che illustra e conferma un concetto precedentemente illustrato dall’insegnante, ma di un modo per porre concretamente i fatti all’attenzione dello studente in modo che possa entrare in rapporto con essi attraverso un processo di apprendimento attivo che procede per manifestazione di interesse, coinvolgimento, comprensione, formulazione di ipotesi e modi di soluzione dei problemi che sfidano il soggetto stesso. L’apprendimento tramite l’esperienza consente di costruire una conoscenza personale attraverso un percorso peculiare, che giunge ad una comprensione e padronanza logico-cognitiva mediante il passaggio da rappresentazioni intuitive, irriflessive ed asistematiche a rappresentazioni consapevoli e connesse³².

È proprio in forza di queste tre differenti caratteristiche del sapere – logico-cognitiva, affettiva e relazionale, concreta – che si possono pensare processi di apprendimento in grado di sollecitare maggiormente la persona dello studente che in tal modo ha l’occasione di fare esperienza personale della cultura.

³² *Il ruolo del laboratorio nell’insegnamento scientifico nella scuola di base. Aspetti epistemologici, psicopedagogici e didattici*, CARLO FIORENTINI, http://www.edscuola.com/archivio/comprendivi/ruolo_del_laboratorio.htm.

La duplice impasse culturale ed i due attivatori degli allievi della FP

I fondamenti del metodo della Formazione Professionale

Le riflessioni proposte da Vygotskij e Bruner, arricchite dall'approfondimento circa la triplice valenza del sapere (logico-cognitiva, affettiva e relazionale, concreta), costituiscono le premesse ed il materiale per delineare il modo di accesso al sapere culturale in riferimento all'utenza della Formazione Professionale, specialmente gli adolescenti ed i giovani che frequentano i corsi di Istruzione e Formazione Professionale e gli apprendisti coinvolti nel contratto per la qualifica ed i diplomi.

Le teorie dei due autori si riferiscono, ovviamente, ad alunni del primo ciclo degli studi. Ciò impone, innanzitutto, un adattamento delle teorie e delle conseguenti soluzioni metodologiche emergenti all'utenza tipica di questi corsi. Essa, come abbiamo già rilevato, presenta una caratteristica di fondo: si trova in una *duplice impasse culturale*, ma accanto a questa segnala anche, con la partecipazione ad azioni formative connesse al lavoro, una *propensione* se non proprio una *decisione* orientata ad una formazione che le consenta l'inserimento in tempi contenuti nel mondo del lavoro imparando ad assumere un ruolo riconosciuto. Chiamiamo questo fattore il possibile *attivatore esplicito* di un accesso alla cultura che la vede nella funzione servente il progetto di professionalizzazione degli allievi; ma sullo sfondo, entro un altro ambito del vissuto esistenziale dell'allievo, possiamo individuare un ulteriore attivatore, questa volta *implicito* nel senso di non pienamente consapevole nella sua coscienza, connesso alla potenzialità motivante che la cultura ha in sé in quanto capace di suscitare curiosità, interesse, gusto ed arricchimento per la persona dell'allievo e per il gruppo in formazione, nella triplice relazione con i formatori, i protagonisti della tradizione culturale e gli attori dell'alleanza educativa allargata. Ciò corrisponde alla dimensione affettiva e relazionale della cultura, presentata in precedenza. Naturalmente, la possibilità di suscitare questo attivatore implicito è legata alla capacità di aggiramento dell'ostacolo fondamentale costituito dalla mancanza di motivazione che giunge anche fino alla chiusura verso ogni esperienza di didattica "teorica", che si manifesta tramite un mix di critica esplicita ("a cosa serve?", una domanda che, quando viene posta, non si attende una risposta, ma si propone già come una sentenza definitiva) e di senso di inefficacia personale ("sono io che non ci arrivo, me l'hanno già detto in tanti").

È entro questo quadro, certamente problematico ma non privo di occasioni e di leve d'azione promettenti, che dobbiamo individuare gli elementi della proposta: i fondamenti del metodo che consente di definire dei sentieri di accesso di questi giovani alla cultura, ma nel contempo, per non limitarci alle soluzioni procedurali di na-

tura didattica, la focalizzazione del quadro dei valori, degli atteggiamenti e delle alleanze educative che caratterizzano una comunità di formatori che intenda perseguire con successo il proprio compito.

La duplice impasse culturale

La Formazione Professionale svolge il suo compito entro una variante più complessa della “zona di sviluppo prossimale”, poiché la categoria di giovani cui si rivolge presenta, come abbiamo visto, una condizione caratterizzata da una duplice impasse:

- la prima coincide con quella proposta da Vygotskij riguardante lo spazio posto tra il livello della soluzione dei compiti svolti sotto la guida o con l’aiuto dei formatori e quelli che possono essere svolti da soli da parte degli allievi, nel quadro del loro ambito di riferimento. La particolarità della condizione degli allievi dei corsi professionali risiede nell’ampiezza di questo spazio, a causa del fatto che la formatività della loro esperienza di vita autonoma risulta impoverita dalla limitata padronanza culturale e dall’appartenenza ad un mondo che propone scarsi stimoli orientati alla loro crescita umana. Di contro, è notevole la potenzialità dell’intervento dei loro formatori che di conseguenza rappresentano per i loro allievi la chiave per una svolta significativa della loro vita. Per questi allievi, la possibilità di frequentare “con profitto” i corsi di Formazione Professionale rappresenta un’occasione decisamente preziosa di crescita personale e di inserimento sociale, ciò che viene comunemente espresso con il termine “fortuna”; il capitale formativo acquisibile per questa via è pertanto molto elevato rispetto sia a quello di partenza sia al valore delle esperienze tipiche delle cerchie entro cui si svolge perlopiù la loro esistenza. Ciò accresce la responsabilità dei formatori ed il valore sociale del loro lavoro.
- La seconda riguarda lo iato esistente tra le potenzialità cognitive degli allievi della FP e la loro percezione circa la possibilità di raggiungere davvero i traguardi che vengono loro proposti. Considerato che, così come per le scuole, il sapere proposto dai corsi di Formazione Professionale risulta accessibile alla quasi totalità degli allievi, che cioè non esistono nella grande maggioranza dei casi patologie della mente che inficino la loro capacità di apprendere, occorre però considerare il peso costituito dall’accumulo di esperienze scolastiche di insuccesso e dalla cristallizzazione nel tempo di un sentimento di inefficacia personale di fronte alla cultura. L’apprendimento formale procede come per l’ostacolista che, arrivando corto sul primo elemento vede aumentare esponenzialmente il rischio di non riuscire ad affrontare quello successivo e quindi di cadere; se ciò si ripete più volte, ne deriva l’elaborazione di una identità negativa rispetto alla capacità di approccio al sapere generando un effetto di stigmatizzazione e di auto inefficacia che non raramente confina con subculture devianti. Lo studente che accumula insuccessi vive un conflitto tra forme di processi mentali antagonisti, quelli “reali” acquisibili nella cerchia sociale di appartenenza e quelli “non spontanei” che si apprendono in gran parte a scuola.

Mentre per il bambino si tratta di avvicinare il mondo entro una prospettiva culturale, vale a dire trovando i significati delle cose, delle esperienze e delle categorie della mente, e ciò avviene *per la prima volta*, tracciando un percorso inedito nella sua mente, l'allievo della Formazione Professionale si trova in un territorio intermedio in cui le due modalità di conoscenza sono poste in forte contrasto, poiché l'esperienza scolastica precedente, generalmente fallimentare, lo ha convinto di non essere in grado di procedere nel campo dei concetti artificiali, ragione per cui presenta una decisa avversione verso il sapere formale ed un più deciso attaccamento al modo spontaneo di conoscere il mondo.

È certo che, di fronte ad una gioventù deprivata culturalmente, la posizione stigmatizzante delle neuroscienze, evidenziata dalla crescita esponenziale delle certificazioni relative ai disturbi specifici di apprendimento risulta essere una soluzione non solo inefficace, ma anche erronea perché riduce gli stimoli educativi e culturali invece che sollecitarli e renderli personali. L'idea diffusa nell'ambito educativo da esperti specializzati nel campo neuroscientifico, fondata sull'assunzione – in definitiva non dimostrata – che i disturbi mentali trovino origine primariamente nell'ambito biologico del singolo individuo, rischia di essere decisamente sovrastimata, a spese di altri importanti fattori di mutamento sociale e culturale come l'offerta di occasioni formative veramente qualificanti. Il disapprendimento, invece che stimolare le capacità degli insegnanti, viene medicalizzato e delegato agli esperti. I quali, peraltro, emergono per capacità di diagnosi e per un profluvio di “principi di precauzione”, risultando decisamente poveri di indicazioni formative positive, mentre lo stato di disagio della gioventù di fronte alla cultura non arretra significativamente a seguito della sorprendente campagna di certificazione manifestatasi negli ultimi anni. In tal modo questi, sulla base di una certificazione come esito della immancabile diagnosi, sottraggono l'allievo alla responsabilità dei suoi insegnanti.

È sospetto il fatto che ciò accada soprattutto nelle zone popolari ed in classi etnicamente “variegata”: forse la diagnosi di ADHD (sindrome di iperattività e deficit dell'attenzione) è il nuovo sostituto, più dolce, delle classi differenziali del passato?

Naturalmente, non si intende discutere di pratiche mediche fondate, quelle riguardanti patologie effettivamente riscontrate con diagnosi conformi a protocolli scientifici rigorosi, ma indicare la pericolosità di una tendenza che concorre alla confusione dei linguaggi e ad indebolire la figura dell'insegnante oltre che il valore dell'educazione.

Il punto di crisi che indica il pericolo di scollinamento dal versante scientifico a quello dell'arbitrarietà ci viene dagli Stati Uniti, dove l'Associazione Psichiatrica Americana (APA) spinge per una modifica della linea guida del settore per le malattie mentali (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Decisamente, tale ampliamento, se accettato nella versione ufficiale, provocherà un aumento del numero di casi di pazienti trattati con farmaci. Allen Frances, uno psichiatra che ha contribuito a scrivere le linee guida in uso, professore emerito presso la Duke University, afferma a questo proposito che: «Eccentricità, sofferenze e delusioni di tutti i giorni sono ridefinite come disturbi psichiatrici che potrebbero portare a un trattamento

farmacologico... Questo sta allargando i confini della psichiatria: in molti casi, infatti, i medici di famiglia utilizzano le nuove definizioni per curare i pazienti»³³.

Questa tendenza, definita “medicalizzazione della normalità”, riguarda poi direttamente la sindrome ADHD: se nel manuale oggi in vigore una diagnosi di tal genere richiede sei sintomi per essere identificata negli adulti, includendone alcuni presenti prima dell’età di 7 anni, il nuovo manuale ne richiede solo quattro per essere identificato e non è più necessario che il disturbo si presenti durante l’infanzia. Questo spostamento verso il basso dell’asticella provoca evidentemente un’invasione dell’ambito della normalità che, lo vogliamo ricordare, non è caratterizzata da soggetti perfetti, esenti da qualsivoglia segnale di tipo problematico. Una popolazione che non ha potuto usufruire positivamente delle occasioni rappresentate dall’istruzione formale, se stigmatizzata mediante questa tendenza alla medicalizzazione del disapprendimento subisce un’ulteriore ingiustizia di esclusione dalle opportunità formative che si somma all’inefficacia dei programmi precedenti.

Di fronte a questa consistente impasse culturale, occorre inoltre evitare di intraprendere la strada di interventi che perseguono la strategia del “recupero” culturale e sociale, come se si dovesse *ritornare indietro* al punto in cui la catena delle acquisizioni concettuali della mente si è interrotta. Se l’insegnamento diretto dei concetti proposti nell’età canonica non ha portato a risultati positivi, e se l’alunno non ha potuto neppure beneficiare della capacità di ripetizione meccanica delle parole simulando la conoscenza dei concetti corrispondenti, un didattica “recuperante” che si proponesse banalmente il ritorno nel punto della crisi per riproporre esattamente la stessa sequenza di stimoli per un allievo di qualche anno più grande verrebbe vista da quest’ultimo come una richiesta di infantilizzazione inaccettabile (“sono uscito dalla scuola media, sia pure con una promozione forzata, ed ora mi vogliono riportare nella stessa situazione!”), a cui reagire con il rifiuto del sapere proposto.

Il programma “recuperante” discende direttamente dalla *teoria dell’istruzione*, sia quella più “volgare” che concepisce l’apprendimento come un riempimento progressivo della testa dello studente con il materiale culturale introdotto a mo’ di imbuto dall’insegnante³⁴, sia quella più elaborata proposta dalla psicologia cognitiva che considera la socializ-

³³ E. LOPATTO, *Bloomberg News*, 27 Gennaio 2012. <http://www.informazione.it/c/9AF236BC-9B9F-4775-9A17-88F2752E05F8/Malattie-mentali-proteste-per-le-definizioni-Rischio-di-medicalizzare-la-normalita>. Ultimo accesso: 14 marzo 2015.

³⁴ Questa espressione è utilizzata da Michel de Montaigne nel famoso brano del 1588 in cui parla della “testa bene fatta” del precettore. Egli scriveva che: «Per un figlio di buona famiglia... se si desidera farne un uomo avveduto piuttosto che un dotto, vorrei anche che si avesse cura di scegliergli un precettore che avesse piuttosto la testa ben fatta che ben piena... Non si smette mai di blaterare nei nostri orecchi come si versa in un imbuto, e il nostro compito è soltanto ridire quello che ci è stato detto. Vorrei che egli correggesse questo punto e che fin dal principio, secondo le possibilità dell’animo che gli è affidato, cominciasse a metterlo alla prova, facendogli gustare le cose, sceglierle e discernere da solo; a volte aprendogli la strada, a volte lasciando a lui di aprirla. Non desidero che inventi e parli lui solo, desidero che ascolti il suo discepolo parlare a sua volta... È bene che egli se lo faccia trottar davanti per giudicar la sua andatura, e giudicare fino a che punto debba abbassarsi per adattarsi alle sue possibilità. Se manca questa proporzione, guastiamo tutto, e saperla trovare, e regolarsi di conseguenza con giusta misura, è uno dei più ardui compiti che io conosca... Non gli chiedo conto soltanto delle parole della sua lezione, ma del senso e della sostanza, e giudichi del profitto che ne avrà tratto non dalle prove della sua memoria, ma da quelle della sua vita» (MONTAIGNE 2005, II, XXVI, 196-8).

zazione culturale del giovane alla stregua di una progressiva cancellazione della “mente naif” del bambino e di una assimilazione della stessa al mondo del pensiero astratto.

La prima metafora considera il recupero come il ritorno su un’operazione che in un primo tempo è malriuscita: “chissà che la seconda volta non venga bene!” è la frase scritta all’ingresso delle aule pomeridiane di recupero, un’espressione che mette bene in luce l’atteggiamento magico-fatalistico che sottostà a molti programmi didattici. Ma il giovane legge un’altra scritta sulla porta dei corsi di recupero: “se entri qui, vuol dire che non hai le capacità per capire”, è un rito di stigmatizzazione che conferma le difficoltà di apprendimento piuttosto che superarle.

La seconda metafora prende atto di un primo tentativo fallito, ma si propone di modificare solo alcune condizioni per così dire “interne” al setting della classe che hanno portato all’inefficacia della prima versione dell’azione didattica, da applicare agli interventi per gli studenti in recupero. Si propone infatti di operare su un gruppo più piccolo, senza un’eccessiva enfasi posta sulla valutazione, con un rapporto più confidenziale con l’insegnante e preferibilmente lavorando con il metodo dei pari.

Si consolida in tal modo un atteggiamento avverso all’esito positivo del recupero, vera e propria “classe degli asini” che asini rimarranno, perché la loro stessa esistenza non smentisce, bensì conferma la bontà del modello dell’istruzione per riempimento, impersonale e inerte, di contenuti isolati che richiedono di essere assimilati come se non si visse una vita reale.

Per comprendere la grave inefficacia di un programma “recuperante” facciamo riferimento ancora al pensiero di Bruner, quando afferma che: «L’apprendimento non è modellato su una centralina di comando in cui gli stimoli in entrata sono collegati con le risposte in uscita. Somiglia invece assai di più ad una stanza dove si elaborano delle mappe: è qui che la conoscenza viene elaborata e delineata perché la si possa utilizzare in vista del raggiungimento di determinati scopi. La conoscenza è basata sull’esperienza accumulata, il comportamento è basato sulla conoscenza. L’esperienza accumulata non ha un effetto diretto sull’azione, ma viene rielaborata... A me interessava capire cosa c’era ‘al di là dell’informazione data’ come attività funzionalmente motivata» (Bruner 1983, p. 121).

La risposta corretta alle esigenze di questi ragazzi non consiste in un meno, ma in un più di formazione che non abbia un carattere regressivo di tipo recuperante, ma progressivo di tipo valorizzante. Si tratta di una linea di intervento dalle chiare caratteristiche educative e sociali che punta a colmare la zona prossimale dei giovani allievi della FP mediante un assetto in grado di sollecitare sia l’attivatore esplicito sia quello implicito, capaci di mobilitare le risorse proprie di questi giovani.

L’attivatore esplicito ed il “format lavoro”

Il centro del metodo della Formazione Professionale è costituito dalla motivazione degli allievi ad apprendere l’esercizio di uno specifico lavoro, in modo da potersi inserire nella realtà sapendo svolgere un ruolo sociale riconosciuto ed apprezzato.

La propensione dei giovani allievi verso l'acquisizione di una formazione lavorativa indica un "attivatore" in grado di agire positivamente nell'ambito dei saperi e delle competenze degli assi culturali, visti in questa prospettiva come ingredienti posti al servizio del progetto di professionalizzazione degli allievi.

Per comprendere la densità del legame che intercorre tra apprendimento di un lavoro e cultura formale, occorre fare riferimento alla "teoria dell'attività" che, specie nell'elaborazione di Vasilij Vasil'evič Davydov risulta decisamente interessante e pertinente rispetto al nostro fine visto che non indica solo uno *scopo* (l'attrattore) ma anche un *metodo* (l'attivatore) proprio dell'approccio centrato sul principio della "intelligenza nelle mani" (Nicoli 2014).

Questo autore afferma che: «'Attività' è la forma storico sociale specifica dell'essere delle persone, consistente nella trasformazione finalizzata, da parte loro, della natura e dell'attività sociale. Diversamente da quanto accade per le leggi della natura, le leggi della società si riscontrano soltanto nell'ambito dell'attività umana, che genera *nuove* forme e proprietà della realtà, trasforma un qualche materiale di partenza in prodotto. Qualsiasi attività effettuata da un corrispettivo soggetto comprende uno scopo, uno strumento, il processo appropriato alla sua trasformazione e il suo risultato.

Lo scopo dell'attività si presenta (*voznikaet*) nell'uomo come l'immagine del prevedibile risultato della sua effettuazione.

Il carattere trasformativo e finalizzato dell'attività rende possibile al suo soggetto di evadere dalla cornice di qualsiasi situazione e di superare la determinazione che le è posta, iscrivendola nel contesto più ampio dell'essere storico-sociale e di ritrovare, proprio in questo modo, lo strumento che supera i limiti delle possibilità di una determinazione data. L'attività supera costantemente e illimitatamente i 'programmi' che la fondano, per cui non è possibile delimitarla alla trasformazione della realtà esistente in quanto definita dalle norme culturali già accettate. In questo si rivela l'apertura e l'universalità dell'attività, che è necessario intendere come la forma della creatività storico-culturale» (Davydov 1998, p. 104).

In primo luogo, l'attività indica il modo in cui l'essere umano si dispone nei confronti del reale, in quanto soggetto che procede da un'intenzione trasformatrice orientata ad uno specifico scopo, rivolta sia alla natura sia alla stessa vita sociale. Tale scopo consiste in una trasformazione – ma anche in una preservazione – dello stato delle cose, mediante un'opera di rinnovamento secondo un ordine pensato in precedenza (progetto) e perseguito razionalmente.

L'essere umano è attratto verso l'azione ed in questo movimento esprime non solo la sua tensione verso uno scopo cui è attribuito un valore, ma anche la cura volta all'utilizzo ed al perfezionamento degli strumenti e dei metodi ritenuti più confacenti al risultato atteso. Egli, operando, impara ad operare sempre meglio, traendo dall'esperienza non solo il frutto rappresentato del risultato, ma anche quello della conoscenza e del perfezionamento della visione delle cose. Come pure di se stesso, come vedremo.

L'uomo possiede la straordinaria facoltà di immaginare dentro di sé quell'esito verso cui orienta la propria opera, prima ancora di definirne precisamente i contorni e le condizioni reali che assumerà; egli si pone all'opera nel perseguimento di una meta la cui configurazione reale si svelerà soltanto al termine dell'intrapresa sotto forma di risultato concreto. In ciò consiste precisamente il concetto di "attività" che non va confuso con le operazioni poste in atto, ma deve essere compreso nel legame che intercorre tra i quattro elementi in gioco: scopo, strumento, processo e risultato, in quanto modalità privilegiata con cui l'uomo di pone nei confronti del reale, come pure nel rapporto che intercorre tra la spinta umana ad agire – che potremmo definire con il termine *eccedenza*, ad indicare la tensione al superamento dello stato esistente delle cose – il valore del risultato ottenuto presso gli altri ed il beneficio che ne ricava l'attore stesso.

Ma Davydov va ancora oltre, indicando la natura per così dire esistenziale del movimento che l'attività consente all'attore che vi si impegna: tramite l'azione, il soggetto umano possiede la straordinaria facoltà di smuoversi non solo esteriormente dalle contingenze e determinazioni in cui è inizialmente posto. Egli letteralmente si alza e prende l'iniziativa, scuotendosi dai limiti in cui è posto e svincolandosi dalle loro strette, buttandosi in avanti in modo da modificare lo scenario in cui si svolge la sua esistenza e collocandosi entro un contesto differente, più ricco di opportunità e comunque posto un tratto più avanti rispetto al punto di avvio.

Troviamo qui un'ulteriore significato del termine *eccedenza*: oltre ad indicare la spinta ad agire – un'energia dell'immaginazione, del volere e dell'operare che trascende le contingenze sociali e psicobiologiche della situazione in cui la persona si trova a vivere – essa segnala l'ampliamento delle possibilità di visione, di relazione, di trasformazione e di conoscenza che l'attività ha reso possibile. Agendo, l'uomo mette in atto la qualità più propria della sua umanità, la trascendenza. A differenza dell'animale che si specializza entro lo spazio rigidamente determinato del contesto e del modo in cui ne sfrutta le risorse, l'essere umano possiede questo potere prodigioso di immaginazione di ciò che non è ancora, di svincolarsi dalle contingenze spazio-temporali, sociali e psicobiologiche, di trascendere le condizioni della sua stessa esistenza. L'attività assume in questa dinamica una valenza chiaramente religiosa, poiché indica nella *creatività* e nella *fecondità* il modo in cui l'uomo mostra la sua somiglianza con Dio, rispondendo al dono ricevuto³⁵. Infatti l'unico limite dell'uomo

³⁵ «Dio disse: "Facciamo l'uomo a nostra immagine, secondo la nostra somiglianza, d'omini sui pesci del mare e sugli uccelli del cielo, sul bestiame, su tutti gli animali selvatici su tutti i rettili che strisciano sulla terra".

E Dio creò l'uomo a sua immagine;
a immagine di Dio lo creò; maschio e femmina li creò.

Dio li benedisse e disse loro:

"Siate fecondi e moltiplicatevi,
riempite la terra e soggiogatela,
dominate sui pesci del mare e sugli uccelli del cielo
e su ogni essere vivente che striscia sulla terra"» (Gen 1,26-28).

nell'azione sta nel fatto che non può creare se stesso: può sì mettere in moto i funzionamenti propri della vita tramite le scoperte scientifiche e le loro mirabolanti applicazioni tecniche, ma non possiede l'accesso alla vita in sé, e ciò per la semplice e lampante ragione che egli stesso per così dire "si è trovato fatto", ha preso coscienza della sua esistenza quando questa era già, era lì bell'è fatta e nel contempo ancora da perfezionarsi, una condizione esistenziale che si svela nel duplice livello della coscienza: io penso me stesso che esisto. L'uomo non solo non può progettare se stesso, poiché si ritrova il "se stesso" – come esistenza reale e come potenza di vita – proveniente da un luogo esterno dal proprio dominio, ma pure la sua attività supera continuamente ed in modo illimitato (non condizionato né dalle determinazioni storiche né dalla sua volontà e capacità di immaginazione e trasformazione) i programmi su cui è stata delineata. Essa mostra in ciò una terza accezione di *eccedenza*: l'attività indica un modo di essere nel mondo in cui il soggetto umano sperimenta continuamente l'esperienza del "di più" che va oltre le stesse norme culturali consolidate, fuoriesce da ciò che è convenzionale e indica un passo più avanti rispetto alla comprensione precedente della realtà e del compito umano.

Per questo è limitato affermare che il risultato è determinato dal "programma" seguito: a questa concezione limitativa del lavoro umano possiamo replicare come Libertino Faussone: «questa è un'invenzione di tutti quelli che le cose non le fanno ma le fanno fare». L'attività umana supera anche le intenzioni dell'operatore nel senso che, una volta iniziata, si può dire che è l'opera stessa a suggerire la strada da percorrere. L'artigiano è anche un artista non perché pretende di piegare la realtà al suo disegno soggettivo, ma per il fatto che si pone di fronte alla realtà con l'umiltà di chi ha tutto da imparare, specie se ha molti anni di esperienza sulle spalle. L'artigiano si pone di fronte all'opera delle sue mani con stupore e meraviglia, la vede e la rivede ed ogni volta scopre qualcosa di nuovo. Questo accade sia per il lavoro riferito a realtà inanimate sia – e in forma più accentuata – per chi opera in riferimento al mondo naturale per giungere ad uno stadio ancora più elevato per coloro che hanno la fortuna di svolgere un servizio di cura e di educazione.

Nell'attività, l'uomo esprime la profonda spinta all'apertura che avverte dentro di sé, consonante con l'apertura universale dell'intero creato.

Gli assunti della teoria dell'attività gettano una nuova luce sulla natura dei corsi di Formazione Professionale, focalizzando in maniera più esatta la natura dell'incontro che si realizza tra alunni e Centro di formazione e le potenzialità culturali che derivano dagli interventi di educazione dei giovani nell'ambito del lavoro: l'allievo della Formazione Professionale non si dispone ad apprendere un lavoro come un ripiego di minor valore, l'unico che rimarrebbe accessibile per coloro che hanno mancato una crescita culturale formale negli studi, ma come l'occasione preziosa nonché desiderata in cui poter realizzare pienamente l'esercizio delle più elevate facoltà umane: l'immaginazione, la comunanza, la maestria dell'operare, la creatività, la conoscenza e la generatività.

Considerare l'insuccesso scolastico come un test sull'intelligenza dei ragazzi

rappresenta un punto di vista azzardato se consideriamo gli assunti della psicologia dell'apprendimento. È stato Howard Gardner, com'è noto con la pubblicazione del suo libro *Formae mentis*, ad introdurre la teoria delle intelligenze multiple, secondo la quale non esiste una facoltà comune di intelligenza, bensì diverse forme di essa, ognuna indipendente dalle altre.

Egli critica la “nozione comune di intelligenza” come capacità o potenziale generale che ogni essere umano possiederebbe in misura più o meno grande. Facendo questo, mette in discussione l'assunto che l'intelligenza, comunque venga definita, possa essere misurata da strumenti verbali standardizzati, come test con carta e matita e fondati su risposte brevi e batterie di domande. L'uso dei test era una pratica diffusissima nelle scuole degli Stati Uniti e nei Paesi dell'Europa, al fine di misurare e diagnosticare l'intelligenza di studenti e candidati; questi strumenti, applicati non solo in occasione delle selezioni scolastiche ma anche di quelle lavorative, consideravano soltanto due tipi di intelligenza: quella linguistica e quella logico-matematica. Gardner propone di considerare, oltre a queste, altre cinque forme di intelligenza: spaziale, sociale, introspettiva, corporeo cinestetica, musicale (Gardner 2010).

Se i risultati scolastici possiedono una capacità diagnostica circa il corredo dell'intelligenza dei giovani, le metodologie utilizzate dovrebbero perlomeno considerare la pluralità dei modi in cui le facoltà umane si esprimono, e non solo quelle più favorevoli ad essere trattate numericamente nella forma dei test e delle interrogazioni. Ma non è solo questione di strumenti di valutazione: è decisivo il contesto sociale e culturale entro cui si sviluppa un'azione tesa a sollecitare la mobilitazione dell'intelligenza delle persone. Se queste non posseggono nel loro repertorio in modo perlomeno sufficiente il tipo di intelligenza maggiormente profittabile nel contesto scolastico – la capacità di memorizzare nomenclature e di ripeterle con correttezza linguistica, la capacità di ritenere regole astratte e di applicarle ad esercizi perlopiù isolati dal piano della realtà – finiranno relegate nella categoria dei “meno dotati” e riceveranno sempre meno sollecitazioni, specie se consideriamo la povertà delle metodologie didattiche e formative adottate nel mondo dell'istruzione, che si concentrano prevalentemente sulla lezione frontale con una didattica fondata sull'epistemologia delle discipline.

I risultati scolastici precedenti, i test di ingresso, le notazioni negative nelle verifiche che via via si susseguono, alimentano una “catena dell'insuccesso” che porta i meno dotati scolasticamente ai margini dell'area che può avvantaggiarsi – sia in modo pieno, sia nella formula della ripetizione pedante – del lavoro degli insegnanti. La condizione dell'ignorante (scolastico) prevede colloqui con i genitori in cui si prospetta il probabile esito negativo e si consiglia di iscrivere il figlio a percorsi di studi più facili, meglio se finalizzati ad apprendere un lavoro (le due cose, la facilità ed il lavoro, spesso coincidono nella mente degli insegnanti). A meno che i genitori, resi edotti dalle disposizioni sui disturbi specifici dell'apprendimento, non ricorrano a neuropsichiatri o psicologi abilitati al fine di ottenere una certificazione che consenta perlomeno il superamento del primo ostacolo: il passaggio d'anno. Altri, ancora più

scafati, apprendono la tecnica delle “passerelle”, e giocano sulla scarsa se non nulla comunicazione tra una scuola e l’altra proponendo alla prima un patto che prevede la promozione estorta con la promessa di iscriversi appena dopo il rampollo in una scuola più facile (vedi sopra) ed alla seconda la richiesta di un’iscrizione all’anno successivo così da non perdere l’anno.

Questa catena dell’insuccesso si interrompe solo se l’interessato giunge in un corso di Formazione Professionale nel quale venga trattato non come uno zero, ma come un portatore di talenti che meritano di essere scoperti e messi in gioco. Ciò richiede un cambio radicale del *format* dell’apprendimento, vale a dire del contesto culturale che “forma” la nostra impostazione mentale, fornendoci gli strumenti necessari a organizzare e comprendere il mondo, e che sollecita le prerogative della mente umana, sollecitate dalla consonanza della cultura di riferimento. È ciò che sostiene l’antropologo Clifford Geertz, per il quale: «L’uomo è un animale sospeso nelle reti di significato che egli stesso ha tessuto. Queste reti costituiscono la cultura, la cui analisi è, non una scienza sperimentale in cerca di leggi ma una scienza interpretativa in cerca di significati» (Geertz 1998, p. 11).

Bruner riprende questa lezione, elaborando la teoria del *format*, secondo la quale per sollecitare lo sviluppo dell’intelligenza del bambino è decisivo che l’azione educativa si svolga entro un ambito culturalmente contestualizzato: i *format* sono qui intesi come insieme di procedure comunicative che permettono al bambino e ai suoi partner scambi finalizzati e intenzionali che formano contesti interattivi tali da permettere l’apprendimento. Se i bambini sono soggetti socialmente competenti, in grado di stabilire relazioni, negoziazioni ed elaborazioni cognitive, a maggior ragione lo sono i giovani caduti nella catena dell’insuccesso. È però assolutamente necessario evitare di impostare l’azione educativa sull’acquisizione di conoscenze ed abilità isolate ed inerti; serve invece una formazione che si muova nel contesto d’azione prossimo a questi allievi, in consolanza con il loro progetto di vita, in grado di produrre una reale comprensione del mondo a partire dalla visione spontanea della realtà e procedendo per gradi progressivi di complessità dei compiti, autonomia e responsabilità delle attività in cui essi sono chiesti di impegnarsi. In tal modo si consegue un apprendimento indiretto dei *frame*, la struttura che ordina, dà significato e permette la memorizzazione di un’esperienza e che aiutano il soggetto ad elaborare in modo significativo e comunicabile il suo rapporto con la realtà, e ad assimilare convenzioni. In altri termini, è il senso e l’attrazione di un’esperienza educativa consonante con il proprio progetto di vita, e potenzialmente aperta ad un ampio spettro di conoscenze e competenze, che consente al giovane di accedere allo scrigno del sapere in quanto utile al suo progetto e arricchente il suo modo di stare nel mondo. Non solo i contenuti proposti debbono prevedere tale consonanza, ma anche la forma dell’ambiente e la tensione che lo attraversa: la “scuola dell’imparare facendo” è un ambiente amichevole, stimolante ed esigente, dove ognuno, indipendentemente dal suo curriculum scolastico, può trovare un’occasione di riuscita che gli permetta di andare oltre la condizione di partenza e, riprendendo Davydov, generare «nuove forme e

proprietà della realtà, trasforma un qualche materiale di partenza in prodotto». Cioè crescere, perfezionare il proprio essere persona.

In definitiva, l'allievo della Formazione Professionale non viene preso in quanto studente, un format che per lui significa in gran parte solo dolore, noia ed insuccesso, ma come un novizio che si avvia entro un percorso che lo porti a diventare una persona valente per gli interlocutori del mondo del lavoro, capace di svolgere compiti e risolvere problemi propri del campo professionale di riferimento, e soggetto che, nel fare ciò, mostra curiosità, spirito di iniziativa e intraprendenza, sensibilità circa il contesto ed i significati di ciò che accade nella realtà.

Occorre a questo proposito replicare all'obiezione canonica espressa solitamente dagli insegnanti legati ad uno stereotipo esecutivo del lavoro del tipo *Tempi moderni* di Charlie Chaplin.

La potenzialità culturale della maggioranza delle attività di lavoro presenti nella nostra società si può spiegare sul piano sociologico con la progressiva scomparsa dei modelli organizzativi basati su mansionari rigidi, dove i contenuti del ruolo erano prescritti dall'esterno e definiti da operazioni iterative, e la diffusione di modelli più frastagliati, personalizzati, dediti non solo ad attività iterative, ma anche a problemi ed opportunità ed impegnati in stili di esercizio del ruolo cooperativi rispettosi di norme dotate di sempre maggiori caratteristiche cognitive, come la sicurezza e tutela della salute, la sostenibilità, la privacy, la tracciabilità, e così via, cui va aggiunta la padronanza delle tecnologie informatiche e telematiche, delle comunicazioni e delle lingue.

Ciò richiama i requisiti delle learning organization, un modello in cui si mira a sviluppare capacità organizzative ed individuali oltre ad apprendere, e ciò influisce sulla progettazione e sulla gestione delle organizzazioni secondo la regola dello "svilupparsi apprendendo", mobilitando non solo le abilità cognitive, ma anche quelle intuitive, emozionali ed epidermiche. Tale modello spinge le organizzazioni a rimodellare continuamente la propria materia: un pensiero creativo in grado di far emergere le nuove strategie. Ciò richiede la capacità di promuovere corsi di azione sempre nuovi, abbandonando l'enfasi eccessiva sugli obiettivi che spesso finiscono per diventare camicie di forza, e far sì che le persone capiscano da soli qual è l'obiettivo adeguato per ogni situazione (gli obiettivi "emergono" attraverso il processo) e quali sono i limiti da evitare.

I principi di questo modo di organizzare l'azienda come comunità di apprendimento sono: inserire l'intero nelle singole parti puntando alla ridondanza delle funzioni, spingendo gli individui ad accettare le sfide indipendentemente dalla loro natura ed origine; perseguire la differenziazione e varietà necessaria puntando a che le competenze e le capacità necessarie siano possedute dal gruppo e il singolo sia multifunzionale; adottare il minimo di regole per garantire la libertà di auto-organizzazione, evitando che i dirigenti diventino "progettatori di tutto" per essere guide; imparare ad apprendere, evitando le ricette ma promuovendo atteggiamenti mentali aperti e creativi che stimolano la capacità di "cercarsi il lavoro" senza doversi aspettare che siano gli altri a venirti a cercare con richieste già precedentemente elaborate.

Il lavoro, così come si manifesta in forma rilevante nell'attuale società, presenta alcune caratteristiche – non certo inedite se analizzate singolarmente, ma sicuramente innovative se prese nel loro insieme – che lo rendono una vera e propria *struttura sociale emergente*, esito delle dinamiche proprie della società e dell'economia e che si possono riassumere nei tre fenomeni:

- il cambiamento dei costumi che pone al centro la ricerca della comunicazione e l'esperienza soggettiva su basi espressive ed estetiche;
- la rivoluzione tecnologica che procede incorporando attività basate sulla forza fisica e sulle routine;
- l'innovazione organizzativa che privilegia entità più snelle, dove operano figure professionali in grado di costruire il proprio ruolo e le relazioni cooperative con gli altri con cui interagiscono e che mirano alla fidelizzazione del cliente coinvolgendolo in relazioni significative che assumono la forma del servizio.

Tutto ciò si pone avendo sullo sfondo il processo di globalizzazione che comporta la rottura delle strutture sociali proprie della modernità. Tali strutture avevano costruito una società in guisa di un meccanismo artificiale ed ora vengono meno a seguito dell'incombere delle nuove forze del cambiamento che operano sia in chiave macro, ovvero degli scenari mondiali, sia su base micro, ovvero delle dinamiche che interessano territori e che tendono a disegnare nuove strutture di comunità che richiamano in parte modelli premoderni, pur collocandoli in un contesto assolutamente nuovo.

Il lavoro tende a diventare “significativo” nell'accezione proposta da John Dewey nel volume *Democrazia ed educazione* che indica nella professione la: «Direzione delle attività della vita in un senso che le renda percepibilmente significative per chi le pratica in virtù delle loro conseguenze, e anche utili ai suoi associati» (Dewey 2004, p. 340). Tale definizione pone l'accento non su classificazioni formali (nomenclature) né sulla mera attività strumentale alla fornitura beni o servizi, bensì su tre fattori chiave, ovvero la presenza di uno scopo rilevante dal punto di vista del suo valore sociale, l'identificazione come occupazione distintiva, infine la presenza di acquisizioni accumulabili tramite l'esperienza.

Le caratteristiche del *lavoro professionale* si riferiscono ad un insieme di fattori culturali, tecnici, sociali, giuridici e antropologici:

- Possesso di un sapere specifico che si traduce in un linguaggio ed in repertori o mezzi espressivi.
- Campo d'azione peculiare in cui si sviluppano processi propri della professione con riferimento anche all'utilizzo di mezzi tecnici per la loro realizzazione.
- Ruoli che, dal punto di vista degli osservatori, identificano le persone appartenenti all'ambito di lavoro, per accedere ai quali è necessario un percorso formativo-lavorativo composito.
- Apprezzamento sociale che attribuisce al lavoro professionale attese e significati positivi in riferimento a specifici ambiti di bisogno ed alle situazioni problematiche in cui questi si collocano.

- Modelli di identificazione che consentono una corrispondenza tra fattori antropologici (aspirazioni, attitudini, motivazioni) ed i fattori identificativi della professione.
- Strutture normative che definiscono modalità di accesso, contrattazione, retribuzione, esercizio e tutela in riferimento all'esercizio del lavoro professionale.
- Relazioni di comunità che disegnano una rete tra i componenti l'ambito professionale.

Riguardo al contenuto del sapere lavorativo professionale, una notevole letteratura converge circa la necessità di superare la distinzione tra professioni di natura teorica e professioni di natura pratica. Il sapere che connota qualsiasi professione, anche quelle intellettuali ed artistiche, così come quelle considerate unicamente pratiche, è costituito da un insieme di elementi che vanno assunti in modo unitario:

- il sapere *formale* (Morin 2000) costituito da teorie dominanti utilizzate nelle spiegazioni, nella diagnosi e nella formulazione di ipotesi circa le situazioni problematiche, nella scelta di indicatori e modelli per analizzare il corso dell'azione tesa al loro superamento;
- il sapere *implicito o tacito* (Polanyi 1979) e per certi versi misterioso specie per chi esercita l'attività professionale, essendo portato per abitudine ed a causa della fretta a parlare piuttosto di attività e di oggetti, ma che in realtà comprende una parte di ciò che viene definito con l'espressione "maestria" del lavoro;
- il sapere *non formale o riflessivo e dialogico* (Schön 1993) che è centrato non su repertori scientifici, ma sul materiale fornito dalla prassi del lavoro stesso e che consente di delineare una capacità definita "riflessione nel corso dell'azione", ovvero un'attitudine dal carattere pienamente culturale che supera le demarcazioni del campo di intervento fornite dagli schemi scientifici e che introduce in ogni professione una componente artistica e di improvvisazione: in altri termini la capacità di esplorare l'intero ambito in cui si colloca il problema facendolo proprio e coinvolgendosi nella ricerca di una soluzione appropriata;
- il sapere *personale* apportato dal soggetto che svolge l'azione e che rappresenta una componente indispensabile del lavoro che in tal modo diviene una forma di conoscenza particolare, non fungibile né esigibile e neppure separabile da chi lo esprime (Rullani 2004, pp. 122-123), alimentata mediante l'esperienza e in grado di riflettere il modo di vita della persona, per sua condizione unico e irriducibile³⁶.

Una volta delineato un legame significativo tra l'allievo e l'attività professionale, primo compito dei formatori di un corso di Formazione Professionale, è possibile sfruttare la notevole "catena concettuale" resa possibile dalla sua implicazione in qualità di novizio nel percorso di apprendimento di un mestiere.

³⁶ Si veda questa folgorante espressione di LUHMANN (2005, p. 238): «La persona sorprende, in senso positivo o negativo».

Per comprendere le valenze formative del lavoro, che a questo punto è possibile considerare come un vero e proprio “bacino di apprendimento” potenzialmente aperto ad ogni ambito della cultura, ci riferiamo ancora a Davydov il quale ci propone sei “posizioni fondamentali” delle elaborazioni di Vygotskij intese come teoria storico-culturale dello sviluppo dell’attività, della coscienza e della personalità dell’uomo (Davydov 1998, pp. 110-111):

1. «*La modificazione qualitativa della situazione sociale della vita dell’uomo (o della sua attività) costituisce il fondamento per il suo sviluppo*»; ciò significa che l’allievo che si inserisce da novizio in un corso di Formazione Professionale non è posto in una posizione di stand by in cui assimilare “a freddo” le nozioni e le abilità che in seguito dovrà utilizzare nelle situazioni “a caldo” dell’agire professionale, ma “impara facendo” svolgendo sin da subito dei compiti rilevanti che mirano ad una sua trasformazione in lavoratore competente, ed in tal modo assimila perlopiù indirettamente gli elementi della conoscenza in quanto ingredienti indispensabili di uno sviluppo umano desiderabile, in direzione del quale si dispone con viva partecipazione.
2. «*L’istruzione e l’educazione, forme che hanno un carattere storicamente definito, costituiscono gli aspetti generalissimi dello sviluppo psichico dell’uomo*». Ciò significa che la mera immissione della persona in un flusso lavorativo non necessariamente è garanzia della sua capacità di assimilazione dei saperi resi possibili dall’azione stessa; egli necessita delle *condizioni della formatività* che consistono nella giusta disposizione nei confronti della realtà (e qui è rilevante il tema dell’educazione morale, un fattore sempre più rilevante tra le caratteristiche del lavoro indicate dalle imprese, di cui parleremo più avanti) oltre che nella presenza di una guida all’azione, nella definizione di un cammino che preveda un nesso razionale tra i compiti-problemi sottoposti all’allievo, le risorse necessarie per svolgerli e le occasioni di verifica che consentano una continua diagnosi del percorso intrapreso anche in vista della sua necessaria ridefinizione alla luce dei segnali emergenti.
3. «*La forma iniziale dell’attività è la sua effettuazione da parte dell’uomo sul piano esterno (socializzazione)*». La buona opera si vede sin dall’inizio, dal fatto che all’allievo da subito, sin dal primo passo del suo cammino formativo, viene proposto appunto di operare, non già di indugiare sulle pratiche preliminari costituite dall’insieme degli esercizi che la scuola considera (il più delle volte per inerzia, senza una verifica appropriata dell’efficacia di tali pratiche didattiche proprio in relazione ai traguardi che ci si attende da esse) connessi all’acquisizione della cosiddetta “cultura di base”, ma dal fronteggiamento diretto delle attività, dei compiti ed anche – con la giusta progressione – dei problemi propri del campo professionale che identifica lo sbocco desiderato del suo impegno. Non perché il lavoro non costituisca un vero “bacino culturale”, ma perché l’azione, giustamente progettata, accompagnata e valutata, rappresenta il modo appropriato per acquisire quelle conoscenze che la cultura del lavoro rende possibile a chi vi si

impegna in modo pienamente partecipe, mobilitando l'intero registro della propria intelligenza.

4. «*Le nuove formazioni psichiche che sorgono nell'uomo sono generate dall'interiorizzazione della forma iniziale della sua attività*». Il processo di apprendimento e di maturazione non deriva dalla immissione nel "sistema mente" delle nozioni e dei concetti isolati da un qualsivoglia contesto, come se si trattasse della programmazione di un'intelligenza artificiale, ma dalla interiorizzazione, realizzata tramite coinvolgimento diretto nelle vicende della vita professionale, della forma iniziale in cui tale attività si è manifestata. Il lavoro, quando è significativo, possiede una forma propria di carattere olistico che può essere scomposta solo astrattamente nelle sue dimensioni (pratiche, economico sociali, cognitive, etico-sociali, affettivo relazionali, estetiche...), ma che si manifesta in ogni sua evidenza come un tutto unitario, in modo olistico: ogni parte è immagine del tutto, ed il tutto è più della somma delle parti. Un concetto che Alain de Saint Exupéry ha espresso magnificamente nel modo seguente: «Se vuoi costruire una nave non radunare uomini per far loro raccogliere il legno, per distribuire compiti e suddividere il lavoro, ma insegna loro la nostalgia del mare ampio e infinito». Qualcosa che si insegna solo facendone esperienza diretta, e sentendolo raccontare da chi ne possiede ed ha inoltre il talento per parlarne in modo evocativo e seduttivo.
5. «*Una funzione essenziale nel processo di interiorizzazione spetta ai diversi sistemi di segni con funzione simbolica, che si generano nella storia della cultura*». La scuola storiografica francese de *Les Annales*³⁷ ha mostrato che esiste una storia della cultura centrata sugli avvenimenti, ed una storia: è cambiata la storiografia, che con la rivoluzione epistemologica avviata dalle Annales ha dilatato gli oggetti di indagine della storia, arrivando a considerare tutti gli aspetti che riguardano e influenzano le società umane, rafforzando i collegamenti con le altre discipline e in particolare con le scienze sociali (economia, sociologia, antropologia, etnografia, ecc.), allargando tematiche e favorendo l'affermarsi di "storie altre", di "storie al plurale" comprese quelle connesse alle scoperte scientifiche e tecnologiche, ai costumi ed alla vita quotidiana. La storia della meccanica, dell'elettronica, delle pratiche amministrative, come pure quella dell'artigianato, dell'arte culinaria e dell'abbigliamento, costituiscono pertanto occasioni stimolanti di accesso al sapere storico, di cui non sono sostituti minori, ma appunto porte d'accesso che permettono, sulla base di uno sguardo "interessato" e particolare, di passare ad una visione più ampia e generale delle vicende delle civiltà.

³⁷ La rivista *Annali di Storia economica e sociale*, rivoluzionaria scuola storiografica nata nel 1929, è stata fondata per iniziativa di Marc Bloch e Lucien Febvre, ed ha avuto come protagonisti nel tempo anche Fernand Braudel e Jacques Le Goff. Essa contrappone al tempo breve della storia tradizionale, che è prevalentemente storia militare, politica e diplomatica un nuovo tempo, attraverso la sostituzione della temporalità breve dell'avvenimento, con i tempi lunghi nei quali si modificano tanto la vita materiale quanto la mentalità.

6. «*Emozioni e intelletto hanno un significato importante nell'attività e nella coscienza dell'uomo, in quanto hanno il loro luogo nell'unitarietà interiore*». Insegnare per esperienza, sfruttando la rete dei legami significativi e vitali che si dipana dall'azione concreta allo spazio della varietà dei saperi, presuppone la fiducia nella intellegibilità del mondo, vale a dire la sua conoscibilità da parte di chi vi si pone in modo curioso e corretto. Per questo è riduttivo ridurre sul piano psicologico ciò che accade ad una persona che si dispone con fiducia e disponibilità ad intraprendere il viaggio del noviziato professionale. Ciò che accade, è piuttosto un evento che consente una presa più forte sull'esistenza. Vi è una differenza radicale tra affettività ed affezione: la prima espressione indica la concettualizzazione funzionale di qualcosa di vitale nella vicenda umana, un'esperienza che vede la persona prendere parte al mondo in modo fecondo e arricchente. Emozioni ed intelletto sono "presi in gioco" quando il soggetto è esso stesso implicato nell'opera. Il lavoro, sia quello esercitato nel pieno esercizio del ruolo entro un'organizzazione sia quello che realizza il novizio che desidera accedere ad una cerchia professionale, presenta una dimensione *esteriore*, nella quale la persona svolge un intervento teso a soddisfare bisogni e risolvere problemi altrui, e nel contempo una dimensione *interiore*, che può essere descritta come una tessitura del proprio io relazionale e illuminato dalla conoscenza del reale e dalla saggezza dell'agire. Tutto questo rivela il profondo carattere unitario della vicenda umana ed in specie dei processi che avvengono nella mente della persona che si dispone con i propri talenti a realizzare prodotti-servizi dotati di valore agli occhi degli altri, destinatari e giudici della sua opera.

Ogni azione sociale significativa è collocata entro un contesto territoriale definito e nel contempo si apre ad un orizzonte globale; si avvale di strumenti operativi, tecnici e concettuali che possiedono una loro struttura definita, ma nel contempo sono oggetto di un continuo perfezionamento e talvolta rivoluzionamento; mira a risultati che vengono in un primo tempo immaginati nelle loro caratteristiche prevalenti ma che si palesano poco a poco dopo continue fasi di applicazione, verifica, ripensamento, ridefinizione del linguaggio; richiede l'esercizio della comunicazione e della cooperazione con altri posti in ruoli ed organizzazioni differenti, ed entro team di lavoro tendenzialmente paritari; richiede requisiti funzionali e nel contempo estetici e relazionali che risentono dello spirito del tempo; è oggetto di una continua trasformazione che rende irragionevole la creazione di standard da replicare nel tempo medio; esige la capacità di pensiero matematico proprio della spiegazione-programmazione-controllo e nel contempo quella del pensiero estetico proprio della comprensione che richiede mezzi di prova non dimostrativi, ma evocativi ed esortativi; è, infine, collocata entro una comunità professionale che assume un carattere di contemporaneità ma anche di storicità, ponendo l'attore entro la condizione privilegiata di facitore della civiltà.

Cosa accade all'allievo dei corsi di Formazione Professionale quando, provenendo da una "catena di insuccessi" scolastici, si trova a provare il successo svolgendo

compiti professionali sempre più impegnativi che aprono “prese sul mondo” più ampie e profonde? Di sicuro egli sperimenta un legame di tipo nuovo con il sapere, letteralmente si può dire che “fa amicizia” con la cultura, la stessa che prima gli era apparsa così incomprensibile, estranea e financo ostile.

Il novizio del lavoro è un ruolo sociale riconosciuto che apprende il mondo indirettamente, avvalendosi del suo desiderio di riuscita nell’essere apprezzato e quindi accolto nella cerchia professionale e nelle dinamiche della comunità in quanto capace di conseguire un risultato apprezzabile fondando l’opera sui propri mezzi.

Egli impara il mondo *in modo interessante*, perché “portato” dalla forza del suo progetto di vita e sostenuto da guide riconosciute che lo stimolano e lo accompagnano.

L’attivatore implicito e la consonanza culturale

Oltre all’accesso “utile” alla cultura, centrato sul progetto professionale e su ciò che rende interessante il reale, è presente nell’anima dei ragazzi iscritti alla Formazione Professionale un attivatore implicito, per comprendere il quale occorre riflettere sulla straordinaria natura della mente umana.

Tralasciando la visione più rozza che concepisce la mente come contenitore e propone un metodo di apprendimento basato sulla sistematica e meccanica immisione in essa di elementi singoli e stratificati, l’idea della mente-serbatoio, tre sono le rappresentazioni che possono aiutarci a comprendere il valore dell’attivatore implicito: la mente computazionale, la mente aumentata e la mente culturale.

La mente come costruttore cognitivo

Può essere concepita come un processo cognitivo, ovvero una concatenazione di legami logici (mente-costruttore). Piaget afferma che la conoscenza non è preformata nel soggetto come se i suoi elementi fossero degli a priori già compiuti, né fissata nel reale da cui ricavarla, né un’entità trascendente, ma rappresenta una costruzione che si svolge mediante dei processi di astrazione che il soggetto compie non sugli oggetti, ma tramite azioni e coordinamento di azioni, fino al punto da assumere come proprio oggetto la stessa attività cognitiva, ciò che l’autore chiama “*astrazione riflettente*” che l’individuo gestisce in una sorta di meccanismo di continua autoregolazione (Piaget 1968, 1975).

Se il soggetto umano è visto come un processo cognitivo incessantemente preso nel lavoro di organizzazione del pensiero sulla base di modelli logico-matematici, la mente è concepita come un sistema di operazioni che presentano proprietà formali logiche (la reversibilità, l’associatività, l’identità, la composizione...), così che lo sviluppo umano si riduce allo sviluppo cognitivo e riguarda i sistemi logici di pensiero che operano per strutturazione e ristrutturazione operatoria.

Ma la mente è costituita solo da operazioni logico matematiche? Non è in grado di afferrare il reale anche in molti altri modi, tutti accessibili all’umano (e forse più

gustosi) quali l'intuizione, la mimesi, l'affezione, la scoperta "serendipica" fatta per puro caso o involontariamente³⁸, la tradizione, la comunione (consonanza ed argomentazione), lo stupore estetico e l'ascesi religiosa? Oppure queste sono solo facoltà irragionevoli, non fondate sulla fredda (vale a dire distaccata) logica?

La concezione esclusivamente logico-cognitiva della mente porta ad una duplice inconoscenza: questo essere umano che vive nello spazio dell'astrazione riflettente in definitiva non conosce il reale entro cui peraltro conduce la sua intensa attività computativa, ma la sua coscienza è impegnata solo in un diuturno processo di costruzione delle conoscenze. Egli è a tutti gli effetti incarcerato in una sorta di solipsismo che pensa (riduttivamente) se stesso, ed isolandosi in tal modo dal reale, sia quello presente sia quello storico, rimane inconsapevole anche del se stesso relazionale, quello che si rivela solo attraverso l'incontro con la realtà.

Piaget ed i suoi epigoni computazionali hanno effettivamente svelato una delle più elevate facoltà della mente, ma hanno finito per rispecchiarsi in questa immagine computazionale a base logico-matematica finendo per incarcerarsi e riducendo così la capacità di visione delle ulteriori potenzialità della mente umana.

La mente "aumentata" dalle tecnologie

La visione della mente come sede di un processo continuativo ed autoregolato di astrazione riflettente, proposta dai cognitivisti, è affine a quella dei neuroscienziati che in qualche modo ne sono i continuatori, ampliandone l'ambito d'azione alle continue possibilità offerte dalle nuove tecnologie della comunicazione.

Marc Prensky, scrittore statunitense, divulgatore di modelli innovativi nel campo dell'educazione e dell'apprendimento, ha coniato la famosa coppia di "nativo digitale" e "immigrato digitale" che ha espresso per la prima volta in un articolo del 2001 su *On the Horizon*³⁹. Egli propone una concezione più dinamica della mente,

³⁸ Il neologismo serendipity è stato coniato da Horace Walpole, ispirato dalla lettura della fiaba persiana *Tre principi di Serendippo* di Cristoforo Armeno i cui tre protagonisti si salvano proprio grazie ad indizi trovati sul loro cammino. Il racconto descrive la scoperta come intuizioni dovute al caso, ma sostenute da uno sguardo che rivela capacità di osservazione e spirito acuto: «È stato una volta che lessi una favoletta dal titolo "I tre principi di Serendippo". Quando le loro altezze viaggiavano, continuavano a fare scoperte, per accidente e per sagacia, di cose di cui non erano in cerca: per esempio, uno di loro scoprì che un cammello cieco dall'occhio destro era passato da poco per la stessa strada, dato che l'erba era stata mangiata solo sul lato sinistro, dove appariva ridotta peggio che sul destro - ora capisce la serendipità? Uno dei più ragguardevoli esempi di questa casuale sagacia (lei deve infatti notare che nessuna scoperta di cosa che si stia cercando può ricadere sotto tale descrizione) è stato quello del mio Lord Shaftesbury, il quale, capitato a pranzo dal Lord Chancellor Clarendon, si accorse del matrimonio del duca di York e di Mrs. Hyde, dal rispetto con cui la madre di quest'ultima trattava la figlia a tavola». W.S. LEWIS in *Horace Walpole's Correspondence*, Yale edition, nel libro di T. G. REMER, *Serendipity and the Three Princes, from the Peregrinaggio of 1557*, Edited, with an Introduction and Notes, by T. G. Remer, Preface by W.S. Lewis. University of Oklahoma Press, 1965. LCC 65-10112.

³⁹ M. LEONARD (2010-06-22). *The Essays of Leonard Michaels*. Macmillan, pp. 27-28.

spiegando che l'interazione con le moderne tecnologie punta ad una dinamica di ampliamento delle sue potenzialità che non consiste solo nella velocizzazione e facilitazione dei compiti, ma porta con sé una vera e propria *saggezza digitale*: «La saggezza digitale consiste nell'utilizzare la tecnologia, e soprattutto le nuove tecnologie digitali della nostra epoca, per migliorare le nostre menti. I vantaggi più importanti che ci può portare non sono quelli legati al fatto che ci renda i compiti più facili e/o più veloci, benché obiettivamente sia così. La tecnologia ci aiuta di più quando ci rende anche dei *migliori pensatori*, che *adottano decisioni e operano scelte più sagge*» (Prensky 2013, p. 78). Ma si tratta di capire in che modo questo autore concepisce tale saggezza, nel tentativo di spiegarla, egli la assimila all'ampliamento delle capacità già rese disponibili e fruibili da molte persone, oltre a quelle ancor più sofisticate che saranno introdotte prossimamente e che: «ci renderanno ancor più saggi». Egli fa degli esempi, riferiti ovviamente alle capacità già disponibili: concentrarsi meglio, combinare gli intelletti di centinaia di esperti a livello globale, che lavorano insieme ad un unico problema, applicare la potenza dei computer di tutto il mondo ai propri problemi e interrogativi personali, comunicare in tutto il globo terrestre senza barriere, poter prendere in esame tutti i fatti rilevanti e precedenti prima di prendere una decisione, ripercorrere tutte le esperienze passate, e così via. Egli non afferma alcuna garanzia, bensì la verosimiglianza circa il nesso tra queste capacità e il diventare esseri umani più saggi e lo fa indicando tre linee guida:

- il processo di assunzione delle decisioni cosiddetto “dall’alto”, quello finora più diffuso, non è più sufficiente o comunque non è più il modo digitalmente saggio di decidere, perché grazie alla tecnologia le voci di quelli che stanno “in basso” e “in fondo” sono state liberate e legittimate imponendo quindi di essere ascoltate;
- vista la tendenza ad andare verso posizioni di apertura degli ambiti prima esclusivi di accesso alle informazioni, come quello politico, oggi siamo pienamente informati;
- il linguaggio sempre più neutro che utilizziamo nel descrivere i molti mutamenti avvenuti permette una discussione meno passionale ampliando le nostre aspettative sociali.

Questa concezione di saggezza assume quindi l'accezione di ampliamento di possibilità, di quelli che Amartya Sen chiama i “funzionamenti”, che giustamente distingue dalle “capacitazioni”. Se i primi sono stati di essere o di fare cui gli individui attribuiscono valore (ad esempio, essere adeguatamente nutriti, non soffrire malattie evitabili), le capacitazioni sono gli insiemi di combinazioni alternative di funzionamenti che una persona è in grado di realizzare allo scopo di scegliersi una vita cui, a ragion veduta, si dia valore (Sen 2010). La differenza tra capacità e capacitazione sta nello scopo, non nella sola funzionalità. È possibile che una persona possieda più mezzi, ma questo non migliora la sua convinzione circa dove desidera andare. La risposta del neuroscienziato e dell'ingegnere genetico a questo proposito è desolante: “hai più possibilità di fare quello che vuoi, qualsiasi cosa tu voglia”, intendendo che le nuove tecnologie rompono i limiti spazio temporali e cognitivi che nel passato pre-

cludevano a molti occasioni di esperienza che *potrebbero* essere desiderabili; ma la saggezza non consiste nel fare qualsiasi cosa, nella stimolazione sensitiva prodotta dall'accumulo di esperienze imponendosi continuamente di svincolarsi dal proprio contesto di riferimento: ciò semmai soddisfa la curiosità, una facoltà rilevante della mente che normalmente prelude ad una decisione di vita consapevole e consistente, non coincide con essa.

L'aumento delle possibilità non è condizione di saggezza perché quest'ultima riflette le decisioni etico-morali che attengono al quadro dei valori verso cui oriento la mia esistenza, al tipo di vita cui mi lego, alla terra in cui decido di abitare, alle relazioni in cui mi impegno, mentre sappiamo bene che l'uomo contemporaneo, vero "narciso frettoloso", seguendo l'imperativo del fare sfrenato e perennemente connesso (Fumaroli 2011, p. 37), finisce in fondo per dubitare del fatto che, praticando questo genere di esistenza, possa davvero essere soddisfatto. In assenza di vera cultura, vale a dire capacità di dare valore alla vita, è prevedibile che l'eccesso di possibilità in presenza di un difetto di capacità di definire scopi connessi ad un modo di vita virtuoso, produca piuttosto disancoramento, stordimento e dissipazione, una sorta di presa debole sull'esistenza. E non si tratta di un mutamento collocabile tra le cose desiderabili vista l'insopprimibile e testarda propensione dell'uomo ad *essere felice*, e non solo ad *essere stimolato*.

La mente che abita un milieu culturale

Riferendoci ancora al pensiero di Jerome Bruner, scopriamo che: «La mente non potrebbe esistere senza la cultura. Infatti l'evoluzione della mente dell'ominide è legata allo sviluppo di un modo di vivere in cui la "realtà" viene rappresentata mediante un sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale che al contempo organizza e pensa il proprio stile di vita tecnico e sociale nei termini di quel simbolismo. Questo modo simbolico non solo viene condiviso dalla comunità, ma viene conservato, elaborato e tramandato alle generazioni successive che, in virtù di questa trasmissione, continuano a mantenere intatti l'identità e lo stile di vita della propria cultura. La cultura in questo senso è superorganica. Ma modella anche la mente dei singoli individui. La sua espressione individuale è legata al fare significato, all'attribuzione di significati alle cose in situazioni diverse e in occasioni concrete. Fare significato implica situare gli incontri con il mondo nel loro contesto culturale appropriato, al fine di sapere "di cosa si tratta in definitiva". Benché i significati siano "nella mente", hanno origine e rilevanza nella cultura in cui sono stati creati» (Bruner 2009, p. 17).

Il legame tra mente e cultura corrisponde ad un ampliamento della prospettiva nell'intento di comprendere come avviene la conoscenza: non basta limitare il focus ai processi interni del cervello, ma occorre cogliere la vera consistenza dell'espressione "significato" come simbolo della condivisione di uno stile di vita. Esiste pertanto sullo sfondo dei processi comunicativi ed interattivi tra persone un *milieu* culturale che associa non già membri di strane comunità di linguisti e neppure cittadini

del mondo globalizzato che si incontrano in non luoghi parlando neolingue, ma persone *situate* entro una cultura viva con una sua storia che può anche attraversare momenti di crisi e di trasformazione, ma tende in ogni caso a ricostruire i legami tra il passato ed il presente per intravedere il futuro. La fondamentale natura sociale dell'essere umano lo rende un soggetto in grado di comprendere in modo informale e non formale, vale a dire entro tutte le occasioni della vita quotidiana o nell'esercizio dei ruoli che è chiamato a svolgere.

La cultura come ambiente entro cui avviene la conoscenza costituisce un patrimonio di cui ogni membro della comunità si avvale e diversi sono i modi in cui egli ne beneficia: osservando (ed in parte interagendo con) i depositi di opere gestiti da istituzioni apposite come nel caso dei musei, visitando direttamente i luoghi, i monumenti e le opere che rivelano la genialità di coloro che hanno reso grande una cultura e l'intera civiltà, ma soprattutto incontrando questi grandi nella forma dell'educazione ovvero della consegna viva (tradizione) di un patrimonio da parte di coloro che non solo sono preparati, ma ne traggono passione e desiderano insegnarlo ai giovani, naturalmente avendone i mezzi appropriati. Queste figure, chiamate comunemente "insegnanti", si accingono ad una delle più importanti opere della civiltà: consentire un incontro vitale tra i giovani ed i più significativi contributi che altri prima di loro hanno apportato al patrimonio di cui sono parte, al fine non solo di "mantenere intatti l'identità e lo stile di vita della propria cultura", ma di avvalorarla nella propria esistenza personale, inserendosi entro il flusso della ricchezza di vita che questa porta con sé, apportando a tale cammino il proprio contributo distintivo sia in quanto generazione sia come singoli.

D'altra parte occorre anche riconoscere che non tutti i membri di una cerchia culturale beneficiano in pari misura di questo patrimonio. Ciò accade sia per *ossidazione*, processo tipico dei sistemi educativi istituzionalizzati che porta allo snaturamento della cultura in enunciati inerti finalizzati all'istruzione, sia per quella particolare forma di *esclusione* (ed anche autoesclusione) che conduce alla povertà culturale.

Circa il primo caso, va ricordato che i significati vivono nella cultura in cui sono stati creati e muoiono se vengono distaccati dal loro contesto di origine. Solo in questo senso essi sono comunicabili, mentre se avulsi, degradano ad enunciati. L'inerzia scolastica è un pericolo sempre presente in ogni epoca storica, ma è ancor più grave e deleterio nei passaggi d'epoca come quello che stiamo attraversando, quando la maggioranza del ceto di insegnanti sembra indugiare nel lamento dei "tempi che corrono", nella critica alle istituzioni deputate, nella presa di distanza dalla direzione in cui sembra indirizzarsi il percorso storico. È un pericolo deleterio perché corrisponde ad uno "sciopero culturale" degli intellettuali che consiste nel non presentare ai giovani il meglio di ciò che può aiutarli ad amare la vita.

Il secondo caso indica quelle condizioni che rendono incapaci di trarre beneficio dal patrimonio culturale di riferimento; ciò porta a ceti e gruppi sociali deprivati a causa di un ambiente incapace di offrire loro delle opportunità, che forniscono situazioni estremamente povere di stimoli o stimoli non in grado di raggiungere il loro scopo.

Ora, anche al fine di delineare il modo in cui alcuni di questi gruppi sociali deprivati - come nel caso degli allievi della Formazione Professionale - possono accedere alla cultura, risulta estremamente interessante comprendere in cosa consista il fatto che il singolo individuo è *parte* di una cultura; Bruner ci dice che è la stessa mente ad essere modellata dalla cultura, ma dicendo questo si espone alla critica “esternalista”, l'accusa cioè di considerare il membro della comunità come un ricettore passivo di un patrimonio che gli viene consegnato bell'è fatto allo scopo di “mantenere intatto”, ovverossia immutabile, quello stile di vita distintivo che lo connota nei confronti delle altre culture. Critica che si stende poi al carattere “riparativo” dei programmi di intervento che risultano inoltre paternalistici, come se la società dovesse “prendersi cura” di soggetti resi subumani dalla deprivazione subita e quindi incapaci di esprimere quelle prerogative che fanno anche di loro persone capaci di cultura: di sentire, comprendere, avvalorare ed accrescere quel patrimonio culturale tramite il loro apporto originale.

Abbiamo così introdotto la questione della consonanza culturale.

La consonanza culturale, principale alleato dell'insegnante

L'essere umano riceve con il patrimonio genetico anche un patrimonio culturale di natura disposizionale, ciò significa che la sua identità è già connotata dallo stile di vita e dalle suggestioni caratteristiche (topos) che sono proprie della cultura di appartenenza. Si può dire che egli, in un modo che le scienze non hanno ancora del tutto compreso, possiede già in sé l'impronta sensibile, un misto di archetipo - la forma preesistente di un pensiero - e di *frame* simbolici, che gli permettono di provare nostalgia, avvertire il gusto, dare significato e memorizzare le esperienze culturali significative, tramite l'incontro con le opere che hanno arricchito e caratterizzato quello stile di vita di cui egli è un testimone sensibile.

È un concetto legato all'idea dell'incompletezza umana, già affrontata dagli antichi e ripresa poi specialmente nella seconda metà del Settecento da Johann Gottfried Herder⁴⁰, infine riproposta dall'antropologo contemporaneo Clifford Geertz per il quale l'uomo: «È l'unico animale vivente che abbia bisogno di progetti (culturali), per il fatto di essere l'unico animale vivente la cui storia evolutiva è stata tale che il suo essere fisico è stato modellato in misura significativa dall'esistenza di tali progetti e che sia perciò irrevocabilmente basato su di essi» (Geertz 1965, p. 47). Infatti: «Noi sia-

⁴⁰ «Se ogni nazione e ogni lingua hanno un proprio distinto carattere, anche ogni individuo, che quella lingua parla e appartiene a una singola nazione, deve possedere una particolare caratterizzazione; per Herder (Sugli scritti di Thomas Abbt) l'anima umana è “un individuo nel regno degli spiriti, che sente secondo la sua costituzione singolare”, è una “particolarità viva” che si manifesta “dall'intero fondo oscuro della nostra anima, nella cui imperscrutabile profondità dormono forze ignote” cosicché si può dire che “noi non conosciamo nemmeno noi stessi e solo a istanti, come in sogno, cogliamo qualche tratto della nostra vita profonda». http://it.wikipedia.org/wiki/Johann_Gottfried_Herder. Ultimo accesso: 16 marzo 2015.

mo animali incompleti o non finiti che si completano e si perfezionano attraverso la cultura – e non attraverso la cultura in genere, ma attraverso forme di cultura estremamente particolari: dobuana e giavanese, hopi e italiana, di classe superiore e inferiore, accademica e commerciale» (Ibidem, p. 64).

L'uomo però non si completa 'in generale', ma solo nelle varie culture particolari: «Essere umani [...] non significa essere un qualsiasi uomo: vuol dire essere un particolare tipo d'uomo [...] A Giava, ad esempio, [...] la gente dice chiaro e tondo: "Essere umani è essere giavanesi". I bambini piccoli, gli zoticoni, i semplicioti, i pazzi, quelli apertamente immorali si dice che sono *ndurung djawa*, "non ancora giavanesi"» (Ibidem, p. 68).

Tutto questo significa che la cultura, invece di essere "aggiunta" ad un animale ormai completo, o virtualmente completo, è stato un ingrediente, di certo il più importante, nella produzione di questo animale. In questo modo, ognuno è come foggato dalla cultura di appartenenza e questo legame sviluppa un processo di appartenenza che funziona in linea diretta – la tradizione culturale – ma anche indiretta attraverso un feedback che dal nuovo membro del gruppo risale agli archetipi propri del patrimonio della sua gente.

Chiamiamo questa caratteristica della mente *preconoscenza*, intendendo con questo termine quella particolare ricettività dell'esperienza culturale significativa per il proprio ambiente culturale che ogni persona possiede nella propria mente, e che informa potenzialmente il suo stile di vita, prima ancora di venire istruita formalmente dalle istituzioni apposite, che si manifesta come risonanza e rispecchiamento nei confronti del messaggio che viene loro proposto. Si tratta del *genius gentis* che, a differenza del suo corrispettivo *genius loci* che indica il carattere peculiare di un luogo, segnala più precisamente il carattere peculiare di una popolazione.

La *preconoscenza* potrebbe essere concepita come un assurdo per coloro che intendono la conoscenza come un passaggio (travasamento) o un processo (operazione cognitiva), perché presuppone che la persona abbia già in sé, prima ancora che ciò venga immesso dall'esterno, una parte del corredo culturale che si desidera diventi un suo patrimonio personale. Conseguentemente si può affermare che, mentre una persona *apprende* ciò che non sa, ella *impara* solo ciò che già possiede come archetipo culturale e che costituisce il particolare stile di vita, o disposizione nella realtà, che condivide con gli altri membri della comunità.

In forza di questo, l'intento decisivo di ogni insegnante, che consiste nel trasformare gli apprendimenti sparsi in una padronanza personale, non avviene in sequenza cronologica, ma circolarmente ed in modo situato: un sapere "nucleare" trova significato pieno solo entro una "ragione di vita" che costituisce il patrimonio profondo della cultura ed a questo deve sempre riferirsi perlomeno come promessa; l'allievo può in tal modo avvalersene non solo come strumento da utilizzare al fine di perseguire risultati specifici (il voto, l'ingresso ad una facoltà con numero chiuso, il titolo di studio, l'assunzione lavorativa), ma soprattutto come incremento della capacità di vivere la vita cui attribuisce valore; il risultato può essere descritto nei termi-

ni di un perfezionamento umano, perseguito nel solco (sempre rinnovato) della tradizione culturale.

Abbiamo pertanto “scoperto” un ingrediente decisivo per il processo della conoscenza: oltre alla capacità di *percepire gli stimoli* tramite i sensi, all’*abilità nel decodificare formalmente il linguaggio* ed infine alle *facoltà cognitive* (l’“astrazione riflettente” e le sue funzionalità), esiste la *preconoscenza* che consiste nella facoltà di prevenire il contenuto vitale del messaggio (il modo peculiare in cui ha influenzato lo stile di vita proprio della comunità cui si appartiene) tramite l’impronta che questo ha impresso nel corredo biopsichico individuale dello stesso collocato in uno spazio della propria memoria biologica (e magari contenuto come *topos* nella favole dell’infanzia, uno dei principali e più potenti mezzi della tradizione culturale); tale impronta, intesa come corredo della propria identità di “gente”, funziona da risonanza anticipata che agisce come se il soggetto possedesse parte del messaggio che gli viene rivolto, una sorta di intuizione archetipale che ne facilita l’apprendimento. Il tipo di intuizione che sviluppa non si riferisce a ciò che ancora non si conosce, ma porta a riconoscere in modo immediato ciò che già era presente, sia pure non pienamente consapevole, nella nostra mente e che corrisponde ad un’esperienza culturale che ci viene proposta.

L’impronta culturale è il corrispettivo dell’impronta genetica, ma a differenza di quest’ultima che indica il profilo derivato dall’applicazione di determinati *marcatori* molecolari ad un genoma al fine di renderlo riconoscibile e rintracciabile, la prima è connessa ai significati culturali che definiscono il tipo di atteggiamento che una comunità adotta nel porsi nel mondo. Essa presenta elementi di precomprensione dell’archetipo culturale (la persona “giusta” e chi non lo è, il modo “corretto” di stare nella comunità e quelli non accettabili, le qualità interessanti da mostrare nella vita pubblica, ...), in sostanza i fattori che definiscono l’appartenenza alla comunità procedendo dagli elementi esteriori fino al linguaggio ed agli stili di vita distintivi.

Un esempio è dato dalla vicenda degli eroi vicini come Giovanni Falcone, raccontato da Luigi Garlando nel romanzo *Per questo mi chiamo Giovanni* scritto nel 2004. È una storia decisamente italiana che colpisce il sentimento nazionale di giustizia e l’indignazione per la crudeltà disumana della mafia. Il giorno del decimo compleanno di Giovanni, il padre Luigi decide di trascorrerlo con lui portandolo a visitare la sua città, Palermo, e parlandogli della mafia. Per spiegargli di cosa si tratta, utilizza l’esempio dei bulli a scuola che sfruttano i più deboli per ottenere ciò che vogliono. Nel corso della gita il papà gli racconta la storia di Giovanni Falcone, dal maxiprocesso alla sua morte, e per questo lo porta a Capaci dove avvenne l’esplosione che uccise lui e diversi agenti di scorta. Visitano anche la casa di Falcone, dove ora si trova l’albero: il papà confessa che anche lui un tempo aveva pagato il pizzo alla mafia per poi ribellarsi. Così, anche Giovanni il giorno successivo torna a scuola e si ribella a Tonio, il compagno che lo obbligava a dargli i soldi. Leggere, e far leggere, un libro simile, presenta un’efficacia decisamente maggiore che trattare la mafia come oggetto di una lezione “scolastica” di storia. Ciò per il fatto che i ragazzi possie-

dono una dote di precomprensione che anticipa la spiegazione del contenuto e fissa la vicenda dell'eroe moderno entro un'impronta culturale preesistente, un archetipo fortemente caratterizzato in senso nazionale.

Ma vi sono anche archetipi culturali che appartengono all'umanità intera, in ogni tempo e spazio, come nel caso di Dante. Molte dichiarazioni dei formatori di italiano dei Centri di Formazione Professionale convergono su quanto dichiarato da un insegnante, reperibile in Internet: «Lo amano, lo amano. Nonostante ci dividano secoli e secoli, Dante sfonda il muro del tempo. La sua poesia è talmente grande, vibra a una tale altezza che crea una tensione che arriva a chiunque. Dante ha una tale autorevolezza che riesce a creare un ponte tra la Terra e il Cielo. Anche il sedicenne più roccettaro, più discotecaro, più disinteressato, viene coinvolto dai versi di Dante. Ricordo il figlio di amici, un tipo del genere con sessanta orecchini e chitarra elettrica al collo, che lo scorso anno attraversava tutta Roma per andare a sentire le letture di Sermonetti. Un appuntamento che, inaspettatamente, trascinò anche molti giovanissimi [...] Quando insegno Alfieri o il Foscolo dei Sepolcri devo prima fare opera di traduzione, quasi insegnassi una lingua straniera o una lingua morta. Devo cercare continue perifrasi per renderli comprensibili. Gli endecasillabi di Dante, invece, o le sue terzine incatenate, trascinano i ragazzi, li seducono anche quando sfugge loro il significato di una parola»⁴¹.

Questo perché la *Commedia* parla dell'uomo, della vita, e lo fa con la potenza e la capacità di comunicazione di un genio. Essa spalanca una finestra sulla vita e sull'uomo di oggi, come del passato. La comunicazione universale che rende possibile riguarda la comune aspirazione alla salvezza, alla felicità e all'eternità.

Ma c'è di più: i formatori dichiarano che è possibile iniziare Dante leggendo subito la *Divina Commedia*, ad esempio in una classe di meccanici, senza che abbiano preventivamente acquisito le "basi culturali" per poterla interpretare formalmente. E ciò avviene sulla base di una capacità di comprensione del senso delle parole che viene prima delle conoscenze sull'inquadramento storico e letterario o l'abilità nel riconoscere in modo esatto i significati delle singole parole ed espressioni utilizzate dal Sommo poeta.

Certamente la prenoscenza costituisce l'avvio del discorso culturale; nel prosieguo il formatore punterà a rafforzare quanto è stato avvertito tramite l'intuizione, approfondendone gli aspetti di contesto, storico e linguistici, ma ciò avverrà nel solco di quella disposizione che è sorta sin dal primo incontro con il testo, come un prosieguo che spiega ed avvalorà il sentimento iniziale che rimane sempre presente nella vicenda formativa.

⁴¹ <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2003/09/14/commedia-noiosa-macche-ai-ragazzi-piace-un.html>. Ultimo accesso: 16 marzo 2015.

La consonanza culturale costituisce il principale alleato dell'insegnante; egli non solo può sfruttare i motori intrinseci dell'apprendimento cioè l'umano desiderio di sapere di Aristotele, ma anche fare conto sulla capacità archetipica dei propri alunni di provare il gusto nell'incontro con le grandi opere della cultura letteraria, storica, scientifica, matematica, estetica, religiosa.

È la fiducia in questo fattore che impedisce al formatore di scadere in un'azione "recuperante" delle conoscenze di base realizzata tramite lezioni ed esercizi isolati dalle "ragioni di vita" che costituiscono il patrimonio profondo della cultura; egli sa che, una volta avviata una consonanza viva, ogni meta può essere perseguita con maggiore velocità, efficacia e levità perché non somiglia affatto ad una lezione: tramite la lettura, l'esercizio della parola e della scrittura si impara la lingua italiana; con i personaggi e le vicende che popolano i racconti si focalizza il tempo storico; con la narrazione delle contingenze entro cui si sono rese possibili le scoperte si affina la cultura scientifica, e così via per ogni ambito degli assi culturali.

L'attivatore implicito è lo sfondo indispensabile di un modo di fare formazione che richiede sin dal primo momento una partecipazione sensibile degli allievi alla vicenda che si svolge in classe. Essi sono chiamati ad entrare in consonanza con l'esperienza culturale proposta, apportando con l'attenzione e le parole i segni di un invero del patrimonio culturale vivo della civiltà. Risuona, quindi è vero; è vero, quindi merita di essere appreso seriamente, perché mi riguarda, mi sollecita a vivere meglio.

Le cinque frecce per l'arco dell'insegnante, regista educativo

Tenuto conto di quanto acquisito sinora, sul piano strettamente didattico l'insegnante degli assi culturali può essere visto come un "regista educativo" che svolge il suo lavoro decidendo, con arte e sensibilità educativa, l'approccio da adottare, combinando volta per volta i cinque diversi tipi di intervento che ha a disposizione:

1. incipit-avvio,
2. lezione frontale,
3. gruppo di lavoro nella classe-nella scuola,
4. azione compiuta interna ed esterna,
5. dialogo ed argomentazione.

Incipit - avvio

Si tratta dell'avvio dell'incontro educativo con la classe, quello che corrisponde alla *captatio benevolentiae*, il cui scopo è stabilire un rapporto vivo tra il formatore, la classe e l'esperienza culturale proposta.

Tramite un positivo incipit, si è in grado di immettere i ragazzi sulla giusta strada e nel modo appropriato, attraverso un'esperienza in grado di smentire il loro pregiudizio scolastico; per fare questo occorre mettere in atto una strategia centrata sul

gusto, la meraviglia e l'utilità del sapere, tenendo conto che ogni campo culturale possiede un suo profilo di "seduttività".

La capacità seduttiva riguarda l'opera (letteraria, artistica, scientifica, storica, ...), gli autori e le vicende proposte, mediate dalla passione e dall'esperienza dell'insegnante.

Le operazioni che il formatore deve svolgere sono così definite:

- individuare, traendoli dal proprio repertorio personale e reperendoli tra le fonti, alcuni temi ed esperienze che possiedano la capacità di "far sentire" agli allievi il sentimento del sapere e li disponga nel modo giusto nei confronti della proposta degli studi. Possono essere letture di brani, narrazioni, dimostrazioni, esperimenti, giochi didattici, visione di immagini e video, incontro con testimoni, visite guidate, etc.
- Diagnosticare la situazione della classe al fine di cogliere il *momentum*, vale a dire la posizione della classe e il tipo di intervento che può sviluppare un impulso positivo, inclinandone l'attenzione e mettendo in movimento le sue risorse in direzione dell'obiettivo che ci si sta ponendo. Tale diagnosi avviene il più delle volte in modo intuitivo, è un'intuizione "a pelle" che risente sia del clima della classe sia dei segnali verbali e non verbali che questa invia al formatore.
- Scegliere tra i temi e le esperienze possibili quella che si ritiene opportuna, tenendo conto della diagnosi svolta in rapporto alla classe, ma soprattutto dell'esperienza e delle proprie doti intuitive e creative. Circa l'esperienza, va segnalato che un intervento che abbia avuto successo in precedenza è ripetibile solamente per un numero limitato di casi; ciò perché con l'iterazione essa tende a perdere di brillantezza per lo stesso insegnante a causa della già citata legge dell'ossidazione del sapere una volta divenuto routine, specie quando intaccata dalla ruggine del disciplinarismo sul corpo della cultura viva: un avvio che in un primo tempo è davvero brillante, poco alla volta tende a decadere in "lezione" perdendo di appeal. Inoltre, perché occorre guardarsi dal pericolo di caduta del tono di stupore causata dagli scambi di informazioni che avvengono tra gli allievi e che possono prevenire – ed annullare – l'*incipit* dell'insegnante in quanto già provato in precedenza con altre classi. Nella scelta dei temi sono decisive le doti del singolo insegnante poiché mettono in moto la sua passione, il fattore decisivo per il successo di un avvio in grado di disporre positivamente gli allievi nei confronti del sapere. Ognuno viene sollecitato in modo diverso dalla cultura viva, così possiamo trovare stili e canoni differenti, e ciò segnala il carattere artigianale ed artistico dell'insegnamento; il formatore di successo non è chi si sforza di conformarsi ad un modello, ma chi cerca di trarre dal suo corredo di doti personali i toni ed i contenuti più autentici che ne esprimano la passione rendendola comunicabile: l'inerzia culturale si evita non tanto adeguandosi ad una sequenza di operazioni, quanto sapendo conservare il gusto della vita (Whitehead).
- Osservare e "sentire" il clima della classe per registrarne l'attenzione, così da inserirsi nel flusso disposizionale positivo e, nel caso, modificare il percorso che si sta seguendo se questo non si rivelasse appropriato. A questo proposito, va

detto che le classi sono strane entità dotate di una propria personalità. Nel libro di Masini, Barbagli e Mazzoni *La pedagogia delle classi scolastiche*, si afferma l'esistenza di: «Diverse “personalità di classe” in modo da costruire una sociologia della classe scolastica e, attraverso l'individuazione di idealtipi, indicare i metodi di lavoro più efficaci in ciascuna. Tra questi metodi sono anche contemplati alcuni modelli di cooperative learning che appaiono più efficaci nell'uno o nell'altro idealtipo di classe» (Masini, Barbagli e Mazzoni, p. 4). Tale impostazione muove dall'assunto che tutte le classi sono diverse, dal punto di vista della loro storia, del clima di rapporti interno, del profitto e della coesione tra persone; queste rappresentano delle vere e proprie “personalità collettive” così come definito da Hinshelwood (1989). Le classi sono entità non soltanto funzionali a certi scopi, ma anche realtà viventi, per questo necessitano di un lavoro di armonizzazione delle relazioni e delle tensioni interne così che si possa delineare una vera e propria identità che fornisca ai suoi membri la possibilità di aderire ad essa rafforzando il sentimento di “esistere come gruppo”.

- Allo stesso tempo, occorre saper abbandonare il percorso immaginato se emerge un “aggancio” imprevisto, se questo ha un potere di significanza più rilevante rispetto a quello che si era pensato. Ciò può accadere tramite un racconto che emerge dalla classe subito all'avvio, quando le prime parole dell'insegnante hanno suscitato un collegamento significativo con qualcosa che sia già nella memoria dei presenti, oppure quando, una volta inoltrati nell'esperienza didattica, emergano esempi, casi diversi da quello proposto, posti al centro dell'attenzione da uno dei partecipanti. Quando ci si trova di fronte a questi casi vale la pena ricordare che è più faticoso proporre dall'esterno temi ed esempi piuttosto che assecondare agganci espressi direttamente dalla classe.

Per comprendere l'importanza dell'incipit, si ricordi il detto popolare: “Chi ben comincia è a metà dell'opera”⁴². Ciò significa che gran parte della buona riuscita dei nostri sforzi sta proprio nell'iniziare in modo da volgere la cultura sul piano del gusto, della bellezza e dell'utilità, così che gli allievi possano partecipare sensibilmente ad essa, traendone un accrescimento personale ed apportando al sapere qualcosa della propria unicità di persone e di generazione.

L'incipit ha una durata temporalmente limitata, che si può indicare nei trenta minuti. Un buon avvio si comprende se apre un'attesa positiva nei confronti delle fasi successive del lavoro dell'insegnante. In questo senso, si può dire che l'incipit, più che una tecnica per rendere piacevole l'impatto iniziale con una disciplina, funziona piuttosto come una promessa ad ogni allievo formulabile nel modo seguente: “se già questo avvio ti ha dato qualcosa, ti prometto che il seguito sarà un cammino nello stes-

⁴² Nella forma aulica di Orazio suona così: «*Dimidium facti, qui coepit, habet*» che, tradotto letteralmente, significa “chi comincia è a metà del lavoro” (ORAZIO, Epist., I, 2, p. 40).

so segno”, cioè il sapere porterà benefici di affezione, apertura al reale, realizzazione di incontri ed opere.

Per questo motivo non bisogna replicare fino all’esaurimento (dell’insegnante...) le tecniche di animazione e seduzione proposte all’avvio, perché si cadrebbe nella (impossibile) imitazione dei media tramite lo zapping e la navigazione per connessioni deboli. La teatralizzazione del sapere in sede di avvio serve per introdurre, far gustare e soprattutto consentire un patto formativo positivo circa il percorso da intraprendere.

Lezione frontale

La critica oramai dilagante nei confronti della “lezione frontale” e del metodo didattico per trasmissione ha posto in cattiva luce questa tecnica indispensabile per una buona gestione della classe.

Uno dei vantaggi dell’approccio culturale consiste proprio nella possibilità di fornire ai propri membri dei consistenti “motivi per credere” in un corpo di conoscenze accumulate nel corso del tempo e costituenti un sapere affidabile. Ciò accade in forza dell’opera di conservazione che costituisce una delle principali caratteristiche delle culture, tramite la quale tendono ad essere accumulate conoscenze che hanno dato prova di un’accettabile coerenza, di saper evitare i rischi dell’arbitrarietà, di poggiare su principi generali incontrovertibili (Bruner 2009, p. 73). La traduzione di questo sapere in un elenco inerte di nozioni costituisce il principale tradimento del valore della cultura da parte del mondo degli insegnanti, poiché sottrae agli allievi la possibilità di un’effettiva esperienza culturale; d’altro canto, la tendenza molto diffusa nel teatro contemporaneo a reinterpretare i classici entro la ristretta prospettiva psicologica del nostro tempo, non dà ragione della straordinaria capacità della mente di mettersi in consonanza con lo spirito dell’opera.

La docenza frontale si fonda sulla fiducia degli allievi e consente loro di accedere alla conoscenza proposizionale, quella che procede per trasferimento di fatti, principi e regole dalla mente dell’insegnante (o dal libro di testo) all’allievo visto non come “tabula rasa”, ma come persona dotata delle facoltà intellettive che gli consentono di cogliere il significato di ciò che gli viene proposto pur senza esperienza sensibile, di fare memoria di esperienze rese tramite fonti indirette, di operare inferenze e deduzioni logiche da assunti e giungere a generalizzazioni. La didattica centrata sul trasferimento di conoscenze proposizionali ha il vantaggio di sollecitare nel discente abilità mentali che non necessariamente richiedono *sul momento* di saper fare qualcosa di concreto; per accedere a questo tipo di conoscenza serve soprattutto la padronanza del linguaggio, dello spazio e del tempo, dei numeri e delle regole basilari della logica, infine la capacità di porre – almeno momentaneamente – sotto silenzio e trascendere il fascio di sensazioni emotive che invadono l’individuo. Ciò in forza del riconoscimento positivo dell’autorità culturale di chi insegna. Per acquisire questo tipo di sapere, non vi è necessità di una conferma sensibile – di un’esperienza diretta esito di una consonanza psichica - del significato di ciò che si impara.

La lezione frontale è una tecnica didattica che prevede regole ben precise.

La prima riguarda la triade della retorica: avere qualcosa da dire, dirlo con chiarezza, smettere subito dopo averla detta, evitando quella spiacevole deformazione del discorso dell'insegnante che lo porta a ripetere continuamente il nucleo del sapere, sottolinearlo con il tono – spesso pedante – della voce.

La seconda esige di utilizzare un metodo espositivo differente da quello del testo scritto: si tratta di due codici linguistici differenti: mentre il secondo tende ad esporre e spiegare secondo un processo logico lineare, il primo ha lo scopo di portare gli interlocutori dal punto in cui si trovano inizialmente nel cuore proprio della "situazione di apprendimento" che consente di afferrare il contenuto dell'insegnamento impartito.

La terza suggerisce di evitare di anteporre sempre la spiegazione agli esempi, ma di utilizzare anche il percorso inverso, così che i ragazzi possano "raggiungere" il sapere come fossero esploratori che scoprono per la prima volta un sito interessante, piuttosto che registratori che prendono nota di un sapere formalmente dichiarato. Ciò richiede di utilizzare un discorso che procede con un tono avventuroso, perché le parole hanno il potere di disegnare un percorso in cui l'interlocutore è invitato ad inserirsi guardandosi in giro con curiosità, concentrandosi su alcuni fenomeni, analizzandoli in modo rigoroso e traendo da questi insegnamenti da mettere nella propria bisaccia da dove richiamarli quando risultano utili.

Quanto detto ci porta a precisare il campo euristico della lezione frontale. Questa, per essere efficace, richiede tre prerequisiti: la giusta motivazione dei destinatari, un livello di partenza tendenzialmente omogeneo, l'assenza di fattori di disturbo quali i rumori, ma anche gli impedimenti linguistici come la scarsa conoscenza della lingua utilizzata dall'insegnante.

Inoltre, va precisato che il tempo d'attenzione di una classe è, nella sua parte produttiva, della durata massima di trenta minuti. È possibile prolungare più a lungo l'attenzione, ma ciò accade nei confronti di una narrazione, non di un'esposizione che richiede l'attivazione di molteplici funzioni mentali come la deduzione, l'induzione, l'inferenza alla spiegazione migliore.

Questo modo di stimolazione della mente ha il grande vantaggio dell'economicità: molti dei saperi necessari per vivere non devono sempre essere acquisiti in un contesto di attività e di scoperta; inoltre, possiede un indubbio valore formativo perché aumenta lo spazio di libertà della persona e ne rafforza il carattere. Ma occorre guardarsi dall'esito passivizzante che alla lunga questa didattica porta con sé, escludendo programmaticamente il mondo di vita dell'allievo che in tal modo non sente più di dimorare in uno spazio familiare, ma avverte uno spiacevole senso di estraniamento che inficia il perseguimento degli apprendimenti attesi.

Gruppo di lavoro nella classe e nella scuola

L'annullamento del punto di vista dell'allievo avviene negando i frutti che il sapere gli apporta come conquista e dotazione personale. Per evitare questo scenario,

purtroppo ancora frequente nelle nostre aule, ogni volta che si intraprende un'unità didattica occorre dichiarare esplicitamente il valore di ciò che si va a proporre alla classe, e soprattutto indicare non solo il modo in cui ne verificheremo il possesso formale, ma anche il momento in cui le conoscenze in tal modo acquisite potranno essere mobilitate dagli allievi tramite un compito attivo, il più possibile vicino alla realtà e proiettato verso specifici beneficiari che non siano solo i propri insegnanti. Se in varie lezioni di chimica abbiamo trattato dell'acqua, possiamo verificare tramite test o interrogazioni se gli studenti hanno acquisito i concetti di composizione dell'acqua in purezza, degli elementi chimici acquisiti nell'attraversamento degli strati rocciosi, dei livelli di soglia di sali minerali e ioni di diversa natura che ne definiscono la potabilità per gli organismi viventi perché necessari per un buon funzionamento del metabolismo. Ma la prova regina che tutto questo è stato acquisito consiste nella effettuazione di test su campioni reali di acqua tramite cui misurare alcuni parametri fisico-chimici tali da fornirci indicazioni sulla presenza e concentrazione degli elementi chimici di maggiore interesse per le acque potabili⁴³.

Ciò significa procedere per moduli, prevedendo la massima convergenza possibile fra le diverse discipline che condividono il medesimo nucleo del sapere, dove le attività didattiche basate su conoscenze proposizionali preludono ad esperienze culturali che ne rappresentano insieme il compimento e la messa alla prova tramite compiti di realtà. La struttura modulare del sapere rappresenta la soluzione del problema di come integrare la didattica per trasferimento in un cammino di studio prevalentemente attivo, dove l'allievo sia protagonista del proprio progresso. La chiave di questo metodo risiede nell'intesa tra docenti che presentano saperi affini, nella creazione di spazi di didattica comune, nella capacità di gestire l'azione didattica sapendo suscitare il gusto del sapere, dichiarare il suo valore, annunciare il momento della prova reale; tutto questo comporta di tener presente la prospettiva dell'allievo che impara come persona dotata di buone ragioni per credere in ciò che gli viene offerto, cui si chiede dedizione fiduciosa in attesa di poterlo mettere alla prova. La didattica per trasferimento non si riduce al sapere le cose e ripetere ciò che è scritto sul libro, ma rappresenta una delle tecniche che necessariamente deve saper padroneggiare l'insegnante della cultura viva.

Se un tempo si insegnavano le discipline, perché gli studenti potessero avvalersene dopo la fine degli studi a fronte degli impegni e le responsabilità della vita concreta, oggi occorre accompagnarli lungo il corso scolastico ad affrontare le sfide della realtà per poter far sì che apprendano le discipline *in situazione*. Infatti, anche: «La 'potenza dell'astrazione' è completamente situata, nelle vite delle persone e nella cultura che la rendono possibile» (Lave-Wenger 2012, p. 23).

⁴³ Si veda il kit didattico per la valutazione delle qualità fisico-chimiche dell'acqua domestica realizzato dalla fondazione Cariplo con l'Università Bicocca di Milano: <http://www.fondazione-cariplo.it/portal/upload/ent3/1/Kit%20Acqua%20Brocca.pdf>.

La forma privilegiata in cui il CFP può “ingaggiare” lo studente nell’avventura viva del sapere è quella dell’azione compiuta, che consente di dare consistenza ai saperi impartiti e nel contempo di mettersi in gioco personalmente nel porne a frutto il valore. Molti sono i modi in cui si possono sviluppare azioni compiute: l’esperimento scientifico, la presentazione pubblica di una raccolta tematica di testi classici, la progettazione di un impianto tecnologico, la dissertazione sulla questione energetica, il report del viaggio di istruzione ed i grafici sull’andamento demografico. I CFP comprendono sempre più l’importanza di arricchire lo spazio dell’“imparare facendo”, da qui la crescente diffusione di compiti di realtà che si riscontra in ogni ordine di studi; questi però, per essere concepiti come occasioni di vera conoscenza, non debbono limitarsi unicamente alla produzione, ma esigono una piena e consapevole riflessione, sulla base di linguaggi strutturati secondo il corretto canone epistemologico. Da qui la necessità di una precisa regola del curriculum composito, nel quale siano combinati sapientemente la didattica frontale, l’attività di laboratorio interno al CFP ed i compiti reali svolti perlopiù all’esterno di essa. E dove possano essere ricondotte anche le occasioni impreviste di crescita e maturazione umana.

Il cervello umano non funziona per accumulo di informazioni e formule, ma per astrazione e generalizzazione a partire dai dati concreti di realtà, entro un contesto che fornisce prossimità tra la persona che apprende ed il sapere che gli viene proposto. Il cammino educativo deve essere scandito da compiti ben definiti, in cui la persona sia implicata attivamente, per portare a termine i quali risultino necessari i saperi che si intende fargli acquisire. Ciò deve poter avvenire nel contesto di un gruppo che apprende tramite quesiti, consegne, applicazioni reali, scoperta e riflessione; si evidenzia così il valore della *peer education* che mette in moto il potere del piccolo gruppo nel creare un clima più sereno, non giudicante, amichevole e formativo. Entro questo spazio il discente si avvale del contributo di tutti anche nella forma dell’imitazione; inoltre, diviene più consapevole delle sue carenze ed è meglio disposto a rimediare ad esse attraverso lo sforzo personale e l’aiuto dei compagni.

Il gruppo di lavoro interno alla classe, finalizzato a produrre opere che non si limitano all’ambito angusto del ciclo insegnamento-prestazione-voto, ma mirano a stabilire relazioni sociali reali centrate sul sapere in azione, è uno degli ingredienti fondamentali del corredo dell’insegnante regista didattico; trattandosi di una tecnica molto efficace in quanto in grado di fissare più decisamente gli apprendimenti acquisiti tramite esperienza e produzione, essa va inserita come componente stabile del curriculum, sia nel contesto disciplinare e di area formativa sia nell’ambito comune a più discipline in riferimento a saperi pluridimensionali e quindi condivisi da un numero ampio di colleghi del consiglio di classe, come nel caso del territorio, della sostenibilità e dell’energia, della democrazia, dei diritti umani e della libertà, delle grandi questioni etiche sollevate dall’ingegneria genetica e così via.

Ordinariamente il gruppo di lavoro, finalizzato a produrre schemi, sussidi, dossier, prodotti ed eventi, agisce nel momento in cui si compie un ciclo unitario di unità didattiche, quando cioè gli allievi possono contare su un bagaglio di saperi “inse-

gnati” che richiedono di essere fissati nella loro mente tramite un lavoro, quindi in corrispondenza dei passaggi più impegnativi nei quali non basta più semplicemente capire, ma occorre padroneggiare saperi essenziali, quelli che consentono di portare a termine compiti fronteggiando via via i problemi che si presentano.

Occorre pertanto saper scandire il cammino della classe puntando a far sì che gli allievi producano autonomamente, sia in gruppo che singolarmente, un corredo di prodotti – non per ripetizione, ma per rielaborazione – che attestino la loro padronanza dei saperi che costituiscono i traguardi formativi perseguiti.

Nella modalità ordinaria, questo modo di procedere binario (lezione frontale e gruppo di lavoro) non necessita di un formato progettuale e valutativo impegnativo: basta che l’insegnante, in cooperazione con i colleghi della propria area formativa, abbia presente il legame che insiste tra i nuclei del sapere ed i compiti di realtà che consentono di renderli evidenti non solo nella forma della ripetizione, ma in quella più “autentica” dei compiti di realtà.

Nella modalità straordinaria, in corrispondenza dei passaggi decisivi del cammino formativo, il lavoro dei gruppi è progettato nella forma della Unità di Apprendimento (UdA) che rende chiari i legami che intercorrono tra i saperi essenziali, i prodotti e la valutazione, ed inoltre definisce il concorso dei vari assi/discipline alla realizzazione delle opere richieste agli allievi. Questa metodologia formativa può richiedere da sei-otto ore fino a qualche decina in relazione all’impegno necessario sia realizzativo sia cognitivo, non tutte da svolgere nel CFP perché è fondamentale richiedere agli allievi un congruo lavoro domestico nel quale cercare informazioni, elaborare testi ed approfondire individualmente la conoscenza dei contenuti.

Azione compiuta interna ed esterna

L’azione compiuta può avvenire all’interno, nella forma del “laboratorio di realtà”, ed anche all’esterno del CFP; questa modalità formativa assume nella gran parte la forma dell’alternanza formazione-lavoro che, com’è noto, è una metodologia che integra la formazione interna e quella esterna alla struttura formativa entro un progetto unitario, progettato e valutato. Ciò che contraddistingue tale metodologia è il fatto che gli apprendimenti, se presentati in modo formale risultano isolati tra di loro e con il reale, trovano invece vita e significato pieno se collocati entro un “contesto formativo” che esprime le culture in azione presenti nella realtà concreta del lavoro e dell’impresa, delle istituzioni, della società e della cultura.

L’azione compiuta indica quel tipo di curriculum nel quale si prevedono attività incastonate all’interno del contesto organizzativo reale in relazione alle pratiche lavorative e organizzative (Suchman 1987); in tale quadro la cultura diviene il filo rosso dell’agire, di conseguenza le tecnologie, gli oggetti e le procedure sono ingredienti che definiscono l’ambito d’azione del gruppo degli attori coinvolti, ma sono anche “aganciati” alle pratiche che sostengono il lavoro e l’organizzazione nel suo complesso.

Ciò che prevale nell’azione situata è il senso delle condotte degli attori che si muovono coordinandosi in vista di uno scopo condiviso e dotato di valore; l’uso di

strumenti tecnologici è al servizio di questa condotta dotata di senso pieno. Al pari delle dinamiche comunicative, la tecnologia, pur essendo considerata come elemento fondamentale nei contesti organizzativi, deve essere intesa come parte di un network assai complesso, in cui le interazioni umano-non umano giocano un ruolo di primo piano. La tecnica è infatti una produzione umana, e va distinta dagli artefatti – le tecnologie e gli automi – che operano in modo semi-autonomo.

Due sono i caratteri propri dell'azione situata svolta nella forma dell'alternanza:

- la progressione del cammino formativo per compiti di realtà in corrispondenza a saperi essenziali: è il centro della metodologia che indica lo spazio di apprendimento da svolgersi in situazione reale. Ciò richiede innanzitutto un'elaborazione da parte dei dipartimenti della progressione dei saperi essenziali individuati in base alla loro significatività e rilevanza nei processi intellettuali richiesti all'allievo (cognitivi, affettivo-relazionali, pratici, sociali, riflessivi) e riscontrabili nelle culture in azione proprie del mondo dell'impresa e del lavoro oltre che del contesto di cittadinanza che delineano il profilo finale di riferimento del corso. Inoltre, questa opzione metodologica richiede di delineare la mappa dei compiti di realtà indispensabili per il pieno raggiungimento dei traguardi formativi, da reperire in differenti contesti simulati e reali, tra cui un ruolo decisivo è ricoperto dallo stage in azienda.
- La cooperazione educativa e formativa: l'intera metodologia dell'alternanza, che si avvale di diverse soluzioni (quella integrale costituita da uno stage continuativo svolto presso l'ente/impresa, la soluzione pomeridiana, un giorno la settimana, l'attività estiva, la simulazione di impresa, l'attività esterna svolta presso una struttura formativa, la commessa dell'ente esterno svolta nei laboratori del CFP, l'autocommessa interna all'istituto, ...), rovescia il metodo di lavoro abituale basato sul principio dell'"isolamento professionale" dei docenti, per un metodo di lavoro veramente cooperativo e non solo interdisciplinare.

Il percorso formativo va coprogettato tra il CFP e l'azienda/ente ospitante, come pure i criteri di verifica e valutazione delle competenze acquisite. È questo un riconoscimento di pari dignità del processo di insegnamento/apprendimento sviluppato in ambito scolastico ed extra scolastico. In particolare:

- il Consiglio di classe pianifica il percorso personalizzato coerente alle caratteristiche degli allievi, finalizzato al successo formativo delle competenze trasversali e tecnico professionali;
- la progettazione del consiglio di classe/tutor scolastico viene realizzata con la collaborazione del tutor aziendale per individuare gli obiettivi formativi/orientativi da perseguire;
- la definizione del percorso formativo è condivisa con il tutor aziendale.

Il progetto deve far riferimento alle competenze dell'ordinamento in vigore effettivamente mobilitate dagli studenti, prevedendo non solo quelle tecnico-professionali, ma anche quelle degli assi culturali e di cittadinanza, indicando nel contempo le conoscenze e le abilità necessarie all'espletamento dei compiti assegnati.

È bene condividere con l'azienda l'approccio per competenze, ponendo l'accento su prodotti reali ed adeguati che lo studente è in grado di realizzare, da solo e con gli altri, oltre al linguaggio che viene espresso anche in una relazione individuale che racconta l'esperienza ed indica gli apprendimenti conseguiti ed il loro valore. Prodotti e relazioni costituiscono nel contempo evidenze sulla base delle quali poter procedere nella valutazione di padronanza da parte di ogni singolo studente.

La personalizzazione non deve necessariamente prevedere progetti distinti per ogni singolo individuo, ma la variazione del set di competenze, conoscenze ed abilità messe in atto in riferimento al profilo di ogni persona ed alle sue necessità formative.

In tal senso, il progetto di alternanza deve essere gestito come una Unità di Apprendimento.

La gestione didattica deve considerare che l'apprendimento mediante loro si svolge nella logica dell'azione compiuta intesa come "centro organizzatore" di knowledge:

- la rappresentazione dell'azione;
- la diagnosi ed il progetto;
- il lavoro per processi ed il multitasking;
- collaudo e verifica;
- la rendicontazione.

I nodi dell'apprendimento per azioni compiute sono:

- la disposizione personale e la cultura contesto: virtù e valori (con criteri di giudizio);
- l'imprevisto e la gestione dei problemi/opportunità;
- la decisione: valori, priorità;
- le relazioni;
- i saperi: dalla mobilitazione (saperi agiti) alla padronanza (saperi detti) e il linguaggio.

L'azione avviene sul piano della realtà, dove i fattori in gioco sono visti in chiave teleologica, secondo cui ogni cosa riceve significato in relazione al suo fine, esplicito o implicito. Gli scopi sono legati ai soggetti ed ai loro valori; essi danno senso alle mete ed agli strumenti utilizzati per perseguirle (comprese le conoscenze). Il tutto delinea un "campo culturale" dotato di specifici linguaggi. In questo quadro i saperi sono "serventi". Ma se spinta verso la meta della padronanza culturale, come nel caso delle pratiche di alternanza, l'azione mira alla consapevolezza teorica e si evidenzia nel linguaggio acquisito al seguito di azioni compiute, consapevoli e riflessive. Questo approccio all'apprendimento trae origine da un campo di riferimento reale (un'area di apprendimento) in cui si svolgono azioni che mirano a risultati valutabili e che richiedono una padronanza delle risorse. Per giungere ad una piena padronanza culturale, occorre risalire dal codice sociale (l'azione) al codice epistemico (il linguaggio disciplinare fondato). Questo metodo privilegia la valutazione analogica rispetto a quella analitica.

Tutto ciò richiede una piena corresponsabilità educativa e formativa tra i soggetti coinvolti, un'intesa tra CFP e impresa fondata sulla valorizzazione reciproca dei due

soggetti come partner di un progetto comune impegnativo e sostanziale. Questo progetto dovrà prevedere tre livelli di traguardi da perseguire:

- 1) una base comune (conoscenza dell'impresa, comportamento organizzativo, comunicazione, cooperazione, imparare ad imparare, cultura tecnologica, sicurezza e salute, tutela dell'ambiente e sostenibilità, estetica, ...);
- 2) un livello di traguardi riferiti alle competenze della comunità professionale;
- 3) un ultimo livello riferito alle competenze proprie del profilo professionale, attualizzate nello specifico contesto dell'impresa partner.

Una pratica di alternanza formazione lavoro intesa come azione compiuta tramite la quale gli allievi acquisiscono una reale padronanza dei saperi formali e di quelli agiti, richiede di essere inseriti entro un quadro ordinario curricolare: l'attività di alternanza non è una parte accessoria del percorso degli studi, ma una metodologia che attraversa l'intero curriculum e concorre a delineare i passi fondamentali di crescita degli allievi. Ciò comporta una progettazione curricolare da svolgere a monte, centrata sulla stretta connessione tra compiti di realtà e saperi essenziali; questo cammino formativo definito in termini di massima (canovaccio) diventa il quadro di riferimento per la progettazione dei dipartimenti interdisciplinari/disciplinari e dei consigli di classe, così da alternare effettivamente le tre tipologie di apprendimento: frontali, laboratori interni e compiti di realtà esterni al CFP. Occorre che il percorso non sia una giustapposizione di "programmi" disciplinari verticali autosufficienti, ma preveda un ambito di lavoro comune tra docenti che mirano a saperi affini e che uniscono le proprie risorse affinché gli allievi possano cogliere l'unitarietà ed il valore dei saperi. Il principio di curricularità prevede, infine, che la valutazione attribuita all'allievo in stage, sulla base di pesi previamente definiti, sia tradotta in voti da inserire nei registri delle discipline coinvolte come pure nella condotta.

Dialogo ed argomentazione

La domanda decisiva per comprendere questo modo di acquisire e di fare cultura è espressa da Bruner nel modo seguente: «Che cosa in realtà si guadagna e che cosa va perduto quando si dà un senso al mondo raccontando storie su di esso, usando il modo narrativo per interpretare la realtà?» (Bruner 2009, p. 145). L'autore indica la risposta dominante tipica del "metodo scientifico", secondo cui: «Le storie non costituiscono il materiale realistico della scienza e devono essere evitate o trasformate in proposizioni verificabili [...] ma né la conoscenza verificata dell'empirista né le verità assiomatiche del razionalista descrivono i motivi per i quali la gente comune si dispone a capire il senso delle proprie esperienze [...]. Sono questioni che richiedono una storia. E le storie devono avere alla base un'idea sui rapporti umani, delle ipotesi sul fatto che i protagonisti si capiscano o meno fra loro, delle pre-concezioni circa gli standard normativi» (Ivi).

Attraverso il dialogo, svolto in prevalenza nell'ambito della classe, avviene una esposizione ed un confronto/discussione tra le persone, tramite cui avviene un incontro tra il linguaggio formale delle discipline e il linguaggio narrativo che conno-

ta la realtà quotidiana. In queste occasioni, ognuno è chiamato ad esprimere la sua personale rappresentazione della vicenda formativa apportando ad essa qualcosa di peculiare e sapendo argomentare la propria posizione, mostrando non solo di padroneggiare il campo culturale entro cui si colloca l'attività, ma anche di saper trarre da essa i benefici di apprendimento e di maturazione personale, anche in vista delle scelte future.

È ciò che scandisce il passaggio dall'umanesimo scolastico all'umanesimo civile, dove il primo indica l'insieme dei temi che un cittadino deve tenere presenti per poter essere conforme ai traguardi formativi definiti dai curricoli scolastici, mentre il secondo segnala, invece, cosa accade ad una persona quando trae beneficio personale dalla cultura incontrata nell'esperienza formativa, divenendone portatore vivo.

La forma del dialogo e dell'argomentazione è pertanto sostenuta dalla narrazione, ma intesa in modo corretto: non mera espressione del punto di vista soggettivo o "ombelicale", una tendenza che ha prevalso anche nella letteratura contemporanea⁴⁴, ma contributo alla crescita comune unita alla disponibilità ad apprendere dagli altri. Essendo il tempo presente ed i suoi linguaggi dominati da questa forma di narrazione, occorre che la scuola insegni il superamento della schiavitù psicologica che spinge all'emissione continua del punto di vista soggettivo, quello che, nel bisogno ossessivo di dire "cosa sento, cosa penso", infliggendo agli altri storie senza riflessione né messaggio che possa rappresentare un qualche "bene comune", finisce per cancellare la propria aura di mistero ed espone l'individuo ad uno svuotamento che ne annulla l'anima. Ciò comporta la capacità di riflettere sul proprio vissuto soggettivo, di scavare a fondo nel dialogo interiore arricchito da "buona letteratura" e incontri formativi; così da saper assumere una disposizione al dialogo pubblico, arricchente, donativo, come nella poesia di Louis Brauquier:

«Siamo oggi senza ombra e senza mistero,
In una povertà che lo spirito abbandona;
Restituiteci il peccato e il sapore della terra
Perché il nostro corpo si emozioni, tremi e si dia»⁴⁵.

⁴⁴ Si veda il giudizio seguente: «ci interrogavamo sulle ragioni per cui la narrativa italiana, nella sua gran parte, fosse divenuta così "ombelicale": avesse cioè iniziato a utilizzare uno zoom puntato sul privato, perdendo la capacità di usare come obiettivo un grandangolo che fotografasse certamente il personale e l'animo umano, ma inseriti in un contesto sociale, che è sempre, inevitabilmente, anche politico: un contesto che ha ricadute, che s'insinua, che pesa, nel privato, anche in quello di chi voglia con tutto se stesso disinteressarsi del mondo che lo circonda». <http://www.rivistapaginauno.it/press.php>. Ultimo accesso: 20 marzo 015.

⁴⁵ Francesca Mazzucato, *Louis Brauquier – Il Poeta del mondo meticcio di Marsiglia*, Edizioni Kult Virtual Press, Modena, p. 15. <http://www.aiutamici.com/ftp/eBook/ebook/Francesca%20Mazzucato%20-%20Louis%20Brauquier.pdf>. Ultimo accesso: 20 marzo 2015.

Dialogo ed argomentazione, sostenuti da un'adeguata narrazione, consentono alla persona di esporre in modo chiaro ed efficace il proprio modo di porsi nella realtà e di arricchirlo attraverso il contributo del confronto comune. Perché in fondo è questo il vero beneficio della cultura: rendere più vero il proprio essere nel mondo, perfezionare la propria disposizione esistenziale uscendo dalla gabbia del proprio io così da conquistare un punto di vista comune, argomentato e convincente.

Questa capacità viene acquisita attraverso pratiche quotidiane e scambi linguistici mediante i quali si conosce, si attribuisce senso al mondo quotidiano, riconoscendo la realtà come entità esterna da sé, insieme limite e opportunità per il soggetto.

Ogni allievo, individualmente ed anche in gruppo, è chiamato in alcuni momenti importanti del percorso formativo ad esporre ed argomentare la sua visione e il suo modo di porsi nella realtà, arricchiti dagli incontri che gli hanno consentito di incontrare contributi rilevanti della cultura discutendone con altri e sostenendo le proprie buone ragioni nella discussione e nell'assunzione reciproca di contributi resi convincenti dal confronto.

Il nodo della valutazione

Modello formativo

I modelli di valutazione conseguenti alla scelta di un approccio misto – cognitivo, culturale e narrativo – devono essere necessariamente molteplici.

Infatti, ogni conoscenza «viva» (quella che vale la pena di perseguire) possiede tre qualità:

- Cognitiva: tramite il linguaggio, nomina, spiega, fornisce una prospettiva di riferimento.
- Sociale: stimola all'azione tramite strumenti «esperti» di diagnosi, prognosi, intervento, verifica, valorizzazione dell'esperienza.
- Esistenziale: smuove le corde dell'animo umano, sollecita vocazioni, pone in una disposizione positiva nei confronti del reale.

Di conseguenza, esistono tre componenti della valutazione:

1. conoscenze e abilità “puntuali” (test, interrogazioni, esercizi...);
2. prodotti reali o compiti esperti (Unità di Apprendimento, prova esperta, alternanza, concorsi, eventi... ma anche attività riflesse come volontariato ed attività sporadiche come quesiti ed osservazioni);
3. argomentazioni (esposizione, presentazioni, discussioni, certamina).

Ecco la specificazione dei tre modelli di valutazione possibili:

1) CONOSCENZE ED ABILITÀ “PUNTUALI”	
<i>Specificazione</i>	Punta a rilevare il patrimonio di conoscenze ed abilità possedute dalle persone, centrando l'analisi sulle risposte a domande puntuali e sulla corretta applicazione di abilità ad esercizi circoscritti.
<i>Focus della valutazione</i>	Memorizzazione, selezione e individuazione di conoscenze; destrezza nell'uso delle abilità cognitive e pratiche.
<i>Modalità e strumenti</i>	A scadenza periodica vengono somministrati agli allievi test, interrogazioni, esercizi pratici e teorici..., secondo la tecnica della “sola risposta esatta”, sulla base della rilevanza delle conoscenze ed abilità che definiscono il loro patrimonio culturale individuale. La valutazione viene svolta in riferimento ad una scala decimale, il cui punteggio viene stabilito calcolando il numero delle risposte esatte sul totale dei quesiti posti. Può essere utilizzata la tecnica grezza del “contatore”, oppure tecniche più sofisticate che prevedono testing, medie, gaussiane. Per definire la soglia di accettabilità (ad es.: 6/10) è necessario distinguere le conoscenze/abilità essenziali rispetto a quelle secondarie. Ciò significa attribuire pesi differenti ai vari fattori in gioco

segue

<i>Osservazioni</i>	<p>Vanno individuati i nuclei portanti del sapere, ovvero quelle conoscenze ed abilità che strutturano capacità di pensiero e di azione, distinguendole dalle mere nozioni a sé stanti.</p> <p>Il possesso di conoscenze ed abilità “puntuali” mostrate con prove di verifica, non garantisce circa la reale padronanza delle stesse. Ciò porta a definire un “peso” minore di queste verifiche rispetto ai compiti “agiti”.</p> <p>Ma le prestazioni (prodotti, progetti) possono anche essere realizzate senza una piena padronanza formale delle conoscenze ed abilità utilizzate, perché il candidato può averle ottenute per imitazione, tentativi ed approssimazioni oppure intuizione.</p>
---------------------	---

2) PRODOTTI REALI O COMPITI ESPERTI

<i>Specificazione</i>	Punta a rilevare la capacità d’azione delle persone, a fronte di compiti-problema, vista come mobilitazione di risorse (conoscenze, abilità, capacità) in un contesto non routinario che prevede criticità ed imprevisti.
<i>Focus della valutazione</i>	L’intero processo d’azione è oggetto di valutazione, a partire dalla comprensione della consegna, passando per la definizione del piano d’azione, la sua attuazione fronteggiando criticità, portando a termine i compiti, ed i relativi prodotti, in modo giudicato valido.
<i>Modalità e strumenti</i>	<p>La didattica è costituita da moduli ovvero Unità di Apprendimento centrate sui nuclei essenziali del sapere; ogni anno termina con una prova esperta; vi sono poi le attività esterne (ed interne) svolte in alternanza con il contributo valutativo dei tutor aziendali; infine concorsi, scambi, eventi, impegni sociali e momenti sporadici possono costituire altre occasioni di mobilitazione reale dei saperi e quindi di valutazione del “saper agire” con ciò che si sa. Vi sono tre tecniche di valutazione dei prodotti e processi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>analitiche</i>: si individuano le componenti di una prestazione (operazioni) e le si misura in riferimento ad una scala decimale, simile a quella delle conoscenze ed abilità “puntuali”; – <i>analogiche</i>: si elegge una prestazione eccellente come modello di paragone della prestazione da valutare, e si sceglie il grado di padronanza sulla base di una scala normalmente pentenaria; – <i>per giudici</i>: si affida il giudizio a giudici competenti che – in base a criteri concordati – decidono se la prestazione è standard oppure eccellente.
<i>Osservazioni</i>	I prodotti devono essere necessari e sufficienti, al fine di attestare il possesso di una competenza. La persona manifesta la sua competenza a fronte di imprevisti e criticità, mentre le routine o procedure standardizzate sono da intendere come sequenze di conoscenze / abilità e non competenze. Ciò mostra la differenza sostanziale che intercorre tra compiti complicati e compiti complessi: questi ultimi non sono standardizzabili a causa della rilevanza dei fattori imprevisti.

3) ARGOMENTI	
<i>Specificazione</i>	Punta a rilevare la capacità di esposizione e di confronto/discussione della persona, tramite cui si rileva la padronanza del linguaggio, il “saper argomentare” una posizione, mostrando di padroneggiare il campo culturale entro cui si colloca la valutazione (umanesimo civile).
<i>Focus della valutazione</i>	Al centro della valutazione vi è la capacità della persona di esporre in modo chiaro ed efficace il proprio modo di porsi nella realtà. (disposizione esistenziale). Questa capacità viene acquisita attraverso pratiche quotidiane e scambi linguistici mediante i quali si conosce, si attribuisce senso al mondo quotidiano, riconoscendo la realtà come entità esterna da sé, insieme limite e opportunità per il soggetto.
<i>Modalità e strumenti</i>	Ogni allievo, individualmente ed anche in gruppo, è chiamato in alcuni momenti importanti del percorso ad esporre ed argomentare la sua visione e disposizione nella realtà, discutendone con altri e sostenendo le proprie buone ragioni a fronte di vari quesiti, evidenze e proposizioni. La valutazione viene svolta facendo riferimento a “giudici” (i docenti e gli altri adulti coinvolti nel percorso formativo; genitori, tutor aziendali...) che solitamente si avvalgono sia di una griglia di osservazione sia della propria sensibilità (maestria).
<i>Osservazioni</i>	Il contesto dell’argomentazione non ha solo carattere valutativo, ma possiede una rilevante qualità formativa poiché consente ai partecipanti di chiarire meglio, in forza della necessità di verbalizzazione, la loro disposizione verso la realtà, inoltre consente a tutti di arricchirsi del confronto reciproco; infine conduce spesso all’elaborazione di nuovi argomenti resi possibili all’interazione cognitiva tra le parti in gioco.

La valutazione dei saperi e delle competenze “agite”

Un modello formativo centrato sulla didattica delle competenze punta alla mobilitazione delle capacità degli allievi facendo leva sul laboratorio, il lavoro cooperativo, la didattica della realtà.

Il riferimento metodologico fondamentale per una valutazione attendibile – appoggiata ad evidenze reali – è costituito dal concetto di “apprendimento situato” (*situated learning*) proposto da Jean Lave e Etienne Wenger (2012) come modello di apprendimento che ha luogo in una “comunità di pratica”. In tale prospettiva, l’apprendimento non è una trasmissione di conoscenza astratta e decontestualizzata, ma un processo sociale in cui la conoscenza è agita all’interno di un particolare ambiente sociale e fisico. In tal modo, lo studente è visto come un novizio che si avvia a “diventare” professionale, tramite una successione di azioni sociali situate, esperite attraverso pratiche quotidiane e scambi linguistici mediante i quali i membri della società conoscono e attribuiscono un senso al mondo quotidiano, ma nel contempo riconoscono la realtà come entità esterna da sé, limite e scenario in cui l’attore può sviluppare la propria soggettività “prendendo casa” in un contesto ed impegnandosi in esso per scopi buoni.

Il modello di intervento prevede un piano formativo basato su un quadro orario che valorizza la didattica laboratoriale, unità di apprendimento, prove esperte, portfolio, alternanza formazione-lavoro e capolavoro professionale da presentare all'esame finale. Tale modello richiede necessariamente un curriculum coerente ed un piano formativo basato su un quadro orario che valorizza la didattica laboratoriale, unità di apprendimento, prove esperte, portfolio, alternanza formazione-lavoro e capolavoro professionale da presentare all'esame finale. Di conseguenza, la valutazione è organica (coerenza con tutti i traguardi formativi perseguiti), pluralistica (prevede una varietà di tecniche) ed attendibile (basata su evidenze delle competenze reali ed adeguate).

L'esame di qualifica (e diploma) IeFP consiste nell'accertamento, da parte di valutatori tra cui decisivi sono gli esponenti della comunità professionale, della disposizione personale del candidato ad assumere un ruolo professionale reale. Tale disposizione è concepita come la capacità di agire, riflettere, immaginare e volere assumere quel ruolo come espressione della propria personalità (*beruf* – vocazione) e capacità di esercitarlo secondo i parametri condivisi nella comunità di riferimento (*arbeit* – professionalità).

Il sistema di valutazione proposto è centrato su quattro livelli:

1. valutazione *formativa*: prevede la valutazione delle Unità di Apprendimento e delle prove esperte finali di ogni anno, sulla base di una metodologia tendenzialmente comune, mentre le verifiche disciplinari vengono svolte con gli strumenti propri di ogni organismo formativo.
2. Valutazione dell'*alternanza*: il tutor aziendale è integrato nella valutazione del Consiglio di classe, sulla base di una metodologia proposta dalla AT.
3. Valutazione *per l'ammissione all'esame*: è svolta secondo un approccio misto, sulla base di una metodologia comune in cui vengono valorizzate le verifiche di conoscenza e le valutazioni di competenza (UdA, alternanza, prove esperte).
4. Valutazione *finale* centrata su tre sessioni:
 - prova multidisciplinare per lingua italiana, asse storico-sociale ed inglese;
 - prova professionale con inclusione di assi culturali (comunicazione in lingua italiana, matematica, scienza e tecnologia, sicurezza e salute, eventuali seconde e terze lingue straniere);
 - prova orale centrata sulla presentazione del proprio capolavoro (professionale, culturale) oppure dello stesso portfolio visto come l'esplicitazione del cammino di crescita dell'allievo.

Valutazione dell'Unità di Apprendimento

L'*Unità di Apprendimento (UdA)* rappresenta lo spazio comune del lavoro dei formatori, tramite il quale far acquisire agli allievi il senso dell'unità del sapere, lo spirito della cooperazione, la capacità di mobilitare le proprie risorse intorno ad un compito-problema dotato di valore reale che consiste nel saper rispondere alle aspettative di specifici interlocutori (compagni, utenti, committenti, rappresentanti di enti, pubblica opinione).

Tramite l'UdA l'allievo viene sollecitato ad un metodo formativo centrato sulla piena implicazione personale sotto forma di immersione in un sapere vivo; egli non è solo un *passeggero* che prende nota di ciò che vede o legge, non è neppure un *assistente* di figure adulte competenti, ma assume un ruolo di *interlocutore attivo* in rapporto ad un nucleo di attese reali, coerenti con il profilo di riferimento del suo percorso formativo. In tal modo, egli impara lavorando ed insieme lavora imparando. I punti critici della UdA consistono in:

- Convergenza e condivisione reale tra docenti degli assi culturali e dell'area di indirizzo;
- Significatività del compito proposto in rapporto al contesto culturale di riferimento;
- Rilevanza degli apprendimenti mirati (conoscenze ed abilità), delle competenze e delle maturazioni sollecitate.

La *prova esperta* rappresenta uno strumento di valutazione innovativo, introdotto molto di recente, sulla scia di soluzioni valutative quali i "compiti reali" e le "prestazioni autentiche". Essa risponde alla necessità di disporre di strumenti valutativi coerenti con l'obiettivo di rilevare la capacità di mobilitazione delle risorse degli studenti (conoscenze, abilità, capacità personali) in vista della soluzione di problemi tendenzialmente complessi, ovvero non ripetitivi e presentanti una varietà di possibili soluzioni. Essa è strettamente collegata, quindi, con la novità normativa della certificazione delle competenze che, sulla base delle raccomandazioni europee e sulla scia di numerose esperienze internazionali, punta a migliorare e qualificare le modalità tradizionali di valutazione e di definizione sia dei voti sia della pagella. Franca Da Re nel testo "*Questioni di valutazione*" la definisce nel seguente modo: «Per prova esperta si intende una prova di verifica che non si limiti a misurare conoscenze e abilità, ma anche le capacità dell'allievo di risolvere problemi, compiere scelte, argomentare, produrre un microprogetto o un manufatto ... in pratica aspetti della competenza. Ha il vantaggio di potere essere somministrata a studenti di classi e scuole diverse e quindi di potere confrontare i dati. Si differenzia dall'Unità di Apprendimento perché mentre l'UDA si connota come percorso formativo (che poi viene verificato), la prova esperta ha il vero e proprio carattere di verifica»⁴⁶.

Il giudizio di padronanza è espresso in base ad una scala qualitativa definita in base agli stili di implicazione della persona nelle attività proposte. A tale proposito, si propone una griglia che specifica le caratteristiche dei diversi gradi di padronanza, sulla base di una rubrica olistica, ovvero valida per ogni tipologia di competenza.

⁴⁶ <http://www.istruzionetreviso.it/utxi/wp-content/uploads/2011/05/Valutazione.pdf>.

PARZIALE	BASILARE	INTERMEDIO	ELEVATO
L'allievo mostra difficoltà nel comprendere appieno il compito, procede in modo selettivo svolgendo solo talune attività di cui si sente sicuro, utilizza un linguaggio incompleto preferendo descrivere le cose fatte piuttosto che cogliere il senso dell'azione, manca della consapevolezza di insieme.	L'allievo comprende gli elementi essenziali del compito, procede con prudenza svolgendo le attività necessarie, utilizza un linguaggio adeguato a descrivere le attività ed i loro principali significati, coglie gli aspetti essenziali del senso dell'azione.	L'allievo comprende appieno il compito assegnato, procede con sicurezza svolgendo tutte le attività necessarie, utilizza un linguaggio appropriato e ricco in grado di cogliere tutti gli elementi in gioco, palesi e latenti, presenta una piena consapevolezza del senso dell'azione.	L'allievo, oltre a presentare le caratteristiche del grado "adeguato", evidenzia un valore aggiunto costituito da uno o più dei seguenti aspetti: vivacità di interessi e di apporti, prontezza nel fronteggiare compiti e problemi, ricchezza delle informazioni raccolte e del linguaggio utilizzato, elaborazione di idee e proposte innovative, assunzione di responsabilità ulteriori. I gradi di padronanza in realtà sono 5, e comprendono anche quello pienamente negativo o assente, per il quale, per ovvie ragioni, non risulta necessario specificare le caratteristiche.

Esempio di valutazione dell'UdA

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO		
INDICATORI	DESCRITTORI	PUNTEGGI
Completezza, pertinenza, organizzazione	Liv 4	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna, anche quelle ricavabili da una propria ricerca personale e le collega tra loro in forma organica.
	Liv 3	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna e le collega tra loro.
	Liv 2	Il prodotto contiene le parti e le informazioni di base pertinenti a sviluppare la consegna.
	Liv 1	Il prodotto presenta lacune circa la completezza e la pertinenza, le parti e le informazioni non sono collegate.
Funzionalità	Liv 4	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della funzionalità.
	Liv 3	Il prodotto è funzionale secondo i parametri di accettabilità piena.
	Liv 2	Il prodotto presenta una funzionalità minima.
	Liv 1	Il prodotto presenta lacune che ne rendono incerta la funzionalità.

Correttezza	Liv 4	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della corretta esecuzione.
	Liv 3	Il prodotto è eseguito correttamente secondo i parametri di accettabilità.
	Liv 2	Il prodotto è eseguito in modo sufficientemente corretto.
	Liv 1	Il prodotto presenta lacune relativamente alla correttezza dell'esecuzione.
Fattibilità	Liv 4	Il prodotto è coerente con il contesto e la preparazione dei docenti, fa affidamento ad un nucleo di insegnanti sensibili e motivati, prevede una fase di consegna ed accompagnamento.
	Liv 3	Il prodotto realizzato è coerente con il contesto del CFP e la preparazione dei docenti, prevede una presenza nel consiglio di classe di attuazione di almeno due docenti sensibili e motivati.
	Liv 2	Il prodotto tiene parzialmente conto del contesto reale e prevede una semplice comunicazione ai consigli di classe che dovrebbero attuarlo.
	Liv 1	Il prodotto è avulso dal contesto e dal consiglio di classe che dovrebbe realizzarlo.

Valutazione e attestazione dell'alternanza

Con l'alternanza formazione lavoro si riconosce un valore formativo equivalente ai percorsi realizzati in azienda e a quelli curricolari svolti nel contesto scolastico. Attraverso la metodologia dell'alternanza, infatti, si permette l'acquisizione, lo sviluppo e l'applicazione di competenze specifiche previste dai profili educativi culturali e professionali dei diversi corsi di studio che il CFP ha adottato nel Piano dell'Offerta Formativa.

Attraverso l'alternanza formazione lavoro si concretizza il concetto di pluralità e complementarietà dei diversi approcci nell'apprendimento. Il mondo del CFP e quello dell'azienda/impresa non sono più considerati come realtà separate bensì integrati tra loro, consapevoli che, per uno sviluppo coerente e pieno della persona, è importante ampliare e diversificare i luoghi, le modalità ed i tempi dell'apprendimento. "Pensare" e "fare" come processi complementari, integrabili e non alternativi.

Il modello dell'alternanza formazione lavoro, inoltre, intende non solo superare l'idea di disgiunzione tra momento formativo ed applicativo, ma si pone gli obiettivi più incisivi di accrescere la motivazione allo studio e di guidare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali, arricchendo la formazione scolastica con l'acquisizione di competenze maturate "sul campo", quindi sicuramente spendibili nel mercato del lavoro. Condizione

che offre quel vantaggio competitivo (rispetto a quanti circoscrivono la propria formazione al solo contesto teorico) che costituisce, esso stesso, stimolo all'apprendimento e valore aggiunto alla formazione della persona.

Un percorso di alternanza implica necessariamente l'esigenza di correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio e quindi richiede un raccordo diretto del CFP con il tessuto produttivo anche mettendo in relazione l'analisi delle caratteristiche socio-economiche del territorio con le attitudini degli studenti. Assume particolare rilevanza la funzione tutoriale, preordinata alla promozione delle competenze degli studenti e al raccordo tra l'istituzione scolastica, il mondo del lavoro e il territorio.

Nell'alternanza la figura del tutor supporta e favorisce i processi di apprendimento dello studente. Il tutor si connota come "facilitatore dell'apprendimento": accoglie e sostiene lo studente nella costruzione delle proprie conoscenze, lo affianca nelle situazioni reali e lo aiuta a ri-leggere l'insieme delle esperienze per poterle comprendere nella loro naturale complessità; lo aiuta, dunque, a ri-visitare il suo sapere e ad aver chiare e a valutare le tappe del proprio processo di apprendimento.

La valutazione dei percorsi di alternanza formazione lavoro si integra nel più ampio piano valutativo del corso, con il contributo del tutor aziendale che concorre in modo significativo al giudizio di padronanza dello studente. In tale percorso è importante verificare:

- il rispetto del progetto formativo individuale concordato con i tutor esterni;
- il grado di possesso delle competenze acquisite (in base agli obiettivi concordati del percorso formativo);
- lo sviluppo, il consolidamento, il potenziamento delle competenze relazionali e cognitive rispetto alla fase d'aula ed alle esperienze maturate in azienda;
- le competenze acquisite e la ricaduta sul gruppo classe dell'esperienza condotta in ambiente lavorativo;
- l'autovalutazione dell'allievo.

Al fine di attuare la verifica e la valutazione, si suggerisce l'utilizzo dei seguenti strumenti:

- Griglie di valutazione dei docenti e del tutor aziendale;
- "Diario di bordo";
- Relazione finale individuale;
- Prova esperta di fine d'anno.

Al termine del percorso di alternanza, è richiesto all'impresa di rilasciare allo studente un'attestazione dalla quale risulti il percorso svolto, le attività realizzate e la valutazione conseguita.

ATTESTATO DI ALTERNANZA FORMAZIONE LAVORO

Impresa

Tutor

L'allievo

Del corso

Ha partecipato all'attività di alternanza formazione lavoro promossa dall'Ente
 presso la sede aziendale di dal al per un totale di
 ore nel reparto/ufficio con mansioni di sulla base
 del seguente progetto:

Obiettivi del progetto

- 1
- 2
- 3
- 4

Competenze attese

- 1
- 2
- 3

Attività svolte

- 1
- 2
- 3
- 4

Raggiungimento obiettivi:

INDICATORI	DESCRITTORI	PUNTEGGI
Completezza, pertinenza, organizzazione	Liv 4	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna, anche quelle ricavabili da una propria ricerca personale e le collega tra loro in forma organica.
	Liv 3	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna e le collega tra loro.
	Liv 2	Il prodotto contiene le parti e le informazioni di base pertinenti a sviluppare la consegna.
	Liv 1	Il prodotto presenta lacune circa la completezza e la pertinenza, le parti e le informazioni non sono collegate.

segue

Funzionalità	Liv 4	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della funzionalità.
	Liv 3	Il prodotto è funzionale secondo i parametri di accettabilità piena.
	Liv 2	Il prodotto presenta una funzionalità minima.
	Liv 1	Il prodotto presenta lacune che ne rendono incerta la funzionalità.
Correttezza	Liv 4	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della corretta esecuzione.
	Liv 3	Il prodotto è eseguito correttamente secondo i parametri di accettabilità.
	Liv 2	Il prodotto è eseguito in modo sufficientemente corretto.
	Liv 1	Il prodotto presenta lacune relativamente alla correttezza dell'esecuzione.
Rispetto dei tempi	Liv 4	Il periodo necessario per la realizzazione è conforme a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace il tempo a disposizione.
	Liv 3	Il periodo necessario per la realizzazione è di poco più ampio rispetto a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace – se pur lento – il tempo a disposizione.
	Liv 2-1	Il periodo necessario per la realizzazione è più ampio rispetto a quanto indicato e l'allievo ha disperso il tempo a disposizione.
Precisione e destrezza nell'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie	Liv 4	Usa strumenti e tecnologie con precisione, destrezza e efficienza. Trova soluzione ai problemi tecnici, unendo manualità, spirito pratico a intuizione.
	Liv 3	Usa strumenti e tecnologie con discreta precisione e destrezza. Trova soluzione ad alcuni problemi tecnici con discreta manualità, spirito pratico e discreta intuizione.
	Liv 2	Usa strumenti e tecnologie al minimo delle loro potenzialità.
	Liv 1	Utilizza gli strumenti e le tecnologie in modo assolutamente inadeguato.

Uso del linguaggio tecnico-professionale	Liv 4	Ha un linguaggio ricco e articolato, usando anche termini settoriali – tecnici – professionali in modo pertinente.
	Liv 3	La padronanza del linguaggio, compresi i termini settoriali- tecnico-professionale da parte dell'allievo è soddisfacente.
	Liv 2	Mostra di possedere un minimo lessico settoriale-tecnico-professionale.
	Liv 1	Presenta lacune nel linguaggio settoriale-tecnico-professionale.
Curiosità	Liv 4	Ha una forte motivazione all'esplorazione e all'approfondimento del compito. Si lancia alla ricerca di informazioni / alla ricerca di dati ed elementi che caratterizzano il problema. Pone domande.
	Liv 3	Ha una buona motivazione all'esplorazione e all'approfondimento del compito. Ricerca informazioni / dati ed elementi che caratterizzano il problema.
	Liv 2	Ha una motivazione minima all' esplorazione del compito. Solo se sollecitato ricerca informazioni / dati ed elementi che caratterizzano il problema.
	Liv 1	Sembra non avere motivazione all'esplorazione del compito.
Autonomia	Liv 4	È completamente autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni, anche in situazioni nuove. È di supporto agli altri in tutte le situazioni.
	Liv 3	È autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni. È di supporto agli altri.
	Liv 2	Ha un'autonomia limitata nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni ed abbisogna spesso di spiegazioni integrative e di guida.
	Liv 1	Non è autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni e procede, con fatica, solo se supportato.

Data Firma

Valutazione per l'ammissione all'esame

La valutazione formativa, svolta secondo un approccio misto, è centrata su: a) le conoscenze «agite» attestate tramite Unità di Apprendimento, prove esperte e alternanza; b) le conoscenze «dette», dimostrate tramite verifiche disciplinari (test, interrogazioni).

L'ammissione consiste in un giudizio di candidabilità alla prova finale, a seguito della valutazione dei requisiti di «competenza» e di maturità della persona. Essa deve aver superato le prove di verifica dei saperi e delle abilità (conoscenze «dette»), e soprattutto le prove di competenza dimostrate tramite evidenze (conoscenze «agite»), vale a dire prodotti reali ed adeguati, che mostrano non solo che sa, ma anche che sa agire con ciò che sa, fronteggiando compiti e risolvendo problemi, propri dell'ambito professionale e della convivenza civile.

Si distingue tra ammissione di allievi di corsi e di persone esterne che possiedono i requisiti indicati, acquisiti anche in modo informale e non formale.

Valutazione finale

Alcune Regioni, tra cui la Liguria ed il Piemonte (di cui presentiamo nella parte quarta alcuni materiali), hanno concepito l'esame finale di qualifica e di diploma IeFP come un momento rilevante di "prova finale" perché i ragazzi possano dimostrare nell'impegno autonomo e responsabile, reale e non facilitato, il loro effettivo valore. La prova è divisa in tre parti: multidisciplinare, professionale con l'inclusione di alcuni assi culturali, colloquio di presentazione del capolavoro degli studi.

Il capolavoro

Al centro della prova finale dei percorsi di IeFP vi è il capolavoro, che si presenta sotto due aspetti:

- la prova professionale d'esame basata su un compito reale ed adeguato, comprensivo di fattori di criticità, definito dalla commissione (con inclusione di esponenti esperti del settore), con caratteristiche proprie dei compiti professionali della figura di riferimento al livello della fase di ingresso;
- il progetto da presentare all'esame, vale a dire un elaborato a cura dell'allievo, basato su una consegna (commessa) proposta dai docenti o da un organismo partner del CFP (svolto in alternanza) coerente con il curriculum degli studi, basato su un compito rilevante che tenga conto anche degli elementi impreveduti. È la migliore realizzazione scelta dall'allievo per dimostrare di fronte alla commissione, in sede di colloquio finale, la fondatezza della sua richiesta del titolo di studio.

Standard di valutazione finale

La valutazione finale è basata su standard di risultato; ciò significa che essa – diversamente della valutazione formativa – non deve tenere conto dei fattori perso-

nali e sociali e neppure del processo di apprendimento, ma (fatto salvo il punteggio di ammissione) esclusivamente delle prestazioni. Siccome gli standard «minimi» nazionali per il sistema IeFP sono enunciati generali, occorre tradurli in evidenze e livelli di padronanza, indispensabili per la progettazione formativa e la valutazione finale.

La prova di valutazione italiana non è «minima» vale a dire centrata sul superamento della «soglia di accettabilità» delle prestazioni (come nel caso francese), ma prevede un gradiente verso l'alto che consenta di sondare i gradi superiori di padronanza rispetto a quello «basilare», quindi anche «intermedio» ed «elevato».

Prova multidisciplinare

La prova multidisciplinare, sempre centrata su compiti «mobilitanti» tramite problemi e casi realistici, ha il compito di sondare le competenze:

- della lingua italiana, compresa la componente letteraria;
- dell'area storico-sociale;
- della lingua inglese.

L'allievo deve saper comprendere ed apprezzare i testi, collocarli nel loro contesto storico sociale, confrontarli con il tempo presente. Inoltre, deve sapere utilizzare la lingua inglese specie per le questioni attinenti l'ingresso nella professione.

Prova professionale con assi culturali

La prova professionale o «esperta» è centrata su un compito «portante», reale e significativo, rispetto al quale è richiesto all'allievo di mostrare la padronanza delle competenze contestualmente mobilitate sia professionali sia degli assi culturali (comunicazione in lingua italiana; matematica, scienza e tecnologia; sicurezza e salute; eventuali seconde e terze lingue straniere).

Se l'area professionale non soddisfa pienamente la possibilità di sondare la padronanza degli assi culturali inclusi, occorre procedere tramite micro-compiti a parte, tratti anche dalla vita quotidiana, a patto che siano anch'essi realistici e significativi.

Colloquio

Il colloquio riveste un'importanza cruciale perché consente al candidato di esporre nei modi e tempi adeguati il suo «capolavoro», vale a dire il progetto (UdA, alternanza, ...) che a sua scelta risulta illustrare meglio la sua candidabilità al titolo di studio così da inserirsi nel contesto professionale.

La commissione interviene su quanto esposto dal candidato con domande volte a sondare la sua preparazione e la sua maturità in quanto persona dotata della disposizione personale ad assumere un ruolo professionale reale entro un contesto di «umanesimo civile» (non un mero esecutore, ma cittadino consapevole e positivamente impegnato nello spazio pubblico).

Certificazione e allegato Europass

La strategia della competenza intesa come espressione dei talenti delle persone, richiede di tradurre le competenze in “evidenze” ovvero prestazioni necessarie e sufficienti, indicando i livelli di padronanza secondo l’approccio EQF, utilizzando un linguaggio appropriato, comprensibile dai diversi attori in gioco: allievi, CFP e scuole, imprese.

È questo il compito della “Rubrica delle competenze”, lo strumento che consente di definire in modo chiaro ed essenziale che cosa gli allievi devono saper agire con ciò che sanno, vale a dire quali compiti-problema devono saper fronteggiare per poter essere detti “competenti”.

Inoltre, vanno specificate nell’allegato Europass i luoghi, i soggetti e le modalità di apprendimento e di valutazione, il valore delle acquisizioni in termini di spendibilità successiva.

Esempio di valutazione della prova esperta

VALUTAZIONE E RACCOLTA DATI (1 di 3)

STEP A - Redazione di una scheda di lavoro per inquadrare la prova ed il procedimento di soluzione

La scheda di lavoro sarà valutata secondo i seguenti parametri:

Qualità della presentazione	
0 = Non padronanza	Testo disordinato/privo di organizzazione, presenta molte scorrettezze grammaticali ed usa un lessico generico
1 = Basilare	Testo sufficientemente organizzato, linguaggio corretto ma non sempre preciso nelle scelte lessicali
2 = Intermedia	Testo ben organizzato, ordinato, anche graficamente, corretto dal punto di vista lessicale
3 = Eccellente	Testo ben organizzato, chiaro e preciso nelle scelte linguistiche, efficace nella presentazione
Qualità dei contenuti	
0 = Non padronanza	Il testo non presenta l’analisi degli aspetti fondamentali del problema, il piano di lavoro è assente o risulta vago e/o non realistico
1 = Basilare	Il testo presenta una sostanziale comprensione della tematica da affrontare, riporta un piano di lavoro realistico e coerente
2 = Intermedia	Il testo rivela una comprensione della problematica molto buona, presenta un piano di lavoro dettagliato e concreto
3 = Eccellente	Il testo rivela un’ottima comprensione della problematica, il piano di lavoro è ben dettagliato, concreto e coerente. Sono state presentate delle soluzioni originali e migliorative rispetto a quelle standard
Utilizzo degli strumenti informatici	
0 = Non padronanza	Il testo è disordinato e scorretto
1 = Basilare	Il testo è svolto con un uso essenziale ed elementare degli strumenti informatici
2 = Intermedia	Il testo rivela una buona padronanza degli strumenti informatici
3 = Eccellente	Il testo è realizzato in modo eccellente dal punto di vista informatico

VALUTAZIONE E RACCOLTA DATI (2 di 3)

STEP B - Programmazione e produzione del prodotto richiesto, con verifica e consuntivo

I prodotti saranno valutati secondo i seguenti parametri:

(B2) Programmazione, verifica e consuntivo

0 = Non padronanza	Programma, verifica e consuntivo non accettabili per carenze e procedimento confuso e incompleto
1 = Basilare	Programma, verifica e consuntivo svolti in modo essenziale e routinario con riflessività limitata
2 = Intermedia	Programma, verifica e consuntivo svolti con attenzione e completezza, supportati da una riflessione adeguata
3 = Eccellente	Programma, verifica e consuntivo svolti con cura, precisione, capacità autovalutativa e riflessiva

(B1) Realizzazione

0 = Non padronanza	Non produce i documenti contabili richiesti
1 = Basilare	Redige correttamente le scritture maggiormente significative (fatture attive, passive, dipendenti) e compila in modo non sempre adeguato i documenti correlati. Redige la situazione contabile finale coerentemente con il lavoro svolto
2 = Intermedia	Redige correttamente la situazione contabile iniziale distinguendola in patrimoniale ed economica. Redige correttamente le scritture in partita doppia e compila in modo non sempre adeguato i documenti correlati. Redige la situazione contabile finale
3 = Eccellente	Redige correttamente la situazione contabile iniziale distinguendola in patrimoniale ed economica. Redige correttamente le scritture in partita doppia e compila integralmente e correttamente i documenti correlati. Redige correttamente la situazione contabile finale

Rispetto delle norme di sicurezza e tutela della salute

0 = Non padronanza	Nell'azione professionale, pone scarsa attenzione agli aspetti relativi alle norme di sicurezza ed alla tutela della salute
1 = Basilare	Mette in atto alcuni comportamenti essenziali per la sicurezza e la tutela della salute
2 = Intermedia	Adotta in modo consapevole tutti i comportamenti necessari al rispetto della sicurezza e della salute
3 = Eccellente	Esprime una decisa sensibilità rispetto al legame tra i propri comportamenti e la sicurezza e la salute propria, dei colleghi e dei clienti

Utilizzo degli strumenti informatici

0 = Non padronanza	Il testo è disordinato e scorretto
1 = Basilare	Il testo è svolto con un uso essenziale ed elementare degli strumenti informatici
2 = Intermedia	Il testo rivela una buona padronanza degli strumenti informatici
3 = Eccellente	Il testo è realizzato in modo eccellente dal punto di vista informatico

VALUTAZIONE E RACCOLTA DATI (3 di 3)

STEP C - Elaborazione di un testo relativo ai calcoli matematici ed agli aspetti scientifici della prova

Gli oggetti della prova sono: I prodotti saranno valutati secondo i seguenti parametri:

Competenza matematica	
0 = Non padronanza	Il compito matematico non è stato eseguito o risulta non accettabile per carenze e procedimento confuso e incompleto
1 = Basilare	Il compito matematico è scorretto nel calcolo, logico nel procedimento, carente in alcuni aspetti delle altre parti
2 = Intermedia	Il compito ha inesattezze nei calcoli, il procedimento è logico e corretto, ben eseguito nelle altre parti
3 = Eccellente	Il compito matematico è formalmente corretto, logico nel procedimento, equilibrato nell'efficienza/efficacia; giustificato nelle scelte
Competenza scientifica (1)	
0 = Non padronanza	Il compito non è stato eseguito o presenta molti errori
1 = Basilare	Il compito è stato svolto in modo da riconoscere le principali unità di misura di alcune grandezze fisiche e una formula legata all'energia
2 = Intermedia	Sono state riconosciute molte unità di misura ed è stato calcolato un valore utile per la prova
3 = Eccellente	Il compito è stato risolto completamente e sono state inoltre riconosciute le relazioni tra le grandezze fisiche analizzate
Competenza scientifica (2)	
0 = Non padronanza	Il compito è stato male eseguito e presenta numerosi errori
1 = Basilare	Nello svolgimento del compito l'allievo dimostra di conoscere la nomenclatura e l'argomento oggetto di prova; qualche incompletezza
2 = Intermedia	Nello svolgimento del compito l'allievo dimostra di conoscere gli argomenti proposti, li affronta in modo logico e tenta qualche collegamento
3 = Eccellente	Nello svolgimento del compito l'allievo dimostra di conoscere gli argomenti oggetto di studio e li affronta in modo logico collegandoli tra loro in una visione di sintesi.
Qualità dei contenuti	
0 = Non padronanza	Il testo non presenta l'analisi degli aspetti fondamentali del problema, il piano di lavoro è assente o risulta vago e/o non realistico
1 = Basilare	Il testo presenta una sostanziale comprensione della tematica da affrontare, riporta un piano di lavoro realistico e coerente
2 = Intermedia	Il testo rivela un comprensione della problematica molto buona, presenta un piano di lavoro dettagliato e concreto
3 = Eccellente	Il testo rivela un'ottima comprensione della problematica, il piano di lavoro è ben dettagliato, concreto e coerente. Sono state presentate delle soluzioni originali e migliorative rispetto a quelle standard
Utilizzo degli strumenti informatici	
0 = Non padronanza	Il testo è disordinato e scorretto
1 = Basilare	Il testo è svolto con un uso essenziale ed elementare degli strumenti informatici
2 = Intermedia	Il testo rivela una buona padronanza degli strumenti informatici
3 = Eccellente	Il testo è realizzato in modo eccellente dal punto di vista informatico

(1) e (2) la rubrica della competenza scientifica risulta sdoppiata in quanto essendo incentrata sul compito/prodotto, cambiando i contenuti erogati da ente ad ente, necessariamente deve tener conto di aspetti peculiari differenti.

SCHEMA PER LA VALUTAZIONE: LIVELLI E PUNTEGGI

Focus	Step	Punti di ogni step	Padronanza				
			Gradi	0 non raggiunto	1 basilare	2 intermedio	3 elevato
Linguistico	A, B1, C	20	punti	1 - 11	12 - 14	15 - 17	18 - 20
Professionale: realizzazione	B	100	punti	1 - 55	60 - 73	74 - 87	88 - 100
Rispetto delle norme di sicurezza e tutela della salute	B	20	punti	1 - 11	12 - 14	15 - 17	18 - 20
Professionale: programmazione, verifica e consuntivo	B	80	punti	1 - 32	48 - 58	59 - 69	70 - 80
Matematico	C	30	punti	1 - 17	18 - 22	23 - 26	27 - 30
Scientifico	C	30	punti	1 - 17	18 - 22	23 - 26	27 - 30
Tecnologico	A, B1, C	20	punti	1 - 11	12 - 14	15 - 17	18 - 20
TOTALE (da dividere per 10)		300	VALORE DI SOGLIA: 180/300				

SCHEDA DI RACCOLTA DATI

Cognome
Classe

Nome

Prova:

FOCUS DELLA VALUTAZIONE	LIVELLO	PUNTEGGIO
Linguistico		
Professionale: realizzazione		
Professionale: rispetto delle norme di sicurezza e tutela della salute		
Professionale: programmazione, verifica e consuntivo		
Matematico		
Scientifico		
Tecnologico		

Luogo

Data

Commissione

Dare sostanza alle competenze: il valore delle Rubriche

L'ordinamento nazionale del sistema di IeFP si è limitato ad evidenziare gli "standard minimi" di riferimento, un elenco di abilità minime e saperi essenziali che aiutano ad inquadrare il campo dell'azione formativa, ma non offrono riferimenti per ciò che concerne il processo di valutazione e quindi per una certificazione attendibile, ancorata a evidenze reali. Per questo, la Federazione CNOS-FAP ha già da tempo optato per lo strumento della *Rubrica delle competenze*. Questa rappresenta una matrice che consente di identificare, per una specifica macro-competenza oggetto di formazione e valutazione, il legame che si instaura tra le sue componenti:

- le conoscenze ed abilità essenziali mobilitate dal soggetto nel corso dell'azione di apprendimento;
- le evidenze ovvero le prestazioni reali, significative e necessarie che costituiscono il riferimento valutativo periodico e finale;
- i livelli di padronanza (EQF) che consentono di collocare la prestazione del soggetto entro una scala ordinale;
- i compiti che indicano le attività suggerite per la gestione del processo didattico.

La Rubrica ha l'ambizione di colmare il vuoto lasciato dalla Conferenza Stato-Regioni il cui passaggio da un ordinamento centrato sui "programmi nazionali" ad un altro che predilige i "risultati di apprendimento" (knowledge outcome) risulta largamente incompiuto, e quindi equivoco, nel momento in cui ha prodotto gli "standard formativi" che sono in realtà standard di competenza poiché descrivono le conoscenze, abilità e/o competenze necessarie per una determinata professione, mentre ha ommesso di indicare gli standard di apprendimento e di valutazione-certificazione, ovvero le caratteristiche ed i livelli delle prestazioni attese affinché si possano rilasciare i titoli ed i certificati previsti, limitandosi ad enunciare le competenze-trauardo articolate in conoscenze ed abilità.

La Rubrica delle competenze, connessa al profilo ed al repertorio, sulla base di una scelta degli obiettivi formativi rilevanti e significativi per il gruppo classe, per i sottogruppi e per le persone che li compongono, consente all'équipe formativa i seguenti tre utilizzi:

- Individuazione delle situazioni di apprendimento consone e rilevanti, oltre che essenziali, su cui impegnare i componenti dell'équipe ad un lavoro prevalentemente interdisciplinare;
- Verifica e valutazione delle acquisizioni effettivamente agite in modo pertinente ed efficace da parte degli allievi;
- Rielaborazione degli obiettivi e dei percorsi di apprendimento così da indirizzare l'azione formativa in modo da valorizzare le acquisizioni e sormontare le criticità emerse.

La Rubrica è uno strumento indispensabile di supporto dell'azione didattica nella logica della costruzione del percorso formativo, in modo condiviso tra i formatori che compongono l'équipe. Essa inoltre fornisce un linguaggio operativo che consente di attribuire ad ogni enunciato circa i risultati di apprendimento, definiti

in forma di competenze articolate in abilità e conoscenze, le necessarie evidenze concrete. È uno strumento che esige un riscontro o validazione, composto di due passi:

- nel momento dell’elaborazione essa richiede una validazione provvisoria, che consiste nel riflettere sulla sua struttura, sul linguaggio, sul suo carattere evocativo e di facilitazione dell’azione didattica;
- a seguito della sua applicazione essa chiede di essere validata rilevando i riscontri provenienti dal campo in cui si è sperimentata così da poter giudicare della sua consistenza e procedere ad una rielaborazione migliorativa.

Gli standard di competenza lasciano ai progettisti di percorsi formativi la libertà di fare le proprie scelte tenendo conto anche dei propri valori, dei propri modelli di riferimento e della tipologia della filiera formativa su cui lavorano. Se lo standard di competenza è il punto di arrivo di riferimento, la definizione del percorso per arrivare allo standard è lasciata alla libertà e alla responsabilità del soggetto che eroga formazione. È importante, quindi, tenere presente che lo standard non è una gabbia per i progettisti di formazione: è semplicemente un punto di riferimento condiviso da più soggetti. La libertà della progettazione formativa non è coartata dalla presenza degli standard. Anzi, la responsabilità dei progettisti di formazione ne viene esaltata. Se ben compresi, gli standard sono un fattore di “liberalizzazione” della formazione e della didattica.

Nell’ambito di questa libertà si può evitare un’interpretazione, per così dire, “al ribasso” del riferimento agli standard, volta ad appiattare i percorsi solo sulle competenze “minime” previste dagli standard medesimi. Il riferimento agli standard da parte dei progettisti delle UdA dovrebbe piuttosto essere dettato dall’orgoglio. Essi dovrebbero, infatti, sentire l’orgoglio di dimostrare che i risultati di apprendimento previsti dall’insieme delle UdA da loro progettate sono qualitativamente superiori (per ampiezza, per livello, ecc.) a quelli previsti dagli standard di competenza nazionali, non fosse che per il fatto che questi standard sono definiti come “minimi” per l’acquisizione della qualifica. Se gli standard di competenze fossero progressivi stimolerebbero maggiormente, anche attraverso la loro strutturazione, a considerare ogni gradino degli standard non tanto un punto di arrivo minimo, ma un punto di partenza verso altri gradini verticali o orizzontali.

La valutazione osservativa e narrativa

Nell’ambito di una visione integrale ed unitaria della persona umana e del compito educativo teso al suo perfezionamento, va posta particolare attenzione al tema delle capacità personali e del comportamento. Il formatore deve saper porre attenzione a queste dimensioni in fase di progetto personale, di gestione delle esperienze di apprendimento, infine di valutazione. Quest’ultima ha come oggetto non soltanto la dotazione di risorse della persona sotto forma di conoscenze ed abilità, ma anche di un insieme di fattori che si pongono in tensione tra due poli:

- a) il polo delle *capacità personali*, ovvero dei tratti della personalità dell'individuo che lo rendono un soggetto distintivo rispetto agli altri e che si propongono come potenzialità che richiedono di essere riconosciute e mobilitate così da divenire competenze;
- a) il polo dei *comportamenti*, ovvero l'investimento che tale individuo esprime in riferimento ad un determinato ambito di vita che ne sollecita la responsabilità.

Le *capacità personali* rappresentano le caratteristiche della persona possedute su base innata e appresa che riguardano i suoi repertori di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale. Esse riflettono i valori ed i contenuti propri dell'educazione che la persona vive specie nell'età evolutiva; si riferiscono quindi alla famiglia di appartenenza, alle agenzie educative e formative ma anche ai legami significativi individuali e di gruppo. Esse rappresentano le *potenzialità* dell'allievo che richiedono di essere riconosciute (innanzitutto a favore del destinatario stesso) e attualizzate. Tali capacità, raramente coltivate in modo formale dalle istituzioni formative, sono attualmente considerate preziose per l'adattamento personale, interpersonale, scolastico e professionale. Viste nella prospettiva dell'azione, tali capacità consentono alla persona di sviluppare una particolare disposizione nei confronti del contesto, rendendola capace di affrontare una serie specifica di problemi e compiti:

- scoprire le proprie preferenze cognitive
- riconoscere le proprie tendenze emotive
- individuare il proprio stile comportamentale
- identificare i propri limiti e le proprie risorse
- esplicitare le proprie mete
- sintonizzarsi con gli altri
- comunicare con efficacia
- collaborare e lavorare in gruppo
- gestire i contrasti e negoziare
- pianificare il proprio agire
- risolvere problemi e prendere decisioni
- potenziare le proprie strategie di apprendimento e di azione
- diagnosticare il contesto di lavoro in cui si opera
- autoregolare il proprio comportamento organizzativo.

Ma la realtà dell'individuo, oltre che di capacità, è caratterizzata anche da un'altra dimensione che nell'ambito didattico prende il nome generico di "*comportamento*" ma che possiamo più precisamente definire "*virtù personali*" ovvero la disposizione a cercare e fare il bene, che si evidenzia nel modo in cui la persona si pone nei confronti di un particolare contesto, nel nostro caso quello formativo, e dei compiti e delle responsabilità che ad essa si propongono. Il comportamento può essere quindi reso con una serie di disposizioni morali che possono essere così articolate:

- in primo luogo si evidenzia attraverso la fiducia nella propria realtà personale ovvero la stima e la coscienza del proprio originale valore;
- in secondo luogo la capacità di cogliere, nell'ambito in cui si opera, non solo ciò che si è scelto sulla base di una specifica predilezione ma anche ciò che si è obbligati a fare, significati buoni per sé e per la collettività;

- successivamente, esso indica la disposizione a mettersi in gioco in questo particolare contesto, ovvero a porre in atto una responsabilità consapevole di fronte ai compiti ed ai doveri connessi in vista dell'accrescimento del bene personale, comunitario e sociale;
- ciò comporta quindi la dimensione dell'impegno che a sua volta significa modestia (moderazione nel considerare se stessi), lealtà (fedeltà e senso dell'onore), forza d'animo e coraggio nel momento in cui si presentano avversità che possono essere costituiti da ostacoli oppure da distrazioni;
- tutto ciò si esprime attraverso l'assunzione di una disciplina, che consiste nell'apprendere una regola di vita e saperla tenere in modo rigoroso, ma anche nella pazienza che a sua volta significa saper tollerare i limiti altrui e quelli propri e disporsi ad una reciproca correzione resa convincente dal sentimento di fraternità che si fonda sulla dedizione, l'affezione e la donazione personale in forza di una comune visione del bene.

In sintesi, le virtù personali che si intendono considerare nel giudizio circa i comportamenti dei destinatari sono le seguenti:

- Fiducia nella propria realtà personale
- Modestia (moderazione nel considerare se stessi)
- Attribuzione di senso (cogliere significati buoni per sé e per la collettività)
- Consapevolezza del valore della vita comunitaria
- Responsabilità e lealtà (fedeltà nei confronti degli altri circa le responsabilità assunte)
- Impegno (grado di dedizione al compito)
- Pazienza (tollerare i limiti altrui e quelli propri)
- Forza d'animo e coraggio (resistenza a fronte delle avversità)
- Disciplina (apprendere una regola di vita).

Mentre le capacità personali corrispondono ad un insieme di prestazioni poste in atto dall'allievo su specifici aspetti della propria realtà personale, le virtù indicano il suo orientamento al bene evidenziato tramite la manifestazione di atteggiamenti e comportamenti che ne indicano la dimensione prettamente morale. In questo senso, vi è continuità tra i due fattori, e nel contempo si può dire che l'analisi delle capacità personali trova il suo sbocco naturale nella riflessione circa le caratteristiche morali della persona.

La riflessione circa le capacità personali consente di cogliere specifiche *prestazioni* in ordine alle dimensioni evidenziate (autodiagnosi, relazione e comunicazione, progettualità e metodo); accanto a questa riflessione ne va condotta un'altra che mira a cogliere nel "comportamento" della persona la manifestazione di virtù che ne indicano la dimensione prettamente morale. Di conseguenza, le virtù morali possono essere individuate attraverso un giudizio che connette i comportamenti della persona con ciò che può essere definita come la "*Deontologia dello studente*" – spesso inserita nel *Regolamento* – che indica i valori di riferimento dell'educazione, li fissa in regole ed atteggiamenti e ne fa oggetto di uno specifico *Patto formativo* che impegna reciprocamente i soggetti dell'educazione.

Come procedere quindi nelle pratiche di valutazione delle capacità e quindi delle virtù personali?

La nostra prospettiva ci porta a delineare due gradi del lavoro di valutazione:

- in un primo tempo occorre rendersi consapevoli di quali sono le capacità della persona, sia intese come corredo personale di partenza, sia di disposizione nei confronti di una specifica serie di compiti;
- ma questa tappa va vista in rapporto ad un passo ulteriore, quello della riflessione circa la disposizione della persona al bene, ricavato dai valori su cui si fonda il patto formativo tra istituzione e studente.

Nella *valutazione delle capacità personali* il formatore deve fare i conti con una serie di difficoltà. Una prima difficoltà risiede nel fatto che le capacità personali non possono essere trattate alla stessa stregua delle competenze tecniche. Essendo, infatti, capacità strettamente legate al sé dell'allievo e che risentono fortemente della sua storia di apprendimento (familiare, scolastica, sociale) richiedono una valutazione prevalentemente formativa piuttosto che sommativa.

Ne deriva che, a differenza delle competenze tecniche, per le quali la valutazione si basa su azioni e prestazioni osservabili fornite dall'allievo e intese come indicatori di padronanza, le capacità personali necessitano di riferirsi, per la loro valutazione, non solo alle prestazioni osservabili, ma anche ai processi ad essa sottesi, ossia alle procedure attraverso le quali le capacità sono potenziate e raggiunte.

In secondo luogo, anche quando ci si vuole riferire alle prestazioni osservabili, non si dispone di strumenti idonei che descrivano operativamente, per le singole capacità personali, gli obiettivi perseguiti con i relativi criteri di padronanza; di qui il rischio di incorrere in giudizi valutativi che risentono del soggettivismo e dell'approssimazione.

Infine, poiché gran parte del lavoro sulle capacità personali è indirizzato ad ampliare l'autoconoscenza e a stimolare le promozione della propria realtà personale, da parte degli allievi, è indispensabile che il processo valutativo consenta, a questi ultimi, di controllare l'andamento del proprio apprendimento in fase di attuazione, permettendo gli aggiustamenti dovuti; ne deriva la necessità di ricorrere a modalità alternative di valutazione che includano la possibilità di monitorare i dati in evoluzione da parte degli allievi stessi. In sintesi, nel valutare le capacità personali si è chiamati a verificare *non solo ciò che un allievo sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa e tramite quali processi arriva a farlo*. Tutto questo obbliga inevitabilmente a ripensare e ad innovare il processo di valutazione.

Nella *valutazione delle virtù personali* occorre considerare innanzitutto l'insieme dei comportamenti che la persona ha tenuto e di cui è rimasta traccia nelle varie attività che essa ha svolto, oltre che nelle conversazioni che ha sostenuto come pure nelle vicende che ha vissuto, ivi comprese anche quelle non strettamente di carattere didattico, ma comunque significative, come la vita di gruppo, i trasferimenti, i momenti di inattività.

Tali comportamenti vanno visti innanzitutto in rapporto ai contenuti del regola-

mento che specifica sia le regole di comportamento sia i criteri deontologici che le ispirano, a loro volta manifestazioni di una “disposizione al bene” dell’allievo, tali quindi da renderli un fattore del processo educativo complessivo.

I comportamenti, se visti in questa prospettiva, sono rivelativi di atteggiamenti a loro volta connessi a categorie di valore che vanno perciò esplicitate sin dall’inizio nel modo più chiaro e comprensibile.

Non basta dire “ci si deve comportare così”: occorre evidenziare il valore su cui tale atteggiamento si fonda; inoltre quest’ultimo dev’essere espresso in modo da chiarire il “bene” che ne deriva alla persona/alle persone.

Ciò significa non solo sollecitare un *comportamento conforme ad una norma*, ma soprattutto *favorire l’adesione ad una prospettiva morale* che contribuisce a rendere la persona più persona ovvero più autentica, più socievole, maggiormente in grado di contribuire con i propri talenti ad un’opera buona. Una prospettiva che viene assunta in primo luogo dalla comunità educante per poter essere credibile nei confronti degli allievi.

Ecco un esempio di regola costruita nella logica di mero comportamento conforme:

“Per poter svolgere con profitto l’attività didattica è richiesto a tutti un atteggiamento responsabile circa la puntualità, l’uso corretto delle aule, l’ordine e la calma negli spostamenti dalle aule ai laboratori (e viceversa) e il rispetto per le esigenze degli altri”.

Proponiamo ora un esempio di regola che richiama un valore reso in modo esplicito:

“Il rispetto delle persone è il valore primario che sta alla base di ogni rapporto, indipendentemente dai ruoli e dalle competenze di ciascuno. Nelle relazioni che si instaurano a scuola, gli allievi ed i docenti sono i primi protagonisti delle forme dell’esistere insieme. Ai docenti è richiesto il rispetto dell’alunno e delle sue opinioni. La valutazione terrà conto del profitto, della continuità dell’impegno, dell’attenzione e della partecipazione”.

Ecco infine un ultimo esempio di espressione di valore che indica una reciprocità tra docenti ed allievi:

“La puntualità è un valore non solo per l’orario di ingresso ma anche per quello di uscita, non solo per gli allievi ma anche per gli insegnanti. Gli allievi hanno diritto a spiegazioni chiare e complete, secondo la metodologia didattica della Formazione Professionale”.

Ma la valutazione del comportamento/delle virtù personali non può essere ricondotta unicamente ad una verifica del rispetto o meno del regolamento.

Infatti, l’aspetto morale rappresenta una dimensione rilevante dell’educazione della persona che non può essere rappresentata solo (ed in alcuni casi neppure) come conformità, ma segue piuttosto una dinamica di scoperta, di prova, di consapevolezza del limite, di superamento verso una nuova maturazione.

Quindi, i comportamenti conformi alla regola sono un elemento rilevativo degli atteggiamenti, ma non possono essere concepiti come “il” bene in sé. Ciò comporta alcune conseguenze:

- occorre sempre passare dal riscontro del comportamento alla riflessione in comune sul senso dello stesso, affinché la persona sia sollecitata ad una consapevolezza circa il proprio modo di condursi ed i valori o le pulsioni cui fa riferimento;
- esiste infatti il caso di una condotta conforme che mira unicamente ad acquisire prestigio presso l'autorità scolastica, ma non è già fattore di bene;
- vi sono poi personalità che non richiedono sforzo nell'adempiere ai compiti richiesti: si tratta di soggetti dotati di notevoli capacità personali o predisposizioni alle regole, mentre altre impiegano molte più energie nel perseguire veri progressi che ai primi possono sembrare invece minimi;
- in taluni casi ben circoscritti, la trasgressione della regola può anche essere vista come manifestazione di una coscienza di bene, quando questo si associa ad esempio ad un aiuto rivolto ad una persona in stato di difficoltà, per soccorrere la quale è necessario contraddire una regola sancita;
- l'errore, se gestito opportunamente, può essere fonte di maturazione e di miglioramento; quindi l'enfasi non va posta tanto sul conteggio aritmetico delle inadempienze, quanto sullo sforzo teso al superamento di tendenze non conformi al bene;
- nell'attuale stato delle relazioni intergenerazionali, va considerata la forte necessità di certezza e di coerenza che i giovani richiedono agli adulti, mentre questi ultimi tendono ad essere più problematici a causa della cultura relativistica di cui sono imbevuti; ciò impone di adottare sempre il punto di vista dei ragazzi, e non di attribuire loro un vissuto che è tipico degli adulti.

Evidentemente, tutto l'ambito dei comportamenti e delle capacità personali richiede una strategia di valutazione che può prevedere le seguenti attenzioni:

Osservazione in aula e fuori dall'aula

Parte integrante del processo di valutazione è rappresentata dall'osservazione. Quest'ultima, se realizzata con accuratezza e nella variabilità spazio-temporale, consente di ottenere informazioni preziose sui comportamenti e sulle prestazioni degli allievi. Per questo, si richiede al formatore di osservare e registrare quei comportamenti degli allievi che possono essere indicativi della presenza o meno di determinate capacità personali e virtù morali. Le osservazioni possono essere libere oppure basate su schede già predisposte.

Il diario delle attività

Nella valutazione del comportamento e delle capacità personali ampio spazio è dato all'autovalutazione. È, infatti, importante che gli allievi considerino la conoscenza delle loro possibilità e competenze, oltre che delle disposizioni morali, come un obiettivo formativo e non semplicemente come un impegno sporadico e occasionale.

Per questo può essere utile il ricorso al diario delle attività. Al termine di uno specifico incontro, l'allievo può annotare i suoi commenti sull'esperienza di apprendimento, sia spontaneamente in modo non strutturato, sia sistematicamente tenendo conto dei seguenti aspetti: cosa ha appreso, come lo ha appreso, cosa non è chiaro, che difficoltà ha incontrato, quanto è stato interessante, in che misura e in quali contesti considera applicabile ciò che ha appreso, come valuta i risultati conseguiti. Ed inoltre: quale percezione di bene e quale impegno personale volto al suo perseguimento ha posto in atto.

L'esame del diario, effettuato ad intervalli brevi, può consentire all'allievo e al formatore di individuare obiettivi e strategie per superare eventuali difficoltà e migliorarsi.

Al termine di ogni periodo significativo del percorso (solitamente un anno), i formatori potranno così evidenziare, accanto alle competenze, conoscenze ed abilità, un giudizio sintetico circa l'area dei comportamenti e delle capacità personali, avendo accortezza a che tale giudizio sia espresso in forma narrativa, ponga in evidenza i criteri che lo sostengono e indichi l'area dei comportamenti cui si riferisce.

Il potere di chi elabora le prove: il Sistema Nazionale di Valutazione

In un contesto di costruttivismo pedagogico, ovvero di autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, va chiarito che il potere valutativo si concentra in gran parte in chi ha il compito di formulare le prove, perché può influenzare anche in modo rilevante l'approccio didattico dell'istituzione. Infatti, gli insegnanti cercheranno di costruire il proprio curriculum adottando il modello pedagogico implicito dell'estensore delle prove. È anche possibile che questo atteggiamento giunga all'estremo di sviluppare un cammino formativo in cui prevale l'intento di insegnare a superare le prove, ciò che gli inglesi chiamano *teaching to the test* e che rappresenta una torsione negativa del processo di insegnamento/apprendimento. Gli oppositori di questa pratica sostengono che costringe gli insegnanti a limitare il curriculum ad una selezione definita di conoscenze o competenze al fine di aumentare il rendimento degli studenti di fronte alle prove che verranno fornite. Questo produce una concentrazione eccessiva sulla ripetizione di semplici abilità isolate e limita la capacità del docente di concentrarsi su una comprensione olistica della materia (Bond 2004).

È qui che si inserisce il ruolo dei nuovi organismi che effettuano valutazione nel contesto educativo: in particolare OCSE-Pisa e INVALSI. Ma, mentre OCSE-Pisa non presenta un intento di valutazione degli apprendimenti, bensì di monitoraggio del sistema educativo tramite comparazioni per aggregazioni, tese ad identificare i livelli di performance ma soprattutto le variazioni nei contesti nazionali, negli ambiti di cui si compone il sistema, nei territori e nelle singole istituzioni, INVALSI, pur partendo da una prospettiva simile, ha acquisito nel tempo una valenza anche valutativa in senso stretto, influenzando direttamente sui punteggi finali degli allievi.

Correttamente, infatti, nelle Linee guida per l'autovalutazione VALES approvate nel Marzo 2015 afferma che: «per valutare le competenze acquisite dagli alunni, il ricorso alle rilevazioni INVALSI è particolarmente utile perché consente di comparare il dato della propria scuola con quello di altre scuole» (p. 3). Aggiungendo che: «È importante considerare l'evoluzione dei risultati degli studenti nel tempo, più che il livello degli stessi. Si tratta di riflettere sul "valore aggiunto" offerto dalla scuola. A tale scopo, è importante poter confrontare i risultati a parità di altre condizioni.

Nella valutazione degli esiti inoltre non basta guardare ai risultati medi degli studenti, in quanto la scuola dovrebbe prendersi cura di tutti e di ciascuno. Occorre considerare quanto si riesca ad assicurare agli studenti uguali *chance* di accesso a un'istruzione di qualità, a prescindere dalla loro estrazione socio-economica, dal genere o dalla nazionalità di provenienza, e quanto si riesca a prevenire casi di studenti che rimangono "troppo indietro". Sempre in relazione agli esiti, si indica come rilevante: «Considerare la riuscita degli studenti al termine del percorso di studio, nei percorsi formativi successivi e nel mondo del lavoro. La riuscita lavorativa è particolarmente rilevante per gli istituti tecnici e per i percorsi d'Istruzione e Formazione Professionale» (p. 4).

Il regolamento relativo all'istituzione e la disciplina del Sistema Nazionale di Valutazione (S.N.V.) in materia di istruzione e formazione, per le scuole del sistema pubblico nazionale di istruzione e le istituzioni formative accreditate dalle Regioni è stato approvato dal Governo l'8 marzo 2013. Ciò consente di rispondere anche agli impegni assunti nel 2011 dall'Italia con l'Unione europea, in vista della programmazione dei fondi strutturali 2014/2020. Rispetto al testo iniziale sono state recepite, in larga misura, le osservazioni e proposte contenute nei pareri del Consiglio nazionale della Pubblica istruzione, della Conferenza Unificata, del Consiglio di Stato e della VII Commissione del Senato.

Il S.N.V. si basa essenzialmente sull'attività dell'INVALSI (Istituto Nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione) che ne assume il coordinamento funzionale; sulla collaborazione dell'INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa) che può aiutare le scuole nei piani di miglioramento; sulla presenza di un contingente di Ispettori con il compito di guidare i nuclei di valutazione esterna.

Ogni singola scuola costruirà il proprio rapporto di autovalutazione secondo un quadro di riferimento comune e con i dati messi a disposizione dal sistema informativo del MIUR (Scuola in chiaro), dall'INVALSI e dalle stesse istituzioni scolastiche. Il percorso si concluderà con la predisposizione di un piano di miglioramento e la rendicontazione pubblica dei risultati. Previste anche le visite dei nuclei esterni di valutazione. Sono oltre 1300 le istituzioni scolastiche che stanno già seguendo in via sperimentale questo percorso. Le istituzioni formative accreditate dalle Regioni verranno valutate secondo priorità e modalità stabilite in sede di Conferenza Unificata.

Il procedimento di valutazione è strutturato secondo quattro fasi essenziali:

1. l'autovalutazione delle istituzioni scolastiche, che si svolge sulla base di un fascicolo elettronico di dati messi a disposizione dalle banche dati del sistema informativo del Ministero dell'istruzione ("Scuola in chiaro"), dell'INVALSI e delle stesse istituzioni scolastiche, che si conclude con la stesura di un rapporto di autovalutazione da parte di ciascuna scuola, secondo un format elettronico predisposto dall'INVALSI e con la predisposizione di un piano di miglioramento.
2. La valutazione esterna da parte di nuclei coordinati da un dirigente tecnico sulla base di protocolli, indicatori e programmi definiti dall'INVALSI, con la conseguente ridefinizione dei piani di miglioramento da parte delle istituzioni scolastiche.
3. Le azioni di miglioramento con l'eventuale sostegno dell'INDIRE o di Università, enti, associazioni scelti dalle scuole stesse.
4. La rendicontazione pubblica dei risultati del processo, secondo una logica di trasparenza, di condivisione e di miglioramento del servizio scolastico con la comunità di appartenenza.

Questo disegno valutativo si svolge sulla base della seguente mappa logica dei fattori in gioco, definita "cornice di riferimento", che colloca tali fattori lungo la linea che si dispiega tra gli impatti ed i vincoli/opportunità:



Emerge la centralità degli esiti formativi ed educativi, influenzati direttamente dalle pratiche educative e didattiche oltre che dall'ambiente organizzativo, financo al contesto ed alle risorse disponibili. Questo impianto è condivisibile perché enfatizza il ruolo delle istituzioni come comunità culturali in grado di esercitare un ruolo rilevante al fine di ottenere esiti soddisfacenti.

Ma rimane il dubbio che spetti al Sistema Nazionale di Valutazione presidiare – oppure sostenere, a seconda dei toni del discorso – l’intera opera valutativa delle scuole e dei CFP. In altri termini, occorre stabilire quali siano le attribuzioni, ed i limiti, delle tre funzioni in gioco:

1. la valutazione *interna* alle istituzioni che si muove nel solco dell’autonomia didattica ed organizzativa, oltre che di ricerca e che comprende, oltre alla valutazione formativa ed in parte finale, anche l’autovalutazione dell’istituto ed i processi di miglioramento da attuare nel corso del tempo;
2. la valutazione *esterna finalizzata al monitoraggio* del sistema educativo, che si appoggia a batterie di quesiti centrati sui saperi portanti (specie quelli linguistici e scientifico-matematici);
3. la valutazione *esterna finalizzata al giudizio* finale degli allievi, di cui assume un peso significativo.

È in corso in Italia una sovrapposizione su INVALSI della seconda e della terza funzione; ciò non può che provocare una tensione presso docenti e studenti e forse anche una torsione del ruolo dello stesso INVALSI il cui ambito di intervento era inizialmente limitato alla seconda funzione.

Questa osservazione di fondo ci aiuta a riflettere sui punti di forza e sugli aspetti critici del Sistema Nazionale di Valutazione di cui sono stati approvati i primi atti.

Circa gli aspetti positivi:

- è indubbiamente da apprezzare la stessa decisione di dare avvio al percorso di autovalutazione in tutte le scuole con lo strumento del rapporto annuale e con la possibilità di utilizzare in autonomia le competenze a questo necessarie, senza essere vincolati al rapporto esclusivo con l’INDIRE. Ciò riconosce e sostiene il ruolo della specifica istituzione – scuola o CFP – nel delineare il proprio profilo, nel governare i processi di progettazione, didattica e valutazione, avendo come riferimento i fattori chiave della qualità educativa e formativa.
- Nel contempo, va apprezzata l’esclusione dell’utilizzo della valutazione esterna degli apprendimenti al fine della creazione di classifiche di merito, e quindi l’affermazione del ruolo primario delle scuole stesse nella gestione dei propri processi di qualificazione, a partire dall’utilizzo delle informazioni necessarie al proprio miglioramento didattico e organizzativo.
- Infine, merita un cenno di apprezzamento la decisione di dare vita ad un sistema ispettivo finalizzato alla valutazione, traendo esempio da ciò che di positivo sta accadendo negli altri Paesi (si veda la Francia) e che potrà fornire un importante contributo all’aumento dei livelli di qualità del nostro sistema se saprà mettersi a servizio del miglioramento qualitativo delle scuole e dei CFP.

Circa gli aspetti critici:

- rimane inspiegabilmente vuota la casella della valutazione dei docenti (assieme al personale non docente) ovvero il fattore primario della buona qualità della scuola e dei CFP. Su questo punto si sono sprecati studi e comparazioni, da cui emerge che il nostro è l’unico Paese comunitario che non attua una valutazione

del personale. Si conoscono le cause giuridiche e sindacali di questa grave lacuna, ma va registrata anche in questo passaggio la forza dell'inerzia di settori del sistema che, pur non avendo il coraggio di porre in chiaro le loro presunte ragioni, possiedono però il potere di influenzare fortemente le decisioni (e non decisioni) finali.

- Risulta ancora non chiaro il profilo giuridico e funzionale dell'INVALSI che rimane tuttora un Ente dipendente dall'amministrazione centrale, che gli attribuisce pertanto una "autonomia vigilata", condizionata dagli indirizzi politici del momento; nel contempo si delinea un sistema ispettivo la cui indipendenza risulta già fortemente compromessa sin dalla sua costituzione e la cui cultura e dimensione organizzativa devono essere ancora definite a partire dagli aspetti basilari dei compiti, delle modalità di esercizio, del rapporto con le strutture decentrate del Ministero.
- Permane, come abbiamo visto, la sovrapposizione delle due funzioni su INVALSI: l'una di monitoraggio e l'altra di intervento diretto nella valutazione degli apprendimenti, in qualità di soggetto titolare di una quota significativa dei punteggi finali. Questo elemento può contribuire a creare una tensione permanente nel sistema, che si esplicita in alcuni contesti nella pratica del "suggerimento" da parte degli insegnanti delle risposte corrette ai propri studenti.

Più in generale, si può affermare che l'impianto emergente dalle nuove disposizioni normative predilige la creazione di una "tecnostuttura" di supporto alle scuole ed ai CFP, piuttosto che fornire un sostegno diretto a queste istituzioni affinché si possano dotare di una propria cultura della qualità e della valutazione, premiando coloro che operano in senso positivo inteso come capacità di reagire ai momenti critici e perseguire un effettivo miglioramento. Il sistema di valutazione rappresenta un passo importante, ma occorre da un lato una riqualificazione della spesa per l'istruzione e la formazione, oltre ad un quadro di nuovi investimenti affinché il sistema educativo sia davvero uno dei fondamenti della ripresa del nostro Paese.

La certificazione dei saperi e delle competenze

Il “sistema nazionale delle competenze”

Gradualmente, ma inesorabilmente, si sta facendo spazio nella normativa nazionale del nostro Paese un nuovo oggetto a metà strada tra la formazione e le misure tese a favorire la cittadinanza: il “sistema nazionale delle competenze” di chiara origine europea, ma in realtà poco compatibile con la tradizione culturale e la pratica pedagogica prevalenti nel nostro contesto nazionale. Il recentissimo decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13, che dà vita al “Sistema nazionale di certificazione delle competenze”, rappresenta pertanto un “oggetto sconosciuto”; per poter venire a capo della sua comprensione, occorre rintracciare alcune chiavi di lettura appropriate. Riteniamo che queste siano rappresentate dal concetto di competenza e dal valore che gli viene attribuito, dalla natura di tale sistema, per poi spiovare sulle conseguenze che tali questioni hanno sulle istituzioni ma soprattutto sui comuni cittadini.

Le risposte che vengono fornite agli interrogativi indicati potranno aiutarci a discernere fra le tre ipotesi guida che ricorrono maggiormente circa l’argomento oggetto di questo articolo (Nicoli 2009):

1. la prima, più prosaica con un sottofondo scettico, considera tutta l’agitazione in tema di competenze solo alla stregua di una *nuova “burocrazia”* che non fornisce alcun beneficio ai singoli e finisce solo per gravare con doveri formali sui vari attori del sistema di istruzione, formazione e lavoro generando così una “certificazione di carta” che nulla aggiunge sul piano valutativo alla funzione tradizionale della pagella e del voto che ne costituisce l’elemento portante⁴⁷;
2. la seconda, decisamente negativa, vede nel sistema delle competenze l’invasione nel contesto educativo, per sua natura libero e critico, legato alla tradizione ed aperto al futuro, di una sorta di *neolingua* di orwelliana memoria⁴⁸ tramite la quale il potere tecnico burocratico europeo, impersonale e impolitico, ma strumento delle élite della globalizzazione, impone un impoverimento del linguaggio, sostitutivo della vecchia lingua (*archelingua* nel linguaggio di Orwell), così da sostituire il sapere *gratuito* della tradizione greco-romana e cristiana con un sapere *utile*, ovvero pratico e standardizzato, fatto per addomesticare la gioventù e preparare così la via ad un mondo “ottimizzato”;

⁴⁷ Cfr. M. TIRABOSCHI, *Certificazione competenze: un castello di carta*, Bollettino Adapt, www.bollettinoadapt.it/acm-on-line/Home/documento20170.html.

⁴⁸ “Neolingua” è il termine coniato da George Orwell nel suo libro “1984” nel quale immagina un mondo, suddiviso in tre grandi stati in perenne guerra tra di loro. In Oceania domina il partito unico con a capo il Grande Fratello, che tiene costantemente sotto controllo la vita di tutti i cittadini ed impone appunto una neolingua (“Newspeak” o “Nuovo parlare”) rompendo così ogni legame con il passato.

3. la terza, più positiva, indica nella diffusione del termine “competenza” il segnale di uno slancio educativo rinnovato, in grado di ritrovare un legame significativo e vitale con la saggezza della cultura occidentale che rischia nelle scuole e nelle accademie di essere ridotta ad un trasferimento inerte di linguaggi formali riferiti ad un esagerato numero di discipline tra di loro separate; con tale slancio si intenderebbe formare un cittadino effettivamente dotato di prerogative civili che lo rendono capace, tramite la cultura, di una vera partecipazione alla vita sociale, distogliendosi così dall’irrealtà agitata e sterile in cui lo consegna l’industria delle distrazioni e degli svaghi.

Certo, le questioni poste sono ben più rilevanti di un semplice decreto, ma rappresentano lo sfondo necessario su cui collocare una riflessione che, partendo dal testo appena approvato, possa aiutarci a capire meglio il compito dell’educazione in un’epoca difficile com’è quella che stiamo attraversando.

Concetto di “competenza”, suo valore e natura del sistema nazionale di certificazione

Il decreto legislativo 13/2013 propone il seguente *concetto di “competenza”*: «comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale» (art. 2). È in buona sostanza la stessa definizione proposta nel sistema EQF, centrata su tre punti fondamentali:

- la competenza non coincide né con le conoscenze né con le abilità, ma rappresenta un costrutto di natura differente rispetto alla classificazione disciplinare del sapere (a base epistemologica oppure semplicemente legata alle dinamiche del potere accademico); ciò esclude sia l’idea che si tratti di una mera “applicazione” dei saperi teorici sia della capacità di adattamento dell’individuo alle prescrizioni di ruolo. Essa si riferisce alla persona in azione, e precisamente quanto essa è chiamata a mobilitare le risorse possedute (conoscenze ed abilità) in vista di compiti e problemi significativi, il più possibile tratti dalla vita reale e vicini ad essa. In questo senso, la competenza smette di essere un’astrazione o solo l’applicazione di una regola, ma indica una qualità personale, in forza della quale si può definire come “persona competente” un soggetto sensibile e volitivo, ricco di cultura, che si prende cura della realtà e si coinvolge volentieri in essa fornendo il proprio contributo, mobilitando le risorse a disposizione ed apportando in sovrappiù un valore originale proprio⁴⁹.

⁴⁹ «Il fatto che l’uomo sia capace d’azione significa che da lui ci si può attendere l’inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (ARENDRT 1999, p. 129).

- La competenza non coincide necessariamente con ciò che la persona impara nelle occasioni formali di studio, ma comprende anche le modalità di apprendimento non formale ed informale. Questo ampliamento dell’ambito nel quale l’individuo trae spunto per l’accrescimento della propria dotazione culturale, estendendosi di fatto ad ogni esperienza della vita, costituisce una delle colonne su cui poggia l’edificio del sistema delle competenze, ma indica nel contempo uno dei suoi punti più deboli poiché tramite esso quello della competenza rischia di diventare un “concetto-lenzuolo” capace di coprire l’intero spazio dell’intelligibile umano. Ciò lo renderebbe in definitiva inservibile, poiché perderebbe la capacità identificativa, ed in particolare – poiché ingloba tutto – di segnalare ciò che non è competenza; in tal modo, senza limiti ben delineati, tutto l’impianto delle competenze finirebbe per risultare inservibile, poiché delirante, come i cartografi cinesi raccontati da Borges che disegnavano cartine sterminate in cui la realtà era riprodotta in scala 1/1⁵⁰.
- Infine, il giudizio circa la qualità “competente” del soggetto umano necessita di un fondamento attendibile, esplicito nell’aggettivo “comprovata” associato alla capacità di utilizzare le risorse necessarie costituite da conoscenze ed abilità. Qui risiede uno dei punti più critici dell’intero “modello” delle competenze, ovvero la natura delle prove in grado di attestare che una persona ha saputo davvero mobilitare specifiche conoscenze ed abilità allo scopo di portare a termine compiti e risolvere i problemi che via via gli si presentano. Queste prove, o evidenze, dovrebbero avere la forma di azioni reali ed adeguate (Comoglio 2001), visto che la persona competente è, come abbiamo detto, un soggetto in azione. Vedremo in seguito come questo sia uno dei punti critici dell’intero modello, aggravato dal fatto che i documenti ufficiali non fanno assolutamente riferimento a ciò, ma si fermano dopo aver elaborato formati cartacei ed enunciati generali – le competenze – oltre ad elenchi di abilità e conoscenze essenziali.

Ma vediamo meglio quali sono i fenomeni oggetto di certificazione. A tale proposito, l’articolo 3 recita che: «In linea con gli indirizzi dell’Unione europea, sono oggetto di individuazione e validazione e certificazione le competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali, il cui possesso risulti comprovabile attraverso riscontri e prove definiti nel rispetto delle linee guida di cui al comma 5». L’oggetto del sistema è dunque costituito da tutti gli apprendimenti, ed in genere le acquisizioni della persona, rilevabili sulla base di un accertamento comprovato avvenute per oggetto riscontri reali ed adeguati (ovvero compiti e problemi portati a termine in modo autonomo e responsabile) e definito tramite delle regole sancite dalle linee guida da elaborare. Tali apprendimenti ed acquisizioni, visti nella prospettiva delle competenze, risultano, come abbiamo già indicato, da varie modalità formative:

⁵⁰ «In quell’impero, l’arte della cartografia giunse a una tal perfezione che la mappa di una sola provincia occupava tutta una città e la mappa dell’impero tutta una provincia. Col tempo, queste mappe smisurate non bastarono più. I colleghi dei cartografi fecero una mappa dell’impero che aveva l’immensità dell’impero e coincideva perfettamente con esso» (J. L. BORGES 1999).

1. *Formali*, ovvero quelli acquisiti nell'ambito dei curricoli erogati da organismi istituiti nell'ambito del sistema educativo e formativo, e perciò stesso abilitati a rilasciare qualifiche, diplomi ovvero titoli di studio di vario genere aventi appunto carattere formale. Quest'attività: «Si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari». Ciò significa che tutte le istituzioni soprannominate, oltre al compito di valutazione, sono caricate di una nuova funzione, costituita appunto dalla certificazione delle competenze; si tratta pertanto di un aggravio di funzioni, realizzato sul piano prettamente normativo senza che si siano chiariti i rapporti che intercorrono – se ne esistono – tra la valutazione finalizzata al voto ed all'attribuzione di un titolo di studio e la valutazione orientata alla certificazione delle competenze. Nei fatti, le pratiche di certificazione in atto da almeno due anni nei Centri di Formazione Professionale e nelle scuole si possono dividere in tre categorie: vi è chi semplicemente utilizza i voti per definire i gradi di padronanza delle persone, senza chiedersi se le prestazioni alla base del loro giudizio siano compatibili con il concetto di competenza o non siano in realtà o solo conoscenze o mere abilità; vi è chi costruisce a tavolino degli algoritmi dotati di una certa complessità tali da poter tradurre automaticamente in giudizi di padronanza tutti i riscontri numerici riferiti all'attività di ogni allievo (voti, presenze, premi/sanzioni, ...), incurante del fatto che il giudizio di padronanza male si presta con il metodo della misurazione visto che, nella letteratura, gli approcci riferiti alle competenze non sono in prevalenza centrati sulla misurazione, bensì sul giudizio di persone⁵¹; infine, chi tenta di elaborare liste di prestazioni necessarie e sufficienti, e soprattutto condivise nel consiglio di classe, da sottoporre agli allievi per poi ottenere performance adeguate su cui effettuare la valutazione.
2. *Non formali*, ovvero quelli che consentono un: «Apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati alla lettera b), in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese». Il fatto che ci si riferisca ad organismi che svolgono in modo rilevan-

⁵¹ «– gli approcci analitici che individuano dei test generici (es. test di abilità, del carattere, di motivazione etc.) per misurare le competenze, anche senza collegarsi ad aspetti specifici del loro esercizio;

– gli approcci analogici: cercano di ricreare gli elementi costitutivi del ruolo agito, collegandoli alle competenze interessate; rientrano in questa categoria gli esercizi di gruppo, le simulazioni di ruolo, i compiti-problema, gli incidenti etc.;

– gli approcci che si basano sul giudizio degli altri: si affidano a giudizi di parti terze (ad es. i colleghi, i supervisori etc.) per ottenere informazioni sui valutati» (SMITH, ROBERTSON 2003, pp. 96-133).

te attività formativa, pur non rilasciando titoli di studio, potrebbe risultare rassicurante, ma va detto che a seguito dell'enorme espansione di progetti finanziati con fondi vari, comunitari e nazionali oltre che locali, si è decisamente ampliata la platea delle cosiddette "agenzie formative", strutture che ottengono in questo modo di poter rilasciare un certificato che, nel tempo, potrebbe diventare il documento più rilevante a disposizione delle persone, superando progressivamente il valore (legale) del titolo di studio.

3. *Informali*, ovvero un apprendimento che: «Anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero». È questa una categoria tanto ampia da comprendere ogni ente giuridico di norma e di fatto. Tale ampiezza di confini (in realtà assenza di confini) giustifica lo sconcerto derivante dalla consapevolezza delle problematiche della certificazione stessa, vista la non facile comprensione del suo significato, la labilità delle indicazioni di certificazione che in buona sostanza si limitano (per ora, in attesa di linee guida nazionali) alla compilazione di forma inserendo in essi gli stessi enunciati posti come vincoli (le competenze, appunto) e l'elenco delle abilità e conoscenze allegare, finendo così per ottenere certificati tutti uguali, fotocopiati sulle stesse indicazioni, nei quali non sia possibile rintracciare nulla circa l'effettività delle prestazioni che hanno giustificato il rilascio della certificazione stessa. Si tratta del rischio tautologico, secondo il quale il certificato contiene ne più ne meno ciò che è scritto nei traguardi formativi fatti oggetto della norma. Come dire: "il tale è competente perché possiede tutti i requisiti della competenza".

Vediamo ora gli altri punti della disamina: il *valore* delle competenze. A tale proposito, il decreto afferma che: «La Repubblica, nell'ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e del welfare, promuove l'apprendimento permanente quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale». Inoltre, indica il fine della sua azione: «Promuovere la crescita e la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale acquisito dalla persona nella sua storia di vita, di studio e di lavoro, garantendone il riconoscimento, la trasparenza e la spendibilità».

Questa fraseologia un po' enfatica, in pura "eurolingua", indica in realtà la comparsa di un *nuovo diritto* che amplia e qualifica il tradizionale diritto allo studio, fino ad oggi la forma prevalente di accrescimento culturale prevista dagli ordinamenti degli stati democratici. Tale nuovo diritto si riferisce al "patrimonio culturale acquisito" dal singolo cittadino europeo, nella prospettiva della formazione lungo tutto il corso della vita. Quindi non si tratta di un concetto di cultura né accademico (ciò che insegnano le discipline fondate su una solida epistemologia) né etnografico (gli usi e costumi delle differenti popolazioni nei diversi contesti di vita, ed il loro sen-

so profondo o “spirito generale” come lo chiamava Montesquieu), ma *finalistico e sociale*, ovvero una cultura posseduta in modo inequivocabile dal soggetto umano non visto in astratto, ma situato in un preciso contesto ricco di attori e ruoli, quindi aspettative, regole, ma anche problemi ed opportunità. Il “patrimonio culturale e professionale” comprende tutte le qualità culturali che abilitano la persona umana ad un’azione intenzionale, relazionale, evidenziabile in “prestazioni”, dotata di valore riconosciuto dagli altri attori. Il tema della cultura presenta quindi una curvatura di natura sociale, che privilegia l’azione; in forza di ciò – come abbiamo già visto – la persona è competente quando è giudicata in grado di mettere in atto azioni autonome e responsabili dotate di capacità di portare a termine compiti e risolvere problemi. È un concetto che assume una valenza sociologica che richiama l’insegnamento di Talcott Parsons per il quale l’individuo pone in atto nella vita sociale condotte motivate e guidate da un senso riscontrato nel mondo esteriore, attraverso un costante confronto con gli altri e con la propria coscienza. Il soggetto umano è pertanto un attore, un essere-nella-situazione; egli opera in modo razionale attivandosi nella lettura e nella pronta reazione ad un insieme di segni percepiti nel proprio ambiente (Parsons 1987).

In questo modo, il concetto di cittadinanza viene ad espandersi rispetto alla concezione classica, che lo concentrava essenzialmente nella dimensione della partecipazione politica; l’introduzione del valore del patrimonio culturale e professionale agito dalla persona, e *debitamente* documentato, estende l’idea di cittadinanza comprendendo tutte le forme in cui la sua dedizione ad un compito e ad un’opera consente di migliorare la vivibilità della società e la sua stessa autorealizzazione.

Emerge peraltro dietro a queste teorie una sorta di “poetica sociale” un po’ stucchevole ed un po’ retorica, ma è anche chiaro che siamo di fronte ad un cambio culturale che riguarda in primo luogo le scuole e le accademie. È per certi versi il riflesso di un antiaccademismo che ha trovato ascolto nei sistemi istituzionali e che dovrebbe consentire all’Europa di conquistare un primato culturale nel mondo sulla base di visioni non segnate dal pregiudizio politico che ha avuto, come tutti sanno, nel secolo scorso, esiti tragici di nazionalismo. Il cittadino europeo è abitante del mondo in quanto portatore di una visione altruistica, e capace in modo attendibile di adempiere a compiti e fronteggiare problemi di varia natura, immettendo in ciò che fa non solo operazioni efficaci ed efficienti, ma anche un senso elevato del vivere, quello reso possibile dalla traduzione culturale occidentale.

La *natura del sistema nazionale di certificazione delle competenze* consiste nel definire: «Le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, riferiti agli ambiti di rispettiva competenza dello Stato, delle Regioni e delle Province Autonome di Trento e di Bolzano, anche in funzione del riconoscimento in termini di crediti formativi in chiave europea». Si tratta di una struttura giuridico-istituzionale che viene montata, senza sapere ancora quali dimensioni e quali pesi presenterà nel momento della sua stabilizzazione. Inoltre, tale sistema è esposto sul piano giuridico al ben noto fenomeno della

conflittualità tra Stato e Regioni/Province Autonome, così come delineato in maniera esplosiva dalla Legge costituzionale n. 3 del 2001 che, modificando l'art. 117, ha mutato profondamente la ripartizione delle competenze tra Stato e Regioni ed ha aperto un enorme contenzioso giuridico tra questi organi della Repubblica.

All'art. 3 vengono poi precisati i principi di riferimento del sistema:

«a) l'individuazione e validazione e la certificazione delle competenze si fondano sull'esplicita richiesta della persona e sulla valorizzazione del suo patrimonio di esperienze di vita, di studio e di lavoro. Centralità della persona e volontarietà del processo richiedono la garanzia, per tutti i cittadini, dei principi di semplicità, accessibilità, trasparenza, oggettività, tracciabilità, riservatezza del servizio, correttezza metodologica, completezza, equità e non discriminazione;

b) i documenti di validazione e i certificati rilasciati rispettivamente a conclusione dell'individuazione e validazione e della certificazione delle competenze costituiscono atti pubblici, fatto salvo il valore dei titoli di studio previsto dalla normativa vigente;

c) gli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze, nel regolamentare e organizzare i servizi ai sensi del presente decreto, operano in modo autonomo secondo il principio di sussidiarietà verticale e orizzontale e nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e delle università, organicamente nell'ambito della cornice unitaria di coordinamento interistituzionale e nel dialogo con il partenariato economico e sociale;

d) il raccordo e la mutualità dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze si fonda sulla piena realizzazione della dorsale unica informativa di cui all'articolo 4, comma 51, della Legge 28 giugno 2012, n. 92, mediante la progressiva interoperatività delle banche dati centrali e territoriali esistenti e l'istituzione del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali;

e) l'affidabilità del sistema nazionale di certificazione delle competenze si fonda su un condiviso e progressivo sistema di indicatori, strumenti e standard di qualità su tutto il territorio nazionale».

Questi principi confermano che siamo di fronte ad un'estensione dei diritti formativi del cittadino, andando oltre la concezione tradizionale dei titoli di studio per aggiungere, almeno in un primo tempo, le certificazioni delle competenze. Inoltre, forniscono talune indicazioni che possono anche solo palesare la complessità delle operazioni necessarie alla definizione di tale sistema, che potrebbe configurarsi come una nuova struttura burocratica autoreferenziale, oppure un servizio ai cittadini che ne amplia e qualifica gli spazi di libertà.

Un sistema di carta?

Possiamo ora concentrarsi sulla prima domanda: si tratta di un sistema di carta? Il rischio è ben presente e si può cogliere vivamente nell'assenza, tra i documenti

di certificazione, di spazi adeguati alla descrizione delle prestazioni o evidenze che dovrebbero comprovare la capacità della persona di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, le conoscenze ed abilità acquisite. Ovvero di ciò che fa sì che un certificato sia personale e non una replica sempre uguale a se stessa indipendentemente dai titolari, riprodotta all'infinito, dei risultati di apprendimento attesi. Purtroppo, il legislatore italiano, diversamente da quello dei paesi con cui ci confrontiamo sia in Europa che all'esterno di essa, si è limitato ad enunciati generali, le competenze, e ad elenchi di conoscenze ed abilità essenziali, ovvero gli "ingredienti" dell'azione competente, ma si è guardato bene dal definire le evidenze delle competenze stesse, ovvero le prestazioni reali ed adeguate, necessarie e sufficienti, che attestano l'effettiva capacità del soggetto nel saper fronteggiare compiti e problemi significativi e necessari, per poter essere giudicato competente.

Quindi, il punto non è nel vuoto del concetto di competenza (che pure non appare di facile comprensione), ma della mancanza di una traduzione delle stesse in evidenze su cui i valutatori possano concentrarsi per esprimere il loro giudizio di *padronanza*.

Infatti, la definizione più accreditata è quella di Wiggins, uno degli autori più puntuali, con in più il dono della sinteticità, che afferma che: «Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa» (Wiggins 1993, p. 24). Ma non si può fare questo senza concentrarsi sullo strumento della rubrica delle competenze, nella quale la competenza come enunciato generale viene tradotto in prestazioni che diventano successivamente il principale riferimento del processo di certificazione.

Si ricorda che tutte le certificazioni entrate in uso negli ultimi anni, si collocano nell'ambito della *accountability* ovvero della certificabilità delle competenze. Esso indica il dovere di informare tutti gli interessati, interni ed esterni, su come l'istituzione certificante ha adempiuto alle responsabilità nei loro riguardi (Freeman-Rusconi-Dorigatti 2007).

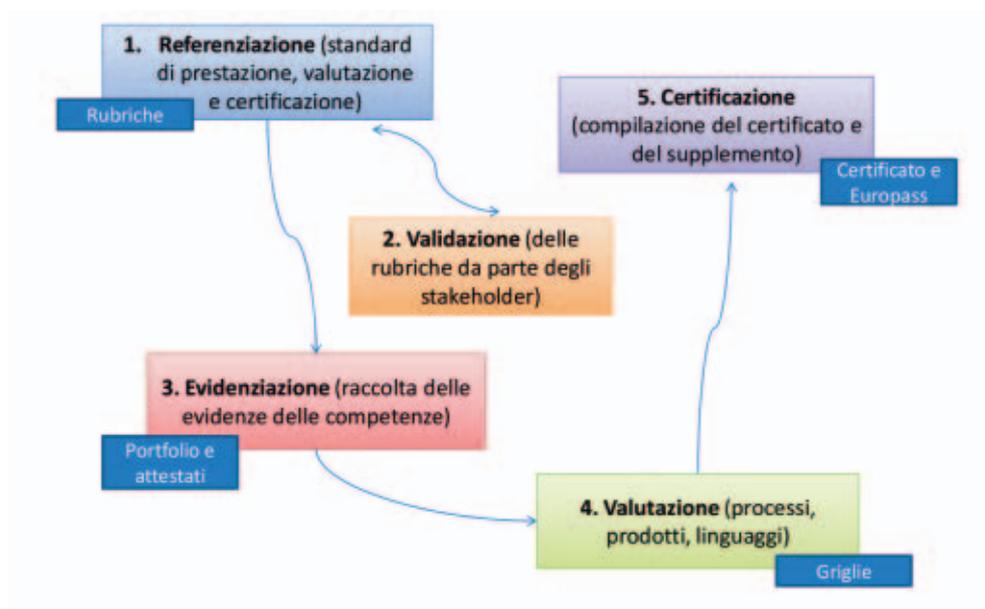
Il decreto 13/2013 non rivela traccia di ciò, e neppure della necessaria validazione che tali rubriche devono ricevere degli stakeholder ovvero i portatori di interessi chiamati in gioco. Si rinvia questo enorme punto critico ad un "Comitato tecnico nazionale" a cui sarà demandato il compito di elaborare le Linee guida. Sarebbe interessante sapere se il taglia-incolla dei traguardi formativi/risultati di apprendimento sarà considerato una modalità attendibile di certificazione e, se no, quali fattori distintivi rendono un certificato davvero in grado di scrivere ed attestare il possesso di vere e proprie competenze personali.

In attesa di ciò, si avanza una proposta di metodo che risulta dal confronto fra vari progetti europei su questo tema⁵², dove la certificazione è vista come l'operazione conclusiva di un processo organico, razionale e condiviso tra le parti in gioco, il cui valore è pertanto di tipo sociale (non giuridico), definito secondo un percorso che prevede i seguenti passaggi tipici:

⁵² Si vedano i rapporti di ricerca internazionale nell'ambito del progetto Veneto sulle competenze di cui al sito http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=I_Progetti_FSE_per_la_descrizione_valutazione_e_certificazione_delle_competenze.

1. referenziazione,
2. validazione,
3. evidenziazione,
4. valutazione,
5. certificazione.

Ecco uno schema grafico che può rappresentare il percorso metodologico della certificazione:



Referenziazione: i risultati di apprendimento elaborati dall'autorità pubblica (competenze articolate in abilità e conoscenze), essendo meri enunciati, vanno tradotti in prestazioni reali, necessarie e sufficienti che, in quanto azioni e non solo argomenti o operazioni, sollecitano tutte le prerogative umane e si pongono nell'intreccio tra competenze culturali, professionali e di cittadinanza. Si tratta quindi di elaborare, entro reti omogenee, le Rubriche delle competenze, che consentono di tradurre le competenze in evidenze (prestazioni) e di elaborare descrittori di padronanza di queste ultime sulla base dei livelli EQF. Occorre poi definire le Linee guida per l'attestazione, valutazione (su gradi di padronanza) e certificazione.

Validazione: le Rubriche devono essere condivise con gli organismi e gli attori interessati, che contribuiscono in tal modo ad attribuire loro valore sociale, fondato sul criterio di reciprocità:

- le istituzioni scolastiche, formative ed accademiche che, collocandosi nel percorso di continuità, sono chiamate a garantire logica e coerenza dell'apporto reciproco secondo il metodo della progettazione “a ritroso”;

- gli stakeholder, soprattutto le imprese e le associazioni professionali, che sono chiamati ad attribuire valore di occupabilità alle competenze professionali.

Le Rubriche validate sono soggette a revisione periodica sulla base di proposte di miglioramento e di innovazione avanzate dai vari soggetti in gioco.

Evidenziazione: le evidenze delle competenze (ovvero i vari prodotti ed attestati che mostrano in che modo il candidato ha saputo fronteggiare e portare a termine i compiti necessari e sufficienti indicati dalle rubriche, e risolvere i problemi in essi presenti) vanno raccolte sistematicamente entro il portfolio personale. Questo viene presentato alla commissione valutatrice come prova della candidabilità del titolare al certificato. Le evidenze debbono essere attestate da organismi che condividono le linee guida, diversamente occorre procedere con prove di valutazione ad hoc. Il processo di evidenziazione si conclude quando il materiale raccolto è giudicato soddisfacente rispetto all'elenco previsto nelle Rubriche delle competenze.

Valutazione: consiste nell'esprimere un giudizio di padronanza del candidato, in base ad un profilo di riferimento. Il criterio di base è rappresentato dall'attendibilità: ciò richiede di porre l'attenzione a prestazioni reali ed adeguate che attestino la capacità del candidato di agire con ciò che sa in riferimento a compiti-problemi tendenzialmente complessi in base al livello EQF del certificato e dell'eventuale titolo di studio. La valutazione è tendenzialmente olistica, e quindi privilegia l'unitarietà dei fattori in gioco:

- I fuochi dell'analisi: prodotti, processi, linguaggi.
- Le dimensioni dell'intelligenza (cognitiva, affettivo-relazionale, pratica, sociale, metacompetenza).

Si tratta, come si è visto, di una metodologia essenziale dei passaggi che portano ad una certificazione attendibile.

Il pericolo – sempre presente, ma soprattutto in questa fase iniziale – che tutto il processo delle competenze si traduca in un mero “giro di carta” si batte puntando decisamente su:

- la *sussidiarietà* che consiste nel riconoscere ed assistere i vari attori circa la loro autonoma responsabilità nel dare risposte adeguate alle esigenze delle persone e delle organizzazioni, piuttosto che creare una sovrastruttura burocratica imposta dall'alto e pertanto vissuta come un'ulteriore imposizione;
- la *concretezza* che impone la verifica della “buona convenienza” del sistema delle competenze dentro i processi della realtà, unica via capace di convinzione effettiva e duratura;
- la *dinamicità* che suggerisce di favorire il flusso dei processi in atto piuttosto che frenarli, proponendo un approccio rigoroso e nel contempo fluido, continuamente migliorabile, rimanendo sempre entro i limiti di un approccio modesto e ragionevole;
- la *premierità*, un criterio decisivo per il successo del sistema: il bene della nostra società è rappresentato da tanti formatori, insegnanti, studenti, imprenditori, ope-

ratori pubblici e privati che svolgono la propria attività con passione e senso del lavoro ben fatto per il bene di tutti. Il premio è il riconoscimento pubblico del valore di questo contributo ed indica un esempio da seguire alla collettività.

Un sistema di addomesticamento tecnico della gioventù?

Una volta reso concreto il sistema, ponendolo con i piedi per terra, al riparo dal pericolo del *certificazionismo* ovvero delle competenze di carta, bisogna chiederci se siamo di fronte ad un'operazione che qualifica effettivamente la libertà delle persone, o se invece le imprigiona in una nuova gabbia d'acciaio che ne conculca le possibilità effettive di realizzazione.

Il primo elemento critico si riscontra nell'enfasi sulle prestazioni piuttosto che sulle qualità spirituali e morali della persona. Si tratta di un limite effettivo di tutta la tematica delle competenze, definito in gergo con le espressioni "prestazionismo" e "performativismo" che indicano lo spostamento del focus del valore di ciò che si intende per competenza: dalla persona che opera ai risultati evidenti del suo agire. Se portata all'estremo, questa tendenza potrebbe portare ad una nuova reificazione che trasforma gli uomini in oggetti trattabili con le stesse prerogative delle cose: misurazione, manipolazione, commercializzazione. L'antidoto a questo pericolo consiste nel concepire la competenza come una qualità umana che si pone tra la potenza e l'atto e non solo nel contesto di quest'ultimo, che retroagisce sulla persona in quanto contributo al miglioramento della sua vita nel senso della libertà e della coscienza del suo essere nel mondo. Il criterio fondamentale che giustifica un sistema umano delle competenze è rappresentato dalla centralità delle persone in quanto soggetti dotati di capacità buone e di talenti propri non intesi solo come possibilità di azione, ma anche di contemplazione. La dimensione dell'azione è così espressa da Dewey: la «Chiave della felicità è lo scoprire che cosa uno è adatto a fare e il dargli l'opportunità di farlo» (Dewey 2004, p. 341). Quindi, compito di una società democratica è sollecitare la mobilitazione dei talenti perché le persone diventino competenti. La competenza, infatti, non è un oggetto, ma definisce una qualità delle persone, in quanto capaci di affrontare sfide e problemi in modo autonomo e responsabile. Occorre uno sforzo sistematico e integrato, da parte di tutta la società, per indicare le caratteristiche dell'agire competente, fornire ad ogni cittadino la possibilità di cimentarsi, consentire a ciascuno di vedere riconosciute le proprie qualità.

Ciò richiede l'ampliamento delle opportunità di accesso alle esperienze formative⁵³, specie quelle basate sulla strategia dell'alternanza, la riduzione dei tempi di studio⁵⁴ e di transizione, la possibilità di mettersi/rimettersi in gioco a fronte di oppor-

⁵³ È nota la grave carenza di possibilità di formazione per gli adulti, anche quella connessa ai titoli di studio.

⁵⁴ Il nostro sistema educativo, rispetto ai paesi con cui ci confrontiamo, estorce ai giovani un anno in più per il diploma e uno-due per la laurea.

tunità reali di lavoro, la circolazione del certificato delle competenze personali nei processi di selezione e di ingresso.

Inoltre, ed è la seconda dimensione, per evitare il pericolo di riduzione della persona alle sue prestazioni sociali, occorre attribuire rilevanza alle virtù morali dell'uomo come essere sociale, e quindi non solo agli esiti dei suoi comportamenti. Infine, nel considerare la relatività dell'azione umana, ponendola in uno stretto rapporto con l'*otium* degli antichi, che indicava il tempo lontano dai *negotia*, gli affari, e dalla vita politica, in cui la persona si può dedicare alla speculazione intellettuale, all'amore della cultura per sé, quella gratuita, al gusto dell'arte, una sorta di dolce riposo della mente, uno spazio libero dagli impegni ufficiali proprio della domus, la dimensione privata del cittadino. Ma anche alla *contemplatio* dei cristiani, le occasioni che consentono alla persona di elevare la propria anima con ciò che è bello, buono e giusto, innalzandosi così nella relazione con Dio.

È ciò che in altri termini afferma Marc Fumaroli il quale propone, per fronteggiare la sfida dell'educazione dell'uomo moderno, estraniato dalla natura e provvisto di protesi comode, la prospettiva di una: «Riconciliazione con il passato, che non sia di consumo turistico, ma un insegnamento a vedere più chiaro nella natura umana e a trovarvi un principio di prudenza e di amore della bellezza» (Fumaroli 2011, p. 725).

Un nuovo slancio educativo?

Il punto centrale del sistema delle competenze è costituito dalla sua esclusiva considerazione in quanto costruito tecnico, tacendone l'aspetto etico e civile, ovvero il fatto che si intende mirare ad un nuovo slancio circa l'opera educativa nel nostro tempo. Vi è uno sguardo eccessivamente dimesso, disincantato, metodologico in senso prestativo, ragione per cui gli insegnanti, i principali interlocutori ed attori di questo sistema, finiscono per sentirlo estraneo, addirittura minaccioso.

Ciò deriva anche dal dibattito teorico relativo alla certificazione; esso con una certa semplificazione può essere distinto in due ampie categorie: da un lato troviamo coloro che la concepiscono come un *processo meccanico* tendente ad attestare singoli apprendimenti ciascuno dei quali strettamente corrispondente ad una specifica parte del processo formativo: è il caso della pratica delle unità formative capitalizzabili – UFC (Bresciani 2012) un modello caratterizzato da mansioni definite con precisione in modo prescrittivo, e quindi organizzate in senso gerarchico attraverso linee di comunicazione e comando, in chiave palesemente tayloristica (Morgan 1999, p. 40). Dall'altro troviamo pratiche certificative dal *carattere formativo* basate sul concetto di competenza come entità complessa che pone in luce la padronanza del soggetto nell'affrontare adeguatamente una particolare categoria di compiti-problema collocati entro un preciso contesto organizzativo. In tal senso, la certificazione mira a sollecitare un approccio per competenze e quindi a superare una metodologia eccessiva-

mente centrata sulla didattica disciplinare per trasferimento di nozioni ed abilità, aprendo la strada ad una formazione più autentica in cui la persona è chiamata a confrontarsi con situazioni reali che sollecitano la sua attenzione, responsabilità e attivazione al fine di giungere ad una soluzione idonea e soddisfacente. Tali competenze della persona sono dimostrate dalla natura dei problemi fronteggiati, dalla metodologia di intervento, dalla capacità di superare crisi e difficoltà, dalla riflessione discorsiva sulle esperienze attraverso un linguaggio pertinente ed in grado di evidenziare tutti gli aspetti in gioco e quindi di “dimostrare” concretamente l’effettivo possesso del sapere (Franchini – Cerri 2005).

L’approccio per competenze può rappresentare uno dei filoni in grado di rilanciare l’importanza dell’educazione nella nostra società tentata dallo scetticismo e dalla disillusione. È necessario uscire dalla decadenza del sistema educativo, ponendo ad esso una meta di alto profilo culturale: passare dalla mera ripetizione delle conoscenze alla cultura come conquista, scoperta, responsabilità. «Prima che luogo di acquisizione di conoscenze e di capacità, la scuola è luogo dove nasce l’amore del sapere (*filosofia*), la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sé»⁵⁵.

L’idea di competenza non deve essere ridotta ad un atto compilativo, ma richiede la riappropriazione da parte degli organismi formativi del loro compito educativo: lavorare per competenze significa favorire la maturazione negli allievi della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune e consapevoli di partecipare ad un processo comune di crescita culturale.

Ciò richiede una didattica basata su situazioni di apprendimento reali, attive, coinvolgenti, interdisciplinari, una valutazione attendibile fondata su prestazioni reali e adeguate, il coinvolgimento del contesto sociale nel qualificare il processo di crescita degli studenti.

⁵⁵ <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/gimpins.html>.

La cultura come incremento dell'amore per la vita

Il cammino di maturazione umana come inveroamento dei talenti e delle capacità della persona

Come si può configurare il cammino di maturazione umana del giovane nell'epoca odierna caratterizzata dall'intreccio tra storia sospesa e umanità distratta ed impedita? Attraverso l'inveroamento o la "liberazione" dei talenti e delle capacità del soggetto umano, inserito in una comunità culturale viva, attivamente aperta al reale.

Tali capacità consistono soprattutto nell'*intuizione*, il "sesto senso"⁵⁶ che ci consente di percepire il sentimento dello stare al mondo e la forza originaria dell'individualità che esige una corrispondenza sensibile della propria esistenza da parte di un pubblico consonante, sia quello in presenza (fisico) sia quello in memoria (storico); è ancora grazie all'intuito che l'individuo avverte la realtà (l'essere-reale dei filosofi) come entità dotata di una propria consistenza ed indipendente dall'io pensante, e che sente verso di essa un richiamo per la propria realizzazione. Dall'intuizione dipende in gran parte la capacità di connettere il mondo esterno al mondo interno, di cogliere la differenza esistente tra il fondamento dell'apparenza e l'apparenza, ciò che consente l'accesso ai desideri autentici che provengono dall'io individuale, mentre una sua limitazione oppure la mancanza di fiducia nelle sensazioni intuitive del pensiero produce una debolezza dell'io che comporta la disposizione a lasciarsi ingannare da desideri inautentici indotti dall'esterno.

La coscienza dell'essere umano è ricca inoltre di *immaginazione*, la facoltà mediante la quale egli trascende la percezione dei sensi, così da poter cogliere il potere delle forme e dei simboli come porta d'accesso alla dimensione invisibile del reale, come pure a ciò che è stato prima della propria esistenza individuale, oltre a ciò che non è ancora accaduto e che potrebbe accadere. La mancata alimentazione del senso estetico tramite il vastissimo spazio del bello – composto dalle opere umane come dalle opere di natura – oppure l'abitudine ad immagini cattive, prosaiche, provocatorie, intristisce la visione con la monotona, uniforme ed onnipresente bruttezza delle cose, impedendogli di cogliere la straordinaria varietà e ricchezza del reale, ed in essa, della propria stessa essenza individuale.

La *ragione* costituisce la facoltà propria dell'intelletto che opera mediante parole, concetti, metafore, concatenati in articolazioni di pensiero dotate di logica. La fa-

⁵⁶ Tommaso D'Aquino parla del *sensus communis* come di un senso interiore che opera come la radice e il principio comuni dei sensi esteriori (Summa Teologica, parte 1, *quaestio* 78, 4 ad 1, citato in ARENDT 2009, p. 134).

coltà del raziocinio possiede un'enorme potenzialità: essa riflette sia il mondo visibile sia quello invisibile, ma soprattutto tende a fornire plausibilità al sentimento del mondo che il soggetto prova o alla visione della realtà fornitagli in modo spesso inconsapevole dall'ambiente in cui vive. L'esercizio della ragione possiede un suo stile che si fonda essenzialmente sul *principio della consonanza* del pensiero riflessivo rispetto alle esigenze del sé, così come vengono suggerite dai cinque sensi oltre che dal senso comune, ed inoltre dell'anima che esprime l'affezione nei confronti della sua stessa vita e della realtà che lo circonda.

La ragione può quindi essere in dissonanza con la realtà del soggetto: si pensi all'indifferenza per il proprio corpo tipica di una certa posizione filosofica, ma si consideri anche le conseguenze del credo ideologico sulla personalità: la fissazione dogmatica, la certezza di essere nel giusto e l'elaborazione del nemico verso cui viene alimentato un odio costante, per certi versi irremovibile. Ma si pensi alla difficoltà di esprimere con le parole ed i concetti l'esperienza mistica, il senso di smarrimento nei confronti del cosmo infinito, l'impeto improvviso di gioia ed il desiderio di ringraziamento che persino un ateo può avvertire nella sua anima, pur negandone intellettualmente l'esistenza. Nel caso di evidente – e spesso dolorosa – dissonanza, la retta ragione, qualità precipua del saggio, ricerca ed elabora una nuova prospettiva, in grado di spiegare i dati dell'esistenza così come il soggetto li avverte.

Ma vi è il caso, oggi piuttosto frequente, in cui gli stimoli che giungono all'intelletto provengono da una fonte artefatta, da una parvenza di mondo, da desideri inautentici che inquinano la capacità di sentire dell'individuo; questa particolare esperienza può condurre a ragionamenti di natura ibrida che rendono problematico il lavoro della ricerca di risposte plausibili agli interrogativi che sorgono dalla sua esistenza, specie quando il soggetto avverte una frattura tra l'immagine di sé così come gli proviene dagli altri ed il sentimento dell'esistenza che avverte dentro di sé e che stride con quella: quel senso di estraniamento che mi impedisce di essere soddisfatto del modo stereotipato in cui gli altri mi percepiscono è un'intuizione sana oppure un difetto della personalità? E ancora: il modo in cui trascorro il mio tempo, le relazioni che intreccio con gli altri e le attività in cui mi ingaggio, sono quelle adeguate all'espressione del mio io autentico?

Di fronte a questi interrogativi, è posta in gioco la capacità di giudizio circa ciò che è nel giusto e ciò che invece è nel torto, un'altra componente del dominio della ragione il cui esercizio diviene difficile se il prezzo che si rischia di pagare consiste nel trovarsi non accettato dagli stessi presso cui si rivendica il riconoscimento di un'immagine di sé più autentica. Troviamo qui un elemento decisivo circa la possibilità della vera educazione: il modo in cui la persona (normale) giunge a formulare un giudizio circa la correttezza di una certa impostazione di vita non avviene nell'astratto "pensiero" che pensa se stesso, ma entro un contesto reale, per cui il rischio di distacco dal mondo è più grave di una qualsiasi apparente implicazione perché quest'ultima garantirebbe perlomeno un legame sociale che la prima invece nega.

Il soggettivismo radicale (il solipsismo) è un assurdo logico ed un inferno esi-

stenziale perché la presa di distanza dal mondo, non mi consente di ritrarmi nello spazio intimo della libertà del “puro pensiero”, ma semplicemente smetto di vivere⁵⁷. La scuola non può proporre all’allievo un modo di pensare derivato dai filosofi e dall’*inganno metafisico* secondo cui il soggetto è più libero se sospende il legame con il mondo, perché così facendo darebbe origine al dubbio sulla realtà del mondo trascinandolo nel medesimo destino lo stesso soggetto che pensa. È l’errore intellettualistico, la fallacia metafisica di chi ritiene possibile che il soggetto pensi se stesso come puro pensiero senza corpo, senza ambiente, senza affezione. È il cuore filosofico della cultura inerte, che si immagina di accompagnare gli studenti nel deserto dell’“Idea di ragione”, come se questa abitasse fuori dal tempo e tuttavia in noi. Quella dimensione della coscienza degli insegnanti che partecipa al “mondo intellettuale” concepisce il carattere scettico della cultura come presa di distanza dal mondo; l’ideale di cittadinanza che propone riecheggia molto da vicino la condizione di straniero del filosofo, il suo essere apolide, parte di una ristretta cerchia dei “pochissimi” (*sophoi*) dediti alla: «“Vita di pensiero” che non conosce gioia né dolore, la condizione più divina poiché il pensiero (*nous*) è il «“Re del cielo e della terra”» (Arendt p. 130). Non si può chiedere all’alunno di prendere le distanze dal mondo, di rinunciare alle gratificazioni di una vita vissuta perché significherebbe consegnarlo ad una condizione di solitudine inumana, ma sarebbe credibile solo se accompagnato da una forma di intersoggettività più espressiva, ad uno spazio pubblico più autentico e quindi persuasivo circa la propria vera identità. Si trova qui, in questo dato di *buon senso che non si può sospendere*, il punto decisivo dell’autorinnovamento della scuola che esige di valicare il passo che conduce dall’inerzia alla cultura viva.

Il principio di esternalizzazione

Un passo decisivo di tale rinnovamento consiste nel mobilitare la *capacità operativa degli allievi*, il “principio di esternalizzazione” proposto da Bruner il quale, richiamandosi a Ignace Meyerson, sostiene che la funzione principale di ogni attività culturale consiste nel produrre opere, non solo quelle artistiche e scientifiche, ma anche quelle minori perché in grado di sollecitare l’orgoglio, l’identità ed il senso di continuità a coloro che vi partecipano (Bruner 2009, p. 36). Si tratta di una dimensione troppo a lungo sottovalutata nell’educazione, pur essendo dotata di un potere rilevante in questo campo: fare opere crea modi di pensare comuni e negoziabili, vale a

⁵⁷ Come invece riteneva Cartesio con il suo paradossale “cogito ergo sum”: se la realtà è dedotta dal mio stesso pensarla, neppure l’io avrebbe consistenza. Ma anche come in parte ripropone Kant secondo cui la “cosa in sé”, separata dalle mere apparenze, coincide con l’io che pensa. Arendt spiega che questo banale, ma persistente, errore logico ha nutrito la filosofia moderna, da Hegel in poi, della «strana illusione che l’uomo, a differenza degli altri esseri, ha creato se stesso» (ARENDR 2009, p. 119). Se fosse vero, si sarebbe creato morto...

dire una vera e propria mentalità, produce una testimonianza dei nostri sforzi mentali posta al di fuori e non entro la nostra memoria, così da rendere i nostri pensieri più accessibili alla riflessione, consente di influire in modo più duraturo sugli altri, amplia l'esperienza del reale. Il valore dell'imparare tramite opere si coglie in tre aspetti, molto significativi rispetto alle necessità dell'odierna gioventù: lavorare con e per gli altri, scoprire se stessi, migliorare il mondo.

La cooperazione è un antidoto potente all'isolamento scolastico accentuato da una sorta di individualismo metodologico imperante e che per molti ragazzi – spesso figli unici – costituisce una delle più significative esperienze di comunità tra pari per fronteggiare problemi e portare a termine compiti non scontati. Ma la relazione di gran lunga più rilevante riguarda gli interlocutori: lavorare *per gli altri* comporta l'uscita dal solipsismo del proprio io per assumere come punto di riferimento l'altro con i suoi bisogni, le sue necessità e l'attesa di risposta che rivolge allo studente stesso. Lavorare con gli altri significa quindi uscire dal confine della propria individualità isolata ed entrare in una relazione fondata sulla collaborazione, dove i fattori di fiducia e lavoro cooperativo costituiscono spesso il vero valore aggiunto dell'opera umana. In una relazione concreta di servizio rivolto ad un altro, il soggetto operante *scopre se stesso* proiettandosi verso uno scopo esterno da sé. Egli si rende consapevole dei propri talenti non in astratto, o in un modo unicamente introspettivo, ma nella dinamica concreta dell'azione che comporta la mobilitazione delle proprie prerogative umane.

Agendo, i fattori umani – tratti, saperi, competenze – vengono sollecitati ed incorporati nel prodotto/servizio, così che ciò che ne emerge non rappresenta soltanto qualcosa di funzionale ad uno scopo, ma riceve anche l'impronta del facitore: operando, si immette qualcosa della propria anima – l'impronta originaria del nome personale – nell'oggetto del proprio operare. Hannah Arendt spiega in modo molto efficace questo carattere personalizzante dell'azione, ed anche la sua natura politica, chiarendo nel contempo dove tragga origine l'innovazione: «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (Arendt 1999, p. 129).

Studiare facendo opere rivolte prioritariamente ad altri che ne possano usufruire – relazioni, manufatti, dossier, presentazioni, servizi di cura, progetti, eventi – e non finalizzate unicamente al voto, amplifica in modo straordinario il campo educativo e le energie poste in gioco e sollecita decisamente la motivazione dei ragazzi, generalmente molto ben disposti ad imparare facendo. È un'esperienza pubblica, perché consente di migliorare il mondo, impegnandosi in relazioni ricche di prossimità centrate sulla concretezza, inoltre accrescendo le occasioni di accomunamento di un popolo che vive sullo stesso territorio e che mette a disposizione le proprie risorse per uno scopo educativo. Si tratta di una forma di educazione morale che rende la persona protagonista di un'opera di umanizzazione: si pensi all'impegno, così rilevante nell'epoca

attuale, volto alla preservazione del creato sapendo armonizzare l'ambiente naturale e quello antropico.

Aristotele ha espresso bene il legame tra le mani e la mente: «Anassagora afferma che l'uomo è il più intelligente degli animali grazie all'aver mani; è invece ragionevole dire che ha ottenuto le mani perché è il più intelligente... A colui dunque che è in grado di impadronirsi del maggior numero di tecniche la natura ha dato, con la mano, lo strumento in grado di utilizzare il più gran numero di altri strumenti. ... La mano sembra in effetti essere non un solo strumento, ma molti strumenti al tempo stesso, è infatti, per così dire, strumento prima degli strumenti» (Aristotele 1990, p. 127). È decisivo, per l'autoriforma della scuola, superare l'astrattezza degli insegnamenti e la passività della didattica liberando le capacità degli allievi tramite il metterli all'opera – in modo ragionevole, mirato, essenziale – così che la loro presa sul mondo diventi più salda, significativa, utile oltre che personale, rivelativa della loro originalità.

Uno spazio di educazione alle virtù pubbliche

La scuola ed il CFP, se ritengono di poter fornire un messaggio dotato di valore, non possono che essere un'esperienza di vita in cui è possibile esperire sensibilmente ciò che intende sostenere. La sfida si trova essenzialmente nella plausibilità della loro proposta in riferimento all'intera personalità del discente: mente, anima, corpo, (sensi e intuito), volontà. La sfida consiste nell'essere uno spazio pubblico adeguato alla formazione di personalità equilibrate, consapevoli di esistere, capaci di indipendenza e di segnare di sé, utilmente, il mondo, amanti della vita ed esse stesse appropatrici di vita. Questo spazio pubblico è ciò che racchiude le qualità generative secondarie (culturali) dell'uomo: l'educazione, lo studio, il lavoro, la politica, l'ozio formativo, la mimesi, la preghiera. La scuola viva può essere la levatrice del mondo pubblico post-consumistico perché può dare vita ad una comunicazione ragionevole e commovente tra adulti e giovani capace di eventi di novità. Chi sta con i giovani coglie la loro formidabile ed irriducibile ansia di distinzione, di un riconoscimento degli altri in quanto persone dotate di unicità, di un valore di cui il mondo ha bisogno per essere umano. La scuola è il luogo e la fase dell'esistenza che insegna a vivere la distinzione in uno spazio pubblico generativo.

Imparare dai giovani, nel dialogo attivo con loro, l'arte di vivere autenticamente a favore del bene comune di tutti, in una comunità in cui i singoli emergono con la loro indispensabile peculiarità. In questo sta il mistero della sfera umana dell'esistenza (la "mano invisibile" benintesa): la polifonia delle individualità che si armonizzano in un canto corale ineffabile, capace di dire l'amore per la vita e di elevarsi al cielo e ringraziare (il coro degli antichi filosofi, ricordato da Seneca: «Non vedi quante sono le voci che compongono un coro? Eppure da tutte queste risulta un suono unitario» – Lettere morali a Lucilio, 84, 8, p. 571. Il coro medioevale di Bene-

detto XVI nel suo magistrale discorso al Collège des Bernardins di Parigi, in cui parla del canto dei monaci come culto dell'essere, per: «Corrispondere alla grandezza della Parola loro affidata, alla sua esigenza di vera bellezza» (Leuzzi 2011, p. 72).

Ciò avviene non in un'armonia appiccicosa dei "valori comuni" (neppure quelli politicamente corretti delle organizzazioni internazionali e delle onlus caritatevoli), ma nella varietà, o meglio nella tensione tra le varietà degli apporti individuali, con i suoi inevitabili conflitti. Basta con l'epica della società, con le sue forze anonime livellatrici, con la sua pretesa di uniformare il mondo sulla base della falsa credenza dell'interesse comune. Basta con la pretesa della scienza di ricreare l'umano con l'artificio⁵⁸. Questa è la vera iperrealità, un umano "automatico" che abbia in sé la perfezione del meccanismo senza l'oscena umanità. In altri termini: anche le moderne neuroscienze e l'ingegneria genetica stanno partecipando al gioco delle scienze del comportamento, vale a dire rendere l'apprendimento un fatto automatico. In questo modo, i giovani si perdono nel disapprendimento, nella dispersione perché partendo da un paradigma frutto della mera speculazione intellettuale, parziale e riduttivo, basato sull'idea del comportamento umano come funzionamento e non della vita come tensione ed imprevisto, finiscono per scandalizzarsi dell'uomo concreto (vergognandosi dell'umanità tutta), e proporsi l'insano proposito (la traccia di fondo che ha alimentato le grandi carneficine del secolo scorso) di cambiare l'uomo, di forgiare l'uomo nuovo. Non capendo l'umano, vedono solo il negativo e si impegnano ad intristire il mondo con il loro sguardo patologico. Meno male che esistono le persone con i loro problemi e la loro vitale inquietudine, così possono emergere le forze vive!

È il concorso – concorrenza, tensione – delle unicità individuali che rende viva l'umanità, e questo richiede un *ethos* vale a dire un posto da vivere in comune, vivace e disciplinato (un'altra coppia tensionale, ovvero vitale), in cui le persone ed i gruppi possano prendere la parola offrendo la propria particolarità, cooperare realizzando opere di valore per tutti, ove si possa apprendere come contrastare il conformismo sociale (anche quello mediatico) per affermare l'individuo e la comunità. Il compito storico della scuola consiste nel dare inizio – riprendendolo dalla storia, rinnovato per il tempo d'oggi – ad uno spazio comune, pubblico, libero e interessante, dedicato a far emergere il valore peculiare delle persone nel confronto con i grandi della civiltà e le loro opere, e nella cooperazione – attraverso l'incontro con la storia culturale, vale a dire quella dei grandi, dei maestri, che hanno aggiunto all'amore per la vita qualcosa di particolare, il dialogo che richiede la presa di parola esigente ed

⁵⁸ All'idea di rifondazione della natura umana, di derivazione illuministica, Albert Camus nel discorso per il conferimento del premio Nobel per la Letteratura nel 1957 ha contrapposto un progetto radicalmente diverso: «Ogni generazione, senza dubbio, si crede destinata a rifare il mondo. La mia sa che non lo rifarà. Il suo compito è forse più grande: consiste nell'impedire che il mondo si distrugga» (CAMUS 1988, p. 124).

espressiva dell'originalità di ciascuno, l'azione tesa ad assumere compiti e sfide dotate di valore, quindi la relazione con il mondo per rigenerarlo nell'incontro con la freschezza giovanile – ad un *modo di vita*, di essere vivi, un *areté* pubblico, un modo di intendere la vita come concorso impegnativo e commovente verso l'eccellenza di tutti, fatto di pensiero, opere, conversazione, arte, natura.

È l'ideale della vita virtuosa, ciò in cui consiste il valore dell'uomo, di tutti gli uomini. Tale ideale prende l'avvio non da un paradigma teorico frutto della speculazione intellettuale, ma da un assunto assiomatico, a tutti evidente, rappresentato dall'amore per la vita, ed in special modo la vita attiva, che spinge gli uomini all'azione non solo l'interazione con gli altri, l'uscire fuori di sé, (gli altri contemporanei, gli altri delle epoche precedenti). La scuola è luogo educativo in quanto rende possibile l'*evento* (libero, indipendente, imprevedibile) dell'espressione della novità personale, connessa con la nascita di ciascuno, tramite gli incontri con i contemporanei e gli storici, la presa di parola, il coraggio dell'azione.

La scuola viva è contro corrente non già perché si proponga un impossibile ritorno al passato, ma perché dà origine ad un modo di vita fondativo dell'agire pubblico di cui la nostra società ha bisogno, società in cui il conformismo e la prevedibilità routinaria e spersonalizzante ha raggiunto uno stadio di elevata perfezione, superiore a quello della massificazione del primo tipo, centrata sull'irregimentazione degli individui e l'espropriazione del mondo familiare, dell'impresa e del lavoro; la massificazione del secondo tipo include in sé un processo di distinzione di massa tipico della moda e del costume, il massimo della violenza. La crisi ha interrotto il sogno di questa esistenza in cui il singolo è convinto di distinguersi aderendo volontariamente ad un nuovo conformismo. Le reazioni a questo stato di cose, in particolare la cultura dell'indignazione e della comunicazione "autentica", non hanno la fondatezza culturale, la consistenza reale e la forza effettiva per offrire all'individuo lo spazio di un *ethos* in cui potersi distinguere, nel diuturno lavoro culturale che richiede di collegarsi al passato per comprendere il presente ed illuminare il futuro, nella capacità di coinvolgimento ed intrapresa in opere buone.

I due assi inscindibili che nella loro tensione reciproca costituiscono il cuore della cultura (intesa come manifestazione sensibile, storica, dell'amore per la vita di persone eccellenti, che hanno aggiunto qualcosa di particolare, a beneficio di tutti, al sentimento pieno ed autentico del vivere, il particolare che possiede un valore universale) sono *scoperta ed elevazione – azione e rivelazione* dell'irrevocabile originalità di ciascuno, degli eventi particolari che non solo alimentano la provvidenziale varietà del mondo pubblico, ma immettendo la novità nelle vicende storiche forniscono l'energia vitale che consente il cammino umano della civiltà.

Il punto di svolta che riguarda la scuola odierna può essere individuato nella posizione che assume rispetto al movimento pendolare che caratterizza la cultura, tratta alternativamente dalla contemplazione e dall'azione.

Per gli antichi, la *scholé* nasce come ritiro dalla vita pubblica, affinché il fanciullo

potesse, libero dalla necessità, godere della vita contemplativa (*theoria* significa guardare, contemplare uno spettacolo). L'età dello studio corrispondeva all'*otium*, il tempo libero dagli obblighi relativi all'esistenza e quindi dal lavoro, nel quale i giovani potessero dedicarsi a ciò che è bello, piacevole, desiderabile. Infatti, vertice della *scholé* era la filosofia o amore per il sapere. L'educazione era una preparazione alla "buona vita", come Aristotele chiamava la vita di cittadini privilegiati che frequentavano la *polis*, quella in cui la persona, libera dalla fatica e dal lavoro (poiché queste erano attività svolte dagli schiavi nello spazio domestico, privato⁵⁹), poteva dedicarsi alla vita pubblica tramite dialogo, riflessione, partecipazione alle vicende legislative, politiche e belliche della città. Il contenuto dell'educazione corrispondeva a ciò che è immortale, eterno ed onorevole. Quindi lo studio del cosmo che nella sua ciclicità mostrava l'ordine e la bellezza della natura, la filosofia come pensiero metafisico in grado di cogliere l'"adesso che perdura", inoltre le gesta degli eroi in quanto persone che hanno potuto cingere di gloria il proprio nome, così da rimanere eternamente nella memoria degli uomini e suscitare l'entusiasmo dei fanciulli per i valori della distinzione e della fama. Infine, l'educazione del corpo, necessaria sia per una vita armonica sia come addestramento alla guerra. Gli affari, l'economia ed il lavoro, erano assolutamente esclusi dalla *scholé* perché inesorabilmente segnati, degradati, dalla necessità che impedisce la libertà dell'uomo.

Con il Medioevo, il movimento del pendolo assume una posizione più equilibrata, in forza della nuova dignità attribuita dal Cristianesimo all'azione umana ed al lavoro visti come espressione di un'individualità che trova il suo senso nell'apertura all'eterno. L'esistenza, in tutte le sue dimensioni, è sacra e luogo della Grazia, quindi non va riscattata dalla grandezza delle gesta, ma dalla continuazione dell'opera creatrice di Dio mediante un giusto equilibrio tra preghiera (*ora*) ed azione (*labora*). Il centro della vita pubblica è la città feudale, nella quale, oltre alla cattedrale ed alla corte del signore, troviamo le botteghe degli artigiani, veri fautori della vita della comunità mediante la fecondità della loro vocazione che si trasforma in opere utili ed apprezzabili.

Ogni forma di vita comune assume una specifica responsabilità educativa: le congregazioni religiose per i chierici, la vita di corte con i precettori cui vengono affidati i rampolli dell'aristocrazia, ma soprattutto le gilde o corporazioni per l'apprendistato dei borghesi nelle arti e nelle scienze. Queste ultime sono la vera scuola medioevale, nella quale si fa esperienza di un sapere unitario ad un tempo artigianale, amministrativo e speculativo. La scuola non è più separata dalla vita pubblica, ma strettamente inclusa in essa. Ogni forma di azione umana è piena di significato e quindi costituisce l'ambito adeguato alla formazione dell'uomo adulto. Il giovane

⁵⁹ In effetti, l'etimo della parola "privato" significa precluso della possibilità di svolgere una vita pubblica.

desidera imparare e vi si impegna con tutte le sue facoltà. Infatti, trova in ciò che fa sia un senso evidente – è ciò che fanno gli adulti rispettabili – sia il piacere del sapere insegnato dal maestro, il maggiore (*magis*) nel suo ambito, colui che parla con saggezza, i cui insegnamenti meritano di essere seguiti.

Il passaggio successivo più rilevante – rispetto alla nostra chiave di lettura centrata sul pendolarismo contemplazione-azione – è costituito dalla modernità che porta con sé due novità: il diritto di tutti all'istruzione, e l'istituzione delle scuole pubbliche da parte dello stato. Quest'ultimo, proteso a sottrarre spazio alla vita domestica ed alla vita sociale per disegnare un nuovo ambito comune, crea la figura del cittadino moderno, un individuo portatore di diritti e di doveri, sottoposto in ogni suo spazio di vita alle leggi dello Stato che con la rivoluzione francese diviene l'unico soggetto legittimato alla fissazione delle regole di vita morale come pure all'uso della forza. Lo Stato entra quindi potenzialmente in conflitto con l'educazione domestica e quella svolta negli ambiti della vita sociale (lavoro, economia e scienza): egli attribuisce alla scuola un carattere ideologico legato agli ideali di patria e nazione e proiettato entro un'epica dell'indipendenza, ma anche della propria superiorità rispetto agli altri stati.

La scuola nella prospettiva statale da un lato è inclusiva poiché è rivolta a tutti e perché chiama i maestri, gli scienziati ed i saggi ad insegnare ai giovani letteratura e scienza, tecniche e lavoro; dall'altro è pervasiva poiché impone la propria ideologia come fondamento ideale dell'insegnamento e disegna un programma che mira alla formazione dell'individuo in quanto cittadino che dipende in tutto e per tutto dallo stato stesso. Lo stato moderno ha il grande merito dell'alfabetizzazione e dell'acculturamento della gioventù, garantendo quasi ovunque la gratuità degli studi. Tramite esso, coloro che nel passato sarebbero stati relegati ad un'esistenza limitata ad uno spazio ristretto del sapere, si aprono al mondo delle idee e delle opere dei grandi della civiltà, scoprono l'universo e si dispongono ad un orizzonte di vita più vasto. Con il tempo, le scuole sono popolate da un nuovo ceto di insegnanti che fanno di questo la loro professione; ad essi – che non sono più “maestri” bensì “docenti” – è attribuito il compito di far apprendere ai giovani un sapere ridotto ad istruzione, dentro uno spazio separato dal mondo pubblico ed oggetto di una specifica amministrazione.

Contestualmente, prevale l'idea dell'istruzione obbligatoria su quella del diritto del singolo al sapere. Il bambino del popolo viene spesso sottratto alla famiglia ed alle attività di lavoro a cui questa lo destinava (e che spesso riteneva inutile l'istruzione rispetto all'apprendimento sul campo, giudicato appropriato come nella tradizione medioevale), mentre il bambino delle classi abbienti viene sottratto all'ambito familiare, potenzialmente ricco di cultura, sotto la guida del precettore, sia per la ricchezza della biblioteca domestica sia per la preparazione delle figure che vengono via via ospitate: commercianti, militari, scienziati, chierici, uomini e donne di mondo. L'obbligatorietà degli studi a scuola, la presenza di un ceto insegnante non dotato di un “sapere esperto”, la cappa ideologica che si addensa nei contenuti e ne sancisce le regole fino ad invadere la valutazione, portano ad un'esperienza dello studio tenden-

zialmente tediosa se non opprimente. La storia della scuola moderna è segnata dai contenuti ideologici che gli stati via via perseguono, specie dell'ideale nazionale che ha portato sia al formidabile processo dell'industrializzazione sia alle due guerre mondiali. Ed i due fenomeni non sono affatto separati.

Abbiamo quindi avuto l'esaltazione della civiltà moderna ed il trionfo della società di massa, e nel contempo la nemesis del naufragio della stessa modernità che ha portato con sé la disillusione circa i valori del progresso, della ragione e della scienza. Poco alla volta, l'ideale dello stato si è consumato con i suoi miti ideologici, ed il cielo dell'istruzione si è fatto più buio e freddo. Compare in questa fase un processo parallelo riguardante i giovani ed il ceto intellettuale. Se la scuola del nuovo stato, quella della industrializzazione e dell'epopea nazionale potevano suscitare l'entusiasmo della gioventù, il clima di decadenza porta con sé un nuovo disincantamento tipico dei sistemi simbolici post-cristiani, vale a dire l'incapacità di soddisfare le esigenze dell'animo umano. Correlativamente, se nelle fasi epiche gli intellettuali si sono decisamente coinvolti nell'agone pubblico tutti protesi ad elevare il mito della macchina ed incensare le idee di nazione o di rivoluzione, in questo clima di crisi si compie il nuovo distacco della cultura dalla attualità, in cui gli intellettuali non si riconoscono più, preferendo ritrarsi negli studi e nello spazio della vita intima.

L'unica bolla di impegno la si è riscontrata con il radicalismo politico degli Anni '60 e '70, tanto violento quanto repentino nella sua decadenza. Due sono i tentativi di indicare un orizzonte ideale in grado di sollecitare l'entusiasmo dei giovani e la passione degli insegnanti: il primo riguarda la cultura dei diritti umani, dal nuovo internazionalismo multiculturale, fino alla difesa degli equilibri naturali e alla sostenibilità; il secondo è volto ad elevare a mito la capacità tecnologica dell'era post-moderna e la creazione di uno spazio simil-pubblico in cui si svolge la comunicazione mediatica. Con essi si tenta di fornire ai giovani un ethos comune, in grado di indicare mete valide per la vita, ma si tratta di fiamme deboli perché manca loro un respiro culturale più vasto dotato di un ethos umano inserito in un ordine naturale stabile e capace di meraviglia nei confronti del reale.

Questo stato di tensione porta alla ricerca di un rifugio delle persone nell'intimità, un nuovo spazio di vita in cui si ritiene alberghi la chiave dell'autenticità umana, che si vuole minacciata dallo stato e dalla società, ed alimentato dalle vicende biografiche purché vissute intensamente. È ciò che Hannah Arendt definisce "ribellione del cuore": «L'individuo moderno e i suoi interminabili conflitti, la sua incapacità sia di integrarsi nella società sia di viverne completamente fuori, i suoi sempre mutevoli umori e il radicale soggettivismo della sua vita emotiva» (Arendt 2008, p. 29). Ma lo spazio dell'intimità, dove si muovono passioni, pensieri e piaceri, rimane incerto e nebuloso se ciò che si vive soggettivamente non può essere tradotto in un linguaggio riconoscibile dagli altri entro lo spazio pubblico. Più procede l'intimizzazione della vita, nel generale declino del mondo pubblico, più cresce il senso di incertezza circa la realtà di ciò che si sta vivendo.

Liberare il soggetto umano postmoderno dallo spaesamento dal mondo

La scuola del nostro tempo si inserisce in questa generale tensione con cui si accompagna la crisi della modernità, nell'atmosfera di spaesamento dell'essere umano circa la sua identità ed il suo posto nel mondo, nella ricerca di nuovi ideali che possano riportare serenità e stabilità al suo io inquieto ed ancorarlo in modo significativo nell'orizzonte naturale e nel contempo nella scoperta di uno spazio intimo – soggettivo – dell'esistenza in cui poter ritrovare la purezza di se stesso. Sullo sfondo opera ancora il compito formativo dello stato, oggi proteso verso la nuova sfida della competitività nel quadro dell'economia globale, ma vissuta come uno scuotimento dalle illusioni del benessere e un adattamento doloroso ad una nuova stagione di impegno e sacrificio.

La scuola di oggi è alle prese con un puzzle che non riesce a ricomporre in una figura unitaria. Nell'epoca recente essa ha subito sia una riduzione "amministrativa" da parte dello stato, così che la cultura è stata degradata a "istruzione", sia un ritiro intellettuale dal modo derivante dallo scetticismo culturale ed educativo. In tal modo, essa ha finito per muoversi fuori dallo spazio pubblico autolimitando le sue possibilità d'azione significativa e rendendo inerte l'esperienza dello studio, ma non acquisendo in contemplazione e nel senso dell'ineffabile che il legame con il cielo porta con sé.

Il pendolo negli ultimi tre decenni, dopo la sbornia della contestazione, si è decisamente spostato sul terreno privato, mentre la scuola si è incarcerata entro uno spazio tendenzialmente insignificante se interpretato entro le categorie neutre, avalutative e a-educative della "istruzione". Nel contempo, è comparso un inedito orizzonte intermedio tra pubblico e privato con cui fare i conti, sia all'esterno che all'interno della scuola: è l'ambito di vita virtuale che cerca di disegnare un (debole) legame tra l'intimità del cuore e il mondo, fornendo ai singoli la possibilità di una presenza sia pure intangibile, che consenta una specie di senso di appartenenza comunitario. A causa del disimpegno culturale ed esistenziale di una parte consistente del ceto insegnante, e della carenza di una responsabilità educativa dei mondi potenzialmente "generativi" quali l'economia e il lavoro, la cultura e la ricerca, la scienza e la politica, gli spazi della compagnia e del mondo dei social media hanno finito per svolgere il ruolo di surrogati della vita pubblica dove i giovani cercano di condurre un cammino di incerta auto-formazione. Essi sono per così dire incarcerati in un ambito decisamente insoddisfacente rispetto alle finalità di una buona educazione.

Il tipo di formazione che avviene nella vita di compagnia è ovviamente segnato dalla povertà dei punti di riferimento adulti ed in tal modo manca della ricchezza del dialogo intergenerazionale e del confronto con i maestri; inoltre è eccessivamente soggetto al dominio del presente che si impone con l'obbligo ossessivo di apparire; ancora, tale esperienza si avvale di un linguaggio povero dove prevale la narrazione delle minuzie dell'esistenza intrisa di ironia spesso vacua perché volta a stupire e a suscitare negli altri un riso tanto obbligato quanto triste. Infatti l'insignificanza si adice alle piccole cose del mondo privato, mentre il discorso pubblico necessariamente

chiede di selezionare ciò che è tanto importante da suscitare il desiderio di essere ascoltato da molti.

L'esperienza derivante dal prendere parte alla perenne conversazione dei social media è limitata dalla penombra in cui sono intraviste le cose che in tal modo non assumono il carattere pieno di realtà e non restituiscono il senso immediato e rassicurante della sua e della nostra esistenza; inoltre tale esperienza è rinchiusa in una ricerca semi-affettiva che limita la portata del pensiero poiché prevale l'impressione emozionale e la virtualità del legame, dove i fatti del mondo vengono colti entro uno sguardo apparentato a quello dei media, attratto da ciò che fa impressione e scandalo, sullo sfondo di una visione scettica e prosaica delle vicende umane: mancando di un quadro culturale da cui trarre chiavi interpretative più solide, finisce per prevalere la tesi più eclatante. Ma non è vera conoscenza, né buona educazione; essa risulta insoddisfacente sia sul piano individuale perché lascia il soggetto umano in uno stato di inquieta solitudine, sia su quello sociale perché la grande agitazione delle compagnie giovanili e del *blabla* dei social media gira su se stessa senza mai incarnarsi in opere significative in grado di provocare all'uscita da sé e mettere in moto la fecondità umana di chi vi partecipa. Nessuno scambio virtuale sia pure sentito e prolungato su qualsiasi argomento può competere con un vivace confronto faccia a faccia di chi cerca la strada per esprimere un giudizio su un avvenimento e svolgere un servizio realmente favorevole per gli altri.

Le persone della società benestante, a livello di popolo e non più solo di élite come accadeva in precedenza, avvertono con estrema vivezza il sentimento della "conquista dell'io" ed il desiderio di un'esistenza autentica, ma nel rispondere a questa urgenza, di per sé positiva, in assenza di una cultura della vita e non ritenendo valida quella tradizionale che cristallizza in forme rigide tale pulsione, hanno assunto l'immaginario e le modalità di vita proprie dell'industria della distrazione di massa, del suo ideale umano di "libertà limitata" costantemente dipendente dall'ansia della reputazione pubblica, e intrappolati dall'ambivalenza che questa include, una sorta di infelicità compensata dai beni e dal sentimento (instabile) del prestigio.

Ciò ingenera nello stesso tempo il sospetto e la sfiducia nei confronti di ogni messaggio "sociale", reputato strumentale e menzognero, tendente unicamente a spillare soldi tenendoci legati a bisogni fittizi. Da qui una sorta di cultura del sospetto e dell'indignazione che investe anche le figure educative dei "maestri". Sul fondo permane l'esigenza di una vita autentica che si ricerca nella natura, nelle micro comunità "scelte", in parte anche nello spazio pubblico dei social network. Questo soggetto umano posto entro una tensione estenuante tra desiderio di sentirsi vivo e paura di una nuova alienazione, è alla ricerca di una cultura in grado di dargli ragione della sua esistenza intesa come amore per la vita. È questa la domanda potenziale di educazione cui la scuola deve saper rispondere, ed in parte lo sta già facendo, personalizzando e "realizzando" il sapere, così che si ricostituisca il circolo virtuoso delle tre componenti veritative della parola: la credibilità di chi la propone, la corrispondenza esistenziale, la fecondità reale.

L'amore per la vita è il dono più grande della cultura

Quando la società riprende il suo cammino, il suo lavoro, c'è bisogno della scuola. Una scuola viva è indispensabile affinché la società riprenda il suo cammino, il suo lavoro, di connettere in modo nuovo il presente al passato, affrontare le sfide, avere idee e scopi buoni, entrare nel futuro con amicizia e coraggio.

Sorge la necessità di uno spazio relazionale, di natura pubblica, nel quale sia possibile manifestare la nostra autenticità ed essere riconosciuti nella nostra particolarità. Il pendolo azione-contemplazione, che negli ultimi decenni si è decisamente spostato sul ritiro dal mondo (*scholé*), ora torna a volgersi verso l'impegno.

Ciò richiede non solo una riforma, ma un vero e proprio rinnovamento educativo. La nuova militanza scolastica protesa verso i giovani, che ha sostituito quella precedente di stampo politico-sindacale, rappresenta una risorsa preziosissima orientata a tale scopo. Si tratta di una minoranza creativa che ha colto correttamente i fattori in gioco ed ha intrapreso la direzione giusta, ma si muove entro un quadro reso confuso dal rimbombo di teorie scettiche e debilitanti, oltre che soffocato dai vincoli e dalle contingenze organizzative inattuali che ne limitano molto lo spazio d'azione e ne logorano i fattori vitali. Vi è quindi la necessità di una visione del compito della scuola adeguata al tempo, ancorata alle tradizioni vive e feconde del passato, ma viste con occhi nuovi, liberi dal fardello e dalla costrizione di schemi soffocanti; serve rinnovare la scuola su un modello di azione che si fondi su un profilo "coinvolto" dei vari attori in gioco, su una rappresentazione autentica del cammino di crescita e perfezionamento umano degli allievi, su una concezione consistente della comunità educativa, sul coinvolgimento delle forze attive del territorio nel compito della formazione umana e civile della gioventù.

Senza uno spazio pieno di significato distaccato dalla superficialità delle opinioni e degli accadimenti, e contemporaneamente senza uno spazio pubblico pieno di meraviglia per la realtà e di ideali che alimentino opere dotate di valore, la scuola langue di una malinconia mortale, ed è questo il cuore della sua crisi attuale e di quella della stessa idea di educazione. Entro quale orizzonte di contemplazione ed azione è possibile risvegliare l'antico desiderio di conoscenza che è proprio dell'animo umano, e che i nostri giovani avvertono in modo tanto contraddittorio?

I tempi sono maturi per una "scuola viva"⁶⁰, erede delle grandi tradizioni pedagogiche del passato, ma rivisitate con occhi nuovi, liberi dagli schemi limitanti entro cui erano concepite. Uno spazio di cultura pubblica condivisa dove dare ragione all'amore per la vita a partire dai capolavori della tradizione rivissute entro il capola-

⁶⁰ Naturalmente, il termine "scuola" è qui inteso in senso lato, comprendente anche il Centro di Formazione Professionale e le altre modalità formative possibili (scuola-bottega, laboratori didattici, aziende scuola, ...).

voro della vita di ciascun allievo, che sia anche occasione di risveglio per la comunità così che apprenda come porsi umanamente nel reale.

Per questo occorre una intelligente mobilitazione delle forze buone della società e delle istituzioni perché l'energia positiva che si sta manifestando, pur entro difficoltà e contrasti, non vada sprecata o si perda in miriadi di rivoli volontaristici.

Due sono le sfide su cui svolgere il rinnovamento della scuola: delineare uno spazio pubblico per l'identità in cui l'io dell'allievo si trovi accolto, impari ad entrare in un confronto vivo con la storia, si implichi in modo generativo nel reale; inoltre, superare l'inerzia dei "pensieri morti" proponendo un approccio alla cultura come avventura ed adesione all'amore per la vita così come è stato vissuto ed insegnato dai grandi della nostra civiltà.

La scuola diviene uno spazio pubblico significativo se non riduce l'ambito di ciò che è profondamente umano. Il senso di spaesamento del soggetto che lo accompagna sia nella sua intimità, sia nei legami familiari, sia nel mondo pubblico, reale e virtuale, deriva anche dalla censura operata sulle parole. Il movimento di fuga che porta l'individuo a rinchiudersi nel suo mondo intimo, nella sua interiorità intesa come estremo recesso del sentire autentico, che in realtà rischia di divenire per lui un carcere, deriva dal disincantamento, vale a dire l'incapacità di "vedere bene" la realtà nel suo intreccio di sensibilità e mistero.

Lo spazio smisurato assunto dal "privato" via via che l'uomo si è ritirato per fuggire dal mondo pubblico sempre più uniformante e manipolatorio è anche la spiegazione della tragica mancanza di creatività dell'arte contemporanea, impedita nel cogliere i segni dell'eternità nelle immagini fuggevoli e transitorie perché incapace di autentico senso religioso. È quanto propone uno dei più grandi uomini di pensiero del nostro tempo, Benedetto XVI, nel suo già citato discorso ai Bernardini di Parigi, là dove individua l'origine della grande musica occidentale nella cultura del canto intesa come cultura dell'essere propria dei monaci medioevali: «Non si trattava di una "creatività" privata, in cui l'individuo erige un monumento a se stesso, prendendo come criterio essenzialmente la rappresentazione del proprio io. Si trattava piuttosto di riconoscere attentamente con "gli orecchi del cuore" le leggi intrinseche della musica della stessa creazione, le forme essenziali della musica immesse dal Creatore nel suo mondo e nell'uomo, e trovare così la musica degna di Dio, che allora al contempo è anche veramente degna dell'uomo e fa risuonare in modo puro la sua dignità» (Leuzzi 2011, p. 72). La cesura dal mondo pubblico della dimensione della fede religiosa e dei suoi benefici ha molto contribuito a rendere insicuro il soggetto umano, che così precipita nella "zona di dissimilitudine", espressione utilizzata da sant'Agostino per indicare l'incapacità di rispondere a Lui, una lontananza da Dio che non lo rispecchia più, diventando in tal modo dissimile da Dio e da se stesso, tanto da renderlo incapace di cogliere la sua stessa essenza di uomo (Agostino, VII, 10.16).

Anche l'esperienza religiosa si è fatta privata, ed è questa una delle colpe più gravi dei cristiani "postmoderni", che in tal modo hanno fornito un ulteriore e decisivo alimento alla crisi dell'uomo contemporaneo. Ma: «La Parola di Dio ci raggiunge

soltanto attraverso la parola umana, attraverso le parole umane... cioè Dio parla a noi solo attraverso gli uomini, mediante le loro parole e la loro storia» (p. 73) vale a dire la molteplicità e l'umanità tramite cui il Logos stesso estende il suo mistero nella dimensione della vita umana insieme singolare e storica. La vita è densa di mistero e ciò non significa non ragionevole; ma eccedente la mera ragione autosufficiente. La sua comprensione non è né solo letterale né solo interiore, ma un movimento interiore di insieme che diviene un processo di vita (Benedetto XVI, p. 74). È questo il senso delle parole dell'evangelista Giovanni il quale afferma: «Sono venuto perché abbiamo la via, e l'abbiamo in abbondanza» (Gv. 10,10). La parola disvela il suo mistero, e la sua capacità di legame e di vita, se siamo in relazione con Dio, il quale ci libera dalla regione della dissimilitudine (p. 71) in cui ci incarceriamo con la pretesa di venire a capo da soli della nostra identità profonda, di risolvere l'enigma del nostro essere operando entro il nostro io isolato.

Il fondamento di una buona avventura educativa risiede nel *risveglio dell'amore per la vita*, vale a dire il compito più arduo – più banalmente arduo – che riguarda la condizione umana. È ciò che commuove e fonda l'incontro tra le persone, una forza che viene prima della conoscenza, connaturata all'umano, originaria di ogni altra cosa. Il sommo poeta l'ha espresso magnificamente con il famoso verso: “Amor ch'a nullo amato amar perdona”⁶¹, che significa l'amore, che obbliga chi è amato ad amare a sua volta. Vale per ogni forma d'amore, anche a quello proprio della relazione educativa: sentire di essere davvero amato esclusivamente, per sé come unico ed irripetibile soggetto umano, sinceramente e con totale dedizione, è ciò che ogni allievo cerca nei suoi insegnanti, così che gli risulti indispensabile amare a sua volta le persona che gli riservano questo sentimento. Anche Dostoevskij lo afferma, negando che una vita senza amore sia una vita umana e chiamando inferno” su questa terra – prima ancora che nell'altra – la condizione di chi è preda del tormento di non essere capace d'amore.

È l'amore per la vita l'elemento costitutivo, al fondo, dell'essere umano nella visione propria della civiltà occidentale. Questa verità è confermata non solo dalle opere dei grandi della civiltà, ma anche dagli orrori e dalle tragedie che accompagnano questa storia, perché una civiltà vera può anche rischiare di perdersi, ma trae dalla ricchezza della sua tradizione la forza per riprendere il cammino, avendo appreso la lezione dai suoi stessi errori.

Lo scopo prioritario della scuola, la chiave dei valori che possano dirsi umani è rappresentata dalla fedeltà alla vita, dallo spirito che rende l'essere umano capace di rispettare e conservare il creato in modo da renderlo abitabile, di conservare e perfezionare se stesso e il genere umano e di accedere ad una autentica conoscenza. Per “vita” si intende l'energia di natura spirituale, lo “slancio vitale” di cui parla Bergson,

⁶¹ Verso 103 del canto V nell'*Inferno* della *Divina Commedia* dantesca.

che sottende ed alimenta sia il mondo naturale sia quello culturale, sia pure in forme differenti: mentre nel primo la vita opera in modo analogico così che pur nei mutamenti (distruzioni, evoluzioni, combinazioni) risulta sempre uguale a se stesso, frutto di predominanti forze autoregolatrici, il mondo culturale procede tramite una particolare dinamica creatrice propria dell'essere umano il quale, in forza delle sue prerogative, esprime un incessante impulso volto a modificare le forme stesse della propria realtà. Ma ciò accade in modo tale che ogni evento storico singolare risulta debitore, e quindi "rivive" in forma certo peculiare, delle acquisizioni più preziose dell'intera civiltà ed a queste attinge per analogia nel delineare il tratto successivo del cammino.

Una scuola collocata nel solco vitale di questa civiltà rappresenta lo spazio in cui è possibile percorrere l'avventura del sapere, dove si impara la ragionevolezza dell'amore per la vita tramite l'incontro con chi ha saputo aggiungere qualcosa di particolare al grande patrimonio d'amore racchiuso nel suo cammino storico. Perché cultura non è pedante ripetizione⁶², ma ciò che accade al pensiero quando esso è colpito dalla bellezza del reale.

Ciò richiede una viva affezione, una generosità commossa da parte dell'insegnante, che muove dall'aver "pensieri vivi" tra cui la fiducia nella corrispondenza amorevole dell'allievo. L'azione dell'educare, dell'insegnare educando, è precisamente un'azione generatrice proprio perché in grado di smuovere quella forza invincibile che rende la vita viva.

⁶² Seneca ricorda che i Greci chiamano *chrias* le massime che i bambini venivano sollecitati a ripetere come ritornelli (SENECA 2008, 33, p. 175).



Parte Seconda



NARRAZIONE DI ESPERIENZE DIDATTICHE



Presentazione

La narrazione delle esperienze didattiche rappresenta una fonte rilevante per comprendere come i giovani allievi della Formazione Professionale si avvicinano alla cultura così come proposta dai loro formatori. Si tratta del punto di vista vissuto sul campo che corrisponde a quella che Donald Schön ha definito come la seconda veste del professionista, quella derivante dalla pratica reale, spesso divergente rispetto alla definizione canonica. Similmente, nel confronto con le sfide quotidiane, l'insegnante ricorre non solo alle fonti accademiche o ai libri di testo, ma tende a ricorrere all'intuizione ed all'improvvisazione che si apprende nel corso della pratica, elaborando una nuova epistemologia della pratica professionale fondata sulla "riflessione nel corso dell'azione" (Schön 1993).

La formazione ricevuta in prevalenza dalla gran parte dei docenti nel proprio percorso di studi delinea un processo di apprendimento di tipo didattico centrato sui contenuti forniti secondo una struttura progressiva definita dall'epistemologia delle discipline così come si è consolidata nel rapporto tra università e scuola e si è codificata entro i libri di testo, il documento guida dell'insegnamento. La riflessione sulle pratiche reali ci permette invece di cogliere l'emersione di un'accezione della didattica più vicina al significato originario del termine che indicava una partecipazione viva dei discepoli alle attività di insegnamento.

A questo proposito, occorre precisare che, sebbene nel mondo ellenico il termine *didaskhein* indicava vari tipi di insegnamento centrati sul mostrare fatti e proporre esperienze, sulla narrazione didascalica (come nel poema di Esiodo *Le opere e i giorni*), sul dialogo grazie al quale il maestro sollecita i suoi discepoli a far emergere le conoscenze che ha già dentro di sé (la maieutica di Socrate), sull'emulazione appassionata degli eroi epici al fine di acquisirne le virtù (come per l'*Iliade* e l'*Odissea* di Omero), con la modernità e l'istituzione delle scuole organizzate in istituzioni specifiche secondo il principio enciclopedico, il termine "didattica" subisce una decisa restrizione, divenendo l'aggettivo che qualifica il tipo di lavoro dell'insegnante disciplinare che ha il compito di fornire un insieme ordinato e progressivo di contenuti ai suoi studenti i quali li acquisiscono mediante l'ascolto attento e silenzioso, lo studio individuale e la ripetizione nelle attività di verifica.

Le pratiche educative che cercano di superare le aporie della didattica inerte, che si muove entro una relazione rigida insegnante-allievo, tendono a proporre un approccio "gustoso" alla conoscenza. Volgere l'insegnamento sul piano del gusto significa adottare indirettamente la chiave epistemologica nell'insegnamento in quanto strumento di chiarificazione ed organizzazione strutturata del sapere, ma iniziare da ciò che attrae, che colpisce l'interlocutore al fine di mobilitarne le risorse intrinseche.

Abbiamo voluto realizzare un duplice intervento, riferito al contesto del CNOS-FAP Piemonte: in primo luogo un focus group con alcuni formatori degli assi culturali e successivamente la richiesta fatta a loro di elaborare un testo riflessivo circa la loro pratica professionale.

L'approfondimento con i formatori del CNOS-FAP Piemonte

Il focus group

Il 15 gennaio del 2015 si è svolto presso la Sede Regionale del CNOS-FAP Piemonte un incontro con un gruppo di formatori degli assi culturali per comprendere come impostano nella realtà concreta delle classi il loro insegnamento.

Ecco la presentazione di quanto emerso.

Lingua italiana

È la prima volta che ho un corso triennale completo su tutti e tre gli anni, un corso di cucina, così potrò formarli "ad immagine e somiglianza". A loro piace ascoltare, hanno anche imparato ad alzare la mano per chiedere chiarimenti sulle parole. Leggere ad alta voce serve perché in questo modo arricchiscono il vocabolario. Inoltre provano il piacere di ascoltare, proprio loro che hanno sempre pensato che sia noioso e che leggere è una punizione. La reazione positiva si ha quando ciò che leggi è vicino alla loro realtà. Leggo brani di un romanzo ogni settimana. È importante far capire, e per questo occorre teatralizzare, rispettare le pause così che imparino il tono dell'ascolto, a stare in silenzio. Ci sono sempre più ragazzi in difficoltà per disturbi specifici, ma in generale vi è un calo della capacità di lettura, quindi non bisogna far leggere a loro perché stentano, fanno errori e gli altri ridono. Pur con questi presupposti critici, dopo un po' che leggi si comincia a sentire quel silenzio attento, ma capita se leggi qualcosa che riguarda il loro mondo. Nelle prime leggo di Stefano Benni Pronto soccorso e beauty-case, attira perché ha le parolacce, che leggo mettendo il beep, ed una storia divertente. Inoltre è comico, così i ragazzi capiscono che leggere non è sempre una noia mortale. Piano piano alzo il tiro. Ho fatto scaricare i Promessi sposi sul cellulare perché in casa non ce l'ha nessuno. Abbiamo letto qualche episodio adatto a loro come la monaca di Monza, Don Abbondio e i bravi, naturalmente traducendo il testo in italiano. Uno ha detto: "prof, come i mafiosi adesso". Naturalmente deve prima piacere a te: se leggi qualcosa che non ti piace si capisce. Funziona il surrealismo, Wonder di Palacio che parla di un ragazzo con una disabilità, un testo che cattura anche ragazzi che non ne vorrebbero sapere. Leggo da mezz'ora ad un'ora la settimana, a volte è quasi un premio perché gli allievi lo chiedono: "andiamo avanti con il libro?". Per passare a leggere autonomamente chiedo loro di scegliere un libro per l'estate comunicando prima il titolo scelto, che poi presentano alla classe. Non chiedo il riassunto, ma di spiegare alcune parti, riprendendo le citazioni che li hanno colpiti. In terza fanno invece un video presentan-

do un libro come fosse una recensione, citando sempre le parti salienti. Nei corsi grafici elaborano delle immagini che poi presentano alla classe spiegandole e indicando i brani cui si riferiscono. Indirettamente, la lettura dei libri aiuta non solo ad ampliare il lessico, ma anche ad apprendere la grammatica, visto che una didattica tradizionale con i ragazzi di lingua italiana non funziona, anche se un po' va fatta per le prove INVALSI. Piuttosto interveniamo sugli strafalcioni che sono la conseguenza del non aver acquisito gli automatismi negli anni precedenti di scuola. Una cosa è certa: chi legge di più fa meno errori, ma serve un impegno di lettura piuttosto consistente, ci vuole più esercizio, mentre loro non si esercitano, ed arrivano da un percorso dove non hanno mai letto. Solo Geronimo Stilton, che hanno letto ancora alla scuola primaria. Dopodiché più nulla fino alla Formazione Professionale.

Altri testi che vengono utilizzati con successo nelle classi: Anche Io e te di Ammaniti, Bianca come il latte, rossa come il sangue di D'Avenia, Per questo mi chiamo Giovanni di Garlando, Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte, ma questo è più difficile. Pure la saga degli Hunger Games che propone una storia fantastica che li sollecita. Ma piacciono anche Il piccolo principe, Orgoglio e pregiudizio, oltre a Ma le stelle quante sono di Giulia Carcasi, Colazione da Starbucks, Ti chiami lupo gentile, Ho sognato la cioccolata per anni.

Quando si chiede loro di scrivere qualcosa sul libro che hanno letto, all'inizio sono in difficoltà e provano con il taglia-incolla, ma quando ingranano non smettono più. Capiscono che i loro sentimenti sono condivisi da altri, trovano le parole e le immagini per dirli, scoprono un mondo affascinante in un ambito, la letteratura, sul quale hanno sempre trovato difficoltà e noia. Si rendono conto che la cultura è qualcosa di interessante ed imparano ad esprimere quello che la lettura sollecita in loro. Si giunge poi a dei momenti magici in cui è come se tutti quanti entrassero in sintonia, quando ciò che viene detto tocca un tasto speciale che tutti sentono: in quel momento non c'è più la risata, ma un'attenzione seria e concentrata.

In una classe di acconciatori, ho scelto di leggere un libro sul filone sentimentale, dopo di che due terzi delle allieve hanno preso il libro ed hanno poi chiesto di continuare sullo stesso filone. Invece in cucina non vanno bene i testi troppo sentimentali. È meglio una classe mista, rispetto a solo maschi o solo femmine. Ma quelli dell'altro sesso non devono essere pochi, altrimenti si isolano e si proteggono tra di loro. Quindi, rispetto ai generi letterari, conta molto il sesso che prevale in classe. Le alchimie delle classi però non si ripetono mai. Vai a tentativi, è un percorso che inizi e scopri poco per volta, poi devi modificare, recuperare gli esclusi, ma è un continuo conoscersi reciprocamente. Poi accadono cose che non ti aspetti, sei tu che devi stare dietro a loro, fino a che capisci che non basti più quando ti chiedono: "ha letto quel libro, prof?", e tu non l'hai letto. Il punto cruciale sta nel far scoprire loro che hanno le capacità per poter affrontare la letteratura. Quando riescono, non c'è solo la soddisfazione del sentirsi "alla pari" con gli altri, ma provano il gusto del libro, lo scoprono come un'esperienza nuova, contrastante con l'atteggiamento precedente. Diversi poi desiderano continuare a studiare con il quarto anno per poi passare al diploma. Nelle quinte degli istituti professionali, spesso i nostri sono tenuti in

classi ghetto, considerati come gli ultimi della scuola. Ma hanno molto più spirito di adattamento. All'inizio sono considerati gli ultimi perché possiedono meno nozioni degli altri, ma spesso recuperano in fretta perché hanno una marcia in più, sanno cavarsela, tanto che un preside ha detto che quella composta dai nostri ex allievi è una delle classi migliori che hanno: gli insegnanti dicono che è un piacere andare ad insegnare, sono allievi tutti motivati e recuperano in fretta le nozioni che non possedevano. Soprattutto hanno un metodo migliore nell'affrontare i compiti scolastici.

Un discorso a parte va fatto per i biennali: sono un equivoco perché non ci sono i prerequisiti dell'obbligo di istruzione mentre si fa finta che li possedano.

Inglese

L'inglese anche sul piano didattico è molto migliorato. Serve molto l'uso pratico della lingua come strumento di comunicazione, mentre l'approccio centrato sulla grammatica e la parte formale della lingua richiede un lavoro più ampio e diverso che non si può fare nella Formazione Professionale: qui gli allievi arrivano convinti di non essere capaci di apprendere. Facciamo una didattica per conferenze, con un legame con la parte professionale. Ad esempio gli elettricisti affrontano le nuove normative, facendo un lavoro di squadra con i colleghi, al massimo quattro o cinque, altrimenti c'è confusione di stili. Se c'è questa struttura si ha più successo, altrimenti si viaggia da soli. Facciamo una conferenza anche con altri allievi della scuola, sulla base di un tema concreto ed utile, un lavoro che mira ad un prodotto da fornire anche a ragazzi più grandi di loro, ai quali esporre ciò che si è elaborato, sapendo poi rispondere alle loro domande. In questo modo riscoprono l'uso della lingua, provando a creare qualcosa, per poi confrontarsi prima nella propria classe per vedere se funziona oppure se il gruppo ride, segno inequivocabile della necessità di cambiare. Questo metodo collaborativo funziona, è come un allenamento, anche se accade nel minor numero dei casi, e quindi nella maggioranza ti trovi da solo. Se avvicini la classe con il taglio della scuola, ti guardano come se tu non avessi capito, ti spiegano cosa è importante nella vita. Quando si fidano, allora si mette in moto una storia positiva. Alla base di tutto c'è la relazione, nel momento in cui scoprono che tu in loro credi, non per convincerli, ma perché ci credi davvero, non solo a parole ma anche nei fatti. Quando ottengono un successo, non è raro che si stupiscano di loro stessi, come in una verifica di inglese, un ragazzo che ha preso sette mi ha detto: "prof, si è sbagliata!". Loro si credono i più stupidi degli altri, questa è la loro sicurezza. Per fargli cambiare convinzione, è decisivo avere dei colleghi con cui collaborare, che puntano sullo stesso stile e che condividono il cammino per gradi di maturazione.

Storia

La storia la trasformato in un racconto, anche utilizzando il bieco pettegolezzo. La storia si presta al racconto, mi aiuta il passato di archeologa perché parlo di scavi, gli porto un vaso, gliela rendo un po' più presente. A volte puoi fare riferimento a qualche film

storico, ma è molto utile realizzare un tuo book come quello che ho elaborato, centrato sul viaggio nella storia, partendo dall'antichità per poi affrontare il Medioevo e così via. Poi occorre proporre lavori di gruppo su alcuni avvenimenti rilevanti, infine una verifica sulle tappe fondamentali del percorso storico, utilizzando anche gli aspetti specifici come nel caso del cibo che si presta bene a presentare i costumi di vita nelle diverse epoche.

Sono utili quindi temi specifici, collegati ai settori professionali, come chiave di accesso al senso storico. Per questo possono contribuire anche le altre discipline, come la matematica e le scienze che forniscono un quadro storico del loro sapere, aiutando i ragazzi a cogliere il legame che insiste, ad esempio, tra le scoperte matematiche e la dimensione economica. È importante contestualizzare per poi far cogliere loro i legami con i processi storici di fondo. Ma anche qui serve un lavoro comune tra formatori.

Matematica

Insegnare la matematica a questi ragazzi è come lanciare un sasso che crea cerchi concentrici che poco a poco riescono a coinvolgere tutti. Alcuni acquisiscono competenze di base pregevoli, con classi con alunni con otto e nove in matematica. Occorre trovare un riferimento reale, e puntare sulla loro capacità di sapersela cavare.

All'inizio della mia carriera ho insegnato nelle scuole. Un tempo esisteva il programma, e l'ho seguito per tanti anni non chiedendomi mai né il perché né il come. Nessuno mi ha insegnato come fare. Poi sono passato alla FP, ed inizialmente era strutturata anche quella per programmi. Da una parte il laboratorio e dall'altra l'aula, ci si incontrava solo nel tempo del caffè. Poi ho cominciato a chiedermi a cosa serve ciò che insegnavo agli allievi ed ho lasciato fuori alcune parti perché non sarebbero mai state usate dai ragazzi, come le frazioni algebriche, oppure quelle espressioni di tre righe con la doppia linea di frazioni sopra e sotto, puri esercizi di complicazione, non di logica. Diversamente, le strutture matematiche sono estremamente importanti, ma non c'è bisogno di fargliele imparare ripetendole continuamente, serve invece stimolarli a comprenderle nella loro struttura logica. Questo è molto importante perché aiuta i ragazzi a capire le problematiche che incontrano, ad ideare il processo logico di interpretazione e di impostazione della soluzione, che va tenuto distinto dal processo meccanico. Con le tecnologie informatiche ed i sistemi esperti la parte meccanica non è più richiesta, tranne che per il controllo.

Innanzitutto si nota nei ragazzi del primo anno molta apprensione nei confronti della matematica, quindi devi puntare da subito a scoprire il piacere di riuscire a fare qualcosa con le tue forze. Poi occorre puntare ad una sempre maggiore capacità di astrazione logica, per questo non bisogna mai accontentarsi di dire "questo si fa così perché occorre farlo", ma va spiegato loro il percorso logico che gli propongo. È poi decisivo contestualizzare la matematica nella parte professionale con cui si lavora in comune, ma anche proporre la cultura matematica in chiave storica. Anche qui, come per la letteratura, si riesce a raggiungere quel silenzio magico che rivela l'estrema attenzione di tutti perché non vogliono perdere nessuna delle parole che stai dicendo.

Quando affronto un argomento che non hanno mai trattato, anche se abbastanza semplice come la statistica o la probabilità, sono molto più disposti ad apprendere anche la regoletta, mentre le cose che hanno già studiato in precedenza come la formula delle equazioni di secondo grado non se la ricordano mai. Forse perché è una novità e quindi ci si impegna maggiormente. La statistica è per loro una cosa completamente nuova, quindi c'è più attenzione. La formula dello scarto quadratico medio se la ricordano. La chiave è la novità, un argomento non conosciuto per tutti azzera la paura di non riuscire che viene dagli insuccessi precedenti. Fatta naturalmente salva la differenza tra persone che ho davanti, la chiave di volta per il successo della matematica consiste nel rendere piacevole ed utile ciò che proponi. Ad esempio la trigonometria per la meccanica industriale, un tema veramente sfidante. Un allievo molto brillante era stato incaricato di svolgere un compito elevato. Gli altri se sono risentiti, allora ho dato il compito a tutta la classe. Ho spiegato a tutti alla lavagna il procedimento logico, gli ho proposto un esercizio con le coordinate per il programma. La persona dotata l'ha saputo svolgere autonomamente. I cinque-sei che si erano alterati hanno seguito il percorso spiegato e sono riusciti ad arrivare in fondo, del rimanente cinquanta per cento della classe, un gruppo ha appreso qualcosa mentre gli altri hanno vissuto la cosa come un fastidio, qualcosa di estraneo. Ciò significa che una parte dei ragazzi che vengono alla FP possiede un potenziale matematico che non viene sfruttato e che anzi è stato soffocato dalle esperienze scolastiche precedenti. Così, quando ho chiesto ad un allievo di venire alla lavagna, questo si è stupito perché non gli era mai capitato, essendo considerato poco intelligente. Sono ragazzi che dicono "ma perché ce lo spiega, tanto noi siamo quelli stupidi". No, assolutamente. Lo vedremo insieme, avete solo bisogno di stimoli giusti. E poi i risultati vengono, purché li accompagni passo passo, gli fai capire e loro capiscono davvero. Basta scegliere un argomento interessante e rilevante come ad esempio il passaggio di calore, su cui puoi costruire moltissimi esercizi.

L'obiezione di tutte le classi è quella dell'utilità. "Vado su internet e trovo l'alesaggio e la corsa: perché devo calcolarli?". Così, oltre al discorso applicativo, punto molto sul fattore previsionale.

Nella lezione occorre trovare esempi che siano percorribili dai ragazzi, e questo ti aiuta a far apprendere l'equazione. Argomenti tratti sia dalla parte professionale sia dalla vita quotidiana, come i quiz. La trigonometria non deve partire dall'astratto, dalla circonferenza trigonometrica, ma dal rapporto tra due lati, la tangente. Scoprono meglio la trigonometria quando sono sulle macchine utensili.

Ma è un metodo che non si può seguire a sprazzi, richiede un impegno costante che una parte di ragazzi di adesso non riesce a tenere. Quando poni un quesito, un gruppo di allievi lo affronta per orgoglio e per sfida, magari andando a cercare su internet la soluzione. Ma una grossa fetta di ragazzi di fronte alla sfida sono abituati ad arrendersi. La gioia della conquista si è abbassata molto, e questo significa che chi insegna la matematica deve anche proporre un'educazione morale, una formazione del carattere.

I libri di testo più utilizzati sono L'ora della matematica ed Elementi di matematica per istituti professionali di Mario Lepora.

Scienze

Scienze e fisica sono uno spasso in quanto possibilità di trovare agganci con la realtà, occasioni stimolanti per i ragazzi. Non ho mai trovato una classe con un ragazzo che non sia interessato almeno ad un esempio tra quelli proposti. Anche le leggi controintuitive – come i vasi capillari, la tensione di superficie, il principio di portanza – perché si prestano a dimostrazioni ancor più interessanti. Se la lezione fosse monca di connessioni con la realtà e la possibilità di dimostrazioni interessanti, non andremmo da nessuna parte. Ma non basta proporre un esempio per trarre fuori da questo le strutture generali del percorso logico, occorre poi chiedere ai ragazzi di trovare loro degli esempi in contesti diversi che siano risolvibili con lo stesso ragionamento, così essi acquisiscono un pensiero astratto. Però devi sempre stupire, stimolarli, rendere interessante la lezione (anche se questo può diventare alla lunga un limite perché debbo saper apprendere il sapere scientifico senza che ci sia necessariamente qualcuno che me lo rende interessante). Di conseguenza, ho abbandonato il libro di testo per organizzare la lezione in modo differente. Perché il fantasma della matematica come nemico è un'ossessione che ritorna ancora, quindi occorre dare continuità al metodo adottato la cui efficacia contro tale fantasma si vede solo lungo l'intero triennio. La lampadina si accende peraltro in tempi molto diversi, e non è detto che poi resti accesa quando più avanti si presenta una difficoltà maggiore. Come quando ti metti in testa di insegnargli i prodotti notevoli.

A chi intende proseguire gli studi in quarta ed in quinta occorre offrire in anticipo una proposta differenziata sia con parti aggiuntive sia con gruppi distinti nelle stesse ore di formazione, oppure ambedue le soluzioni.

Molto importante è il lavoro cooperativo, organizzando i gruppi in modo da garantire l'omogeneità e la presenza di un allievo che ha intuizioni e mezzi superiori agli altri. I gruppi lavorano su obiettivi comuni; non sono stabili, ma si creano e si disfano in base alle necessità ed ai progetti. Ci dev'essere anche un aspetto di gratificazione che abbiamo ottenuto in parte introducendo la patente a punti acquisibili per il voto di condotta, valorizzando la partecipazione e l'aiuto agli altri.

Anche l'autovalutazione da zero a dieci è uno strumento importante, con la sfida di crescere di dieci punti all'anno.

I concorsi vanno bene, ma è meglio se c'è più libertà di scelta responsabilizzando la classe, evitando che sia l'insegnante a prendere da parte i ragazzi ed incaricarli, perché succede che ci vanno solo gli "ammanicati".

Il libro di testo più utilizzato è Scienze integrate di Luca Mozzato, anche in versione ebook.

Le schede riflessive

Successivamente è stato chiesto loro di elaborare una scheda su cui scrivere quanto suggerito loro dall'ulteriore riflessione circa la propria esperienza professionale. Ecco le tre schede raccolte.

Andrea Bergese è un formatore di materie letterarie e storia che insegna a Fossano.

Quali sono le soluzioni che avete scoperto ed adottato nei corsi per rendere “viva” e gustosa, oltre che utile, la cultura per gli allievi della Formazione Professionale?

Non so che cosa renda una lezione piacevole. Lo so come discente, non lo so come docente. Non ho solide certezze.

Forse il non avere certezze è la prima cosa. Dichiarare di non averne. Usare il dubbio come metodo. Noto disappunto o astio nei confronti di insegnanti che “non possono essere criticati o messi in discussione”. L’umiltà, l’umiltà, l’umiltà: è tre volte importante. Il rispetto degli allievi, volere il loro bene **per davvero** e non solo perché ce lo ordina D. Bosco.

Altro per rendere gustosa la lezione... Fare battute, certo. Essere un po’ *politically incorrect*, pure questo aiuta. Qualche parolaccia ben piazzata, basta con l’ipocrisia dei *beep* o del “*Caspieterina!*” quando invece tutti si aspettano “*cazzo!*”

Andare piano, usare metafore legate alla loro vita (ma spesso sono metafore che usano *ciò che io credo essere* la loro vita: a volte c’azzecco, altre volte capisco di aver allontanato la comprensione), usare la classe come microcosmo nel fare gli esempi (Es: quando mi dicono: “*Io non faccio l’infame*” introduco il discorso mafia o altre tematiche di responsabilità civile cercando di far comprendere che l’infame si dà la zappa sui piedi).

Partire da ciò che accade o che entra nelle loro vite. “*Sergio Mattarella? Chi è Sergio Mattarella?*” Me l’hanno detto oggi... L’elezione del Presidente della Repubblica non entra nel loro universo.

Essere clementi. Far capire che la clemenza se la possono guadagnare. Incazzarsi poco e spiegare, dopo, con calma, perché ci si incazza. Motivare le proprie decisioni, i propri voti, le proprie preferenze. Far capire che la vita è il risultato delle proprie scelte. Lasciare che loro facciano a me ciò che io faccio a loro. Ma far capire che non siamo amici.

Spiegare cosa ci fa incazzare al massimo livello, ciò su cui saremo sempre intransigenti (ed esserlo, al momento in cui si verifica qualche fattaccio) e che cosa invece possiamo accettare. Sdrammatizzare. Far ridere. Massacrare di battute quello che fa il furbo. Accettare di lasciarli vincere. Vietare le discussioni di calcio e di tifo.

Creare un proprio stile (già, il proprio stile..., ma come si fa?). Autoironia, tanta.

Quali autori/brani/occasioni/ strumenti utilizzate?

Talvolta vorrei citare De André, Cohen, Springsteen, Dylan, ma non ce n’è. A loro piace 2Pac Shakur, al limite Bob Marley. Difficile studiare la poesia con autori simili. Grazie alla LIM talvolta accade di arrivare ad argomenti inimmaginabili, con autori “alti” (Leopardi, Borges) o insoliti (monaci zen, S. Agostino...).

Uso poco i libri di testo. Cerco di usare Internet, youtube, TED Conferences (ma occorre leggere i sottotitoli ad alta voce, spesso non ce la fanno a tenere dietro allo speaker). Raramente parto dal Vangelo o dalla Bibbia. Più spesso uso il quotidiano, o i loro dubbi. Chiedo, domando, cerco di far capire che sono curioso di conoscere come vivono.

Cos’è che occorre soprattutto evitare?

Evitare di schiacciarli.

Quali suggerimenti proporreste per un formatore alle prime armi?

Non cercare di impartire *il sapere*, ma dimostrare umiltà, comprensione, un pizzico di complicità. Tolleranza, pazienza, bontà (mi pare un glossario di virtù... va da sé che mica ci riesco sempre, eh). Far capire che se si è più “imparati” è solo perché si ha un’età più avanzata. Offrire loro – su un piatto d’argento – un paio di propri punti deboli affinché abbiano un appiglio cui aggrapparsi e uno strumento di rivalsa quando sono contrariati.

UdA ne uso poche, le faccio solo quando sono proprio obbligato. Cerco di sviluppare la loro autonomia nello studio. Vorrei fare più lavoro di gruppo, talvolta penso sia utile, ma non mi viene naturale, sono più per la lezione frontale.

Da due o tre anni ci arriva l’input di usare I-Pad nella didattica. Personalmente ho qualche freno o remora. Inoltre non ho l’I-Pad.

Andrea ha allegato un testo sulla rivoluzione industriale perché lo considera paradigmatico: fornisce il testo, ma ciò che vuole che loro imparino non è quanto c'è scritto sopra, bensì le discussioni e riflessioni che quel testo – e gli altri – sviluppano all'interno dell'aula. È un esempio di strumentazione didattica che viene gestita entro uno stile di conduzione delineato volta per volta dal formatore, come lui stesso afferma: «Il più delle volte navigo a vista cercando di portare la classe verso le tematiche correnti o verso le materie di studio».

Simona Del Mastro è una formatrice di inglese che insegna al CFP Rebaudengo Torino.

Provo a dire brevemente quanto ho sperimentato in questi anni durante le ore di Inglese. Sono quindici anni che lavoro a contatto con i ragazzi della Formazione Professionale e ciò che mi sembra necessario premettere è quanto sia fondamentale ed imprescindibile la relazione con i ragazzi stessi, prima di qualunque altra cosa.

L'incontro iniziale con un gruppo classe, qualunque sia l'unità formativa che si affronta, è quello decisivo. I primi anni ero convinta che l'atteggiamento fondamentale fosse il trasmettere sin da subito il senso di accoglienza verso ciascun allievo. Nel tempo ho compreso quanto ciò non fosse possibile senza dare sin da subito anche dei confini ben definiti su quali siano i comportamenti "corretti" da tenere e quali invece da evitare.

I ragazzi che spesso accedono alla FP sono convinti di non essere all'altezza di affrontare un percorso formativo e non hanno acquisito le strategie necessarie per opporsi a tale convinzione. Per alcuni di loro emerge un disagio sommerso che si esprime attraverso il classico atteggiamento non curante di nulla e di nessuno, mentre per altri è forte il desiderio di affrontare un cammino professionale ma che non riesce ad essere supportato dalle competenze minime di base per apprendere in generale. Ecco che lo scoglio delle unità formative integrative (italiano, matematica, inglese,...) diventa sempre più evidente e difficile da superare.

La reazione in entrambi i casi è la rinuncia iniziale o il "gioco di ruolo": Studente vs insegnante!

In base a quanto accennato sopra ritengo sia fondamentale il primo incontro con gli allievi e quanto, nei primi mesi, sia necessario costruire un senso di fiducia e quindi di relazione positiva fra le parti. Non esistono più barriere nell'apprendimento dal momento in cui il ragazzo si accorge che ha intorno persone che vogliono aiutarlo ad avere successo e che non lo giudicano o tantomeno reclinano su quanto sia il suo bagaglio di conoscenze fino a quel momento. Inoltre se guidato ed accompagnato anche nel percorso di crescita rispetto all'importanza delle regole e agli atteggiamenti di rispetto tra le persone i risultati arrivano ed anche in modo evidente.

Fatta questa premessa, l'approccio che credo sia il più efficace nell'apprendimento della Lingua Inglese in un CFP sia il rendere "viva" la lingua stessa. L'insegnamento delle lingue straniere oggi si basa su questo approccio molto più che in passato e pertanto risulta essere semplice mettersi in gioco con i ragazzi in questo senso. Tutto il lavoro che si svolge stimola già di per sé l'attivazione di quelle abilità che sono insite nella persona: la comunicazione (scritta e orale), la comprensione (scritta e orale). Se si aggiunge la variabile "contestualizzazione" nella realtà quotidiana il passaggio risulta ancor più semplice.

Mi trovo spesso a chiedere agli allievi delle classi in cui opero, ottenendo risposte soddisfacenti, di lavorare sul concreto. Ad esempio, in un'unità di apprendimento intitolata "Viaggio a Londra" l'allievo, attraverso l'uso delle tecnologie, ha dovuto elaborare una presentazione (libera la modalità: video, ppt, a voce, scritta...) in cui mostrava all'insegnante, ai compagni ed ai genitori la pianificazione di un viaggio a Londra, dovendo spiegare i criteri di scelta e le modalità di ricerca nella selezione dei voli, degli alberghi e dei punti di interesse della città stessa. Partendo dalle informazioni ricavate dal web sino al calcolo del budget necessario per affrontare il viaggio stesso. Il tutto attraverso un elenco di siti predefiniti e forniti tutti in lingua.

segue

In un altro caso è stato richiesto di descrivere in lingua inglese i luoghi più importanti e famosi da visitare di una capitale europea. Anche in questo caso la risposta degli allievi è stata al di sopra di quanto ci si potesse immaginare. L'allievo stesso ne è rimasto positivamente sorpreso; si è reso conto di quanto questa *materia*, che fino a quel momento diceva di averci mai capito nulla, era invece funzionale ed *utilizzabile*, anche se in forma semplice anche da lui!

In conclusione credo che non ci sia cima irraggiungibile anche per *un allievo del CFP* se supportato, con amorevolezza e rispetto, in un cammino di crescita formativo ed educativo, da persone che per mestiere cercano e trasmettono al tempo stesso strategie concrete per affrontare la vita quotidiana e reale.

L'evidenza di quanto il successo arrivi per questi ragazzi si evince dal senso di appartenenza che i ragazzi stessi vivono per la loro "scuola" alla fine del percorso formativo e dalla realizzazione sia lavorativa sia personale che molti dei ragazzi della FP raggiungono.

Infine vi è il gruppo dei tre formatori dell'asse scientifico e matematico: *Davide Busato, Valter Manzone (CFP Bra) e Michele Marchiaro (CFP Fossano)*.

Quali sono le soluzioni che avete scoperto ed adottato nei corsi per rendere "viva" e gustosa, oltre che utile, l'area scientifica per gli allievi della Formazione Professionale?

Inserire in un contesto storico-sociale gli argomenti che si affrontano (ad es. il passaggio dal sistema numerico romano a quello arabo: si contestualizza il momento della forte presenza dei "mori" in Spagna e delle relative nuove esigenze commerciali). Molto più semplice la contestualizzazione in campo fisico: il coefficiente di penetrazione aerodinamica delle automobili (CX).

L'aumento della temperatura in una sostanza ed i relativi cambiamenti di stato per esemplificare funzioni con andamento rettilineo.

Calcolo delle probabilità: lancio dei dadi.

Numeri relativi: il proprio portafoglio gestito come credito/debito.

Coinvolgimento dei compagni già in grado di farlo nella riproposizione degli argomenti a favore degli allievi che chiedono spiegazione, infatti il linguaggio risulterà, seppur più approssimato, verosimilmente più efficace. Questa modalità si traduce nell'utilizzo del "lavoro cooperativo" informale anche nel chiedere di affrontare situazioni/argomenti più complessi.

Essere aperti al confronto in aula per valutare e valorizzare eventuali soluzioni alternative proposte da quella fascia di studenti particolarmente propositiva.

Assegnare compiti adeguati alla situazione che si deve gestire (ad es. nelle classi terze, dividere in gruppi in base agli obiettivi – passaggio al IV anno del canale dell'istruzione – ed alle capacità dimostrate per affrontare lo stesso argomento a livelli diversi di approfondimento: equazioni lineari, equazioni fratte; disequazioni, sistemi di disequazioni; sistemi di disequazioni di primo grado risolti con un solo metodo; più metodi di risoluzione).

Valorizzazione dell'allievo che dimostra progressi - anche parziali - di fronte al gruppo classe ("Bravo! Vedi che riesci a svolgere correttamente questo esercizio sulle rette perpendicolari". Classe terza meccanica industriale, problema di trigonometria abbastanza complesso: riuscire a coinvolgere il maggior numero di studenti proponendo il quesito come una sfida che potrebbe ricapitare anche nel mondo del lavoro).

Quali autori/brani/occasioni/ strumenti utilizzate?

Utilizzo dei seguenti testi/strumenti:

- *L'ora della matematica* (ed. Paravia) CNOS-FAP Fossano per tutti i corsi dell'obbligo di istruzione.
- *Elementi di matematica per gli istituti professionali* (Ed. Petrini) vol. 1[^]-2[^]-3[^]
- Ipad Apple per la sperimentazione della classe 1[^] CFP meccanica industriale (CNOS-FAP Bra).

Cos'è che occorre soprattutto evitare?

"Io sono quello che so. Voi (allievi) non mi potete suggerire nulla, potete solo imparare da me!".

"Non preoccuparti se non capisci adesso, capirai a tempo debito".

"Questo vedrai ti servirà, anche nella vita" senza naturalmente citare alcun esempio di utilizzo.

segue

“Questi argomenti si devono fare perché sono nel programma”.

Evitare di spiegare nel modo in cui vorrei sentire io, come formatore, una spiegazione. Probabilmente ho una modalità di acquisire le informazioni diversa dagli allievi dei CFP.

Quali suggerimenti proporreste per un formatore alle prime armi?

Le classi dei CFP sono TUTTE diverse tra loro, occorre quindi attivarsi per conoscere i ragazzi con i quali si lavora.

Si devono poi calibrare gli obiettivi ed i tempi.

Pur mantenendo un clima di serenità, occorre acquisire una certa autorevolezza: la battuta che alleggerisce o interrompe la lezione deve essere come una parentesi che si apre, ma che – dopo poco – si richiude.

Essere aperti alle richieste o domande degli allievi, senza deviazioni da ciò che si è programmato di fare.

Essere aperti a nuove metodologie didattiche e tecniche di lavoro.

Accettare l'affiancamento di colleghi con più esperienza di insegnamento e cercare il confronto, o sfruttare i momenti di confronto, con i colleghi.

Una riflessione sulle narrazioni dei formatori

Il racconto di come il formatore affronta il suo lavoro, la classe, è molto istruttivo circa il modo in cui proporre – far apprezzare – la cultura ai giovani che studiano per realizzarsi nel mondo del lavoro.

Dal focus group effettuato e dalle schede raccolte è possibile trarre le seguenti riflessioni.

Come motivare: importanza della personalità della classe e dell’“estro insegnante”

Il punto fondamentale che emerge da tutte le riflessioni riguarda la motivazione della classe. I formatori danno per scontato un atteggiamento pregiudizialmente indisponibile nei confronti della classica lezione frontale che si rivolge allo “studente medio” con un approccio impersonale e soprattutto basato sulla successione dei contenuti nella forma delle unità didattiche. La questione di fondo a cui essi debbono rispondere è “come portare gli allievi alla conoscenza” e le strade adottate indicano la necessità di evitare assolutamente un approccio meramente contenutistico e trovare ogni volta un percorso ad hoc, che i ragazzi possano sentire come una proposta fatta proprio a loro, in quel momento ed in connessione ad una narrazione ed un modo di procedere che contraddistingue la classe. Perché: «Le classi dei CFP sono TUTTE diverse tra loro, occorre quindi attivarsi per conoscere i ragazzi con i quali si lavora. Si devono poi calibrare gli obiettivi ed i tempi».

Per questo diventa indispensabile l’intuizione del momento e persino l’estro, ovvero la capacità del formatore di disegnare un itinerario di studio non dato per scontato. Vi è come l’ansia di evitare che i ragazzi considerino ciò che viene loro proposto come un cibo confezionato cui loro si debbono semplicemente adattare, ma che si sentano effettivamente parte in gioco dell’“attività formativa in quanto avvertono che ciò che fanno è unico, rivolto espressamente a loro, qualcosa che li chiama ad una partecipazione

personale perché espressiva di quella che possiamo chiamare la “personalità della classe”. In questo modo, ogni classe diviene un microcosmo a sé stante con la sua storia, il suo stile, la sua complicità, in modo che nessuna assomiglia ad un'altra. La prima conseguenza di questo consiste nell'impossibilità di impostare il lavoro sul piano formale della successione dei contenuti delineati secondo l'approccio dell'epistemologia delle discipline: emerge l'importanza di adottare un codice affettivo, linguistico e metodologico carico di occasioni di implicazione da parte degli allievi. Il corredo indispensabile per un formatore capace di gestire questo stile di intervento non è costituito semplicemente dalla successione dei materiali didattici che si sono rivelati utili nel corso delle sue pratiche professionali come previsto dalla logica del progetto, ma è una sorta di mappa di navigazione di un mare che deve essere attraversato decidendo volta per volta la particolare rotta capace di cogliere i venti favorevoli, di scansare gli ostacoli, di graduare l'avanzamento sulla base di una decisiva capacità di intuizione di ciò che la classe sta vivendo. Egli deve saper teatralizzare la “lezione”, suscitare l'interesse e l'attesa degli interlocutori, scegliere i riferimenti più adatti, enfatizzare, variare i toni e le modalità della comunicazione. Non c'è niente di più indigesto per uno studente di un tono monocorde, quello di chi parla come se leggesse un brano dal manuale, un tipo di letteratura per sua natura noiosa e persino deprimente a causa dell'assenza di stimoli propri dei codici narrativi.

Si potrebbe dire che il mondo dell'istruzione e della formazione ha assunto – che lo voglia o meno – il principio della centralità del cliente tipico dei servizi. Il cliente è sensibile, mutevole e financo capriccioso, ma nel contempo è capace di dedizione; siccome il suo apporto al processo di apprendimento e maturazione è indispensabile visto che non si può estorcere tramite i classici strumenti impositivi quali la norma, il potere ed il ricatto dei voti, non rimane che trovare una forma di intesa che possa rendere possibile un cammino formativo positivo. È il tema della fidelizzazione che si riscontra anche nelle aule, specie quelle della Formazione Professionale, composte perlopiù da allievi con una carriera scolastica non certo soddisfacente.

Fidelizzazione significa capacità di delineare un rapporto stabile, non tanto amichevole quanto di consonanza costruita e rafforzata nel tempo. Se la risorsa fondamentale a disposizione del docente per il successo della sua opera è data dalla capacità di instaurare un rapporto consonante con la personalità della classe, e nello stesso tempo di favorire e consolidare questa stessa identità, la preconditione per un lavoro formativo efficace è data proprio dalla possibilità che la classe non sia solo un amalgama malriuscito di individui e piccoli gruppi, magari centrati su interessi di “compagnonismo” o comunque estranei allo scopo della formazione, ma che presenti una vera e propria “personalità collettiva” peculiare tale da costituire un fattore identitario ulteriore rispetto alla vicenda individuale ed a quella propria delle compagnie giovanili. Per questo un formatore afferma a buona ragione, dopo che gli è stata offerta la possibilità di seguire per tre anni di seguito la stessa classe, che “potrò formarli ad immagine e somiglianza”. Il feeling con la classe, una volta instaurato, costituisce un capitale fiduciario di grande valore, lo sfondo di consonanza ed affezione indispensabile perché ciò che il formatore pro-

pone possa essere assunto nel giusto modo dagli allievi e consentire un lavoro proficuo. Di conseguenza, il turnover dei docenti costituisce un grave handicap poiché conduce alla dissipazione di questo capitale, riporta la classe nell'atteggiamento scostante, diffidente e poco disponibile, impone nuovi e dispendiosi (dal punto di vista delle risorse emotive e del tempo necessario) processi di implicazione da parte dei nuovi insegnanti.

È possibile che il singolo insegnante possieda un suo proprio capitale reputazionale e che questo lo prevenga prima dell'ingresso nella nuova classe disponendo anticipatamente gli allievi in modo positivo nei confronti del suo lavoro, ma va anche detto che nessuno può semplicemente "permettersi di fare lezione" sulla base della sola considerazione del successo ottenuto nelle precedenti esperienze formative, perché ogni volta deve rimettersi in gioco come fosse la prima, e non può barare fingendo un sentimento di disponibilità ed interesse che in realtà non avverte; ciò motiva l'ingente investimento necessario per farsi accettare nella classe, per operare sulle relazioni tra singoli e sottogruppi, al fine di ottenere una positiva disposizione nei confronti della sua proposta. Questo investimento, che non può limitarsi alla fase di accoglienza, ma richiede una disponibilità emotiva ed un reale interesse che accompagna passo passo il percorso degli studi, da un lato spiega il grande dispendio di energie richiesto agli insegnanti e la necessità di dedicare uno sforzo rilevante nei primi tempi della vicenda della classe allo scopo di sollecitare la formazione di quella positiva personalità che costituisce lo sfondo indispensabile di ogni intervento formativo.

È ancora l'insegnante di italiano che afferma: «Le alchimie delle classi però non si ripetono mai. Vai a tentativi, è un percorso che inizi e scopri poco per volta, poi devi modificare, recuperare gli esclusi, ma è un continuo conoscersi reciprocamente».

Certamente, la considerazione dell'importanza dei fattori emotivo-relazionali e simbolici – ciò che Talcott Parsons chiamava i "fattori latenti" dell'organizzazione (2001) ad indicare i processi di identificazione sottesi alle norme formali – può mettere in secondo piano la questione dei contenuti e dei necessari processi intellettivi che consentono agli allievi di avvalersene in modo effettivo o "autentico". In questi casi, si può dire effettivamente che l'insegnante finisce per confondersi con l'animatore, e che gli obiettivi di socializzazione prevalgono su quelli più decisamente formativi legati a saperi consistenti.

L'approccio della FP punta a mobilitare non solo le risorse dei singoli allievi, ma anche quelle del gruppo e della classe che diventano "educatore implicito" ed alleati dei formatori. L'evidenza di questo "si evince dal senso di appartenenza che i ragazzi stessi vivono per la loro 'scuola' alla fine del percorso formativo e dalla realizzazione sia lavorativa sia personale che molti dei ragazzi della FP raggiungono".

La personalità del formatore e le sue doti morali

L'allievo, o meglio la classe come entità dotata di una sua propria personalità, dedica a sua volta notevoli energie allo studio degli insegnanti, non solo in rapporto agli aspetti fisici (che spesso sono oggetto di gustose imitazioni prodotte naturalmente nelle ore in cui sono presenti altri docenti), ma soprattutto a quelli morali da intendere come

stile di lavoro e investimento emotivo, di tempo e di stimoli didattici che essi profondano nel loro lavoro.

La classe sottopone un nuovo docente ad un esame piuttosto rigoroso e dall'esito di questo dipende il tipo di investimento – o disinvestimento – che porrà in atto. Occorre ricordare che gli adolescenti sono portatori di un atteggiamento morale molto rigido, in base al quale basta poco per distruggere una reputazione faticosamente conquistata. La questione centrale è costituita non già da come il formatore si atteggia, bensì da come è come persona, ed i ragazzi possiedono un sesto senso infallibile per cogliere il modo in cui il loro interlocutore affronta il suo compito, se come un mercenario oppure come qualcuno che davvero desidera proporre qualcosa di importante per la loro vita.

Infatti, una formatrice di italiano afferma: «Naturalmente deve prima piacere a te: se leggi qualcosa che non ti piace si capisce».

Serve un ingaggio positivo entro una relazione che rivela un'affezione sincera da parte dell'insegnante: «Quando si fidano, allora si mette in moto una storia positiva. Alla base di tutto c'è la relazione, nel momento in cui scoprono che tu in loro credi, non per convincerli, ma perché ci credi davvero, non solo a parole ma anche nei fatti».

Serve soprattutto umiltà: «Non ho solide certezze. Forse il non avere certezze è la prima cosa. Dichiarare di non averne. Usare il dubbio come metodo. Noto disappunto o astio nei confronti di insegnanti che 'non possono essere criticati o messi in discussione'. L'umiltà, l'umiltà, l'umiltà: è tre volte importante. Il rispetto degli allievi, volere il loro bene per davvero e non solo perché ce lo ordina D. Bosco». In questo senso, umiltà significa non far pesare agli allievi la propria preparazione, ma mettersi in dialogo con loro in modo da consentirgli di raggiungere da sé il sapere, senza esibirlo né imporlo, "evitare di schiacciarli".

Infatti lo stesso formatore ci ricorda la necessità di: «Sdrammatizzare. Far ridere. Massacrare di battute quello che fa il furbo. Accettare di lasciarli vincere».

Sempre lo stesso formatore qualifica ulteriormente il quadro delle virtù necessarie: «Non cercare di impartire il sapere, ma dimostrare umiltà, comprensione, un pizzico di complicità. Tolleranza, pazienza, bontà. Far capire che se si è più 'imparati' è solo perché si ha un'età più avanzata. Offrire loro – su un piatto d'argento – un paio di propri punti deboli affinché abbiano un appiglio cui aggrapparsi e uno strumento di rivalsa quando sono contrariati».

Umiltà, per i nuovi formatori, significa: «Essere aperti a nuove metodologie didattiche e tecniche di lavoro. Accettare l'affiancamento di colleghi con più esperienza di insegnamento e cercare il confronto, o sfruttare i momenti di confronto, con i colleghi».

Occorre inoltre simpatia, che vuol dire mettersi nei panni degli allievi, cercare di capire cosa passa nella loro testa e come fare per accompagnarli passo passo nel cammino della conoscenza: «Non esistono più barriere nell'apprendimento dal momento in cui il ragazzo si accorge che ha intorno persone che vogliono aiutarlo ad avere successo e che non lo giudicano o tantomeno recriminano su quanto sia il suo bagaglio di conoscenze fino a quel momento». Mentre nella formula canonica l'insegnante chiede allo studente di entrare nel suo mondo, il metodo che emerge dalle testimonianze dei formatori della

FP si qualifica come relazione di fiducia non deturpata dal giudizio sulle lacune che gli allievi presentano, ma valorizzante, capace di trasmettere incoraggiamento e convinzione di potercela fare.

Simpatia vuol dire assenza di pregiudizi circa le capacità intellettuali e morali degli allievi, spesso descritti dalle scuole precedenti come persone con scarse doti ed ancor minore disponibilità a porsi in modo corretto in un ambiente formativo. La convinzione che muove il formatore è che: «non ci sia cima irraggiungibile anche per un allievo del CFP se supportato, con amorevolezza e rispetto, in un cammino di crescita formativo ed educativo, da persone che per mestiere cercano e trasmettono al tempo stesso strategie concrete per affrontare la vita quotidiana e reale».

Occorre “autoironia, tanta”. È la levità dei medievali, proposta da San Tommaso con la nota virtù della *eutrapelia*, vale a dire la qualità degli uomini civili, dotati di uno spirito malleabile e versatile. Non la rozzezza tanto diffusa nei contemporanei che si presenta come contrasto stridente tra l’esagerata cura di sé e l’intolleranza nei confronti degli altri, ma la capacità di condursi bene nella società con garbo e cortesia, in modo moderatamente spiritoso.

Il formatore deve essere un individuo con una personalità distintiva, deve: «creare un proprio stile (già, il proprio stile..., ma come si fa?)». Come dice Dewey: «Uno deve avere esperienze, deve vivere, se la sua arte deve essere qualcosa di più di un risultato tecnico. Egli non può trovare l’argomento della sua attività artistica nella sua arte; questa deve essere un’espressione di quel che egli soffre e gode in altre relazioni, e questo dipende a sua volta dalla prontezza e dalla vivezza dei suoi interessi. Ciò che è vero per un artista, è vero anche per qualsiasi altra forma speciale di attività» (Dewey 2004, p. 341).

Il formatore non deve obbligarsi ad essere diverso da quello che è. Così come ogni classe è diversa dalle altre anche ogni formatore è unico ed irripetibile. Non esiste un modello di “bravo formatore” a cui conformarsi, perché la dote fondamentale per avere successo con i giovani, e con quelli della FP in particolare, consiste nel possedere una personalità distintiva, non finta né omologata. Personalizzazione è un principio pedagogico dotato di reciprocità: vale per i ragazzi e nel contempo vale per i formatori; ma vuol dire che, con il procedere del cammino della conoscenza, ognuno dei soggetti in gioco apprende qualcosa di ulteriore al fine della conoscenza di sé.

Il gusto del sapere invece del “canone del dolore”. La regola come obiettivo correlato

Il caso della letteratura è eclatante: ragazzi che non hanno più letto nulla dai tempi di *Geronimo Stilton*, quando si rendono conto del gusto e del valore della lettura e della trasposizione scritta di ciò che hanno conquistato, “capiscono che i loro sentimenti sono condivisi da altri, trovano le parole e le immagini per dirli, scoprono un mondo affascinante in un ambito, la letteratura, sul quale hanno sempre trovato difficoltà e noia”. Lo scopo decisivo dell’insegnamento è costituito dal senso della cultura, inteso come apprezzamento di ciò che si apprende in quanto è potuto diventare parte sensibile della propria esistenza, accrescendo l’amore della vita. Essi: «Si rendono conto che la cultu-

ra è qualcosa di interessante ed imparano ad esprimere quello che la lettura sollecita in loro». Il segnale che si è raggiunto questo “momento della verità” è dato dall’attenzione, veri e propri “momenti magici in cui è come se tutti quanti entrassero in sintonia, quando ciò che viene detto tocca un tasto speciale che tutti sentono”.

Il beneficio di un approccio centrato sul gusto della cultura si vede anche nella disciplina, come afferma la formatrice di italiano: «A loro piace ascoltare, hanno anche imparato ad alzare la mano per chiedere chiarimenti sulle parole»; improvvisamente la classe diventa attenta, con il silenzio di chi non vuol perdere nulla di ciò che viene detto: «Dopo un po’ che leggi si comincia a sentire quel silenzio attento, ma capita se leggi qualcosa che riguarda il loro mondo».

Inoltre i ragazzi, una volta conquistati dalla lettura, sono più disposti ad un impegno da parte loro più consistente e continuo, basato sull’esercizio del leggere e del tradurre ciò che si è compreso in uno scritto sempre più sgombro da strafalcioni e quindi più corretto.

Il punto centrale del metodo è ben esposto dalla formatrice di inglese: «Se avvicini la classe con il taglio della scuola, ti guardano come se tu non avessi capito, ti spiegano cosa è importante nella vita». Ed è comunque un atteggiamento fondato sulla simpatia, altrimenti i ragazzi nemmeno ti degnano di una spiegazione circa come “le cose funzionano nella realtà”.

Anche con la storia vale lo stesso principio: «La trasformo in un racconto [...] perché la storia si presta al racconto, mi aiuta il passato di archeologa perché parlo di scavi, gli porto un vaso, gliela rendo un po’ più presente», ed anche qui si coglie il valore dell’approccio gradevole, la capacità di attrarre i ragazzi sui fatti storici tramite le narrazioni, ma anche la descrizione della vita quotidiana, la visualizzazione ed immaginazione del passato resa possibile dalla presentazione degli oggetti propri dell’epoca.

La matematica è la disciplina che maggiormente viene incolpata di sostenere la bandiera dell’“apprendimento per dolore”; il formatore di cui si documenta l’intervento nota: «Nei ragazzi del primo anno molta apprensione nei confronti della matematica, quindi devi puntare da subito a scoprire il piacere di riuscire a fare qualcosa con le tue forze», per poi puntare ad una progressione che stimoli nei ragazzi una sempre maggiore capacità di astrazione logica; il segreto sta nel fornire continuamente le ragioni del percorso logico proposto e nell’accompagnare gli allievi a condursi senza dare in anticipo le soluzioni, ma incoraggiandoli e suggerendo loro i criteri per poterle conquistare personalmente nel gruppo.

Anche la sfida rappresenta una freccia per l’arco dell’insegnante, come nel caso indicato dal formatore di matematica che ha suscitato involontariamente un sentimento di esclusione di una parte della classe avendo proposto un compito più rilevante ad un allievo molto brillante; questo risentimento ha spinto un buon gruppo a voler svolgere lo stesso compito che, con l’aiuto dell’insegnante ha portato ad esiti positivi.

Ma va ricordato, di contro, che lo stimolo degli allievi fondato sulla sfida e quindi sull’orgoglio non vale per la maggioranza di loro perché: «Una grossa fetta di ragazzi di fronte alla sfida sono abituati ad arrendersi. La gioia della conquista si è abbassata mol-

to, e questo significa che chi insegna la matematica deve anche proporre un'educazione morale, una formazione del carattere». Di nuovo si rileva la circolarità tra la didattica e l'educazione, con il formatore posto nella posizione di chi indica non solo un sapere utile, ma anche un modo di vita più autentico centrato sulla libertà e la valorizzazione dei talenti.

Potrebbe succedere che il desiderio di farsi sentire vicini agli allievi porti con sé una dissolvenza della figura dell'insegnante, come ci ricorda la formatrice di inglese: «I primi anni ero convinta che l'atteggiamento fondamentale fosse il trasmettere sin da subito il senso di accoglienza verso ciascun allievo. Nel tempo ho compreso quanto ciò non fosse possibile senza dare sin da subito anche dei confini ben definiti su quali siano i comportamenti 'corretti' da tenere e quali invece da evitare».

La regola e la corretta disciplina costituiscono infatti, accanto alla promessa di apprendere facendo ed apprendere con gusto, uno dei fattori decisivi di un "patto formativo" rispettoso della relazione formatore-allievo che non va trasformata in complicità e compagnonismo, ma si muove nel rispetto dei ruoli reciproci e dello scopo dello stare insieme: non si tratta di trascorrere del tempo piacevolmente, come diceva Cristina a Michele nel film *Ecce Bombo*: «...giro... vedo gente... mi muovo... conosco... faccio delle cose...», ma di permettere ai giovani di conquistare un'autentica conoscenza che costituisca un patrimonio prezioso per la loro vita di oggi e di domani. Perché: «Pur mantenendo un clima di serenità, occorre acquisire una certa autorevolezza: la battuta che alleggerisce o interrompe la lezione deve essere come una parentesi che si apre, ma che – dopo poco – si richiude. Essere aperti alle richieste o domande degli allievi, senza deviazioni da ciò che si è programmato di fare».

La regola e la disciplina che le è indissolubilmente connessa, infatti, sono obiettivi da perseguire contemporaneamente all'ingaggio fiducioso finalizzato ad instaurare una relazione positiva tra formatore ed allievo: «Se guidato ed accompagnato, anche nel percorso di crescita rispetto all'importanza delle regole e agli atteggiamenti di rispetto tra le persone i risultati arrivano ed anche in modo evidente».

Superare l'ostacolo della disistima di sé derivante dalla precedente carriera scolastica

L'esperienza del "poterci riuscire" è decisiva perché i ragazzi possano affidarsi fiduciosamente al percorso proposto dall'insegnante; si tratta della "pedagogia del successo", tramite la quale l'allievo è accompagnato fino al punto in cui può trarre gusto e beneficio dal lavoro formativo, riuscendo così a superare il sentimento di incapacità e quindi di disistima che si porta dietro dalle esperienze scolastiche precedenti.

L'insegnante di italiano lo afferma con chiarezza: «Il punto cruciale sta nel far scoprire loro che hanno le capacità per poter affrontare la letteratura. Quando riescono, non c'è solo la soddisfazione del sentirsi "alla pari" con gli altri, ma provano il gusto del libro, lo scoprono come un'esperienza nuova, contrastante con l'atteggiamento precedente».

L'insegnante di inglese da parte sua conferma che: «Gli allievi arrivano convinti di non essere capaci di apprendere»; questa condizione non è del tutto sfavorevole, se è ve-

ro che, con il metodo della Formazione Professionale: «quando ottengono un successo, non è raro che si stupiscano di loro stessi, come in una verifica di inglese, un ragazzo che ha preso sette mi ha detto: ‘prof, si è sbagliata!’. Loro si credono i più stupidi degli altri, questa è la loro sicurezza». La convinzione di non essere portati per lo studio è sicuramente un ostacolo, ma occorre ricordare che a fianco di questa vi è sempre il desiderio di rivalsa che si appoggia sull’orgoglio. La sicurezza di non riuscire va combattuta e rimossa tramite l’esperienza del successo, con l’ausilio di tutti, entro un legame di lealtà favorevole al cammino che ci si propone.

Il campo dove più frequente si manifesta la “sindrome dell’incapace” è quello della matematica: «ciò significa che una parte dei ragazzi che vengono alla FP possiede un potenziale matematico che non viene sfruttato e che anzi è stato soffocato dalle esperienze scolastiche precedenti». Dove si vede come la disposizione nei confronti del sapere determina in buona misura il reale accesso a questo. Non riuscire in questa disciplina significa essere stigmatizzati come “poco intelligenti”, e questa condizione viene espressa esplicitamente dai ragazzi: “ma perché ce lo spiega, tanto noi siamo quelli stupidi”. Al contrario, sono gli stimoli giusti la chiave per suscitare le capacità potenziali degli allievi, accompagnandoli passo passo, facendo capire loro le consegne ed i passaggi. È decisivo scegliere un argomento interessante, che non abbia troppo impresso lo stigma “matematico” e sfruttarlo sapendo trarre da esso tutti gli esercizi che può sollecitare.

È anche un problema di linguaggio, oltre che di modo di disporsi nei confronti degli allievi. Giustamente, i formatori di matematica indicano come negative le seguenti frasi: «‘Io sono quello che so. Voi (allievi) non mi potete suggerire nulla, potete solo imparare da me!’». ‘Non preoccuparti se non capisci adesso, capirai a tempo debito’. ‘Questo vedrai ti servirà, anche nella vita’ senza naturalmente citare alcun esempio di utilizzo. ‘Questi argomenti si devono fare perché sono nel programma’».

I compiti di realtà per un apprendimento “indiretto”

La formatrice di italiano: «In terza fanno invece un video presentando un libro come fosse una recensione, citando sempre le parti salienti. Nei corsi grafici elaborano delle immagini che poi presentano alla classe spiegandole e indicando i brani cui si riferiscono».

La metodologia adottata dalla formatrice di inglese è centrata invece sulle “conferenze”, un metodo tramite il quale la lingua inglese viene vista al servizio dell’area professionale: «Ad esempio gli elettricisti affrontano le nuove normative, facendo un lavoro di squadra con i colleghi». Ma la conferenza è una metodica utilizzata anche: «con altri allievi della scuola, sulla base di un tema concreto ed utile, un lavoro che mira ad un prodotto da fornire anche a ragazzi più grandi di loro, ai quali esporre ciò che si è elaborato, sapendo poi rispondere alle loro domande».

La possibilità di collaborare in sintonia con i colleghi è decisiva al fine di moltiplicare gli effetti benefici dell’insegnamento: si apre qui la questione della comunità professionale dei formatori, del metodo cooperativo e della tematica dei compiti di realtà.

Ad esempio, la formatrice di italiano ha colto l’importanza della lettura come me-

todo efficace per l'ampliamento del lessico, ma anche per la grammatica perché, di fronte a ragazzi che mancano degli automatismi di correttezza linguistica propri di un percorso scolastico compiuto, occorre trovare un approccio diverso intervenendo sugli strafalcioni, fidando sull'assunto – confermato dalla prassi formativa – che “chi legge di più fa meno errori”.

Un discorso a sé va fatto per l'inglese, una disciplina che ha potuto usufruire negli ultimi anni di un influsso positivo derivante dalla formazione degli adulti e dalla pedagogia anglosassone meno centrata sulla prevalenza della grammatica e più sulla comunicazione; infatti, la formatrice afferma che: «L'inglese anche sul piano didattico è molto migliorato. Serve molto l'uso pratico della lingua come strumento di comunicazione, mentre l'approccio centrato sulla grammatica e la parte formale della lingua richiede un lavoro più ampio e diverso che non si può fare nella Formazione Professionale». È un'impersibilità derivante dal percorso scolastico incompleto, esito a sua volta dell'irrigidimento degli insegnanti della secondaria di primo grado sul metodo proprio della “teoria dell'istruzione” che assimila l'attività scolastica alla costruzione edile e considera gli studenti senza prerequisiti come delle persone segnate da limiti personali e quindi non rivolge loro stimoli adeguati al fine di sollecitarne i talenti.

Per l'insegnamento della matematica, in una Centro di Formazione Professionale si aprono molteplici occasioni di contestualizzazione nell'ambito dell'area professionale, oltre che – come abbiamo visto – proporre la cultura matematica in chiave storica: due valenze culturali che richiedono da parte degli insegnanti la disponibilità ad entrare in ambiti non canonici che però consentono, se bene intesi, di perseguire al meglio i propri obiettivi disciplinari.

Lo sviluppo delle doti intellettuali favorito dal clima amichevole e cooperativo

Ciò avviene in modo indiretto, come per l'apprendimento della correttezza linguistica che viene perseguita puntando sul piacere della lettura e della scrittura di quanto si è potuto acquisire con tale esperienza. Qui occorre ovviare alla mancanza delle acquisizioni linguistiche del percorso primario e secondario di primo grado, gli “automatismi” di cui parla la formatrice. Il processo intellettuale messo in moto non segue la formula binaria regole/esercizi, ma due tipologie differenti proprie della mente adulta: l'accrecimento lessicale derivante dalla frequentazione dei testi e la percezione simpatetica, fino a diventare una vera e propria struttura concettuale, della differenza tra strafalcione e formula linguistica corretta. La mente dell'allievo assume quindi una disposizione ad apprendere più simile ai procedimenti della nota formula “imparando ad imparare” di Novak e Gowin (2001) legata alla possibilità di adottare strategie alternative per aiutare gli studenti a imparare e gli insegnanti ad organizzare i contenuti oggetto di apprendimento; ma mentre questi due autori propongono dei supporti tecnici a ridosso del tradizionale processo di apprendimento, come la costruzione di mappe concettuali, la rappresentazione delle conoscenze mediante il diagramma a V, nelle esperienze della Formazione Professionale qui presentate sembra emergere un metodo più radicale: non vi è l'ossessione di ritornare indietro per colmare le lacune preesistenti, quel tipo di atteggiamento

mento didattico che richiede agli allievi una sorta di “infantilizzazione” da cui non riusciranno mai ad uscire, essendo perennemente invischiati nello sforzo di “recuperare” le parti mancanti della loro preparazione scolastica. Ciò che si persegue nelle migliori e più convinte esperienze formative non è il metodo della retromarcia, ma un approccio centrato su una “progressione approssimativa” per aggiustamenti progressivi, stimolata dai compiti di realtà e dalla soddisfazione data dal fatto che l’allievo vede che ciò che acquisisce aggiunge o cambia significato a quello che già sa o fa, migliorando il suo modo di vedere le cose e di agire nella realtà. Dove il termine “approssimativo” non va inteso come mancanza di rigore ma come un modo intuitivo ed analogico di fronteggiamento dell’imperfezione che consente una correzione lungo il percorso che spesso avviene tramite il: «Coinvolgimento dei compagni già in grado di farlo nella riproposizione degli argomenti a favore degli allievi che chiedono spiegazione, infatti il linguaggio risulterà, seppur più approssimato, verosimilmente più efficace. Questa modalità si traduce nell’utilizzo del ‘lavoro cooperativo’ informale anche nel chiedere di affrontare situazioni/argomenti più complessi».

Così come l’insegnante non deve imporre la sua superiorità culturale chiedendo all’allievo semplicemente di aderire al suo mondo, ma fornendogli gli strumenti per conquistare personalmente (nell’ambito della comunità di classe) la conoscenza passo passo, accettando l’imperfezione e spingendo sempre più in avanti la capacità di rimediare ad essa, allo stesso modo occorre che l’imperfezione venga riconosciuta e fronteggiata dal gruppo che, nella logica dei pari, fornisce ai suoi membri – impegnati in un compito significativo e mobilitante – i mezzi per rimediare e procedere oltre verso l’obiettivo cui tendono. La pretesa di imporre all’educando di copiare l’insegnante impone non solo il prezzo dell’annullamento della sua personalità, ma anche dell’impossibilità di riconoscere le proprie doti di auto perfezionamento che non possono emergere se la verità che gli viene presentata è bell’è fatta e richiede solo di essere “ingurgitata” tutta intera. Il formatore è guida del “farsi” della conoscenza, non sentenziatore di verità. Detto meglio: una verità è tale non perché è orgogliosamente chiusa nella sua autoaffermazione, ma perché riferendosi al mondo reale e proponendosi all’esistenza dell’interlocutore come possibilità di miglioramento, si propone come stile e meta di un cammino da condursi insieme.

Anche se questo punto non viene tematizzato esplicitamente, le riflessioni dei formatori convergono decisamente su un criterio metodologico fondamentale: essi esprimono la consapevolezza di come la mente dei loro ragazzi lavora e di come il sapere viene acquisito. Si tratta in effetti di un cammino reciproco dell’imparare e dell’insegnare che rende l’esperienza in classe un’avventura che vale la pena di affrontare perché se ne colgono i benefici. L’affezione che si instaura nella classe, sia nei confronti delle persone che dei saperi che via via si apprendono, unita alla consapevolezza di valere ottenuta producendo compiti di realtà e sollecitando riscontri negli altri circa la correttezza di quanto si realizza, creano un costume favorevole all’apprendimento che sollecita le doti attive della mente di questi ragazzi: il mettersi in gioco senza un’esagerata attenzione (almeno a livello preliminare) per la correttezza formale di ciò che si va producendo, la

capacità di correzione effettuata lungo il cammino, l'uso dell'approccio simpatetico là dove non può agire – per età e per struttura della mente – il meccanismo centrato sull'acquisizione puntuale delle regole tramite esercizi opportunamente ripetuti e variati e l'assimilazione del patrimonio lessicale tramite lo studio dei libri di testo. Si delinea una stimolazione dei processi intellettuali assolutamente non canonica, ma neppure estranea all'esperienza degli insegnanti dei cicli precedenti che ne fanno uso – anche loro piuttosto inconsapevolmente – accanto alle metodiche formali.

Il processo di elaborazione intellettuale viene definito dall'insegnante di storia tramite tre passaggi:

- la presentazione di un book elaborato dall'insegnante costruito su una pista di accesso personale al sapere, in questo caso tramite la metafora del viaggio nelle varie epoche storiche, un approccio che consente all'allievo di identificarsi in una figura significativa dell'affresco storico: il viaggiatore-scopritore che attraverso le varie tappe del cammino storico prende consapevolezza dei quadri in cui via via si trova a vivere;
- l'attività di elaborazione e di ricerca svolta tramite gruppi di lavoro centrati su alcuni avvenimenti rilevanti, di modo che gli allievi prendano consapevolezza degli avvenimenti e personaggi, delle questioni in gioco e delle chiavi interpretative valide per la loro comprensione;
- infine, una verifica sulle tappe fondamentali del percorso storico, facendo uso anche di categorie specifiche che esprimono il dominio culturale più diretto degli allievi, come può avvenire per il settore ristorazione tramite l'utilizzo del cibo come possibilità di accesso ai costumi di vita nelle diverse epoche.

È rilevante, in questo metodo, la collaborazione con i colleghi che consente ai ragazzi sia di fare esperienza dell'unità del sapere, superando le ristrette ripartizioni disciplinari, sia di valorizzare ciò che apprendono nei contesti più strettamente professionali come strumenti di accesso al senso storico. Il senso della storia può infatti avvantaggiarsi da discipline come la matematica e le scienze che a loro volta presentano un progresso culturale dotato di valenza storica ed aiutano i ragazzi a cogliere il legame che insiste tra le scoperte matematiche e scientifiche e il mutamento della struttura economica delle varie civiltà. In tal modo si mettono in moto i due movimenti della connessione e della contestualizzazione, un buon punto di accesso al fine di cogliere i legami con i processi storici di fondo.

È il metodo ricordato dalla formatrice di inglese, consapevole del fatto che, nel modo delle "conferenze", i ragazzi: «Riscoprono l'uso della lingua, provando a creare qualcosa, per poi confrontarsi prima nella propria classe per vedere se funziona oppure se il gruppo ride, segno inequivocabile della necessità di cambiare». L'uso della relazione dei pari come riscontro di correttezza ed aiuto reciproco a migliorarsi, in un clima in cui si può sbagliare perché tutti presentano una preparazione imperfetta e lacunosa, aiuta decisamente la progressione nei vari campi del sapere; la classe non è solo dotata di personalità, ma è anche un ambiente pedagogico significativo, come un gruppo di aiuto reciproco a far sempre meglio ed a sollecitare continuamente le doti di ciascuno a benefi-

cio di tutti. Va infine aggiunta la modalità della condivisione, cioè la messa in comune dei significati e dei sentimenti resi possibili dall'esperienza formativa e di nuovo avvalorati dalla particolare forma di reciprocità che si instaura nella classe.

Questo approccio formativo fondato non sulla riparazione delle parti mancanti dell'edificio, ma sulla valorizzazione delle capacità e dei talenti degli allievi della FP è messo bene in luce dalla considerazione della formatrice di inglese quando riferisce il giudizio del preside dell'istituto scolastico in cui vi è una classe di ex allievi della Formazione Professionale. Egli coglie tre chiare evidenze, frutto del metodo fin qui esplicitato:

- questi ragazzi presentano un più elevato spirito di adattamento rispetto ai loro colleghi della scuola, non sono polemici, cercano sinceramente di capire e si impegnano al meglio a tale scopo, non perdono tempo nelle tattiche tipiche delle classi scolastiche, sono, in poche parole, più aperti e disponibili;
- nonostante le carenze relative a nozioni nei campi del sapere più teorici, sono allievi motivati ed in tal modo spesso recuperano in fretta le lacune perché hanno una marcia in più, che corrisponde nel sapersela cavare e soprattutto hanno acquisito un metodo efficace nell'affrontare i compiti scolastici;
- la classe presenta una personalità piacevole e ben disposta, così che gli insegnanti si trovano a loro agio in un clima favorevole, riuscendo ad insegnare con piacere, ed anche questo è un fattore che aumenta la possibilità di perseguire i risultati desiderati.

Il formatore di matematica propone un'immagine convincente circa il metodo adottato: egli utilizza la metafora del sasso nello stagno per descrivere il modo in cui opera l'insegnante e nel contempo la forma che assume il lavoro intellettuale degli allievi: «Insegnare la matematica a questi ragazzi è come lanciare un sasso che crea cerchi concentrici che poco a poco riescono a coinvolgere tutti», che implicitamente significa anche poter coinvolgere tutta l'attenzione e le capacità dei singoli. Naturalmente, "occorre trovare un riferimento reale, e puntare sulla loro capacità di sapersela cavare", a conferma di un approccio in cui il tono della classe, la scelta delle occasioni di apprendimento, infine la stimolazione delle capacità intellettuali dell'imparare facendo e del correggersi nel corso del cammino, costituiscono un insieme metodologico omogeneo e convincente.

La matematica rappresenta un banco di prova decisivo circa la capacità di questo metodo di sollecitare i processi fondamentali della mente centrata sulla spiegazione dei fenomeni, vale a dire l'osservazione, la deduzione, l'induzione, l'inferenza alla spiegazione migliore (Boghossian 2006, pp. 83-88). I formatori non si sottraggono a questo compito fondamentale, scegliendo la logica, e non la ripetizione di esercizi routinari, come modalità di apprendimento. Questa scelta comporta anche il taglio di alcune parti dei contenuti matematici: «Perché non sarebbero mai state usate dai ragazzi, come le frazioni algebriche, oppure quelle espressioni di tre righe con la doppia linea di frazioni sopra e sotto, puri esercizi di complicazione, non di logica». Occorre in definitiva avere presenti soprattutto le strutture matematiche fondamentali, la cui importanza va di pari

passo con la ricerca di un metodo appropriato alla mente ed al sistema dei significati propri degli allievi, ragione per cui “non c’è bisogno di farglielo imparare ripetendolo continuamente, serve invece stimolarli a comprenderle nella loro struttura logica”.

La scelta della logica come approccio alla matematica consente ai formatori di ancorare l’insegnamento sulla comprensione “delle problematiche che incontrano, ad ideare il processo logico di interpretazione e di impostazione della soluzione, che va tenuto distinto dal processo meccanico”. Occorre infatti essere consapevoli che “con le tecnologie informatiche ed i sistemi esperti la parte meccanica non è più richiesta, tranne che per il controllo”. Mentre i programmi di matematica in uso nella scuola secondaria ripetono quasi pedissequamente l’impostazione che concepisce il percorso secondario degli studi come un lungo corso preparatorio all’esame Analisi I delle facoltà scientifiche, matematiche ed ingegneristiche, senza chiedersi quale sia veramente il corredo disciplinare che lo studente può apprezzare sia lungo il percorso sia al termine dei suoi studi, in riferimento al tipo di matematizzazione del reale proprio della società in cui viviamo. La didattica per regole ed esercizi dimentica la funzione fondamentale logica della matematica e ne restringe il campo al solo dominio dei numeri, escludendo una grande varietà di problemi che presentano un legame più stretto con il reale.

Emerge anche un “trucco” fonte dell’esperienza: il valore della novità. Infatti: «Quando affronto un argomento che non hanno mai trattato [...] sono molto più disposti ad apprendere anche la regoletta, mentre le cose che hanno già studiato in precedenza [...] non se la ricordano mai. Forse perché è una novità e quindi ci si impegnano maggiormente». La novità, quindi, è la chiave per suscitare interesse, perché esclude da parte dell’allievo di erigere il muro dello scetticismo, il portato di una carriera scolastica quasi sempre deficitaria e insoddisfacente. Occorre quindi presentare anche le cose risapute sotto un altro profilo, quasi che si dovesse nascondere l’etichetta di “matematica” perché produttiva di un riflesso condizionato fatto di paura di non riuscire proveniente dagli insuccessi precedenti.

Ma decisivo è anticipare le obiezioni dei ragazzi, specie quella della mancanza di utilità. Ciò conduce ad aggiungere al canone applicativo – quello su cui il calcolo mentale entra in concorrenza con i dispositivi tecnici ed informatici facilmente disponibili – anche quello previsionale per il quale non si pone l’alternativa tecnologica.

Si tratta di un metodo che va tenuto acceso costantemente, non solo a sprazzi. È uno stile dell’insegnamento che richiede grande impegno, capacità di immaginazione, prontezza nel leggere le dinamiche e nel trovare le risposte più adeguate, magari modificando un percorso che si mostra meno efficace di ciò che si era prospettato.

Inoltre, il confronto con l’insegnante e con i compagni consente all’allievo di mobilitare le risorse intellettive della riflessività e dell’argomentazione, non solo per poter ricostruire il procedimento corretto, ma anche per trovare e sostenere soluzioni alternative rispetto a quelle proposte dall’insegnante: «Essere aperti al confronto in aula per valutare e valorizzare eventuali soluzioni alternative proposte da quella fascia di studenti particolarmente propositiva. Assegnare compiti adeguati alla situazione che si deve gestire». Se gestita in momenti di confronto ben impostati, la varietà degli stili di parte-

cipazione da parte degli allievi accresce le occasioni di apprendimento e consente una maggiore stimolazione delle doti intellettuali degli allievi.

È necessaria una presenza sensibile da parte del formatore, chiamato a «Valorizzare l'allievo che dimostra progressi – anche parziali – di fronte al gruppo classe: 'Bravo! Vedi che riesci a svolgere correttamente questo esercizio'», perché il prestigio di fronte al gruppo è di grande importanza per il singolo che da questo trae convinzione e forza per il prosieguo del suo cammino formativo.

Un discorso molto diverso deve essere fatto per scienze e fisica, perché: «Non ho mai trovato una classe con un ragazzo che non sia interessato almeno ad un esempio tra quelli proposti». La trasformazione della cultura scientifica – che nasce dalla domanda, richiede la dimostrazione sperimentale e giunge a conclusioni valide e cogenti – in discipline da apprendere imparando a memoria formule e nomenclature è un'offesa nei confronti delle stesse scienze che vivono solo nel rapporto con il reale.

Tutto quanto fin qui affermato conduce ad un punto decisivo: il metodo della Formazione Professionale è veramente alternativo al metodo canonico dell'istruzione; ma il suo valore non si limita alla particolare utenza piuttosto variegata e disagiata dal punto di vista della cultura formale tipica di questi corsi, ma assume un significato più ampio come metodologia integrativa, o alternativa, al processo canonico di apprendimento.

* * * * *

Tenuto conto di quanto abbiamo finora raccolto tramite la ricerca, possiamo ora elaborare la guida per i formatori degli assi culturali.

Parte Terza

**L'ETHOS CULTURALE DELL'EDUCAZIONE
AL LAVORO: GIUSTO, UTILITÀ E BELLEZZA
COME CANONI DI ACCESSO AL SAPERE VIVO**

**UNA GUIDA PER I FORMATORI
DEGLI ASSI CULTURALI**

Presentazione

La Guida ha lo scopo di aiutare i formatori degli assi culturali dei corsi di Formazione Professionale in diritto-dovere di Istruzione e Formazione a svolgere il proprio compito in base ad una disposizione appropriata ed un metodo coerente.

La disposizione indica lo stile con cui occorre affrontare la classe, che deve contrastare l'atteggiamento stigmatizzante – rivelativo di un razzismo culturale e sociale – molto diffuso nella scuola, secondo cui se sei “intelligente” meriti il liceo, mentre se sei “poco dotato” non ti rimane che l'inserimento nel mondo del lavoro dopo un corso (breve) di Formazione Professionale. Al contrario, al formatore è richiesto di “scegliere” la propria classe così che i suoi studenti sentano di essere oggetto della più alta considerazione: essere «degni di scoprire il mondo»⁶³. La risposta degli allievi a questa disposizione nei loro confronti è certa, poiché i giovani possiedono una «naturale intelligenza per conoscere il bene che loro viene fatto, ed un cuore sensibile facilmente aperto alla riconoscenza» (Bosco 1987, p. 98).

La coerenza del metodo si riferisce innanzitutto al principio della “intelligenza nelle mani”, espressione con cui si indica la disposizione ad apprendere ciò che ha valore di concretezza ovvero di rispondenza alla realtà, ma significa anche ciò che permette alla persona di “toccare con mano” l'oggetto di studio facendone esperienza personale.

L'accesso dei giovani alla cultura muove dall'utilità e dalla concretezza, ma anche dal gusto, dalla curiosità e dalla bellezza, poiché la cultura come un “sapere vivo” è capace di sollecitare le virtù buone dell'allievo. È perciò importante che il formatore viva la cultura non come erudizione o possesso personale, ma come quell'attività del pensiero ricettiva della bellezza e dei sentimenti umani (Whitehead 1992).

La guida è divisa in cinque passi:

1. Le chiavi di accesso culturale al mondo degli allievi.
2. Come condurre un percorso formativo efficace.
3. Come mobilitare la comunità educante.
4. Come valutare gli apprendimenti e la crescita.
5. Riflettere, migliorare, aprirsi al nuovo (rinnovare la tradizione).

⁶³ Quando il 4 gennaio 1960 Albert Camus moriva a soli 46 anni in un incidente stradale, aveva nella borsa un manoscritto di un romanzo uscito postumo nel 1994, *Il primo uomo*, da cui è tratta questa citazione dedicata al suo maestro nelle scuole di Algeri (CAMUS 1994, p. 138).

Primo passo: Le chiavi di accesso culturale al mondo degli allievi

*Aut prodesse volunt, aut delectare poetae,
aut simul et iucunda et idonea dicere vitae.*
(I poeti si propongono di giovare o di dare piacere,
oppure di dire a un tempo cose piacevoli e utili alla vita).
Orazio, *Ars Poetica*, 343-4.

Per affrontare in modo adeguato l'attività educativa occorre porsi delle domande decisive circa le mete, gli allievi, gli ostacoli e le leve, il percorso, l'approccio ed il modo di intendere il valore del lavoro.

Quali mete vogliamo raggiungere?

È la domanda più importante, a cui si cerca in prevalenza di rispondere riferendosi ai traguardi formativi dettati dall'ordinamento. Ma la scomparsa dei "programmi" ha portato a documenti basati su una formulazione allo stesso tempo inquietante e vaga; inquietante perché lasciano intuire che non si possono semplicemente tradurre in unità didattiche, vaga perché la loro formulazione è tale da giustificare una varietà considerevole di interpretazioni.

Vediamo ad esempio la prima competenza storico-sociale ed il suo apparato di abilità e conoscenze:

Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali

ABILITÀ

- Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche
- Collocare i più rilevanti eventi storici affrontati secondo le coordinate spazio-tempo
- Identificare gli elementi maggiormente significativi per confrontare aree e periodi diversi
- Comprendere il cambiamento in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano nel confronto con la propria esperienza personale
- Leggere – anche in modalità multimediale – le differenti fonti letterarie, iconografiche, documentarie, cartografiche ricavandone in-

CONOSCENZE

- Le periodizzazioni fondamentali della storia mondiale
- I principali fenomeni storici e le coordinate spazio-tempo che li determinano
- I principali fenomeni sociali, economici che caratterizzano il mondo contemporaneo, anche in relazione alle diverse culture
- Conoscere i principali eventi che consentono di comprendere la realtà nazionale ed europea
- I principali sviluppi storici che hanno coinvolto il proprio territorio
- Le diverse tipologie di fonti

<p>formazioni su eventi storici di diverse epoche e differenti aree geografiche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuare i principali mezzi e strumenti che hanno caratterizzato l'innovazione tecnico scientifica nel corso della storia 	<ul style="list-style-type: none"> • Le principali tappe dello sviluppo dell'innovazione tecnico-scientifica e della conseguente innovazione tecnologica
--	---

Indubbiamente si tratta di un elenco che a prima vista può spaventare, specie se lo leggiamo con una chiave “accademica”. Ma subito dopo, ci accorgiamo che, al di là delle periodizzazioni fondamentali della storia e le diverse tipologie di fonti, non sono indicati contenuti definiti, bensì espressioni generiche rette dall'aggettivo “principali”: fenomeni, eventi, sviluppi, tappe. Ciò significa che la definizione dei saperi essenziali va fatta nel Centro di Formazione e che diverse possono essere le strategie e le metodologie per perseguirli:

1. Posso puntare sul “corredo minimo” vale a dire un “bigino” della Formazione Professionale magari tratto da un manuale semplificato, come ce ne sono in commercio.
2. Posso selezionare solo i temi chiave (i nuclei del sapere) come ad esempio l'industrializzazione, la città, la globalizzazione, le religioni, i diritti umani, le guerre, le tecnologie, la popolazione, i sistemi politici, lo sviluppo, l'energia, e proporre per ciascuno di essi approfondimenti che consentano agli allievi un'esposizione un po' più ricca, con un corredo di mappe concettuali e riferimenti ad eventi storici, tabelle di dati, comparazioni.
3. Posso definire un percorso a tappe annuali che inizia dal territorio nazionale, per poi estendersi alla realtà europea fino a concludere con un orizzonte mondiale, sulla base di strutture storiche come i sistemi politici, la cultura, l'economia, i costumi, la vita quotidiana.
4. Posso centrare ogni anno su temi macro come le due Guerre mondiali, la crisi economica, il Medio oriente ed intorno a questi cercare tutti i possibili collegamenti con i nuclei del sapere.

Probabilmente, il primo ed il secondo approccio non incontreranno un grande entusiasmo (eufemismo) da parte della classe, mentre gli altri due si prestano ad un metodo più attivo che consente di mobilitare la curiosità ed il desiderio di scoperta autonoma da parte degli allievi. Stiamo quindi ponendoci una domanda che corrisponde al criterio con cui scegliere il giusto approccio: quali allievi mi trovo di fronte e come posso interessarli e coinvolgerli? Riprenderemo questo quesito poco oltre, anche perché abbiamo corso un po' troppo avanti. Infatti, dobbiamo guardarci innanzitutto dalla dimenticanza fondamentale propria dei sistemi educativi: gli scopi fondamentali del nostro insegnamento intesi come qualità e disposizioni umane che desideriamo sollecitare nei nostri allievi. A questo proposito, serve formulare diversamente la domanda iniziale, nella seguente trilogia: quali benefici reali può apportare la storia ai nostri allievi? Come contribuisce a renderli più liberi? In che modo posso vedere “vivo” in loro il senso storico? Dobbiamo trovare innanzitutto nella storia la chiave di volta su cui impostare il nostro lavoro, ma la dobbiamo cogliere come guadagni che migliorano la vita dei nostri allievi. La questione può essere distinta in due parti:

- Di quali benefici reali ed apprezzabili è capace la storia, in riferimento ad un allievo mediamente poco interessato (non ai pochi che per diligenza o per passione si pongono in un atteggiamento positivo nei confronti nostri e dei contenuti che intendiamo insegnare loro).
- Cosa c'è nella storia di attraente, tale da risultare interessante per i nostri allievi?
Stiamo avvicinandosi al centro della questione, vale a dire il valore reale della conoscenza storica come corredo personale in grado di migliorare in modo sensibile – ovvero percepibile come gusto ed utilità – la vita dei nostri allievi.

È il tema del *sensu storico*, e con esso di tutte le scienze umane, che può essere definito come ampliamento dell'orizzonte soggettivo entro una dimensione di spazio tempo che abbraccia la contemporaneità riferita all'intero pianeta ed il passato specie per ciò che riguarda le principali vicende storiche, i personaggi più importanti, le trasformazioni e le rivoluzioni accadute nel tempo che hanno segnato la vicenda storica e plasmato il presente; che sostiene la capacità di collocare fatti, problemi e riflessioni odierni entro un quadro più ampio di relazioni che aiuta a comprendere come, accanto ad un movimento progressivo nel corso del tempo, si coglie un andamento ciclico che spiega il riproporsi di molte questioni simili in tempi diversi. Il primato del presente e la dimenticanza di ciò che è avvenuto prima di ieri, tipici di una forma di comunicazione mediatica stressata sui registri della spettacolarizzazione e della drammatizzazione della notizia, che rimane nel tempo superficiale⁶⁴.

Ma per completezza, vogliamo fornire una riflessione sia pure sintetica riferita alle altre aree della cultura.

Circa il *sensu della letteratura*, ci rifacciamo a quanto affermato da Todorov, per il quale la letteratura è ordinata alla vita buona, nel senso che il suo valore si coglie nella capacità di rendere la vita più vera, dotata delle parole e delle immagini adeguate a rappresentare ciò che si esperisce ed in grado di vedere nella realtà non solo ciò che è prosaico e grezzo, ma a rivelare le tracce anche poco appariscenti che indicano la grandezza dell'uomo e la fecondità dell'esistenza. Essa aiuta a

⁶⁴ Uno dei casi più clamorosi di cronaca politica trattata con un approccio storico assolutamente approssimativo è quello della cosiddetta "Primavera araba" espressione tramite la quale mobilitazioni delle piazze nei paesi del Nordafrica e del Medio Oriente sono state viste dalla grandissima parte dei media occidentali come avvisaglie dell'avvento di regimi politici di tipo democratico secondo la formula occidentale. Per poi scoprire che in Egitto a beneficiarne sono stati i Fratelli Musulmani il cui credo politico è ben lontano dagli standard democratici, in Siria sia il regime sia molti gruppi di oppositori sono egualmente dediti a massacri della popolazione, in Libia la caduta e morte di Gheddafi ha lasciato il posto ad una guerra per bande in cui si è infilato lo Stato islamico che in tal modo è divenuto un nostro inquietante confinante. Chi ragiona nel modo seguente "se è successo così a noi, con i vari movimenti di liberazione nazionali, allo stesso modo accadrà a qualsiasi altro Paese del mondo" mostra una grave assenza di senso storico che si riscontra nel credere nella (infondata) concezione normativa del percorso delle democrazie occidentali.

«farci comprendere il mondo e aiutarci a vivere» (Todorov 2008, p. 65). Questa concezione del valore dell'opera letteraria contrasta decisamente con il nichilismo con cui si sono baloccati molti autori del Novecento e con la letteratura "ombelicale" tipica del nostro tempo. Se la letteratura ha il potere di dare le parole, di sanare le malattie dell'animo, occorre proporre ai giovani d'oggi prose e soprattutto poesie che ne sollecitino l'arte del vivere, immettendoli in una compagnia più vasta e decisamente generosa oltre che fedele, capace di offrire ogni volta un sostegno ed una narrazione appropriata a ciò che si sta vivendo. Un giovane che abbia acquisito il senso della letteratura, ha appreso qualcosa di fondamentale: il senso e la preziosità delle parole, la facoltà più elevata dell'essere umano tramite la quale esprime la sua immaginazione, rigenera l'esistenza per mezzo delle opere di chi possiede un dono speciale connesso all'amore della vita.

Qualcosa di simile si può ritrovare nel *senso della lingua straniera*, anche se nei percorsi della Formazione Professionale occorre riferirsi soprattutto alla lingua intesa come canone della comunicazione globale, mentre risulta limitata la possibilità di avvicinarla come espressione della cultura anglosassone. Circa l'utilità, non vi sono dubbi: la lingua inglese è dappertutto, nelle canzoni come nei titoli delle trasmissioni, nei manuali delle apparecchiature tecnologiche come nelle pagine della navigazione web. Conoscere la lingua inglese significa appartenere ad una comunità globale che comprende anche il qui ed ora, senza necessariamente dover partire per l'estero, anche se il viaggio per turismo o per lavoro è sempre un buon modo di apprenderla. Il problema sta piuttosto nella confidenza, nella capacità di entrare nell'ordine del pensiero, e ciò richiede un approccio amichevole, centrato sulla sopravvivenza, con le sue frasi brevi e stereotipate, per poi procedere verso una padronanza scritta ed una maggiore fluidità verbale.

Delinare il *senso della matematica* richiede un maggiore sforzo, perché per la gran parte delle persone questa rievoca un sentimento di estraneità e di tedio, accompagnato dal dubbio di non essere abbastanza intelligente per capirla. La scuola ha compiuto veri e propri disastri in questa direzione, e si spera nella capacità del recente movimento teso a rinnovare la didattica della matematica al fine di rovesciare quest'avversione di fondo. La bellezza della matematica risiede nel fatto che essa è sì un sistema astratto, un'invenzione dello spirito umano, ma è anche la chiave per comprendere sia una buona parte del mondo naturale sia una parte considerevole di quello costruito dall'uomo. Essa è indispensabile per comprendere il mondo in cui siamo e per utilizzare degli strumenti della tecnica in modo corretto. Ma è anche lo scrigno che contiene la logica, vale a dire la strabiliante facoltà della mente umana di sviluppare pensieri ragionevoli, sia nel campo delle scienze esatte sia in quello della realtà sociale come pure della vita quotidiana, divenendo uno strumento indispensabile per comprendere la realtà, sviluppare un confronto costruttivo fra opinioni diverse, immaginare le conseguenze di un certo fenomeno. Essa ci aiuta nel campo delle cose intuitive come in quello delle realtà controintuitive, ma spiegabili secondo ragione. Il fatto che buona parte delle persone non se ne

avvantaggi a causa del negativo influsso dell'“ora di matematica”⁶⁵ nei lunghi anni di scuola deriva dall'errata convinzione che essa si occupi solo di numeri freddi ed aridi e che rappresenti la lingua della disumanizzazione. Al contrario, la teoria dei giochi mostra come un sistema matematico può servire per prendere decisioni razionali che riguardano molti aspetti della nostra vita quotidiana, quando vogliamo ottimizzare il rapporto tra energie profuse e risultati ottenuti. Oppure quando intendiamo capire se ci conviene entrare in un gioco oppure no⁶⁶. Inoltre, vi è anche l'estetica della matematica che discende dalla ricerca di una comune origine creativa tra matematica e arte, come affermato da Augustus De Morgan, matematico britannico vissuto nell'800, il quale ha sostenuto che: «La facoltà che mette in moto l'invenzione matematica non è il ragionamento, bensì l'immaginazione».

Infine, il *senso delle scienze* appare più evidente perché permette di accedere ad un mondo pieno di meraviglie che riguardano tanto i macro fenomeni quanto quelli infinitamente piccoli. Infatti, per poterlo afferrare non fa difetto la curiosità, quanto la mancanza di occasioni, visto che la scuola ha spesso ridotto un mondo fantastico in formuletta da mandare a memoria. La cultura scientifica, che si può acquisire meglio nei laboratori bene attrezzati come con materiale “povero” come ad esempio una qualsiasi cucina, permette a chi la possiede di svelare una parte considerevole dei misteri del reale e di comprendere il funzionamento delle apparecchiature tecniche derivanti dalle scoperte scientifiche. Il senso delle scienze è accessibile e persino “simpativo” perché mantiene vivo il desiderio di scoperta e lo stupore del bambino con gli occhi spalancati di fronte alla realtà, per non perdere nulla della meraviglia di ciò che accade. Per questo motivo, Albert Einstein, che di scienze se ne intendeva, ha potuto affermare che: «La cosa più bella che possiamo sperimentare è il mistero. Esso è la sorgente di tutta la vera arte e scienza».

Questo breve excursus riferito al valore del sapere proposto dai vari assi culturali presentati mostra come sia indispensabile soffermarsi con attenzione sull'interrogativo iniziale “quali mete vogliamo raggiungere?” per evitare di confondere queste con i contenuti che si vogliono/debbono impartire. Occorre guardarsi dal pericolo che le nostre intenzioni siano centrate sui mezzi piuttosto che sui fini.

Il riferimento primo e l'attenzione principale del nostro lavoro deve rivolgersi al beneficio reale che il nostro sforzo apporta ai nostri allievi, partendo dal qui ed ora per poi prolungarsi nel corso del tempo dell'esistenza. Con questo si intende il “sen-

⁶⁵ È molto stimolante il testo di PAUL LOCKHART *Contro l'ora di matematica* (2010) che inizia con le due seguenti regole: «Regola n°1: L'equazione (matematica = noia + fatica) è sbagliata. Regola n° 2: Non esiste nulla di più idealistico e poetico, nulla di più radicale, sovversivo e psichedelico della matematica».

⁶⁶ Basandoci su studi matematici, si scopre che il gioco d'azzardo non conviene, infatti alla fine è sempre il banco a vincere, tant'è vero che con i soldi di chi gioca si mantengono solo in Italia 120.000 addetti e 5.000 aziende (<http://blog.rubbettinoeditore.it/angela-iantosca/lazzardo-non-conviene-ce-lo-dice-la-matematica/>).

so del sapere”, che il filosofo inglese Whitehead ha così definito: «Gli studenti sono esseri vivi e lo scopo dell’educazione è quello di stimolare e guidare il loro auto sviluppo. Da questa premessa segue il corollario che anche gli insegnanti debbano essere animati da pensieri vivi». Infatti, secondo questo autore: «Un uomo semplicemente ben informato è l’essere più noioso e inutile che ci sia sulla terra», mentre «L’immaginazione non deve essere separata dai fatti: essa è un modo di illuminare i fatti».

Più avanti vedremo come ci sia un legame molto stretto tra la decisione di mirare il miglioramento della vita dei nostri allievi e la scelta di metodologie in grado di far apprezzare ad essi sin dal primo incontro il valore della cultura, proposta sul lato del gusto e non del dolore, in quanto possibilità di suscitare la curiosità, l’entusiasmo e l’amore per la vita. Ad essi infatti si chiede di diventare protagonisti del loro cammino di crescita centrato sull’ideale della libertà come possibilità di un legame positivo con la realtà e capacità di mettere in gioco i propri talenti per il bene di tutti oltre che per la scoperta e la realizzazione di sé.

Quali allievi abbiamo di fronte?

Normalmente a questa domanda fa seguito un “pianto greco” circa la non motivazione, l’indisciplina, la mancanza dei saperi di base, la presenza di alcuni portatori di handicap oltre che di diversi DSA certificati, senza contare quelli che, pur non essendolo, presentano comunque caratteristiche simili. Insomma: un quadro del tipo *mission impossible*.

Questa risposta non indica un problema, ma è essa stessa un problema. Precisamente, essa esprime una cattiva disposizione nei confronti degli allievi, che si ritiene giustificata dalla narrazione diffusa circa le crescenti difficoltà nel fare formazione. Il centro di questo problema è lo scetticismo, la mancanza di fiducia circa la possibilità di fare di un amalgama malriuscito di individui una comunità che affronta in modo positivo l’avventura della conoscenza.

Intendiamoci: non è da sottovalutare la tendenza all’abbassamento del livello di preparazione dei ragazzi che provengono dalla secondaria di primo grado, uno degli effetti paradossali delle democrazie di più antica fondazione che vedono, a fronte di investimenti educativi sempre più estesi e di occasioni di apprendimento sempre più diffuse specie tramite internet ed i social network, un calo progressivo dei cosiddetti rendimenti scolastici. Molto di questo esito è dovuto all’inerzia di gran parte del sapere impartito dalle scuole e dei metodi prevalentemente adottati. Si tratta dell’esito riprovevole della “teoria dell’istruzione” secondo la quale il percorso degli studi è definito da strati di saperi sovrapposti nel corso del tempo, in modo tale che non risulta possibile affrontare con successo la tappa successiva se non sono stati pienamente conseguiti i risultati della tappa precedente, i cosiddetti “prerequisiti”. In tal modo l’insegnamento viene rappresentato come un cantiere edile che procede piano per

piano, e ciò è confermato dall'uso piuttosto frequente di espressioni come “basi” e “fondamenta” culturali.

In effetti, i test di ingresso (pratica invece molto diffusa) sembrano confermare questo quadro critico, svolgendo un ruolo di *profezia che si autoavvera*: «Due terzi della classe non possiede i minimi formativi, è una classe tremenda, quindi non otterrò nulla di buono». Con una simile previsione, l'esito appare decisamente scontato proprio perché l'insegnante in primo luogo *non vede* ciò che si aspetta al fine di considerare proficuo il suo sforzo e secondariamente *non immagina* altra conclusione se non la conferma che i prossimi anni di formazione risulteranno egualmente inefficaci.

Con questo si vuole sostenere, coerentemente con quanto definito dal famoso “Effetto Pigmalione” o effetto Rosenthal che: «se gli insegnanti credono che un bambino sia meno dotato lo tratteranno, anche inconsciamente, in modo diverso dagli altri; il bambino interiorizzerà il giudizio e si comporterà di conseguenza; si instaura così un circolo vizioso per cui il bambino tenderà a divenire nel tempo proprio come l'insegnante lo aveva immaginato»⁶⁷. Ma ancor di più ci interessa il rovescio di questa teoria, che si può esprimere così: “se gli insegnanti credono che un allievo possieda talenti ulteriori rispetto a quanto hanno potuto individuare gli insegnanti delle scuole precedenti e più elevati rispetto a quanto rivelato dai testi di ingresso, lo tratteranno, anche inconsciamente, come una persona speciale; l'allievo interiorizzerà questo giudizio come un motivo di fiducia e si comporterà di conseguenza; si instaura così un circolo virtuoso per cui l'allievo tenderà a divenire nel tempo proprio come l'insegnante lo aveva immaginato”. Che è come dire: l'apprendimento non consiste nell'esatta trasposizione alla fine di un corso del rendimento iniziale, non risponde allo schema prerequisiti → esiti, ma deriva dalla capacità di suscitazione delle sue risorse latenti resa possibile da un ingaggio positivo che tira una riga su pagelle e test di ingresso e gli consente di mettersi in gioco come in un ricominciamento, tramite cui dimostrare a questi insegnanti che credono in lui, come pure agli insegnanti precedenti, di valere davvero.

Certamente esistono delle condizioni minimali nella composizione della classe che permettono di sviluppare questo “gioco positivo”; occorre evitare di combinare classi composte unicamente da ragazzi che vivono la FP come ultima chance; similmente, vanno limitati i casi di allievi con requisiti psicofisici difficilmente compatibili con la figura professionale di riferimento (visto che il lavoro rappresenta il motivatore principale dei corsi), ma soprattutto occorre evitare di diffondere una visione residuale della Formazione Professionale, puntando su un'immagine pubblica sostenuta dagli stessi allievi ed ex allievi che presentano i corsi per apprendere il lavoro come luoghi amichevoli ed interessanti, occasioni di rivalsa e quindi di soddisfazione personale.

⁶⁷ http://it.wikipedia.org/wiki/Effetto_Pigmalione.

Ma occorre guardarsi soprattutto dalle visioni stereotipate, dal far propri i diffusi pregiudizi nei confronti della Formazione Professionale vista come ricettacolo di subumani non in grado di apprendere alcunché che non sia l'applicazione di una procedura tecnica routinaria appresa per imitazione e ripetizione. La Formazione Professionale ha sempre mostrato di poter raggiungere risultati apprezzabili con la propria utenza, non procedendo ad una ulteriore selezione così come hanno fatto le scuole precedenti, ma credendo nei suoi allievi e fornendo loro un'occasione di riscatto sostenuta da una metodologia amichevole e nel contempo efficace.

In sostanza, si tratta di definire un ingaggio diverso da quello canonico del mondo scolastico, che consiste nel trattare gli allievi come persone dotate di talenti, che si aspettano (pur non essendone del tutto coscienti) un'occasione per mostrare quanto valgono davvero.

Di conseguenza, è utile formulare la domanda in modo diverso:

Quali ostacoli contrastano i nostri intenti e quali leve possiamo mobilitare per superarli?

La domanda così formulata evita il trabocchetto della “lagna” come profezia che si autoavvera, e che funziona in modo depressivo sul formatore: “qualsiasi cosa faccia, con questo ‘materiale umano’ non si può certo andare lontani!”. Così formulato, il quesito risulta più vicino a chi, volendo intraprendere un percorso positivo, si chiede quali sono le condizioni migliori per poterlo perseguire evitando di ingaggiare una battaglia impari con ostacoli rispetto ai quali poco o nulla possiamo fare, e cercando le giuste leve su cui agire per perseguire gli scopi prefissati.

Dividiamo gli ostacoli e le leve in tre categorie: gli allievi ed il gruppo classe, noi stessi ed i nostri colleghi, il Centro ed il suo contesto.

Gli ostacoli relativi agli *allievi* sono rappresentati in prima battuta dalla demotivazione di una parte anche significativa del gruppo classe nei confronti delle discipline culturali, reputate inutili, oppure dalla sfiducia nelle proprie capacità, del tipo “ci hanno provato in tanti e non ho raggiunto alcun risultato. Sono io ad essere sbagliato”. Un quadro siffatto può essere considerato normale per un corso della Formazione Professionale nel quale la motivazione più immediata è costituita dal lavoro e quindi dal laboratorio professionale. Ciò indica una prima leva su cui puntare per poter superare l'ostacolo della demotivazione e soprattutto la sfiducia circa l'utilità di quanto intendiamo insegnare loro. Si tratta di trovare nell'area professionale degli agganci rilevanti, meglio se concordati in anticipo con i formatori tecnici, a cui collegare i nostri insegnamenti. Ciò significa lavorare nella direzione dell'“Unità di Apprendimento” che vede gli assi culturali svolgere una funzione di servizio all'area professionale. Dobbiamo anticipare l'obiezione circa l'utilità di quanto intendiamo insegnare loro, proponendo in sede di “patto formativo” un percorso unitario che renda significativa ai loro occhi, *perlomeno in prima battuta*, il nostro lavoro. E su que-

sto torneremo più avanti. Abbiamo detto in prima battuta, perché il nostro scopo è di giungere a renderli consapevoli del valore della cultura in quanto modalità per migliorare la propria vita, e questo la riscatta dalla (pur rilevante) funzione di servizio, proponendola come valore in sé. Questa seconda accezione può essere da loro acquisita se sappiamo volgere i contenuti sul piano del gusto, così che ne traggano un gradimento sensibile, operando opportunamente con il materiale culturale di cui possiamo disporre. Si tratta della questione fondamentale poiché riesce ad aggirare l'obiezione circa l'utilità del sapere tramite la realizzazione di un'esperienza culturale capace di attrarre l'attenzione e di stimolare la curiosità; ma è anche decisiva in riferimento all'obiezione relativa alla sfiducia circa le proprie possibilità di apprendimento perché non propone come primo approccio uno sforzo intellettuale, ma agisce operando sulla naturale disposizione umana verso ciò che attrae e suscita interesse. Ma per essere efficace, il nostro approccio non deve limitarsi ad una mera rappresentazione del tipo "frizzi, lazzi e cotillon" mettendo in gioco tutti gli effetti speciali di cui siamo capaci, come un affabulatore in cerca dell'applauso del pubblico. A parte che una simile tattica non può durare a lungo, noi siamo insegnanti, ed in forza di ciò abbiamo la necessità di portare gli allievi ad un risultato dotato di valore, tale che essi possano dire a buon titolo di aver effettivamente raggiunto un risultato apprezzabile, un *successo*. È propriamente questo successo la leva su cui puntare, collegata con il desiderio di riscatto che questi allievi conservano dentro di sé, pur non essendo certi di un esito positivo.

Occorre però evitare di giocare la "partita dei due tempi": all'inizio una didattica attraente che mira ad un successo momentaneo, e subito dopo la caduta nella solita didattica inerte sia perché distaccata dalla realtà sia per non essere in grado di suscitare un'affezione positiva.

Ci sono poi gli ostacoli che riguardano *noi stessi ed i nostri colleghi*: come abbiamo già visto, il primo di questi è dato dall'adesione alla "teoria dell'istruzione" con il suo corredo di lettura (schifata) delle pagelle scolastiche corredate quando si può dall'incontro (deprimente) con i docenti della scuola da cui gli allievi provengono, ulteriormente aggravati dall'esito (deludente) dei test di ingresso. L'idea di inserirsi nel cantiere per la costruzione del terzo piano, dopo che i due piani precedenti sono stati portati a termine in modo soddisfacente, rappresenta l'esatta premessa di un insuccesso certo. Diversamente, se vogliamo condurre il nostro lavoro verso un esito positivo, occorre preferire una visione educativa che, come indicato da Don Bosco, propone una visione positiva dell'animo del giovane, affermando che egli possiede una: «Naturale intelligenza per conoscere il bene che loro viene fatto, ed un cuore sensibile facilmente aperto alla riconoscenza» (Bosco, 1987, p. 98). Sapendo che: «L'educazione è cosa di cuore, e Dio solo ne è il padrone, e noi non potremo riuscire a cosa alcuna, se Dio non ce ne insegna l'arte, e ce ne dà in mano le chiavi» (Ivi, p. 259).

Di conseguenza, tra le risorse decisive per un esito positivo dell'educazione vi è la fiducia nei giovani che ci troviamo di fronte, la certezza che, puntando sulla loro naturale sensibilità al bene, otterremo una risposta positiva. Sempre che la nostra vi-

ta sia effettivamente volta al loro maggior bene, e che i nostri sforzi non sono in grado di produrre risultati buoni se la nostra arte non proviene da un incontro personale con Dio, di modo che è Lui ad insegnare per nostro mezzo.

Questa risorsa è chiamata comunemente “passione”. Con essa si indica l’amore per il nostro lavoro, tale per cui anche le difficoltà che possiamo incontrare trovano un senso positivo, ci rafforzano nell’impegno e nella convinzione di operare sempre al meglio di noi stessi. Ma la passione si lega necessariamente ad una fede vissuta che si esprime nella riconoscenza per la vocazione di educatori ricevuta da Dio il segreto che allietta la nostra anima e ci dispone ad una relazione fiduciosa verso i nostri giovani: «Bisogna stare attaccati a qualcuno che possa sostenere. I giovani hanno bisogno di avere qualcuno a cui guardare con speranza, hanno bisogno di vedere esperienze umane belle e vere. Anche in questo mondo del lavoro fatto spesso di squali e gente pronta ad annegarti per emergere esiste un umano bello da vedere, esistono vite intraprendenti, geniali e contente. Un uomo contento del suo lavoro è la cosa più bella da incontrare»⁶⁸.

Un ostacolo insormontabile con cui ci si confronta è la divisione tra colleghi, la mancanza di unità di intenti, ma anche la separatezza tra insegnamenti e discipline, con la conseguenza di non riuscire a proporre agli allievi una visione convincente della cultura, che risulta tale – cioè in grado di afferrare una plausibile verità – solo se i diversi approcci convergono nello spiegare e argomentare i fenomeni oggetto di insegnamento. Non c’è nulla di più deleterio di una cacofonia di intenti, oltre che di un’impenetrabilità dei domini disciplinari e pratici in cui non raramente vengono rinchiusi le discipline di studio. Il rimedio – la leva – sta nel principio unitario che riguarda non tanto gli stili di insegnamento la cui varietà è da considerare piuttosto una ricchezza, quanto gli scopi e le regole con cui agisce la comunità professionale. Più avanti vedremo in cosa consiste questo metodo.

Quest’ultimo aspetto indica allo stesso tempo un ostacolo riguardante *il Centro di Formazione Professionale ed il suo contesto*, poiché un luogo educativo deve poter rivelare lo spirito comunitario che lo innerva.

Il rapporto con il contesto può anche essere negativo, quando il Centro è collocato in un ambiente degradato, entro uno spaccato urbano che non riesce ad esprimere una domanda educativa significativa. Non sempre l’apertura è una virtù, poiché occorre che il mondo esterno con cui ci si allea presenti caratteri di consonanza, anche impliciti, con la proposta del Centro. In alcuni casi occorre rimarcare la differenza tra l’interno e l’esterno al fine di preservare le condizioni di “agibilità educativa”, ma va ricordato che alla lunga l’isolamento non rappresenta una condizione favorevole, poiché l’educazione richiede apertura, inclusione, dinamicità del progetto. Per questo, occorre puntare sulle relazioni che si instaurano tra il Centro, le famiglie, le imprese ed

⁶⁸ M. SOTTILI, autore di *Cerco lavoro*. Romanzo quasi autobiografico, Itaca Milano, 2012. <http://www.alegostini.com/cerco-lavoro-libro-mauro-sottili-17092012.html>

il mondo associativo oltre che istituzionale, sia pure ben selezionato, per mostrare uno stile positivo di lavoro, così che possa in primo luogo emergere ed essere riconosciuto, e successivamente possa contaminare poco a poco anche altri ambiti meno consonanti con l'ideale educativo.

Quale approccio adottare circa l'accesso degli allievi al sapere?

Innanzitutto intendiamo escludere l'approccio dell'istruzione, anche solo per motivi di "sopravvivenza" del formatore: nessuno è tanto irresponsabile da affrontare una classe della Formazione Professionale con il piglio del "prendete il quaderno e scrivete, studiate e preparatevi all'interrogazione" perché nel migliore dei casi si esporrebbe alle domande-barriera del tipo "prof. a cosa serve quello che ci vuole insegnare?" o "che noia, che barba!" (abbiamo preso a prestito un'espressione di Sandra Mondaini per evitare termini più...coloriti), mentre nel peggiore otterrebbe una chiusura della classe tramite il repertorio ben noto di tattiche finalizzate ad annullare lo sforzo degli insegnanti: parlare tra di loro escludendolo, girarsi di spalle, sbadigliare, dedicarsi all'intaglio ed alle prove di resistenza ignifuga del banco, infilarci cuffiette e cappuccio, dormire.

Per approccio dell'istruzione si intende l'idea della conoscenza come acquisizione stratificata di conoscenze ed abilità impartite secondo la sequenza lezione-esercizio; mentre all'insegnante è chiesto di esporre il sapere per unità didattiche progressive, di dettare gli esercizi e successivamente interrogare o valutare per iscritto, spetta allo studente assimilare diligentemente il sapere impartito e prepararsi al meglio alle verifiche così da portare a termine il compito dovuto. Ciò senza ottenere né una prova dell'utilità di ciò che gli viene proposto, né un modo sensibile di ingresso nel sapere capace di gusto e suscitatore di entusiasmo, né infine di partecipare in modo attivo e responsabile al processo della conoscenza.

Mentre il metodo del docente dell'istruzione tende ad assimilarsi al lavoro impiegatizio, l'approccio proprio del formatore presenta le caratteristiche dell'artigiano ed in parte dell'artista, poiché il suo lavoro richiede una notevole intuizione per comprendere come coinvolgere la classe, l'immaginazione del percorso che sta per intraprendere, la capacità teatrale di interpretarlo e la maestria nel portare gli allievi là dove si è proposto di condurli, ma con la disponibilità a cogliere le opportunità migliori che possono presentarsi e le soluzioni alternative che i ragazzi sono in grado di proporre. In altri termini, il formatore non può essere né un impiegato né un tecnico che realizza prototipi di serie infinite di pezzi tutti uguali, ma un artigiano che sa che ogni pezzo – la classe ed ogni singolo allievo – è unico e che richiede un'attenzione speciale come il liutaio che realizza ogni strumento mettendo in esso tutto ciò che ha imparato dall'esperienza; ma è anche un artista che riesce ad esprimere bellezza e verità in ciò che opera, specie se pensiamo che a "materia" con cui lavora è quella più vicina all'assoluto: l'essere umano, fatto "ad immagine e somiglianza di Dio".

Papa Wojtyła, di fronte al mistero della creazione, ha suggerito ad ogni cristiano di riflettere ogni giorno su questa frase biblica, perché è la chiave dell'avventura umana; questo consiglio è ancora di più importante per ogni educatore che per professione incontra ogni giorno il mistero della vita che fa ciascun individuo unico e irripetibile ed ogni persona in quanto è ad immagine e somiglianza di Dio ha una dignità che non è acquisita con meriti, ma è data fin dalla nascita. Un prodigio che rivela un mistero, nel quale l'educatore è artigiano ed insieme artista al servizio di Dio. Qualcosa che non può scadere in routine né tantomeno nel lamento, ma che chiede riconoscenza e fede nel miracolo quotidiano dell'educazione. Chi si trova in questa disposizione, ed ha fiducia nei suoi mezzi, non può non essere una persona interessante per i suoi allievi, come ci ricorda Mauro Sottili: «Bisogna stare attaccati a qualcuno che possa sostenere. I giovani hanno bisogno di avere qualcuno a cui guardare con speranza, hanno bisogno di vedere esperienze umane belle e vere. Anche in questo mondo del lavoro fatto spesso di squali e gente pronta ad annegarti per emergere esiste un umano bello da vedere, esistono vite intraprendenti, geniali e contente. Un uomo contento del suo lavoro è la cosa più bella da incontrare»⁶⁹. Un educatore per vocazione fa il lavoro che si pone più vicino al mistero della vita; riconoscerlo e goderne rappresenta il segreto e la garanzia del successo della sua opera.

L'approccio che si propone persegue il *canone della bellezza e del gusto*, contro quello della noia e del dolore. Questo approccio è contestuale alla richiesta di uno stile partecipativo dotato di una specifica disciplina che discende da regole impegnative, si potrebbe dire "serie" se non fosse che nelle forme e nei tempi debiti è bene utilizzare uno stile più leggero ed ironico.

Occorre considerare, nel delineare il tipo di approccio, anche la necessità di contrastare la scarsa stima di sé della maggioranza degli allievi i quali spesso si considerano incapaci di capire, un atteggiamento che va assolutamente contrastato, pena l'inefficacia della proposta formativa.

Riguardo alla *letteratura*, i ragazzi (che spesso non hanno letto più nulla oltre ai libri per l'infanzia) vanno stimolati con letture ben scelte così che provino gusto ed apprezzino il valore della lettura, prima quella fatta in classe dal formatore, poi quella personale su libri scelti da loro, rispetto ai quali iniziare a scrivere brevi presentazioni per poi passare alla trasposizione scritta di ciò che hanno conquistato tramite la lettura. In tal modo si delinea un'affezione nei confronti dei libri e del valore della parola; essi scoprono un mondo affascinante proprio in un ambito che fino a quel momento era per loro fonte solo di difficoltà e di noia, si stupiscono del fatto che i loro sentimenti sono condivisi da altri. È così che si persegue il traguardo formativo fondamentale dell'insegnamento: acquisire il senso della cultura come esperienza che consente un incontro con autori e personaggi, stimolo all'immaginazione, incremen-

⁶⁹ <http://www.aleagostini.com/cerco-lavoro-libro-mauro-sottili-17092012.html>.

to del lessico e della capacità di riconoscere e comunicare ciò che si vive, immissione in una “compagnia” che arricchisce la propria esistenza ed aggiunge qualcosa di decisivo all’amore della vita. Lo stesso formatore – che pure lo ha desiderato e reso possibile con il suo impegno – si stupisce dei “momenti magici” che si creano nella classe, con quel clima di attenzione silenziosa per non perdere nessuna parola, la richiesta di ulteriori momenti di lettura per poter ottenere i quali si accetta di buon cuore anche il “sacrificio” degli esercizi di grammatica, la meraviglia di scoprire che i propri allievi leggono anche altri libri per gusto personale fino anche a sottoporre all’insegnante quesiti su testi che lei stessa non ha letto. Si incontrano in questo modo momenti in cui tutti sono in sintonia, la classe è come toccata da una magia che tutti avvertono e li dispone volentieri all’attenzione ed all’impegno fiducioso.

Il gusto sta innanzitutto nel piacere di ascoltare e questo porta con sé uno stile di comportamento che richiede una posizione composta, l’alzare la mano per chiedere chiarimenti, il rispetto degli altri, l’impegno personale realizzato nei tempi e nei modi richiesti. Compresa la disponibilità a correggere gli errori (gli strafalcioni) e di curare la correttezza di ciò che si scrive e si dice.

Per la *lingua inglese* il gusto si trova nello stupore di riconoscere il senso di parole e frasi che fino a quel momento erano velate da una nube oscura che ne impediva la comprensione, parole e frasi riferite a contesti cui si dà importanza perché ne parlano gli amici, si riferiscono ai loro interessi, si riferiscono ai loro interessi professionali, hanno a che fare con il sogno del viaggio a Londra, sono la chiave di accesso ad una relazione con giovani di cui si desidera l’amicizia o perlomeno la compagnia. Fortunatamente la didattica dell’inglese è mutata nel tempo nella direzione della comunicazione, ragione per cui è facile evitare di avvicinare la classe con il taglio della scuola, preferendo un approccio che tocca le corde di ciò che per i giovani è importante nella loro vita. Occorre simpatia, e nello stesso tempo la chiara richiesta di uno stile di partecipazione e di impegno fondato da subito su regole chiare e immediatamente intuibili: in questo modo si coglie lo stretto legame che insiste tra il bello ed il giusto: è il “circolo della bellezza” che dispone alla disciplina, non la fredda regola che semmai, se presentata a sé stante, suscita nei ragazzi il desiderio di infrazione come modo di affermazione, sia pure in negativo, della propria individualità.

Anche per la *storia* vale lo stesso principio: la successione dei fatti storici si presta decisamente alla formula del racconto epico, con dettagli ben scelti, invitando i ragazzi ad entrare nella scena degli eventi come se fossero lì presenti, aiutando questa immedesimazione con elementi tratti dalla sensibilità e dalla preparazione del formatore che può essere archeologo, cultore d’arte, delle scienze umane, dei costumi. Così pure, ci si può aiutare dalla dimensione storica delle culture professionali su cui gli allievi sono impegnati come le scoperte scientifiche e tecnologiche, la produzione dei manufatti, le forme del commercio e dell’economia, l’arte culinaria, l’abbigliamento e le mode, l’arredo. Fino anche alla matematica che si presta decisamente ad un’enorme varietà di approfondimenti come la demografia, la produzione, gli scambi, le guerre, il clima e molto altro ancora. Tutto questo mostra il valore del-

l'approccio gradevole centrato sulla capacità di attrarre i ragazzi sui fatti storici per mezzo della narrazione, ma anche la presentazione di quelle che sono definite le "strutture storiche" come la vita quotidiana, l'economia, la politica, la letteratura e l'arte, la scienza e la tecnica, la tecnica militare.

Ma il contesto disciplinare nel quale il canone del gusto e della bellezza è più sorprendente è quello della *matematica*, la disciplina che più viene incolpata di perseguire l'"apprendimento per dolore". Per questo, i ragazzi si presentano con una forte apprensione nei confronti della matematica, oppure hanno decisamente rinunciato a comprenderla e mostrano una decisa sfiducia nella capacità di venirne a capo. Al formatore viene richiesto, più che negli altri ambiti, di puntare da subito ad un approccio che consenta ai suoi allievi di scoprire il piacere della matematica, e ciò si ottiene proponendo loro quesiti reali, problemi che si possono incontrare nella vita quotidiana, la cui utilità sia evidente, persino scontata, per poi fornire loro un cammino che li stimoli ad avanzare passo passo, accompagnati e sollecitati a percorrerlo con le proprie forze, sviluppano una sempre maggiore capacità di astrazione logica. Per ogni concetto o regola che vuole insegnare, il formatore deve avere a disposizione una serie di casi reali, giochi, problemi di scelta che permettano loro di imparare in modo stimolante e soprattutto fuori dal clima penoso dell'insegnamento canonico.

Il mondo delle *scienze* non dovrebbe presentare problemi di sorta nel consentire agli allievi di accedere al sapere tramite la curiosità, il piacere di scoprire le cose, l'acquisizione di un metodo appropriato, la capacità di spiegare il procedimento seguito e di sostenere gli esiti conseguiti. Tutto questo è raggiungibile, a condizione che il formatore non si metta in mente di organizzare l'attività sotto forma di lezioni teoriche, basate su affermazioni astratte, una sorta di nomenclatura da imparare a memoria, con solo qualche accenno alla loro "applicazione pratica". Se la trasformazione del vasto e stimolante mondo delle scienze in discipline scolastiche da impartire in aule inerti ne ha radicalmente travisato la natura, ciò che occorre fare è seguire il percorso opposto, partire dal laboratorio e stimolare gli allievi a mettersi in gioco imparando a "fare gli scienziati", sapendo osservare con attenzione i fenomeni, porsi gli interrogativi giusti, elaborare ipotesi o risposte provvisorie ed imparando a metterle alla prova per giungere ad affermazioni valide e cogenti. Scienze e matematica devono potersi alleare nel compito di iniziare gli allievi ad una curiosità feconda e ad un modo di procedere insieme affascinante e (sempre più) rigoroso.

Il segreto sta nel fornire agli allievi dei percorsi di accesso ad un campo del sapere che i formatori vivono come un ambiente interessante, pieno di stimoli, in cui vale la pena di incamminarsi ponendosi domande, usando gli strumenti, cooperando con gli altri nell'avventura della conoscenza.

Occorre imparare a condurli in questo percorso senza la pretesa di dare in anticipo definizioni e soluzioni, ma incoraggiandoli e suggerendo loro i criteri per poter conquistare personalmente il sapere. Procedendo per passi progressivi, accettando anche diversioni come stimoli che, per catene di connessioni, riportano il cammino nella giusta direzione.

Con i ragazzi della Formazione Professionale il metodo della sfida deve essere utilizzato con prudenza, poiché la catena di insuccessi che spesso registrano nella propria memoria non li dispone positivamente a questo stimolo, essendo di fronte ai problemi più facilmente propensi alla rinuncia, ad arrendersi. Molto più proficuo è l'approccio centrato sullo stimolo, la mobilitazione e l'accompagnamento.

Ogni campo della cultura possiede una chiave di accesso piacevole al sapere; tutto sta nella capacità di proporre sin dal primo momento uno stile di approccio positivo, incoraggiante e centrato sull'accesso al sapere personale e sensibile.

Quando si propone ai ragazzi uno stile amichevole, occorre guardarsi dall'equivoco della "facilitazione" che colloca la formazione entro una scena che non gli è consona, quella della compagnia giovanile con l'adulto che cerca di mimetizzarsi nel mondo dei ragazzi perdendo così ogni autorevolezza. Al contrario, una formazione centrata su un approccio gustoso alla conoscenza non è un modo per rendere leggero lo studio e vaghi i contenuti, ma risulta strettamente collegata con lo scopo della conquista del sapere autentico. Ciò esige una regola ed una disciplina che devono essere chiare da subito. Non si tratta di una proposta da discutere, ma di ciò che il formatore richiede alla classe e che non mette in discussione. Piuttosto, egli è molto esplicito circa gli obiettivi che intende perseguire, il valore delle acquisizioni di cui i ragazzi potranno avvalersi alla fine del lavoro, e soprattutto la fiducia che ripone nella loro capacità di riuscita.

Occorre ricordarsi che la contestazione delle regole è giustificata quando queste sono il frutto dell'autoritarismo che significa imporre qualcosa per il solo motivo dell'esibizione del potere, senza che ciò porti alcun beneficio né per altri né per chi le sopporta. Un lavoro come quello esemplificato possiede un valore evidente per gli allievi; esso ha in sé una regola e una disciplina implicita, immediatamente afferrabile da chiunque, così da non richiedere alcuna spiegazione. Da ciò se ne deduce che quando i ragazzi contestano una regola, spesso segnalano il fatto che non gli viene proposto di partecipare ad un'azione effettivamente formativa, nella quale possono esercitare un ruolo attivo e concorrere a guidare il proprio cammino di crescita.

Non si tratta di mettere in atto una strategia di animazione che funzioni come un ulteriore fattore distrattivo della gioventù, così che, incessantemente sollecitata a "fare cose, vedere gente..." non si accorga della realtà. La formazione non deve assolutamente imitare il sistema di manipolazione comunicativo che assedia le persone con una congerie di stimoli estranianti, ma propone un modo di vita autentico dove le persone hanno la reale possibilità di mettersi in gioco per conquistare una conoscenza dotata di valore

Valore del confronto: la classe non è il luogo dove ognuno semplicemente esprime la sua opinione su un certo oggetto, dove i diversi punti di vista vengono registrati, magari confrontati, ma non si giunge mai ad una posizione veritativa.

Come nel contrasto tra Socrate ed i sofisti Protagora e Gorgia, il punto della questione sta nell'amore per la verità. Nel sofismo l'argomento polemico dell'impossibilità della verità deriva dalla constatazione che ogni conoscenza è frutto di una con-

trapposizione tra tesi contrarie e che tali tesi, ognuna sostenuta dalle diverse scuole di pensiero, impongono le proprie conclusioni sulle altre (come verità). Tali dissidi insanabili portano i sofisti a dichiarare l'impossibilità da parte della conoscenza umana di raggiungere la certezza e la verità universale (la verità è l'opinione).

Dunque, centrale è il tema del relativismo, ovvero la consapevolezza che la realtà è filtrata e interpretata da ogni uomo in modo diverso.

Col tempo tale atteggiamento divenne quasi una forma di estetismo della ragione, per cui la logica non era più al servizio della verità ma al servizio della confutazione e della dimostrazione di tesi ad hoc, attraverso l'uso della retorica come strumento tecnico codificato. Molti sofisti, infatti, soprattutto nella seconda fase del movimento, organizzavano regolarmente vere e proprie esibizioni pubbliche in cui davano sfoggio delle loro abilità retorica: lo spettacolo preferito erano le antinomie, ovvero la contemporanea dimostrazione di una tesi e del suo contrario (vedi eristica, punto 3).

Sofisti, ovvero sapienti, vennero chiamati quei filosofi del V e IV secolo a.C. che cominciarono a dare lezioni di filosofia a pagamento, facendo della filosofia una professione. Con i sofisti la filosofia greca si apre definitivamente al grande pubblico, precedentemente era stata disciplina più che altro elitaria, chiusa ed esoterica, destinata in prevalenza dai maestri ai soli allievi.

Fu così che per questa caratteristica non più disinteressata ma legata all'esercizio di una professione (e quindi esercitata sotto pagamento), sofista divenne termine spregiativo per indicare, oltre gli argomenti cavillosi e speciosi, anche un atteggiamento mercenario del sapiente stesso, il quale era spesso pagato per dimostrare razionalmente la tesi del committente, in spregio a qualsiasi idea di verità. Il 'sofista' è appunto colui nel quale la sophia, rinunciando a essere verità, è divenuta la capacità tecnica di persuadere conformemente a dei fini.

Sebbene non fosse riconducibile ad una scuola precisa ma solamente a un atteggiamento generale, la sofistica si può distinguere per i seguenti punti:

1. il relativismo, per cui la conoscenza si riduce all'opinione e il bene all'utilità. La verità e i valori morali non sono più certezze, ma si ammette che verità e valori possano mutare a seconda dei luoghi e dei tempi;
2. il concentrarsi maggiormente sui problemi dell'uomo e un minore interesse per le questioni teoretiche legate alla ricerca del principio e della giustificazione del mondo.

Questi primi due punti sono riconducibili in special modo a Protagora e Gorgia, mentre per la seconda fase del sofismo si possono distinguere altri due punti centrali:

3. l'eristica, ovvero l'abilità di sostenere e confutare contemporaneamente argomenti tra loro contraddittori;
4. la contrapposizione tra la natura e la legge e il riconoscimento che in natura vige la legge del più forte.

Quale significato educativo e culturale attribuire al lavoro?

Fare formazione non significa semplicemente insegnare abilità e conoscenze, ma richiede una “saggezza della vita” che si esprime in una concezione alta del lavoro.

La crisi economica consente di riflettere sulle reali cause dell’offuscamento del valore del lavoro, un fenomeno culturale che ha investito la nostra società negli ultimi decenni ed al quale hanno concorso tutte le principali correnti culturali: da quella marxista che alla prospettiva originaria del “lavoro liberato” ha preferito quella del “salario minimo garantito” pur senza lavoro, a quella liberale che ha enfatizzato essenzialmente la componente economica del salario dimenticando l’etica del lavoro ed il gusto – l’onore! – del “lavoro ben fatto”, fino anche a quella cattolica che ha rivolto l’attenzione quasi esclusivamente al settore del non profit, come se l’azione economica profit fosse di per sé segnata inesorabilmente dal disvalore.

La crisi possiede un valore provvidenziale poiché ripropone la questione del lavoro come componente fondamentale di una società giusta. Non inteso solo come occupazione che consente al lavoratore di poter disporre di un reddito tramite il quale far fronte alle necessità personali e di quelle della famiglia, acquistare beni e servizi e frequentare luoghi ritenuti esteticamente conformi al suo bisogno di riconoscimento, ma soprattutto come legame sociale rilevante per realizzare il proprio progetto di vita, mettendo a frutto talenti e competenze in modo da fornire sia un contributo positivo alla società sia un perfezionamento della propria realtà personale.

L’educazione al lavoro acquisisce oggi un significato nuovo: fornire agli adolescenti ed ai giovani l’opportunità per stabilizzare il proprio io, riscattandolo dalla vana agitazione dell’identità mediatica ed ancorandolo in una relazione sociale costruttiva e feconda. Questi giovani, spesso tenuti sospesi a mezz’aria, in bilico tra realtà e finzione, sono sedotti da una filosofia di vita fondamentalmente scettica, propria di una “società signorile” che ha sostituito l’etica del lavoro, ovvero l’idea di realizzare se stessi occupandoci degli altri, con l’estetica dei consumi, ovvero la ricerca di un’identità mediante il mascheramento ed il perseguimento compulsivo di ciò che ci rende apprezzabili dagli altri. Non è l’affermarsi di un “sistema sociale”, ma un costume di vita di popolazioni che preferiscono godere di ciò che è stato finora accumulato piuttosto che dedicarsi a nuove imprese. Liberato dalla schiavitù della routine, l’essere umano ha la possibilità di infondere nelle cose che fa, qualcosa della propria anima, ma si trova di fronte il pericolo del disincantamento, che significa fare le cose per sopravvivere o farle per vendere (marketing).

Il lavoro buono indica una relazione di servizio in grado di costruire legami di socialità e di apporto di valore; inoltre, rappresenta una relazione interiore che coinvolge la personalità di chi lo svolge e ne esprime il proprio carattere peculiare. Il lavoro umano è in grado di apportare valore quando pone le cose prodotte al servizio della vita buona. Il lavoro è una dimensione fondamentale della vicenda umana, senza la quale la persona risulta indebolita in se stessa, dedita prevalentemente a sentire

e cercare di soddisfare i propri bisogni, scarsamente propensa ad un atteggiamento donativo e coraggioso circa la comunità ed il futuro.

Per essere autenticamente umano, il lavoro presuppone la scoperta del senso del limite di un'esistenza solo operosa: il riposo è il simbolo della impossibilità dell'uomo di generare il bene esclusivamente con il proprio sforzo: non basta lo sforzo personale per rendere buono il nostro affanno quotidiano.

Consegnare ai giovani il segreto del "lavoro buono" significa indicare loro il senso che il popolo attribuisce alla propria missione, i valori da cui trae alimento, le mete che intende perseguire. Il nostro popolo ha mostrato nell'epoca dell'industrializzazione di possedere una riserva potente di energia costituita dal desiderio di miglioramento dello stile di vita nel senso della prosperità. Ora, la coscienza della crisi ci ha risvegliati dal "sogno signorile" su cui una parte cospicua della popolazione si è cullata, e ci impone di combattere la tendenza a godere della qualità della vita conquistata, alla lamentazione sterile ed al rilassamento della spinta lavorativa ed imprenditoriale. È il tempo del risveglio del carattere costruttivo del nostro popolo, sulla base di un significato del lavoro inteso come capacità di sollecitazione delle doti – progettuali, ma anche morali e spirituali – della nazione, rimettendo in moto una stagione di operosità umanizzante.

Conta anche la capacità di combattere l'accidia vale a dire la frivolezza, l'agitazione permanente, l'incertezza dell'identità e lo sradicamento dai contesti reali. Non si lavora in senso umano se si è preda dell'inquietudine o della dissipazione.

Ed è qui che risiede il segreto da consegnare alle giovani generazioni: il lavoro buono adatto ai nostri tempi li riconosce "degni di scoprire il mondo", consente di stabilizzare l'identità di chi opera, ancorandola a sfide concrete e suscitando le virtù dei nostri padri: «un vero spirito di indipendenza, l'amore delle cose grandi, la fede in se stessi e in una causa».⁷⁰ Esso è a sua volta alimentato da esperienze che siano "tempi fecondi dell'anima": l'amicizia, l'amore, la poesia, il rapporto con la natura, la religione, l'arte... Trovando ciò che soddisfa l'animo, si è umani anche nella propria opera.

I ragazzi in un corso di Formazione Professionale non sono concepiti come studenti, ma come veri e propri *novizi* che si dispongono ad entrare nel mondo del lavoro avvalendosi della competenza e della saggezza di vita della comunità educativa costituita dai propri formatori. La proposta che viene rivolta loro si propone fondamentalmente di aiutarli a diventare persone libere, capaci di giudizio e di azione positiva nel reale; tramite l'esercizio del lavoro essi imparano uno stile di vita autonomo e responsabile, si propongono alla comunità come persone in grado di fornire un apporto positivo agli altri. In questa prospettiva, l'approccio alla cultura consente loro di cogliere pienamente i significati della loro opera, esercitare una cittadinanza operosa e donativa, contribuire a rendere migliore il mondo.

⁷⁰ A. DE TOCQUEVILLE, *L'antico regime e la rivoluzione*, Rizzoli Milano, p. 31.

SINTESI DEL PRIMO PASSO (le chiavi di accesso culturale al mondo degli allievi)

Quali mete vogliamo raggiungere?

Occorre evitare di concepire l'insegnamento come una (triste) tecnica volta ad impartire i saperi definiti dai programmi scolastici (che non ci sono più) o da sequenze di contenuti che indicano il "sapere minimo" del cittadino del nostro tempo. Gli scopi della cultura generale consistono nell'elevare il livello di coscienza degli allievi così che possano passare dal mero esistere all'essere nel mondo. La cultura non è un bagaglio più o meno pesante da portarsi appresso, ma un abito che ci permette di vivere meglio, animati da pensieri vivi.

Quali allievi abbiamo di fronte?

Bisogna guardarsi dal far proprio il pregiudizio diffuso secondo cui la FP è il ricettacolo di persone incapaci di apprendimento perché questo atteggiamento funziona come una "profezia che si autoavvera". Gli allievi della FP meritano di essere guardati come persone dotate di talenti, di cui spesso neppure loro sono consapevoli (la scarsa stima di sé è un tratto tipico della gioventù del nostro tempo), a cui fornire un'occasione di riscatto sostenuta da una metodologia amichevole e nel contempo efficace.

Quali ostacoli contrastano i nostri intenti e quali leve possiamo mobilitare per superarli?

L'ostacolo che gli allievi presentano nei confronti della cultura non è tanto nella loro impreparazione "di base", quanto nella demotivazione che rivela spesso una scarsa stima nelle proprie capacità di imparare e di avvalersi del sapere. Ma nello stesso tempo assume il valore di leva positiva la possibilità di riscatto e di successo insita nella loro condizione.

Costituisce un ostacolo la presenza di formatori che concepiscono il loro compito come un'istruzione, come pure la mancanza di passione e la divisione, ovvero l'assenza di uno spirito comunitario. La risorsa decisiva per un esito positivo dell'educazione è la fiducia nei giovani e precisamente nella loro naturale sensibilità al bene, che consente di ottenere risposte sorprendenti per loro stessi, i formatori, tutto il Centro ed il suo contesto.

Quale approccio adottare circa l'accesso degli allievi al sapere?

Si propone di adottare l'approccio della bellezza, del gusto e dell'utilità del sapere: il bello è amico del bene e del vero, lo stupore apre la porta dell'animo umano e stimola una tensione positiva verso la realtà. Bisogna evitare di chiedere loro di essere meri spettatori, ma di assumere uno stile partecipativo serio e disponibile, basato su una disciplina e su regole impegnative, da alternare ad uno stile più leggero ed ironico. Gli allievi vanno incoraggiati nel cammino della conoscenza così che possano sentirsi sostenuti nel perseguimento del successo formativo, così da divenire consapevoli del proprio effettivo valore.

Quale significato educativo e culturale attribuire al lavoro?

Il lavoro – e non la mera occupazione – presenta un valore educativo e culturale che consente loro di divenire protagonisti attivi della vita sociale, di acquisire un'identità salda e sostenuta dal valore della propria opera. Essi non sono studenti, ma veri e propri novizi che godono del privilegio di essere accompagnati nell'inserimento nel reale avvalendosi della competenza e della saggezza dei propri formatori e di tutti coloro che si impegnano nell'opera educativa del Centro. In questo modo essi divengono persone libere, capaci di giudizio e di azione positiva nel reale; il senso della bellezza, del gusto e dell'utilità della cultura dona a loro la capacità di cogliere i significati della loro opera, di essere cittadini operosi e capaci di fornire il loro contributo originale allo scopo di rendere migliore il mondo.

Secondo passo: Come condurre un percorso formativo efficace

«Quando l'allievo non fa che ripetere non la stessa risonanza ma un miserabile ricalco del pensiero del maestro; quando l'allievo non è che un allievo, fosse pure il più grande degli allievi, non genererà mai nulla.

Un allievo non comincia a creare che quando introduce egli stesso una risonanza nuova (cioè nella misura in cui non è un allievo). Non che non si debba avere un maestro, ma uno deve discendere dall'altro per le vie naturali della figliazione, non per le vie scolastiche della discepolanza»

Charles Péguy (2003 p. 1099).

Oltre l'inerzia disciplinare ed il costruttivismo ingenuo

La domanda educativa propria del nostro tempo punta a formare giovani autonomi e responsabili, in grado di inserirsi positivamente nella realtà, conducendo in essa una vicenda di vita dotata di valore per gli altri e per sé. Per fare ciò occorre abbandonare l'idea che l'apprendimento avvenga in un contesto inerte, isolato dal reale, realizzato mediante lunghe (e noiose) sequenze di lezioni ed interrogazioni, ma che possa essere un percorso segnato da occasioni che stimolino la curiosità e la ricerca, il lavoro cooperativo, la realizzazione di prodotti di valore in quanto utili in riferimento a bisogni ed interessi di interlocutori ben definiti.

Questo programma significa salvare le conoscenze dal “*disciplinarismo*” che suddivide il sapere sulla base di un numero esagerato di materie strutturate verticalmente, ciascuna delle quali procede in solitudine senza prevedere connessioni reciproche né fra di loro né fra loro ed i fenomeni significativi della realtà. Le discipline sono l'esito di un'operazione culturale che, originando da una particolare (e parziale) prospettiva di comprensione del reale, ha strutturato nel tempo un linguaggio peculiare fondato su principi e regole riferiti ad una specifica epistemologia e facente riferimento ciascuna ad una gerarchia generale del sapere considerato necessario all'insegnamento ed allo studio.

L'antropologo Clifford Geertz ha affermato a questo proposito che: «Le grandi etichette come “scienze naturali”, “scienze biologiche”, “scienze sociali” e “discipline umanistiche” hanno un senso nella presentazione dei *curricula*, nel classificare gli studiosi in circoli e comunità professionali, e nel distinguere grandi tradizioni di stile intellettuale [...], ma quando queste etichette vengono considerate una mappa dei confini e dei territori della vita intellettuale moderna o, peggio, un catalogo di Linneo in cui classificare le specie scientifiche, esse impediscono semplicemente la vista di quanto accade fuori, là dove gli uomini e le donne riflettono sulle cose e scrivono le loro riflessioni» (Geertz 1998, pp. 10-11). Come dire: la genesi e la struttu-

razione del sistema delle discipline non è indifferente alle logiche di potere accademico che procedono generalmente per moltiplicazione e separazione, mentre è estremamente raro il processo contrario di cooperazione, inclusione ed accorpamento. Vi è un punto, ed è stato abbondantemente superato, in cui l'eccesso di frammentazione del sapere e la creazione di "domini" accademici difesi da barriere epistemologiche artificiose, entra in contrasto con la possibilità di una vera comprensione del reale.

Certamente le discipline sono utili all'insegnamento, sia pure periodicamente revisionate e riaggregate⁷¹; parimenti le epistemologie su cui si reggono costituiscono fattori indispensabili per una conoscenza ordinata, nell'ambito dei paradigmi culturali propri di ogni campo del sapere, tenuto conto delle concezioni via via emergenti. Ma occorre guardarsi dal disciplinarismo frammentario e soprattutto alla sua trasposizione didattica in quanto in esso operano forze che contrastano, invece che favorire, la possibilità da parte degli studenti di imparare nel senso di nutrire la propria mente.

Oltre al disciplinarismo, occorre guardarsi anche dal *costruttivismo banale* con la sua idea ingenua del processo della conoscenza concepita come una narrazione senza uno stretto rapporto né con i fatti né con le teorie, ma esito unicamente di un consenso tra coloro che la condividono⁷²; con la sua metodica impoverita centrata unicamente sul rapporto tra docenti-accompagnatori e studenti-scopritori che si svolge tramite fornitura ai secondi di «supporti e risorse per la costruzione attiva della conoscenza»⁷³; con una forte deriva tecnicistica come quella sostenuta da Marianne Wolf, e da molti suoi epigoni, secondo la quale la comparsa delle moderne tecnologie informatiche e telematiche svelerebbe la non naturalità della scrittura e la struttura immediata, non riflessiva, multidimensionale e caotica del cervello umano⁷⁴. Occorre riconoscere al costruttivismo il merito di aver rilanciato le tesi care all'attivismo pedagogico, tra cui la rilevanza della conoscenza sociale (che in questa prospettiva viene detta "situata", segnalandone il carattere contingente) e la centralità dell'allievo nel cammino di apprendimento e di crescita in modo che se ne renda protagonista; ma questo percorso risulta troppo limitato al consenso linguistico, ma poco consistente in relazione ai necessari processi di produzione mentale (teorie, proposizioni, schemi logici, calcoli matematici) che permettono di giungere ad una conoscenza giustificata. Esso, ancorato com'è ad una visione relativistica del rapporto tra il soggetto umano e la realtà, non è in grado di indicare un *circolo del sapere* capace di valorizzare tutte le forme della conoscibilità: l'intuizione che deriva dall'esperienza diretta ed il senso comune, e nel contempo il sapere canonico che fornisce la capaci-

⁷¹ Recentemente, le difficoltà connesse all'introduzione di discipline comprensive come "scienze integrate" e "scienze applicate", hanno mostrato quanto sia ancora rilevante il peso del disciplinarismo nella scuola italiana

⁷² P. A. BOGHOSSIAN, *Paura di conoscere*, Carocci, Roma, 2006.

⁷³ A. CALVANI, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*, Carocci, Roma, 2011, pp. 46-47.

⁷⁴ M. WOLF, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.

tà di ordinare e ritenere ciò che si conosce su una base sostenibile dal punto di vista gnoseologico e non solo linguistico, così che la persona lo padroneggi e ne tragga benefici reali nel suo rapporto con il mondo.

Insegnare ad essere competenti

In un quadro neorealista la didattica delle competenze che dir si voglia, non viene concepita come un'alternativa alle conoscenze canoniche perché, se è vero che senza una loro mobilitazione competente rimangono inerti, è anche vero che senza il sapere la competenza è vuota. Per questo, i compiti di realtà – il fattore centrale della didattica delle competenze – vanno concepiti piuttosto come un procedimento che consente al soggetto umano di impadronirsi del sapere in azione secondo una direzione che conduca per passi successivi a padroneggiare la teoria resa convincente dal percorso svolto e resa sensibile dal coinvolgimento soggettivo entro un'esperienza. È un cammino verso la conoscenza che inizia dall'implicazione nel reale e procede tramite un processo di astrazione e di generalizzazione che consente al soggetto di passare dal piano dello specifico compito-problema su cui si esercita, alla formulazione di una diagnosi/prognosi che apre alla possibilità di svolgere un intervento finalizzato a scopi risolutivi, fino alla formalizzazione del sapere "concettuale" composto da procedure, teorie ed argomentazioni generalizzabili al di là del caso particolare che le hanno sollecitate.

La competenza non coincide né con le conoscenze né con le abilità, ma rappresenta un costrutto di natura differente rispetto alla classificazione disciplinare del sapere; ciò esclude sia l'idea che si tratti di una mera "applicazione" dei saperi teorici sia della capacità di adattamento dell'individuo alle prescrizioni di ruolo. Essa si riferisce alla *persona in azione*, e precisamente quanto essa è chiamata a mobilitare le risorse possedute (conoscenze ed abilità) in vista di compiti e problemi significativi, in più possibile tratti dalla vita reale a vicini ad essa. In questo senso, la competenza smette di essere un'astrazione o solo l'applicazione di una regola, ma indica una qualità personale, in forza della quale si può definire come "persona competente" un soggetto sensibile e volitivo, ricco di cultura, che si prende cura della realtà e si coinvolge volentieri in essa fornendo il proprio contributo mobilitando le risorse a disposizione ed apportando in sovrappiù un valore originale proprio⁷⁵.

⁷⁵ «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (H. ARENDT, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1999, p. 129).

Essa non coincide necessariamente con ciò che la persona impara nelle occasioni formali di studio, ma comprende anche le modalità di apprendimento non formale ed informale. Questo ampliamento dell'ambito nel quale l'individuo trae spunto per l'accrescimento della propria dotazione culturale, estendendosi di fatto ad ogni esperienza della vita, costituisce una delle colonne su cui poggia l'edificio del sistema delle competenze, ma indica nel contempo uno dei suoi punti più deboli poiché quello della competenza rischia di diventare un "concetto-lenzuolo" capace di coprire l'intero spazio dell'intelligibile umano. Ciò lo renderebbe in definitiva inservibile poiché, inglobando tutto, perderebbe la capacità identificativa, in particolare la possibilità di segnalare ciò che non è competenza; in tal modo, senza limiti ben delineati, tutto l'impianto delle competenze finirebbe per risultare inservibile, poiché delirante.

Infine, il giudizio circa la qualità "competente" del soggetto umano necessita di un fondamento attendibile che renda "comprovata" la capacità di utilizzare le risorse necessarie costituite da conoscenze, abilità e capacità personali. Qui risiede uno dei punti più critici dell'intero "modello" delle competenze, ovvero la natura delle prove in grado di attestare che una persona ha saputo davvero mobilitare specifiche conoscenze ed abilità allo scopo di portare a termine compiti e risolvere i problemi che via via gli si presentano. Queste prove, o *evidenze*, dovrebbero avere la forma di azioni reali ed adeguate⁷⁶, visto che la persona competente è, come abbiamo detto, un soggetto in azione.

Una parte cospicua delle evidenze delle competenze è costituita da materiali multimediali prodotti attraverso tecnologie dell'informazione e della comunicazione; tali tecnologie non possiedono il potere magico di indirizzare da sole il percorso formativo e di sormontare i problemi di apprendimento, ma contribuiscono ad arricchire lo spazio del lavoro dei formatori, entro una regia educativa propria dell'équipe. Per gli allievi di oggi, le tecnologie possiedono un valore intuitivo, presentano un'ampissima gamma di applicabilità, rientrano nelle forme più diffuse di comunicazione del nostro tempo ed ancor di più di quello a venire.

Ma va ricordato che gli allievi desiderano divenire competenti tramite l'aiuto ad entrare in un rapporto concreto e positivo con la realtà, la manipolazione dei materiali fisici e degli strumenti concettuali che connotano il campo del sapere in cui ci si è addentrati, infine la gestione delle relazioni faccia a faccia con i vari attori in gioco fino al completamento dei compiti assegnati.

La regia educativa dell'équipe

Il metodo formativo che si propone, risultato anche delle rilevazioni effettuate nella realtà concreta dei CFP, attribuisce all'équipe il compito della regia educativa del corso, che si attua attraverso l'individuazione di temi portanti in grado di aggregare le aree formative e le discipline e di sollecitare l'interesse e la partecipazione degli allievi.

⁷⁶ M. COMOGGIO, *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici» 49 (1), 2001, pp. 93-112.

Il CFP è al centro di una rete di relazioni, attese ed opportunità, oltre agli inevitabili rischi; esso è chiamato ad essere il regista di un percorso educativo a più cerchi. Cinque sono gli ingredienti di tale regia:

1) *L'attivatore esplicito ed il "format lavoro"*

La forza esplicita che i giovani manifestano e che costituisce il primo attivatore dei loro talenti e capacità è costituita dal desiderio di entrare in modo positivo nella realtà, imparando a conoscerla e ad assumere un ruolo significativo ed utile agli altri, mediante il quale mostrare di potersela cavare da sé e di segnare il mondo con il proprio apporto originale e distintivo.

Questo "attivatore" è in grado di agire positivamente nell'ambito dei saperi e delle competenze degli assi culturali, visti come ingredienti in grado di insegnare a lavorare.

Ma è anche un metodo di studio, che consiste nel mettersi all'opera non più come studente ma come allievo e novizio di un apprendimento per la vita: così egli acquisisce in modo indiretto i frame, la struttura che ordina, dà significato e permette la memorizzazione di un'esperienza, che aiutano il soggetto ad elaborare in modo significativo e comunicabile il suo rapporto con la realtà, e ad assimilare convincimenti argomentati. L'allievo impara lavorando, compiendo opere significative ed utili a favore degli altri.

2) *L'attivatore implicito e la consonanza culturale*

L'essere umano riceve con il patrimonio genetico anche un patrimonio culturale; ciò significa che la sua identità è già connotata dallo stile di vita e dalle suggestioni caratteristiche (topos) che sono proprie della cultura di appartenenza. Si può dire che egli, in un modo che le scienze non hanno ancora del tutto compreso, possiede già in sé l'impronta sensibile, un misto di archetipo – la forma preesistente di un pensiero – e di frame simbolici, che gli permettono di provare nostalgia, avvertire il gusto, dare significato e memorizzare le esperienze culturali significative tramite l'incontro con le opere che hanno arricchito e caratterizzato quello stile di vita di cui egli è un testimone sensibile. È la consonanza culturale.

L'intento decisivo di ogni insegnante, che consiste nel trasformare gli apprendimenti sparsi in una padronanza personale, non avviene in sequenza cronologica, ma circolarmente ed in modo situato: un sapere "nucleare" trova significato pieno solo entro una "ragione di vita" che costituisce il patrimonio profondo della cultura, sia quella locale sia quella «umana», ed a questo deve sempre riferirsi perlomeno come promessa.

3) *La personalità del CFP ed il protagonismo degli allievi*

Il CFP non è una somma amorfa di classi, ma un organismo vivente che possiede una personalità. Più questa è ben delineata, migliore è la possibilità degli allievi di identificarsi in essa. In tal modo si delinea un'affezione nei confronti del proprio CFP, il requisito fondamentale della qualità dell'educazione. Infatti, i drop out sono l'esito dell'insuccesso di una relazione significativa, dell'insignificanza di un legame e di una proposta.

La personalità del CFP è data da temi chiave che connotano i percorsi formativi e mobilitano i talenti e le capacità degli allievi in direzione di opere significative da offrire alla comunità, come segno del valore dei saperi acquisiti.

4) *Una regia unitaria*

Un CFP mirato a rendere possibile e fecondo l'incontro dei giovani con la cultura non è una somma di singoli insegnanti che pensano se stessi come «principi della classe» nelle ore del loro insegnamento, ma componenti di una comunità educativa e formativa che legge ed interpreta le domande formative della società, progetta i percorsi in base ai temi chiave su cui chiede la mobilitazione degli allievi e dei soggetti con i quali si è alleata.

Emerge in questa prospettiva la rilevanza dello spazio comune che non consiste nell'astratta «area comune» di un tempo, ma nelle attività che qualificano il CFP, rendono possibili il perseguimento dei traguardi formativi elaborati, consentono una validazione sociale della sua opera.

La regia unitaria deriva proprio dalla densità delle mete comuni che impegnano l'intero CFP, i dipartimenti ed i consigli di classe.

5) *Il metodo composito*

La regia educativa si esprime nella progettazione di un percorso formativo unitario, scandito da tappe di apprendimento e di maturazione, per la realizzazione del quale si prevede una combinazione delle seguenti 5 modalità:

- Incipit-avvio.
- Lezione frontale.
- Gruppi di lavoro nella classe e nel CFP.
- Azione compiuta interna ed esterna.
- Dialogo ed argomentazione.

Il metodo composito

Specifichiamo di seguito le cinque modalità formative a disposizione dell'équipe, e di ogni singolo formatore, per perseguire i traguardi formativi definiti.

Incipit-avvio

Si tratta dell'avvio dell'incontro educativo con la classe, quello che corrisponde alla *captatio benevolentiae*, il cui scopo è stabilire un rapporto vivo tra il formatore, la classe e l'esperienza culturale proposta.

Tramite un positivo incipit, si è in grado di immettere i ragazzi sulla giusta strada e nel modo appropriato, attraverso un'esperienza in grado di smentire il loro pregiudizio scolastico; per fare questo occorre mettere in atto una strategia centrata sul gusto, la meraviglia e l'utilità del sapere, tenendo conto che ogni campo culturale possiede un suo profilo di "seduttività".

La capacità seduttiva riguarda l'opera (letteraria, artistica, scientifica, storica, professionale...), gli autori e le vicende proposte, mediate dalla passione e dall'esperienza dell'insegnante.

Lezione frontale

La docenza frontale si fonda sulla fiducia degli allievi e consente loro di accedere alla conoscenza proposizionale, quella che procede per trasferimento di fatti, principi e regole dalla mente dell'insegnante (o dal libro di testo) all'allievo visto non come "tabula rasa", ma come persona dotata delle facoltà intellettive che gli consentono di cogliere il significato di ciò che gli viene proposto pur senza esperienza sensibile, di fare memoria di esperienze rese tramite fonti indirette, di operare inferenze e deduzioni logiche da assunti e giungere a generalizzazioni.

La didattica centrata sul trasferimento di conoscenze proposizionali ha il vantaggio di sollecitare nel discente abilità mentali che non necessariamente richiedono sul momento di saper fare qualcosa di concreto. Ma richiede, entro il termine di un modulo, una produzione autonoma da parte degli allievi che consenta loro di passare dalla comprensione alla padronanza delle conoscenze.

Gruppi di lavoro nella classe e nel CFP

Nel procedere per moduli, occorre prevedere la massima convergenza possibile fra le diverse discipline che condividono il medesimo nucleo del sapere, dove le attività didattiche basate su conoscenze proposizionali preludono ad esperienze culturali che ne rappresentano insieme il compimento e la messa alla prova tramite compiti di realtà. La struttura modulare del sapere rappresenta la soluzione del problema di come integrare la didattica per trasferimento in un cammino di studio prevalentemente attivo, dove l'allievo sia protagonista del proprio progresso.

Il gruppo di lavoro interno alla classe, finalizzato a produrre opere che non si limitano all'ambito angusto del ciclo insegnamento-prestazione-voto, ma mirano a stabilire relazioni sociali reali centrate sul sapere in azione, è uno degli ingredienti fondamentali del corredo dell'insegnante regista didattico.

Azione compiuta interna ed esterna

L'azione compiuta può avvenire all'interno, nella forma del "laboratorio di realtà", ed anche all'esterno del CFP; questa modalità formativa assume nella gran parte la forma dell'alternanza formazione-lavoro che, com'è noto, è una metodologia che integra la formazione interna e quella esterna alla struttura formativa entro un progetto unitario, progettato e valutato.

Ciò che contraddistingue tale metodologia è il fatto che gli apprendimenti, se presentati in modo formale risultano isolati tra di loro e con il reale, trovano invece vita e significato pieno se collocati entro un "contesto formativo" che esprime le culture in azione presenti nella realtà concreta del lavoro e dell'impresa, delle istituzioni, della società e della cultura.

Ciò che prevale nell'azione situata è il senso delle condotte degli attori che si muovono coordinandosi in vista di uno scopo condiviso e dotato di valore.

Dialogo ed argomentazione

Attraverso il dialogo, svolto in prevalenza nell'ambito della classe, avviene un'esposizione ed un confronto/discussione tra le persone, tramite cui avviene un incontro tra il linguaggio formale delle discipline ed il linguaggio narrativo che connota la realtà quotidiana. In queste occasioni, ognuno è chiamato ad esprimere la sua personale rappresentazione della vicenda formativa apportando ad essa qualcosa di peculiare e sapendo argomentare la propria posizione, mostrando non solo di padroneggiare il campo culturale entro cui si colloca l'attività, ma anche di saper trarre da essa i benefici di apprendimento e di maturazione personale, anche in vista delle scelte future.

È ciò che scandisce il passaggio dall'umanesimo scolastico all'umanesimo civile, dove il primo indica l'insieme dei temi che un cittadino deve tenere presenti per poter essere conforme ai traguardi formativi definiti dai curricoli scolastici, mentre il secondo segnala cosa accade ad una persona quando trae beneficio personale dalla cultura incontrata nell'esperienza formativa, divenendone portatore vivo.

Si propone un esempio di intervento formativo in cui il sapere disciplinare è gestito non sulla base di una didattica disciplinare, ma nella prospettiva della "cultura della realtà" in grado di suscitare l'interesse e la partecipazione degli allievi.

Un esempio concreto: l'insegnamento del diritto.

Nell'approccio canonico, vale a dire secondo una didattica centrata sull'epistemologia della discipline, l'insegnamento del diritto inizia necessariamente dai concetti generali, per poi presentare la ripartizione del campo del sapere, quindi entrare nei singoli ambiti dove affrontare i concetti giuridici specifici ed infine – solo alla fine – la loro applicazione.

In questo modo, un allievo di prima o seconda inizia il suo percorso di diritto incontrando il concetto di "diritto" tramite una sua definizione formale, distinto successivamente nella macro categoria del diritto oggettivo comprendente il diritto pubblico (amministrativo, costituzionale), quello privato (civile, della famiglia) e del lavoro, il rapporto giuridico e diritto soggettivo (diritti assoluti, reali patrimoniali e non patrimoniali). Per poi passare ai concetti di norma giuridica, soggetti del diritto, i diritti e doveri universali, per concludere con il contratto. Successivamente affronterà il sistema giuridico nelle sue articolazioni.

Con un simile approccio, che cosa accade nella mente di un allievo che non ha mai trattato di questi temi? Semplicemente non capirà nulla di quanto proposto, quindi gli si presentano due alternative: o mandare a memoria quanto proposto magari aiutandosi con schemi o mappe concettuali, oppure rinunciare. Ciò perché l'approccio canonico, paradossalmente, presuppone che il destinatario possieda già una visione giuridica, o comunque abbia i mezzi per cogliere il senso di questi concetti astratti ed avulsi. Si pone pertanto una contraddizione palese tra l'obiettivo dell'insegnante – insegnare il diritto – ed il metodo adottato, nel senso che non vi è un legame né logico né cronologico né fattuale tra gli stimoli proposti ed i risultati attesi. Un simile metodo funziona per un piccolo gruppo di allievi disposti ad una navigazione che si svolge per buona parte al buio, nella speranza che prima della fine gli vengano proposti esempi e casi che gli consentano di cogliere il legame che insiste tra ciò che gli viene impartito ed il mondo reale.

Diversamente, un formatore che intenda perseguire effettivamente gli scopi che si prefigge, che i suoi allievi apprendano il senso del diritto, la sua struttura, il campo in cui si applica, le istituzioni, gli attori e le dinamiche che vi si svolgono, si muoverà con un approccio completamente diverso e

per molti versi rovesciato rispetto a quello canonico: cercherà di rintracciare dalla cronaca, dalle sue conoscenze o da avvenimenti veramente accaduti, dei casi reali che possano mostrare all'allievo un contesto di diritto in azione, di modo che, addentrandosi con un corretto metodo, essi possano immergersi in una situazione densa di significati giuridici.

Ad esempio, egli può partire da una rissa tra giovani accaduta per motivi banali qualche notte precedente in una piazza della città che ha provocato lesioni personali ed una denuncia penale di una delle vittime nei confronti di tre giovani aggressori. Una vicenda interessante perché consente di cogliere il concetto di parte lesa, di tutela legale, di azione giudiziaria, di fattispecie giuridiche, di codice penale e civile, di processo con i suoi gradi, di dibattimento, prove, sentenze e conseguenze in tema di risarcimenti e restrizioni della libertà a carico dei rei.

È indubbiamente una situazione di apprendimento valida da tre punti di vista fondamentali: si tratta di un evento di indubbio interesse per la classe (se ne è discusso, alcuni dei giovani coinvolti sono noti tra gli allievi), è centrale rispetto ai traguardi formativi di riferimento del corso⁷⁷, possiede un valore morale poiché aiuta gli allievi a riflettere sui concetti di bene, rispetto reciproco, civile convivenza, diritti e doveri.

A questo punto, manca solo di costruire il cammino di apprendimento secondo un metodo che metta in moto i ragazzi, meglio se in gruppo, e li disponga verso un risultato tangibile, dotato di valore, riferito ad altri interlocutori che non siano necessariamente i propri docenti, in modo che nel completare il compito essi debbano necessariamente incontrare quei contenuti e farli propri, perlomeno dal punto di vista del senso comune. Dopo aver pensato quale soluzione sia preferibile, al formatore viene in mente di dividere la classe in tre gruppi: il primo gruppo rappresenta l'accusa, il secondo la difesa ed il terzo la magistratura. Inizia il primo gruppo che formula la denuncia indicando a chi è rivolta, per quale accusa, per quali ipotesi di reato, con quali riferimenti dei codici e sulla base di quali evidenze dei reati denunciati. Riceve la denuncia (scritta) il terzo gruppo che valuta se avviare l'azione penale sempre in riferimento ai codici. Presupponiamo che l'esito sia scontato, quindi invia una comunicazione giudiziaria agli accusati, ovvero il secondo gruppo il cui compito consiste nel preparare la difesa nel procedimento, mentre da parte sua si prepara alle fasi successive dei dibattimento e del giudizio.

L'attività formativa potrebbe fermarsi qui con la produzione di tre documenti: l'accusa, la difesa e il giudizio. Oppure potrebbe giungere fino alla simulazione dell'udienza decisiva con la pubblica accusa, l'arringa degli avvocati delle due parti, la sentenza della corte, il tutto sotto gli occhi di due docenti-esperti di un'altra classe in veste di giudici.

È certo che, dopo questo lavoro, i ragazzi avranno appreso molto di più e soprattutto in modo assolutamente più convincente, rispetto alla classe il cui docente ha preferito il metodo canonico, specie se nel primo caso il formatore avrà richiesto che i gruppi lavorassero con un coordinatore ed un segretario ed ognuno avesse un compito specifico da svolgere, debitamente documentato; se poi avrà richiesto agli allievi di produrre un glossario con i termini nuovi incontrati e la loro spiegazione con due esempi di frasi compiute. Infine, per valorizzare al meglio l'esperienza e trarre da essa il massimo risultato, il formatore avrà richiesto alla classe di svolgere un confronto fra i gruppi in cui, sulla base del racconto e del lavoro svolto, sviluppare una riflessione comune per focalizzare gli elementi salienti del caso affrontato e padroneggiare ancora più fortemente il campo del diritto. Ad ognuno dei partecipanti sarà infine richiesto di mettere per scritto il valore di questa esperienza formativa, indicando i compiti svolti, i problemi incontrati ed il modo del loro superamento, le acquisizioni di cui ha beneficiato ed il loro legame con quanto insegnato loro dai formatori, ulteriori temi che desidera affrontare di seguito a questa esperienza, infine che giudizio dà alla sua performance.

⁷⁷ Si tratta della seconda competenza storico sociale dell'obbligo di istruzione che recita: "Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente".

L'esempio proposto mostra con chiarezza in cosa consiste il *metodo formativo composito* ed il suo legame con una figura di formatore in cui emergono doti artigianali ed artistiche, piuttosto che impiegate ed esecutive di programmi predefiniti. La sua attività, infatti, non è assimilabile ad uno schema chiuso, ma richiede una capacità di immaginazione e di progettazione del percorso formativo proposto ai ragazzi che mira a combinare con inventiva e metodo i tre fattori fondamentali dell'azione educativa:

- la *partecipazione attiva* a compiti dotati di utilità e valore, in cui impegnarsi con serietà mobilitando e nel contempo scoprendo il proprio patrimonio di capacità e talenti. La partecipazione rappresenta pertanto la condizione propria dell'esperienza formativa, il requisito fondamentale ed indispensabile che consente di rendere proficuo il ruolo richiesto ai diversi attori in gioco.
- La *sollecitazione delle prerogative proprie della mente* affinché essa sappia descrivere e comprendere il reale, svolgendo il tragitto che si snoda dall'esperienza specifica all'astrazione dei concetti e delle regole il cui possesso permette di acquisire effettivamente il patrimonio culturale necessario ad essere persone e cittadini liberi, capaci di giudizi fondati e di scelte ragionevoli. Va ricordato che la realtà non si trasferisce alla mente per "immissione", ma richiede da parte del soggetto conoscente un lavoro epistemico volto a dare ragione delle sue credenze confrontandole con le evidenze reali del campo cui si riferisce e sostenendole nella discussione in modo da dare risposte convincenti alle obiezioni ed alle tesi divergenti dalla propria.
- Il *cambiamento personale* che deriva dall'aver compiuto un cammino formativo che ha potuto portare la persona ad una nuova conoscenza. Lo scopo del sapere non può essere ridotto al voto e neppure al piacere dell'erudito che gode del successo provocato dal suo pubblico riconoscimento, ma mira a rendere migliore la vita tramite l'ampliamento del vedere, del sentire, del giudicare e dell'agire. Ogni persona, infatti, possiede un suo proprio punto di vista su di sé e sulla realtà – incardinato nella sua cultura di appartenenza – a cui tiene molto e che non è facilmente disposto a rinunciare. La condizione dell'individuo della società mediatica è quella dell'assediato da una quantità spaventosa di messaggi, ognuno dei quali pretende ascolto, adesione e condiscendenza. Egli da un lato si lascia sollecitare⁷⁸ ma contemporaneamente costruisce una sorta di corazza scettica per mezzo della quale potersi difendere e sottrarre a tutte queste intrusioni che non gli permettono di sentirsi semplicemente se stesso, ma lo dislocano continuamente fuori di sé. Ma questo stato d'animo non si presta facilmente a dare risposta al desiderio di sapere che ognuno sente dentro di sé; di conseguenza, il modo più spontaneo in cui il singolo si apre alla realtà è cercare una comunità mediatica in cui sentirsi consonante, aderendo ad essa e traendone la specifica cultura. Si creano così delle enclavi di cultu-

⁷⁸ Sarebbe più preciso dire "sollecitare" trattandosi di stimoli che puntano a sedurre agendo sulle facoltà sensoriali e sulla promessa di successo di fronte agli altri.

ra mediatica i cui adepti tendono a ripetere ovunque il proprio credo in una sorta di comunicazione monca che non chiede né replica né dialogo. Per questo la pratica formativa in classe ha un valore decisivo per consentire alle persone di misurarsi con i fatti, con le esperienze, con le opinioni altrui e con il proprio mondo personale così da perfezionare effettivamente la propria esistenza.

Il formatore ha utilizzato un incipit stimolante, con un caso tratto dalla vita reale; ha creato una situazione di apprendimento che mobilita i saperi essenziali della disciplina; ha realizzato gruppi di lavoro in cui gli allievi sono protagonisti attivi; ha programmato un evento finale dove questi possono proporre quanto elaborato, confrontarsi e mostrare – anche tramite esposizioni e prove – di possedere i saperi previsti, che con questo metodo sono appresi indirettamente, tramite una pratica, e risultano situati stabilmente nel vivo della loro personalità.

Il Canovaccio formativo (*Curriculum Mapping*)

Per formare persone competenti, va innanzitutto delineato lo spazio di comunanza che consente una progettazione per risultati di apprendimento riscontabili ed apprezzabili realmente. Occorre partire dalle competenze per delineare una prospettiva comune tra discipline e perseguire una visione dell'opera del docente non centrata sull'erogazione di contenuti per comparti separati, ma sui vantaggi reali apprezzabili dagli studenti stessi in quanto posti in condizione di agire in modo autonomo e responsabile nella realtà.

Il Canovaccio formativo (o *Curriculum Mapping*) è il documento base della progettazione. Per Cesare Scurati, il curriculum rappresenta: «L'insieme organicamente progettato e realizzato per far conseguire agli alunni i traguardi di istruzione e formazione previsti». «L'idea di curriculum si è venuta differenziando da quella di programma per i caratteri della rispondenza alla realtà effettiva di una situazione educativa e per l'assenza di una formalità legale impositiva». Egli aggiunge: «Il curriculum sta a significare l'organizzazione del complesso delle esperienze formative che vengono poste in essere da “quel” determinato gruppo di insegnanti per “quel” determinato gruppo di alunni in “quella” specifica situazione. Tutte le scuole e tutte le classi facenti parte di un sistema scolastico hanno, quindi, lo stesso programma in senso formale; ognuna di esse, invece, svolge il proprio curriculum in senso reale»⁷⁹. I curricula per competenze mirano a formare nell'allievo una reale padronanza tramite l'acquisizione di un *patrimonio personale spendibile* così da saper leggere e interpretare la realtà nelle sue diverse dimensioni ed affrontare positivamente i vari compiti e le varie attività che si incontrano sia nell'ambito dell'istituzione formativa sia al di fuori di essa.

⁷⁹ C. SCURATI, *Il curriculum: costruzione e problemi*, in F. CAMBI (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci editore, 2002, Firenze.

Il *compito di realtà* - gestito come Unità di Apprendimento (UdA) - rappresenta il modo di imparare insito in una cultura viva, non inerte. Delinea lo spazio di lavoro comune dei formatori, per far acquisire agli allievi il senso dell'unità del sapere, lo spirito della cooperazione, la capacità di mobilitare le proprie risorse intorno ad un compito sfidante e non scontato, dotato di valore reale perché rispondente alle aspettative di specifici interlocutori (compagni, utenti, committenti, rappresentanti di enti, pubblica opinione). Tramite l'UdA l'allievo non è solo un applicatore di schemi standard, o un passeggero che prende nota, neppure un assistente di adulti competenti, ma assume il ruolo dell'*artigiano* che si pone in gioco a fronte di attese reali, coerenti con il profilo di riferimento del suo percorso formativo.

Le operazioni per la progettazione seguono un cammino definito da questa § sequenza:

- partire dalle competenze finali specificate nel profilo, per indicare i valori, i criteri metodologici, le esperienze fondamentali che qualificano l'identità culturale dell'organismo formativo ed i passi più rilevanti del cammino proposto agli allievi per perseguire tali mete;
- indicare per ogni biennio/monoennio – partendo dal fondo e procedendo via via a ritroso fino all'inizio del percorso – i compiti di realtà ed i nuclei fondanti del sapere che definiscono il percorso formativo;
- scegliere l'approccio tematico e metodologico di fondo che connota l'istituzione formativa e che fonda il patto tra i formatori e tra questi e gli altri attori in gioco;
- specificare il contributo degli assi culturali e dell'area di indirizzo al profilo finale atteso.

In questo modo è stata elaborata una proposta di massima del percorso chiamata *Canovaccio formativo*, sulla base della quale si passa ai consigli di classe che traducono tale proposta nel piano formativo vero e proprio con le necessarie misure di personalizzazione.

La progettazione del curriculum deve garantire tre risultati:

- Definire un piano condiviso di traguardi formativi per ogni ciclo e grado, alzandone l'asticella, da cui emerga il legame tra le attività didattiche, ed i loro esiti, ed i nuclei portanti del sapere che gli alunni sono chiamati a padroneggiare.
- Delineare un metodo formativo comune basato sulla (reale) centralità dell'alunno, sul primato dell'apprendere facendo, su una progressione attendibile, vale a dire sostenuta da prove reali e adeguate della sua crescita.
- Creare una comunità di apprendimento unitaria specie tra la scuola primaria e la secondaria di primo grado con spazi di lavoro comune, un metodo di ricerca-azione che consenta di procedere traendo insegnamento dall'esperienza.

Ciò che conta nella progettazione è creare occasioni in cui gli allievi possano fare esperienza di cultura viva, immersa nel flusso del reale, consonante con il desiderio di vita del discente, sulla base delle quali segnare il loro cammino di crescita. Esperienze dove il pensiero sia animato dall'osservazione, la scoperta, la realizzazione di un'opera, la gestione di un evento, la comunicazione pubblica di quanto realizzato.

Il curriculum viene elaborato dal CFP coinvolgendo i Dipartimenti e le équipes, sulla base di un metodo centrato su cinque tappe, ognuna retta da specifici quesiti:

- A. In cosa consiste e come viene interpretata la domanda culturale degli allievi e del territorio? Quali sono le linee ed i temi portanti della proposta formativa? Come il CFP risponde alla domanda culturale perseguendo i traguardi formativi previsti dal Profilo, specificando i benefici che apporta agli utenti diretti ed indiretti?
- B. Qual è il contributo dei dipartimenti degli assi culturali e dell'area di indirizzo, e relative discipline, al perseguimento dei traguardi formativi in relazione ai temi portanti?
- C. Quale risulta l'andamento del percorso formativo? In che modo ogni tappa stimola l'acquisizione dei saperi essenziali tramite compiti di realtà? Come si articola il piano di valutazione (lungo il percorso, per tappe, finale)?
- D. Quali sono le alleanze decisive con soggetti sia del territorio sia esterni ad esso?
- E. Quali scelte organizzative e logistiche consentono di realizzare il curriculum?

A. *Domanda culturale, proposta formativa, benefici diretti ed indiretti*

I sistemi educativi non più centrati su programmi ministeriali, ma su traguardi formativi «terminali» espressi in saperi e conoscenze, puntano a favorire la declinazione locale dei curricoli, ed evitare la loro genericità ed astrattezza.

Ogni CFP è chiamato ad interpretare la domanda culturale del territorio, superando la frammentarietà delle esigenze e dei bisogni, e concentrandosi sugli aspetti qualificanti, distinguendo le tre dimensioni: professionale, cittadinanza, personale. Ciò porta alla definizione delle linee e del modo in cui il CFP «personalizza» i traguardi formativi, vale a dire la proposta formativa nella quale emergono i temi portanti comuni in quanto aggregatori di saperi e segni della personalità del CFP.

L'esplicitazione dei benefici serve ad ancorare i saperi essenziali nei compiti di realtà, ed inoltre a mirare la valutazione specie per ciò che concerne le prove esperite ed i capolavori.

B. *Contributo dei dipartimenti degli assi culturali e dell'area di indirizzo*

Ogni dipartimento, entro un modo di lavorare coordinato e coerente, elabora il proprio contributo al perseguimento dei traguardi formativi in relazione ai temi portanti concordati.

Si propone un esempio riferito alla lingua italiana riferita ad un corso di diploma quadriennale IeFP del settore alberghiero: «Nella società attuale, dove l'ansia di comunicare e la prepotenza delle immagini hanno spesso tolto la capacità di ascoltare e valutare e dove la parola si abbrevia o si riduce a sigle fino a scomparire, il CFP non può abdicare al suo ruolo di educare alla decodificazione consapevole dei vecchi e nuovi linguaggi della comunicazione: il Dipartimento di Lingua italiana si propone di intervenire in modo continuativo e sistematico, attraverso l'attività di-

dattica ed educativa mirata da un lato al riconoscimento da parte dei discenti dei diversi linguaggi e della loro specificità, delle loro particolari suggestioni, della loro complessità sia a livello formale che contenutistico, dall'altro all'utilizzo equilibrato e maturo delle loro potenzialità. Il Dipartimento di Lingua italiana realizza dei progetti per i quali l'allievo sviluppa la capacità di fondere insieme conoscenze, abilità e desiderio di creare: lettura e scrittura (Il Quotidiano in classe...), proposta culturale (Caffè letterario), musica (Laboratori di ascolto e di produzione musicale), teatro e cinema (Adotta uno spettacolo, Realizza uno spettacolo), servizio all'area professionale (Il cibo nella letteratura). Questi temi portanti della proposta formativa possiedono la peculiarità di stimolare, in rigorosa coerenza vale a dire in modo progettuale e valutato, l'aggregazione dei saperi essenziali propri dell'area della lingua italiana».

C. *Andamento del percorso formativo per tappe con piano di valutazione*

Il percorso formativo procede per tappe (biennali, annuali) che vanno affrontate a ritroso, partendo dalla fine per risalire verso l'inizio.

Ogni tappa del percorso stimola l'acquisizione dei saperi essenziali tramite compiti di realtà che indicano anche i passaggi cruciali del cammino degli allievi impegnati in unità di apprendimento rilevanti, gestite in comune dagli insegnanti.

La valutazione ha lo scopo di rilevare in modo attendibile (sulla base di evidenze reali ed adeguate) i progressi degli allievi nei percorsi formativi. Il piano si svolge in tre momenti: lungo il percorso, per tappe, finale. Esso si articola nelle seguenti attività:

- Verifiche puntuali di conoscenze ed abilità.
- Co-valutazione delle attività di alternanza.
- Prove esperte di dipartimento.
- Prove esperte comuni ai dipartimenti.
- Eventi pubblici.
- Prove finali.

D. *Alleanze educative e formative*

Il CFP, che non può pensare di appoggiarsi unicamente alle proprie risorse per perseguire i traguardi formativi indicati, è chiamato a stringere un'alleanza con le forze educative e formative sia del territorio sia extraterritoriali. In questo modo si pone come interlocutore riconosciuto, e nel contempo sollecitato, dall'esterno; nel fare ciò assume il ruolo della regia educativa di un curriculum condiviso.

Quest'alleanza delinea uno spazio di riconoscimento sociale e di attese culturali che assume nel contempo anche la funzione di controllo sociale sull'operato del CFP. Esso è così chiamato a mostrare la propria capacità di risposta alle attese entro un progetto organico e dotato di qualità verificabile concretamente dai suoi beneficiari diretti ed indiretti.

E. *Scelte organizzative e logistiche.*

Un CFP che mira a favorire in modo sistematico, progettato e valutato, l'incontro dei giovani con la cultura viva, necessita di una gestione organizzativa e logistica puntuale e programmata. Essa riguarda:

- i momenti di progettazione comune tra insegnanti (gli spazi della cooperazione educativa e formativa);
- i tempi;
- gli spazi;
- i trasferimenti;
- gli eventi.

Si tratta di esplicitare le scelte che consentono di attuare effettivamente un metodo formativo composito, nell'alleanza con le forze positive del territorio, per fornire ai giovani le migliori opportunità per la loro crescita.

Si propongono di seguito gli strumenti tramite i quali è possibile esercitare la regia educativa del CFP, distinti in quattro parti:

- progettazione del curriculum;
- il contributo dei dipartimenti alla proposta formativa;
- il percorso formativo;
- alleanze, scelte organizzative e logistiche.

**STRUMENTI
PER LA REGIA EDUCATIVA DEL CFP**

**Prima fase:
PROGETTAZIONE DEL CURRICOLO**

DOMANDA CULTURALE

In cosa consiste e come viene interpretata la domanda culturale degli allievi e del territorio (enfasi professionale, enfasi sulla cittadinanza, enfasi personale)?

PROPOSTA FORMATIVA

Quali sono le linee ed i temi portanti della proposta formativa? Come il CFP risponde alla domanda culturale perseguendo i traguardi formativi previsti dal Profilo, specificando i benefici che apporta agli utenti diretti ed indiretti?

Linee e temi portanti

Benefici per utenti diretti

Benefici per utenti indiretti



Parte seconda:
IL CONTRIBUTO DEI DIPARTIMENTI
ALLA PROPOSTA FORMATIVA

Qual è il contributo dei dipartimenti degli assi culturali e dell'area di indirizzo, e relative discipline, al perseguimento dei traguardi formativi in relazione ai temi portanti?

Linee e temi portanti

Benefici per utenti diretti

Benefici per utenti indiretti



Parte terza:
IL PERCORSO FORMATIVO

ANDAMENTO DEL PERCORSO

Quale risulta l'andamento del percorso formativo? In che modo ogni tappa stimola l'acquisizione dei saperi essenziali tramite compiti di realtà?

Tappa (triennio, quarto anno)

SAPERI ESSENZIALI	COMPITI DI REALTÀ	
	Propri del dipartimento	Attività comuni con altri dipartimenti (UdA strategiche)

PIANO DI VALUTAZIONE

(Come si articola il piano di valutazione lungo il percorso, per tappe, finale?)

LUNGO IL PERCORSO	AL TERMINE DELLA TAPPA	FINALE

Attività di valutazione:

- Verifiche puntuali su conoscenze ed abilità.
- Co-valutazione delle attività di alternanza.
- Prove esperte di dipartimento.
- Prove esperte comuni ai dipartimenti.
- Eventi pubblici.
- Prove finali.



Parte quarta
ALLEANZE, SCELTE ORGANIZZATIVE E LOGISTICHE

ALLEANZE

Quali sono le alleanze decisive con soggetti sia del territorio sia esterni ad esso?

Soggetti del territorio
Soggetti extraterritoriali

SCELTE ORGANIZZATIVE E LOGISTICHE

Quali scelte organizzative e logistiche consentono di realizzare il curriculum?

Momenti di progettazione
Tempi
Spazi
Spostamenti
Eventi



SINTESI DEL SECONDO PASSO (come condurre un percorso formativo efficace)

La chiave da utilizzare per la conduzione di un percorso formativo efficace, in grado di mobilitare le energie buone degli allievi e di realizzare un'alleanza educativa formativa con il territorio, consiste nell'adozione di una regia unitaria, orientata su temi portanti, basata su un metodo composito.

Una regia unitaria

Il CFP, tramite l'azione congiunta dei dipartimenti (degli assi culturali e delle aree di indirizzo) e delle équipe di classe, gestisce la regia da cui discende la proposta formativa. Tale regia è unitaria nel senso che persegue un approccio comune e distintivo, basato sulla lettura ed interpretazione della domanda culturale del territorio e degli utenti, sull'individuazione del modo tramite cui si perseguono i traguardi formativi previsti dall'ordinamento, contestualizzati nell'ambito di riferimento.

Temi portanti

La proposta formativa non si svolge per discipline, ma per assi culturali la cui articolazione è definita dai temi portanti dei percorsi formativi. Si tratta di tematiche che consentono l'aggregazione dei saperi essenziali previsti dall'ordinamento, e che ne permettono l'acquisizione in quanto ingredienti di esperienze culturali significative ed utili, orientate a prodotti dotati di valore e "messi in circolo" sia all'interno sia all'esterno del CFP.

Si propongono alcuni esempi: il territorio, la sostenibilità, l'energia, l'Unione europea, la guerra e la pace, il viaggio, i popoli ed i costumi, le tecnologie, il fiume ed il mare nel percorso della civiltà, l'identità e l'incontro con gli altri, l'amore del sapere, le religioni, il lavoro e l'impresa, diritti e doveri, le biotecnologie.

Metodo composito

Per sollecitare i talenti e le capacità degli allievi è necessario ampliare e variare gli stimoli educativi e formativi, secondo un piano razionale, progettato in linea di massima nella forma del "canovaccio formativo", e nel contempo gestibile da ogni équipe ed ogni formatore tramite le sue qualità e doti. Il progetto è in effetti una sorta di guida che fissa gli elementi decisivi del cammino formativo degli allievi e richiede una regia quotidiana dei formatori che lo caratterizzano tramite la passione, l'esperienza, l'intuizione e la creatività di cui sono capaci.

Cinque sono le modalità che costituiscono il metodo composito:

- Incipit-avvio.
- Lezione frontale.
- Gruppi di lavoro nella classe e nel CFP.
- Azione compiuta interna ed esterna.
- Dialogo ed argomentazione.

Terzo passo: Come mobilitare la comunità educante

Nei fanciulli risplende una grandissima speranza: e quando questa svanisce coll'età, è chiaro che è venuta a mancare non la natura, ma la cultura.

Quintiliano, *Institutio Oratoria*, I, 1, 1-2.

Organizzazione

Le organizzazioni rivelano la cultura formativa del CFP. Ve ne sono di tipi molto differenti, al di là delle strutture formali, quelle previste dai manuali della qualità e dalle norme relative all'accreditamento. Dal punto di vista del prodotto-servizio, il processo di cambiamento delle organizzazioni formative segue un percorso ideal-tipico, composto di quattro tappe che corrispondono a configurazioni risultanti dall'azione di una serie di "spinte" cui l'organizzazione è sottoposta sia dall'esterno sia dall'interno, ed in particolare:

- standardizzazione;
- qualificazione formativa;
- apertura all'esterno;
- eccellenza.

1. Standardizzazione

Corrisponde a realtà nelle quali è necessario puntare essenzialmente sugli aspetti di efficienza, trattandosi di organismi con scarsi elementi di innovazione sia per la cultura formativa sia per il tipo di corsi attivati ed infine per la cultura progettuale e l'apertura all'esterno. In questo senso si tratta dell'inizio del disegno di innovazione, a partire da una realtà sostanzialmente *tradizionale*, basata sulla riproposizione di un modo scolastico di fare istruzione.

2. Qualificazione formativa

Si concretizza nella ricerca – a parità di attività corsuali – di un miglioramento qualitativo sui vari aspetti dell'attività dell'organismo, e ciò sia per mezzo di modularizzazioni che con l'introduzione di percorsi personalizzati. Tutto questo richiede – naturalmente – uno specifico adeguamento organizzativo nell'ottica dell'approccio progettuale.

3. Apertura

Si realizza quando l'organismo è potenzialmente in grado di affrontare contemporaneamente un'estensione di attività formative in nuovi settori professionali (apertura orizzontale), oppure quando è in grado di affrontare un'estensione dei livelli o gradi di intervento formativo, operando su ambiti successivi rispetto a quelli già attivati (apertura verticale). Siamo cioè di fronte ad un insieme complesso di cambiamenti, che vanno gestiti attraverso l'"articolazione gestionale" della struttura organizzativa.

4. Eccellenza

La collocazione nel livello potenziale di *eccellenza* corrisponde ad un organismo che risulta essere in grado di perseguire un disegno innovativo che comprende tutti gli elementi citati, in un insieme omogeneo nel quale si evidenzia un diverso assetto organizzativo, caratterizzato da:

segue

- delega di funzioni direttive (area di ricerca e sviluppo, area formativa, area amministrativa e del personale, area organizzativa);
 - definizione di nuove figure professionali (coordinatori, progettisti di formazione, tutor, responsabili di progetto, responsabili di laboratorio/tecnologia);
 - definizione di nuovi livelli e strumenti di integrazione (sistemi informativi, sistemi valutativi, coordinamenti, sistemi incentivanti, percorsi di carriera);
 - maggiore orientamento all'esterno: orientamento, marketing, consulenza, servizi.
- Questo assetto può essere anche definito sinteticamente con l'espressione "agenzia formativa", concependo in ciò un insieme estremamente ampio di soluzioni reali, e non unicamente quella struttura di terziario avanzato che interviene unicamente nei livelli medio-alti del ventaglio formativo. Ma con il tempo l'espressione "agenzia educativa" ha assunto una valenza ristretta di impresa di servizi, come un supermercato formativo. Per questa ragione, sarebbe preferibile chiamare la struttura eccellente "impresa culturale per la formazione".

Le organizzazioni che puntano alla standardizzazione sono le più lontane dall'idealtipo formativo perché risentono della priorità riferita all'ottimizzazione delle risorse ed alla esatta corrispondenza ai sistemi di controllo cui sono sottoposte.

Le organizzazioni eccellenti sono quelle che meglio riescono ad armonizzare il rispetto degli adempimenti con il perseguimento della qualità formativa.

Ciò deriva dal fatto che la cultura non può essere standardizzata, e senza un clima culturale ricco e stimolante, l'attività scade da formazione ad addestramento; in questo modo, negli allievi svanisce la speranza di poter diventare ciò che essi sono già in potenza, il cui posto è preso dall'adattamento alle contingenze richieste dall'esterno, come spiega bene la citazione di Quintiliano.

L'organizzazione è tanto importante in un CFP da rappresentare il "formatore aggiunto", un "maestro implicito" che concorre al perseguimento delle mete educative e formative tramite i seguenti contributi:

- Estetica dell'ambiente.
- Etica o regolamento.
- Evidenza dei lavori degli allievi.
- Stile educativo del personale.
- Momenti di lavoro cooperativo tra formatori.
- Coordinamento e ottimizzazione.
- Flessibilità o organizzazione ad hoc.
- Logistica appropriata.
- Attività educativa ulteriore.

Estetica dell'ambiente

L'ambiente è la "carta di identità" del CFP; la struttura, l'ingresso, gli arredi, i documenti ed i materiali, i colori e le forme, gli spazi, sono tutte modalità di comunicazione della personalità dell'organismo formativo. Per questo va curato in primo luogo l'ingresso perché è responsabile del primo impatto e dell'impressione che il CFP suscita nelle persone che vi passano davanti e di coloro che vi entrano.

È decisiva la pulizia, l'ordine, l'attrattiva resa secondo un codice estetico attuale, ma non omologato.

La personalità del CFP è coerente con la cultura che questo propone ai suoi allievi, quindi riflette primariamente le culture del lavoro che corrispondono ai settori in cui è articolata l'attività. Ma non solo queste: anche ciò che pone in luce i valori educativi e formativi su cui si fonda (il valore di ogni persona, la comunità, il servizio, la solidarietà, il contributo alla crescita economica del territorio). È bene scegliere pochi segni culturali rilevanti ed aggiornarli continuamente.

Etica o regolamento

Le regole definiscono il legame tra i comportamenti richiesti ed i valori su cui si fonda l'opera educativa. Per questo occorre evitare di proporre solo regole centrate su ciò che non è consentito, perché ciò spegne nei giovani la speranza, mentre occorre risvegliarla, come ci ricorda Don Bosco: «*Da circa quarant'anni tratto colla gioventù, e non mi ricordo d'aver usato castighi di sorta, e coll'aiuto di Dio ho sempre ottenuto non solo quanto era di dovere, ma eziandio quello che semplicemente desiderava, e ciò da quegli stessi fanciulli, cui sembrava perduta la speranza di buona riuscita*» (Braido 1997, p. 266).

Va quindi proposta agli allievi del Centro di Formazione Professionale una “carta dei diritti e dei doveri” degli allievi, partendo dai primi:

DIRITTI E DOVERI DEGLI ALLIEVI

Diritti

Diritto ad usufruire di un vero servizio di orientamento volto non già ad “incanalare” la persona in un percorso predefinito ma a renderla protagonista del proprio progetto di vita. Ciò si sviluppa attraverso attività espressamente rivolte al sostegno della scelta orientativa, sviluppate anche in forma di esperienza con incontri con testimoni, visite e stage.

Diritto alla scelta fra opzioni alternative ed equivalenti. In particolare, per gli adolescenti ed i giovani, ciò richiede la possibilità di scelta fra il percorso scolastico e quello formativo; deve essere effettiva, ovvero occorre che le diverse opzioni siano presenti nei diversi territori ed accessibili. Ciò richiede dispositivi personalizzati che consentano di far convivere differenti percorsi. Ma il diritto alla scelta riguarda anche l'adulto che intenda riprendere la propria formazione di base oppure approfondirla o anche mutare l'ambito di saperi e di competenze.

Diritto a veder riconosciuto il proprio bagaglio personale. Ogni persona, in ogni momento del proprio percorso, è portatrice di un bagaglio di apprendimenti (saperi, abilità, competenze, capacità) che deve essere analizzato, riconosciuto e valorizzato. Nessuno è una “tabula rasa” anche per il semplice fatto di aver compiuto esperienze che, se pure non strutturate didatticamente, hanno potuto sortire esiti formativi. Il riconoscimento di tale bagaglio si traduce quindi in “crediti” corrispondenti a moduli formativi che la persona non deve essere chiamato a ripetere, ma può giungere anche a disegnare percorso ad hoc più contratti nel tempo e nello spazio.

Diritto ad una formazione di qualità. Questa è tale se garantisce l'acquisizione di un solido bagaglio culturale di base, se permette l'acquisizione di abilità e competenze effettivamente presenti nella “cultura professionale” di riferimento, se fornisce requisiti che ne consentano l'occupabilità, se stimola la passione, il cimento e l'apprendimento continuo, infine se permette a tutti di procedere verso la crescita professionale.

Diritto alla continuità formativa. Ogni cammino formativo deve poter essere aperto a sviluppi successivi, potenzialmente fino ai livelli più elevati. A seguito del percorso di formazione iniziale sia scolastico sia formativo deve essere possibile – in presenza dei requisiti richiesti – l'accesso alla formazione superiore e quest'ultima dovrebbe prevedere il passaggio dal livello di tecnico intermedio a quello di tecnico superiore.

segue

Diritto alla reversibilità delle scelte. Ogni persona che ha intrapreso un percorso (scuola, formazione, lavoro) ha il diritto di interromperlo e di proseguire in un altro senza per questo dover “ricominciare da capo”. Con il meccanismo delle “passerelle” e dei crediti formativi si potranno disegnare ingressi intermedi che consentono di valorizzare gli apprendimenti appresi e di raggiungere i nuovi obiettivi.

Diritto alla seconda opportunità. Se la prima opportunità ha portato ad un insuccesso, la persona deve aver diritto (almeno) ad una seconda opportunità svolta in modo da rimuovere gli ostacoli che hanno reso negativo l’esito della prima chance. In particolare, la persona ha diritto ad un accompagnamento personalizzato e ad un sostegno in corrispondenza delle fasi critiche del percorso.

Diritto alla restituzione. Ogni attività formativa rivolta verso una persona deve concludere con la restituzione dei risultati alla persona stessa affinché maturi in essa una sempre maggiore autonomia personale e professionale.

Diritto alla riservatezza. Ogni persona ha il diritto di riservatezza circa i propri dati sensibili. Il Centro evita di raccogliere dati non necessari per lo svolgimento della propria attività. La diffusione di informazioni confidenziali è possibile solo col preventivo assenso del destinatario. Nel caso di attività svolta presso strutture dei committenti (centri di orientamento, imprese, etc.) l’operatore si preoccupa che sia assicurata la privacy dei dati da lui raccolti.

Doveri

Impegno di buon comportamento. Gli allievi si impegnano a garantire la disciplina negli ambienti formativi praticando l’autocontrollo e prestandosi all’opera di responsabile vigilanza (“assistenza”) da parte dei docenti, del “Consigliere” o vice Direttore e del Direttore stesso. In particolare, ognuno si impegna ad avere un comportamento rispettoso, corretto, diligente. Gli allievi si impegnano a seguire scrupolosamente le disposizioni in materia antinfortunistica impartite dai docenti. Infine si impegnano a rispettare gli ambienti, gli arredi, il materiale didattico in quanto materiali appartenenti alla comunità educativa del Centro.

Impegno di trasparenza. Ogni utente dei servizi orientativi e formativi si impegna ad esporre in forma aperta e trasparente tutti i dati e le notizie che consentano di svolgere meglio l’attività. La possibilità di poter ottenere questi dati in forma completa è assolutamente essenziale al fine di una formazione espressiva delle caratteristiche personali, personalizzata e coerente con il contesto in cui la persona vive ed intende operare.

Impegno alla sottoscrizione di un patto. Accanto alla proposta di un percorso formativo, al destinatario viene sottoposto un patto nel quale viene chiesto di esplicitare la volontà di intraprendere tale percorso, di evidenziare gli impegni previsti al fine della realizzazione del proprio progetto personale, di accettazione e rispetto delle regole di svolgimento e attuazione, di impegno attivo per la buona riuscita dell’iniziativa formativa. La sottoscrizione del patto ed il suo rispetto costituiscono altrettanti fattori in grado di favorire l’acquisizione di una maturità personale e professionale.

Impegno di informazione circa gli esiti della formazione. Sia quando il percorso formativo è svolto da persone in cerca di prima occupazione sia quando tale percorso è rivolto a soggetti impegnati in un’esperienza di lavoro (compresa anche la situazione di crisi e di riqualificazione professionale), è importante che il destinatario del servizio restituisca al Centro di riferimento informazioni circa l’esito successivo all’esperienza formativa. Ciò al fine di rendere possibile una verifica puntuale della qualità del servizio anche in vista del suo continuo miglioramento.

Impegno di compilazione di strumenti di valutazione. In particolari momenti del percorso all’utente vengono sottoposti strumenti di valutazione del servizio formativo. Anche la compilazione di questi contribuisce alla piena conoscenza degli esiti dei servizi offerti come pure del loro miglioramento continuativo.

Evidenza dei lavori degli allievi

Un CFP che valorizza il protagonismo degli allievi mette in evidenza le opere che via via i ragazzi realizzano: progetti, capolavori, premi, riconoscimenti. All’ingresso e negli spazi comuni vanno esposte le opere più significative che attestano che si è in un luogo in cui i giovani sono messi all’opera, si cimentano con compiti e problemi

significativi, realizzano prodotti dotati di valore, donano i loro talenti agli altri perché ne traggano beneficio.

Queste opere sono in prevalenza di natura professionale, ma non si limitano a quest'ambito poiché si estendono anche alle aree cultura storico letteraria, scientifica e matematica, delle scienze umane, religiosa, artistica e corporea. Si consiglia a questo proposito la classificazione delle competenze di cittadinanza europea, un elenco sintetico ed efficace:

- 1) Comunicazione nella lingua italiana.
- 2) Comunicazione nelle lingue straniere.
- 3) Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia.
- 4) Competenza digitale.
- 5) Imparare a imparare.
- 6) Competenze sociali e civiche.
- 7) Spirito di iniziativa e imprenditorialità.
- 8) Consapevolezza ed espressione culturale.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

Stile educativo del personale

Tutto il personale del CFP concorre all'opera educativa, ognuno nel suo proprio ruolo. Ciò in forza delle relazioni che intrattiene con gli allievi e del fatto che, lavorando "danno l'esempio" agli allievi.

Va quindi tenuto in considerazione il profilo relazionale che emerge dai contatti tra gli allievi e le persone non formatrici che lavorano nella struttura e vanno formate le persone ad uno stile relazionale educativo, ognuno utilizzando i propri talenti ed il proprio ruolo.

Ma serve soprattutto sostenere uno stile professionale basato non solo sulla deontologia, ma soprattutto sulla passione: chiunque operi nel CFP è un formatore, poiché anche indirettamente, con il suo contributo ed il buon esempio concorre a far sì che i ragazzi possano avvalersi delle migliori occasioni e dei più significativi stimoli a fare il meglio.

In questo senso, il CFP è una comunità di educatori, i cui membri sono impegnati ad insegnare ai giovani la via per realizzare se stessi e fornire il proprio contributo originale al bene di tutti

Momenti di lavoro cooperativo tra formatori

Per realizzare un metodo formativo centrato sull'unitarietà del sapere, sul riferimento alla realtà concreta e sul protagonismo dei ragazzi, serve una gestione dell'orario tale da prevedere momenti sistematici di incontro tra i formatori e gli altri ruoli di coordinamento e di tutoraggio, così che al centro della progettazione, della riflessione e della verifica e valutazione ci sia sempre una comunità e non una somma di figure singole isolate tra di loro.

Il lavoro cooperativo riguarda quindi tutti gli ambiti dell'azione formativa e prevede tre grandi momenti:

- La *progettazione* si svolge prima dell'avvio dell'attività formativa in incontri collegiali in cui riflettere sull'andamento del lavoro appena concluso, progettare i nuovi percorsi adottando le modifiche al piano precedente oppure modificandolo anche radicalmente se necessario, così da ottenere un accordo di fondo, un canovaccio comune, un metodo di lavoro cooperativo. Serve soprattutto evitare gli automatismi e definire con chiarezza il contributo di ciascuno al progetto comune, in vista del massimo beneficio degli allievi.
- L'*accompagnamento* del percorso formativo richiede incontri periodici sistematici in cui le figure formative si confrontano, mettono in comune i punti di vista, definiscono le direzioni da dare ai loro sforzi in riferimento alle necessità della classe e nel contempo dei singoli allievi. È fondamentale l'avvio, e la capacità di diagnosticare il profilo dell'allievo visto in azione, nel vivo dell'attività.
- La *verifica* lungo il percorso avviene in chiave formativa: gli elementi che emergono non sono primariamente destinati al giudizio, ma alla diagnosi delle capacità e delle criticità e quindi a definire il cammino e le sollecitazioni necessarie a ciascuno.
- La *valutazione finale* è un momento decisivo nel quale gli allievi mostrano il valore di quanto hanno acquisito, in un momento impegnativo e dotato di un rilevante significato simbolico e di "rito di passaggio".
- La riflessione circa le esperienze formative realizzate e la capitalizzazione di quanto emerso nell'ultima azione conclude il "cerchio del lavoro cooperativo" e si collega alla nuova fase di progettazione.

Coordinamento e ottimizzazione

Il coordinamento delle attività formative del CFP ha il compito di valorizzare gli sforzi di ciascuno e il quadro delle risorse poste in gioco, in modo che sia gli uni che le altre mirino effettivamente alle missioni proprie dell'opera educativa evitando dispersioni, sovrapposizioni, autoreferenzialità e contrasti che minano l'unitarietà del lavoro:

LE CINQUE MISSIONI DEL CFP

1. *Essere punto di riferimento nel territorio* (per gli studenti, le famiglie, le imprese, il sistema educativo sociale e istituzionale, la cultura e l'orientamento) ovvero reputazione e immagine.
2. *Mobilizzare le risorse del territorio* (testimoni, istituzioni, imprese, enti ed associazioni...) in consonanza con l'opera educativa della scuola.
3. *Attrarre, suscitare e mobilitare le risorse ed i talenti degli studenti* (con l'attività formativa e con le iniziative educative ulteriori) entro le relazioni fondamentali che ne costituiscono la personalità.
4. *Formare in modo educativo i giovani* (crescita nella cultura, scoperta del mondo, occupabilità tramite l'apprendimento di un mestiere, scoperta di se stessi e della propria strada, agire positivamente nel reale sapendo essere utili agli altri in modo riconoscibile).
5. *Svolgere un'azione generativa* per famiglie, mondo economico, mondo associativo ed istituzionale (genitorialità).

Ottimizzare, in questa prospettiva, non significa omologare, perché la varietà e la vitalità degli apporti di ciascuno costituiscono valori che incrementano l'educabilità degli allievi. Significa invece puntare a generale e consolidare un metodo di lavoro veramente condiviso, dove ognuno fornisce il proprio contributo per migliorare il lavoro di tutti, si creano flussi di informazioni e materiali, ci si aiuta reciprocamente e si cresce insieme. L'automatismo è infatti deleterio per la formazione perché la spersonalizza e la riduce ad una macchina per l'addestramento e l'omologazione della gioventù.

Flessibilità o organizzazione ad hoc

Ogni organizzazione formativa riconosce nella flessibilità il valore decisivo che le consente di evitare che prevalgano nelle scelte grandi e piccole le necessità interne piuttosto che il riferimento alle esigenze di un'utenza in formazione. Occorre certamente evitare il caos, ma anche la prevalenza di preoccupazioni alla standardizzazione, quelle che rovesciano il principio fondamentale del servizio, per cui non è l'offerta che deve tenere conto della domanda, ma viceversa. Cinque sono le azioni tipiche della gestione organizzativa di un'opera educativa nell'ambito della Formazione Professionale:

- L'azione orientativa che spesso prevede momenti come "il CFP aperto", le visite guidate, i workshop gestiti dagli allievi più capaci, i micro stage orientativi.
- L'azione di avvio dell'attività formativa con gli incontri, le visite, il primo lavoro significativo.
- La didattica ordinaria.
- La didattica in alternanza.
- Le attività speciali come viaggi di istruzione, i progetti, i workshop per gli allievi, gli eventi pubblici.
- Le sessioni di valutazione.
- I laboratori di recupero e sviluppo dei saperi e delle competenze.

Combinando in modo razionale queste azioni tipiche, ogni organizzazione assume una sua propria fisionomia, che la fa essere se stessa e non la copia esatta di un modello progettato in situazioni lontane dalla quotidianità dell'opera educativa.

Logistica appropriata

È inoltre decisivo curare la logistica, che comprende innanzitutto gli spostamenti delle persone e quindi degli allievi, del personale e dei genitori.

Occorre curare in particolare gli spostamenti relativi alle aziende in cui si svolge lo stage; è bene considerare il criterio di vicinanza della sede dell'impresa rispetto all'abitazione dell'allievo, ma senza perdere di vista con questo il carattere formativo dell'esperienza che giustifica in diversi casi spostamenti impegnativi.

La logistica riguarda anche l'approvvigionamento, lo stoccaggio e distribuzione all'interno del CFP delle materie prime e dei prodotti finiti. Qui occorre considerare due fattori: in primo luogo la razionalità e la sostenibilità dell'investimento in tecno-

logie e materiali per laboratori interni, rispetto all'alternativa dello stage tramite la quale gli allievi possono esercitarsi su macchinari e con materiali propri dell'impresa di accoglienza. In secondo luogo va segnalato il grande valore formativo delle attività connesse alla logistica in vista della crescita degli allievi: in diversi casi, infatti, il CFP gestisce queste funzioni in modo totalmente estraneo ai processi formativi interni, non facendone occasioni di apprendimento cui possano partecipare in modo proficuo i destinatari diretti dei corsi.

Attività educativa ulteriore

Non è l'ultimo elemento da considerare circa la buona organizzazione formativa, ma una delle chiavi del metodo educativo Salesiano, come ci ricorda lo stesso Don Bosco: «*Famigliarità coi giovani specialmente in ricreazione. Senza familiarità non si dimostra l'amore e senza questa dimostrazione non vi può essere confidenza*» (Braido 1997, p. 385).

Un'opera educativa prevede una proposta eccedente, che sollecita l'intera vita dell'allievo, non solo la sua componente professionale. La familiarità non è un sentimento che cresce con un'offerta limitata nel tempo. Di conseguenza è credibile quell'opera educativa che consente ai suoi giovani di:

- trovare spazi ed occasioni di crescita ordinaria nei tempi in cui non vi è l'attività formativa;
- incontrare un'offerta di occasioni culturali non curricolari ma aperte a tutti: spettacoli, cineforum, incontri, feste...;
- partecipare ad attività giovanili di incontro ed impegno;
- vivere esperienze forti durante l'anno: momenti di vita cristiana, campi scuola, pellegrinaggi, eventi nazionali ed internazionali.

Per tutto questo, servono volontari preparati, accordi con le altre attività educative dell'opera salesiana ed ulteriori rispetto a questa.

L'attività formativa del CFP è autenticamente educativa, in grado di mostrare l'amore verso i giovani e di meritare la loro confidenza, se è inserita in un progetto educativo più ampio in grado di soddisfare le attese buone dei giovani con cui entra in contatto.

Una direzione educativa ed illuminata

Occorre evitare che il CFP diventi il ricettacolo di ogni istanza proveniente dall'esterno (burocrazia; impresa sociale simil-Asl; luogo delle più svariate tutele ed "educazioni" centrate sui temi del momento o *politically correct*; luogo di mediazione permanente, ed impotente, tra visioni educative spesso inconcilianti).

È il direttore la figura centrale, con il compito di guidare la scuola in modo che risalti la sua natura di impresa culturale per la formazione:

- al centro vi è l'evento educativo inteso come perfezionamento umano (reciproco!);

- questo è reso possibile dalla disposizione dei suoi attori e dalla loro coesione ideale e culturale;
- l'insieme è favorito dall'organizzazione e dalle sue risorse (compreso il tempo e lo spazio) che mirano a farne un soggetto di cultura aperto al territorio.

Il CFP inteso come “scuola dei talenti”

Compito del direttore è assicurare le condizioni che consentano ad ogni allievo di trovare nel CFP la possibilità di tradurre i propri talenti e le proprie risorse in competenze reali. Per comprendere questo importante compito, occorre riflettere sullo stereotipo del CFP come “scuola facile” e ricettacolo di ragazzi problematici.

Sul piano sostanziale: «La dispersione scolastica deve essere vista non solo come evasione dall'obbligo o abbandono della scuola da parte degli studenti prima della fine del ciclo di studi intrapreso, ma come realtà che comprende anche le ripetenze, i ritardi rispetto all'età scolare, i cambiamenti di scuola, le frequenze irregolari, perfino i numerosi casi di rendimento carente rispetto alle possibilità. Il concetto di abbandono scolastico (o *school dropping out*) è da intendere in rapporto all'idea di scolarizzazione esistente in una determinata società; per i Paesi occidentali una formazione regolare è prevista fino ai 18 anni. C'è dispersione di talenti ogni volta che ci si trova di fronte ad un sentimento di grave malessere che impedisce all'alunno di vivere un'esperienza scolastica pienamente formativa. Si tratta di un problema individuale e sociale, da ricondurre ad una molteplicità di fattori» (Bombardelli – Dallari 2001).

Le buone pratiche dei CFP dimostrano come sia infondata la tesi, molto diffusa nel mondo intellettuale, della “mutazione antropologica” della mente dei “nativi digitali” a seguito delle innovazioni tecnologiche relative alla comunicazione. È l'idea del passaggio evolutivo dal “cervello che legge” al “cervello digitale” e del contestuale passaggio da un modo di apprendere centrato sul libro ad un approccio multidimensionale (multitasking) che provocherebbe un'attenzione parziale continua, tale da impedire la formazione nel cervello umano di un sapere più profondo, consistente e persistente. La didattica prevalente nelle nostre scuole (ed università) – ed è il rischio che corrono i CFP “scolarizzati” – vede gli studenti in una situazione di passività. Occorre mobilitare le risorse intrinseche dei giovani: curiosità, apprezzamento, interiorizzazione delle virtù degli adulti di riferimento, essere competenti, essere riconosciuti utili dagli altri (Bruner 2009).

Questi giovani hanno bisogno di punti di riferimento, che è come dire che la formazione avviene solo entro la prospettiva dell'educazione.

Per questo, il Direttore deve presidiare il CFP facendo in modo che questo offra una proposta formativa centrata su:

- compiti reali entro situazioni di apprendimento, attive e per scoperta, che mobilitano le risorse intrinseche degli allievi;
- unitarietà del sapere evidenziato da “opere” significative e dotate di valore, rivolte ad interlocutori che le possano apprezzare;

- valorizzazione del gruppo;
- rilievo dell'alternanza formativa e del "capolavoro";
- autovalutazione.

Il giovane si disperde per mancanza di legami significativi, mancanza di corrispondenza tra ciò che si aspetta e ciò che trova veramente (vedi il caso degli Istituti professionali) specie l'incoraggiamento, mancanza di motivazioni circa lo studio.

Non è vero in generale che il carico di studio è un motivo di dispersione, caso mai è il contrario. Lo è invece l'assenza di una proposta identitaria in grado di soddisfare le attese di una vita autentica, un'adesione convinta, magari anche critica, a ciò che si propone loro. Banalizzare è un altro modo in cui si tradiscono le attese dei giovani.

Se il processo di apprendimento segue la linea della «teoria dell'istruzione» bene espressa dalla metafora della costruzione edile, ogni livello cercherà di liberarsi dagli allievi che non hanno i requisiti oppure non hanno raggiunto gli standard del livello precedente. In questo modo una parte degli iscritti viene «buttato fuori» passando ad una tipologia di scuola considerata più facile.

Questa scrematura è la causa principale della dispersione e rileva l'assenza di una prospettiva di valorizzazione dei talenti nella logica della «ulteriore chance» che consenta allo studente un ricominciamento.

Il CFP è a tutti gli effetti la «scuola dei talenti», ed in quanto tale deve saper mettere in atto soluzioni differenti rispetto alle difficoltà con cui si confronta.

La valorizzazione dei talenti si riferisce a tutti gli iscritti e non solo a quelli che mostrano livelli di prestazioni superiori rispetto alla media.

Occorre *modificare la deriva scolastica dei CFP* con il suo corredo di test di ingresso, recuperi e «avvii alla porta», ma occorre anche introdurre uno spazio formativo non didattico che comprenda modalità di apprendimento e di crescita centrate sul gruppo dei pari, su laboratori interni ed esterni (alternanza), sulle varie forme di responsabilizzazione rese possibili da un clima formativo attivo e proteso verso l'offerta di servizi culturali e professionali al territorio.

L'inclusione non viene favorita abbassando continuamente l'asticella, banalizzando i saperi e «andando incontro» alle esigenze dei ragazzi. Probabilmente questa strategia aumenta l'esclusione, piuttosto che il contrario.

Va evitata assolutamente la medicalizzazione del disapprendimento che sottrae agli allievi gli stimoli per la loro crescita.

Occorre dare vita alla cultura del CFP, puntando su attività educative e formative in grado di suscitare affezione, che possiedano un valore intrinseco e che pongano l'allievo al centro del suo cammino di apprendimento.

La noia è il segnale di un legame fragile con la realtà; il formatore può nascondere dietro una parvenza professionale, ma se l'allievo impara da questi a svolgere il suo «mestiere» al ribasso, finisce per perdere interesse e motivazione, non abita il CFP ma semplicemente ci passa il (minor) tempo (possibile).

Comunicazione, collegialità ed alleanze educative

Un clima di lavoro positivo

L'organizzazione formativa deve consentire la fluidità e la continuità dei processi che la rendano una vera comunità di apprendimento. Ciò richiama i requisiti delle learning organization secondo la regola dello "svilupparsi apprendendo", mobilitando non solo le abilità cognitive, ma anche quelle intuitive, emozionali, pratiche e sociali.

Il direttore non si muove in un quadro ottimale, ma ha a che fare con una tripla condizione insegnante:

- i militanti del CFP – quelli che aderiscono totalmente alla mission e sono sempre disponibili;
- i «vocati» – quelli che hanno qualcosa da dare;
- gli «impiegati» – quelli per i quali la didattica... è una branca dell'economia.

È positivo un clima di lavoro in cui il primo gruppo consente di valorizzare il secondo e di estenderlo continuamente combattendo la lagna e la visione stretta dell'insegnamento.

Per insegnare non basta la padronanza di una disciplina teorica o di una tecnica professionale, ma serve una dote speciale che consiste della passione per la crescita delle altre persone, sulla base di un dono personale che possiamo definire affezione educativa e formativa all'altro. Questa è vera se corrisponde alla vocazione del formatore e si rileva nell'azione, nel linguaggio, nella risposta degli allievi.

Alla vocazione è collegata la visione: è il punto di vista sulla realtà e sugli allievi, oltre che sul valore dell'opera educativa e formativa. L'autentico formatore-maestro crede nell'opera educativa, è convinto che il cambiamento origina dalle forze interiori dell'allievo, non perde il suo tempo nella lamentazione, non incolpa i giovani, le famiglie o i "tempi difficili", sa che la buona formazione comincia dalla responsabilità dell'équipe e procede per contaminazione e eccedenza (generosità).

Condizioni di un lavoro efficace

Un simile CFP necessita di queste condizioni:

- una guida chiara e continuativa;
- un gruppo convinto e coeso;
- un coordinamento efficace ed efficiente;
- un modello pedagogico di riferimento espresso in strumenti fondati e pratici, ed una formazione accompagnante per il personale.

Tali condizioni sono in grado di contrastare l'assenza di volontà di miglioramento, poiché tolgono alibi e consentono di porre esplicitamente sul piano personale la domanda di coinvolgimento nell'opera educativa.

Comunicazione interna ed esterna

La comunicazione è il flusso vitale che alimenta la vicenda formativa.

Occorre porre un'assoluta cura sul linguaggio, affinché l'epica educativa sostituisca la lagna: è decisiva la narrazione epica della vicenda formativa, costituita da racconti di esperienze reali che confermano il valore del CFP, suscitano adesione ed indicano sia all'interno sia all'esterno quale metodo adottare.

Il linguaggio deve essere fatto di cose concrete, ciò su cui possiamo incidere davvero e di sforzi per affrontarle al meglio.

Gli allievi sono i nostri veri sostenitori (e nel contempo i nostri denigratori, maggiore causa della cattiva immagine del CFP).

Una fonte decisiva della nostra immagine è data dalle opere realizzate dai ragazzi, dagli eventi in cui vengono presentate in pubblico. Il compito fatto per il voto viene buttato, il prodotto di cui si va orgogliosi viene esibito.

Va evitato il caos comunicativo che rivela un'assenza di identità distintiva del CFP.

Collegialità e cooperazione

Gli organi collegiali concorrono a dare al CFP una fisionomia di impresa culturale per la formazione dei giovani (e degli adulti). Non sono dei contropoteri, non devono dare voce alla componente impiegatizia e mercenaria della scuola.

La collegialità va vista come una forma della cooperazione che connota il CFP come comunità di comunità. Alcuni consigli:

- evitare le (interminabili) «comunicazioni del direttore»;
- lavorare per temi istruendoli tramite gruppi di lavoro e dipartimenti che divengano i sostenitori delle proposte;
- evitare la «progettite» e scegliere ciò che concorre veramente a dare qualità al vostro CFP;
- spiegare le ragioni positive delle proposte e chiedere la disponibilità di tutti;
- adottare un metodo di ricerca-azione: ogni area di problema si può affrontare con una proposta appropriata, questa viene gestita in un primo momento entro uno spazio ristretto per verificarne la validità, gli esiti sono comunicati a tutti, se positivi vengono estesi.

Il rapporto scuola famiglia

Nella narrazione «lagnosa» le famiglie sarebbero composte perlopiù da «sindacalisti dei figli» in continua polemica con i formatori, assistiti costantemente da avvocati di fiducia pronti a ricorsi e denunce.

In realtà la maggioranza delle famiglie adotta uno stile positivo e disponibile, ma non partecipa alle iniziative collegiali perché li pensano come «categoria» e non «genitori di» un allievo in carne ed ossa.

Le famiglie si ingaggiano volentieri su iniziative concrete, centrate sui ragazzi, dove potersi sentire orgogliose di ciò che questi sono in grado di fare e di essere.

Esiste un'area di famiglie disorientate circa il loro ruolo genitoriale; a favore di queste è utile adottare un metodo educativo di «secondo livello» che li stimola ad imparare ad essere genitori prendendo ispirazione da come il CFP agisce con i loro figli.

L'alleanza con il territorio

Nella prospettiva dell'impresa culturale per la formazione è indispensabile gestire molteplici (e selezionate) occasioni di alleanza con i soggetti del territorio che si presentano come operatori rispetto al compito educativo fondamentale del CFP. Occorre puntare sul sentimento di «genitorialità diffusa» e sul desiderio di dare una mano al CFP da cui si proviene.

Nel contempo bisogna evitare di essere invasi da qualsiasi intento pur eticamente rilevante che proviene dall'esterno e che finirebbe per rendere il CFP il ricettacolo di tutte le problematiche della società.

Una delle modalità più rilevanti di apertura al territorio è costituita dall'Alternanza formazione-lavoro, sempre più intesa come un'alleanza educativa e formativa tra CFP ed imprese, per offrire ai giovani la possibilità di inserirsi positivamente nel mondo reale, valorizzando le energie positive della società e dell'economia e la «cultura in azione» ripresa entro una prospettiva curricolare formativa.

SINTESI DEL TERZO PASSO (come mobilitare la comunità educante)

La comunità educante rappresenta il “maestro implicito” a cui spetta il compito di dare una forma educativa coerente all'insieme delle sue attività, in modo da rafforzare la missione del CFP tesa a essere punto di riferimento nel territorio, mobilitare le risorse del territorio, attrarre, suscitare e mobilitare le risorse ed i talenti degli studenti, formare in modo educativo i giovani e gli adulti, svolgere un'azione generativa per famiglie, mondo economico, mondo associativo ed istituzionale.

Per questo, è necessario dedicare grande attenzione all'estetica dell'ambiente, all'etica ed al regolamento, a porre in evidenza il lavoro degli allievi, a favorire lo stile educativo di tutto il personale, a garantire momenti di lavoro cooperativo tra formatori, ordinari e straordinari, al coordinamento e all'ottimizzazione (che non significa affatto omologazione e spersonalizzazione, ma richiede la valorizzazione operativa e riflessiva dell'intera comunità educante), alla flessibilità organizzativa, ad una logistica appropriata, infine – ma non di minore importanza rispetto a quanto già indicato – all'impegno affinché i ragazzi possano usufruire di un'attività educativa ulteriore rispetto all'offerta strettamente formativo professionale. È decisivo il senso di comunità che comporta il superamento dello stile individualistico tipico dell'insegnante oltre che della tendenza alla standardizzazione propria delle organizzazioni.

Il successo formativo del CFP è dato dalla possibilità generativa delle forze vitali che lo irradiano: il carisma educativo, la condivisione della proposta, la convergenza degli sforzi dei singoli entro un cammino comune, l'alleanza con i soggetti del territorio, la riflessività e la propositività per un miglioramento continuativo, il linguaggio espressivo dei valori cui si aderisce.

Mentre le organizzazioni standardizzate tendono alla devitalizzazione, l'impresa

segue

culturale che agisce tramite la formazione “prende vita” da queste forze e consente di mobilitare le qualità intrinseche dei suoi allievi: il desiderio di conoscere, il desiderio di essere apprezzati dagli adulti di riferimento e di far proprie le loro qualità, il desiderio di essere competenti ed il desiderio di essere riconosciuti dagli altri in quanto capaci di mettere in gioco i propri talenti e capacità per soddisfare i loro bisogni e desideri, tramite un lavoro buono.

Per questi motivi, è decisivo il ruolo del Direttore, vera guida educativa illuminata, garante della centralità dell’evento educativo, quel miracolo quotidiano che mostra l’autentico valore di ogni persona, al di là degli insuccessi scolastici precedenti. Egli deve consentire l’alleanza con le forze buone del territorio e preservare il Centro dalle intrusioni non consonanti con l’opera educativa.

Egli per tale scopo si avvale di uno staff direttivo composto da coordinatori e responsabili dei servizi. Ma è decisivo l’impegno di ogni singolo formatore poiché l’educazione non si limita ad una relazione uno-a-uno, ma richiede una rete di rapporti coerenti, in grado di sollecitare la dedizione degli allievi e impegnarli pienamente nella vicenda formativa.

Il Centro, in questa prospettiva, è una comunità di comunità: di classe, di centro e di territorio. La sua opera si fonda sul riconoscimento e lo sviluppo dei talenti delle persone, e procede per cerchi concentrici così da estendere il proprio influsso generativo nella realtà circostante.

Quarto passo: Come valutare gli apprendimenti e la crescita

Gli uomini prima sentono senza avvertire; dappoi avvertiscono con animo perturbato e commosso, finalmente riflettono con mente pura.
Giambattista Vico, *Scienza Nuova*, 3a ediz. Dignità LIII.

Il cambio di paradigma della valutazione

La valutazione degli allievi è da sempre un'attività impegnativa perché richiede un bagaglio metodologico rilevante, una coerenza con il quadro di riferimento su cui si fonda la normativa e la produzione degli strumenti a disposizione delle scuole e dei CFP, infine un'intesa forte tra i docenti dell'istituzione. La valutazione non è una fase che si aggiunge alla didattica, ma una componente stabile del lavoro formativo; essa rimanda continuamente agli scopi dell'azione educativa e quindi al progetto poiché rappresenta il punto finale di un cerchio, e si sa che, nel cerchio, la fine è anche l'inizio.

Ma costituisce anche un'attività tormentosa perché – come si sa – la valutazione è come una lama a doppio taglio: nel momento in cui si valuta l'allievo, l'insegnante in un certo qual modo espone se stesso sia perché mette in luce i criteri cui fa riferimento, rivelando il “modello” didattico adottato, sia perché valutando i suoi allievi è un po' come se valutasse il proprio lavoro.

Questo tormento aumenta a causa del crescente valore attribuito all'atto valutativo: la comparsa del tema della competenza espone l'istituzione educativa su giudizi circa non solo la *preparazione* dell'allievo, ma anche la sua *padronanza* intesa come capacità di utilizzare ciò che sa per portare a termine compiti e risolvere problemi (Capperucci 2012).

Da qualche anno c'è stato un cambio di paradigma della valutazione, collegato al mutamento dell'indirizzo delle teorie didattiche, influenzate decisamente dal costruttivismo pedagogico, secondo il quale la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto; essa è sempre situata in uno specifico e concreto contesto e si realizza tramite la cooperazione tra gli individui posti in gioco. Tale visione rivela l'intento di critica nei confronti di una didattica divenuta “inerte” (Whitehead, A. N. 1992), mentre sul piano propositivo essa ripropone in parte orientamenti cari all'attivismo pedagogico, tra cui l'enfasi sulla costruzione della conoscenza piuttosto che sulla sua riproduzione, la preferenza per il carattere complesso del reale abbandonando le semplificazioni “scolastiche”, la contestualizzazione dell'apprendimento centrata su compiti autentici, il lavoro cooperativo e la riflessività. «Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa» (Wiggins 1993, p. 24).

Questo cambio di paradigma ha scombussolato buona parte del sistema educativo italiano, centrato sull'insegnamento piuttosto che sull'apprendimento. In questo passaggio, gli insegnanti hanno creduto di dover mantenere l'atteggiamento di erogatori esclusivi del sapere, quasi come se di fronte a loro vi fossero solo persone non motivate ad apprendere, unicamente ricettive. È molto evocativa di questa visione la seguente frase di J.D. Novak nel suo libro scritto con D.B. Gowin, dal titolo "*Imparando a imparare*" (2005, p. 17): «Gli insegnanti hanno dovuto faticare per prepararsi a raggiungere qualcosa che non funziona, che è gravoso da portare avanti e perciò è costoso: ci si aspettava da loro che producessero apprendimento negli studenti, quando invece l'apprendimento non può che essere prodotto dallo studente stesso». È un altro modo per dire che, senza il contributo diretto, la "voglia" di imparare, degli studenti, non vi può essere un apprendimento autentico e duraturo. È questo il punto centrale del discorso costruttivista in pedagogia, e indica che il sapere si conquista personalmente, e che questo è un cammino pieno di vitalità, non limitato solamente al livello cognitivo dell'intelligenza umana.

Le sfide attuali della valutazione

Le conseguenze metodologiche di tali sfide consistono nel passaggio da una valutazione "oggettiva" (ovvero basata sostanzialmente su test e sulle tecniche docimologiche di misurazione delle performance dei soggetti testati) ad una "attendibile" ovvero centrata su prove reali ed adeguate, riferite al contesto reale, che attestino la capacità d'azione dell'allievo; nell'apertura dello sguardo del valutatore il quale deve poter comprendere più elementi (prodotto, processo, linguaggio) e adottare una varietà di strumenti tra di loro integrati (pluralismo metodologico); infine, nell'indispensabile intesa cooperativa tra docenti perché la valutazione rappresenta un'opera comune e non la somma di voti isolati.

Le competenze, infatti, non sono dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma padronanze in base alle quali la persona è in grado di mobilitare, integrare ed orchestrare tali risorse. Questa mobilitazione è pertinente solo entro una situazione reale (o simulata); ogni situazione costituisce un caso a sé stante, anche se può essere trattata per analogia con altre situazioni già incontrate. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, quelle che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.

In base a ciò, è incongruo ritenere che la valutazione delle competenze si svolga attraverso la somma algebrica di voti conseguenti a verifiche aventi per oggetto conoscenze ed abilità, attuate in modo inerte ovvero slegate da un compito-problema contestualizzato, perché questo modo di procedere non permette di esprimere un giudizio sulla capacità della persona di mobilitare le risorse a disposizione a fronte di compiti-problema reali, fattore che costituisce il cuore di una valutazione attendibi-

le. È quindi indispensabile che la valutazione segua una didattica per competenze; questa è svolta tramite Unità di Apprendimento, caratterizzate dall'insieme di occasioni che consentono allo studente di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione attendibile.

Tale approccio necessita di un quadro di dimensioni dell'intelligenza umana, che possono essere riferite:

- a. allo schema *cognitivo* (collegare situazioni, fatti, impostare la risoluzione di problemi, creare collegamenti, eseguire confronti, sintetizzare...);
- b. allo schema *operativo* (applicazione di regole grammaticali, di sequenze di operazioni...);
- c. allo schema *affettivo e relazionale* (esprimere motivazione, curiosità, empatia...);
- d. allo schema *sociale* (comunicare, lavorare in modo cooperativo, assumere responsabilità...);
- e. allo schema della *metacognizione* (riflettere e trasferire).

È rilevante in questo tema il riferimento ad EQF – il sistema europeo di classificazione delle competenze – perché illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento, pone al centro dell'apprendimento le competenze, propone una relazione “attiva” tra competenze, abilità e conoscenze, valorizza allo stesso tempo i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali. Un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di valutazione, convalida e riconoscimento dei risultati di apprendimento delle competenze e dei saperi, in modo da porre in luce le evidenze della competenza ed i relativi livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

Sulla base di quanto detto, si può delineare nel modo seguente il processo di valutazione, distinto in quattro fasi: previa, formativa, finale o accertativa, infine attestativa e certificativa:

Fasi	Azioni
Previa	Per ogni competenza, meglio se aggregata per area omogenea (utilizzando le 8 competenze chiave di cittadinanza europea), occorre svolgere un'istruttoria (tramite una Rubrica della competenza) finalizzata ad individuare: <ul style="list-style-type: none"> – le evidenze sotto forma di compiti-problema e saperi essenziali connessi – le dimensioni da valutare – i criteri e gli strumenti di valutazione – i livelli di padronanza.
Formativa	Ogni azione didattica che sollecita la padronanza nello studente (sia quelle più piccole a carattere disciplinare e di area formativa sia quelle più ampie interdisciplinari o collocate oltre le discipline) viene valutata tramite una griglia unitaria che permetta l'analisi: <ul style="list-style-type: none"> – dei prodotti intesi in senso proprio (un elaborato, un complessivo tecnologico, un evento...) – dei comportamenti e dei processi posti in atto – del linguaggio e della padronanza delle teorie sottese.

	La progressione dello studente nel cammino del “diventare competente” viene documentata tramite l’attestazione delle attività svolte e dei punteggi ottenuti. Questo modo di procedere consente di suggerire al consiglio di classe gli opportuni interventi di recupero e di sviluppo degli apprendimenti.
Finale o accertativa	La valutazione finale avviene tramite prove pluri-competenze collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio); tramite essa si rilevano in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.
Attestativa e certificativa	L’attestazione delle competenze rappresenta la “fotografia” della situazione dello studente, effettuata ad ogni conclusione di una tappa rilevante del percorso (biennio, triennio e quinquennio) ed in ogni caso quando il titolare lo richiede (obbligo di istruzione, passaggi). La certificazione rappresenta il momento formale in cui il dirigente ed il presidente della commissione valutativa dichiarano che lo studente ha raggiunto il livello di padronanza previsto per poter ottenere il titolo corrispondente.

La *valutazione finale* avviene tramite prove pluri-competenze (sempre sulla base delle rubriche di riferimento) collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.

La prova di valutazione finale, o “prova esperta” concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, di rilevare il patrimonio di saperi e competenze – articolati in abilità, capacità e conoscenze – di una persona, utilizzando una metodologia che permetta di giungere a risultati certi e validi.

L’utilizzo della prova di valutazione finale (prova esperta) richiede necessariamente che l’attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia delle Unità di Apprendimento, centrate su compiti e prodotti. Infatti l’insegnamento non è inteso, nel contesto dell’approccio per competenze, come una “successione di lezioni”, ma come organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento orientate ad attivare la varietà delle dimensioni dell’intelligenza indicate: affettivo-relazionale-motivazionale, pratica, cognitiva, riflessivo-metacognitiva e del problem solving, tutte in un continuum dinamico tra loro.

Dal punto di vista tipologico, la valutazione può essere distinta in tre casi:

- valutazione puntuale, riferita a conoscenze ed abilità;
- valutazione delle azioni compiute, centrate su saperi e competenze;
- valutazione narrativa, che mette in luce le maturazioni degli allievi.

Tre esempi di valutazione puntuale (conoscenze e abilità)

La valutazione puntuale, centrata su specifiche conoscenze, oltre che su abilità collegate alle prime, si effettua costruendo test (o domande orali) normalmente isolate dal

contesto, che richiedono una produzione intellettuale tra le seguenti: esposizione/definizione di un contenuto ed effettuazione di un esercizio applicativo. In questo modo, ho potuto centrare la valutazione precisamente sulle conoscenze ed abilità mirate. Ecco tre esempi di test e prove di valutazione “puntuale” di conoscenze ed abilità.

Il primo riguarda un test di ingresso relativo alla lingua italiana in un Istituto superiore.

La prova inizia da un brano tratto da Fontamara di Ignazio Silone. Agli studenti è chiesto di rispondere a diversi quesiti. Ne scegliamo alcuni in modo da mostrare le varie soluzioni possibili:

Il primo quesito è del tipo SMS (scelta multipla semplice):

Fontamara si trova:

- A. In una valle a nord del lago del Fucino
- B. Sulla costa, tra collina e montagna
- C. All'interno, in una valle a settentrione
- D. A metà tra il lago del Fucino e la valle

Il secondo quesito è del tipo RAA (risposta aperta articolata):

Nelle prime sei righe del testo, quali sono i tre aggettivi che mettono in evidenza la condizione di povertà di Fontamara? Trascrivili di seguito

- 1
- 2
- 3

Il terzo quesito è a completamento:

Completa le seguenti frasi coniugando la forma mancante del verbo tra parentesi

- 1. Temo che nella verifica della settimana scorsa tu (fare) troppi errori
- 2. Speravamo che la giornata non (essere) troppo calda
- 3. Guardava il film, (bere) una coca cola

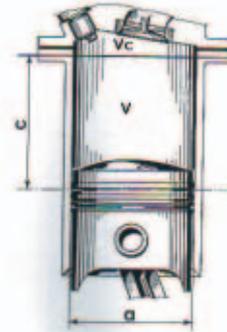
Il quarto quesito è a collegamento:

Collega in un unico periodo queste due frasi, in modo che una diventi principale e l'altra relativa, e scrivilo nella riga disponibile:

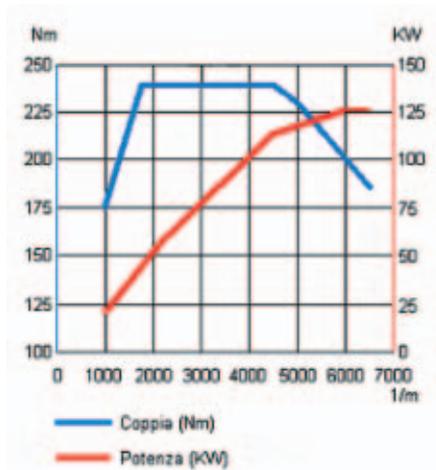
- 1. I ragazzi si divertivano moltissimo
 - 2. Giocavo al pallone con i ragazzi
-

Il secondo esempio si riferisce alla valutazione di scienze riferito ad un corso per autoriparatori (motoristi).

1. In un motore a ciclo Otto costituito da 8 cilindri a V, si calcoli la cilindrata totale. Effettuando la misura dell'alesaggio e della corsa risultano i seguenti valori: $a = 98 \text{ mm}$; $c = 70 \text{ mm}$. Il volume di ogni camera di combustione nella testata (V_c), da misura effettuata tramite prova con liquido, risulta essere di 55 cm^3 .



2. Un motore sviluppa una potenza massima di 228 kW . Si richiede di calcolare la corrispondente potenza in CV.
3. Quali sono i principali inquinanti emessi da un motore a ciclo Otto?
4. Che funzione ha il catalizzatore trivalente nel motore a ciclo Otto?
5. Nel seguente diagramma coppia - potenza di un motore endotermico, in quale range di giri motore viene raggiunto il valore di coppia massima? Qual è il valore massimo della potenza motore sviluppata dal motore e a quale regime si ottiene?



6. Dovendo alimentare simultaneamente tre fari da lavoro su un mezzo "movimento terra", è necessario **dimensionare correttamente la linea di collegamento** degli stessi ed il relativo **fusibile di protezione**. Considerato che la distanza tra la batteria ed i fari risulta essere tale da richiedere 10 m di filo elettrico, che le lampade di ogni faro richiedono la potenza di 55 W , la tensione nominale di alimentazione è di 24 V , calcolare la sezione del filo adeguata per il loro collegamento tenendo conto che la resistività del filo utilizzato è di $0,018 \Omega \cdot \text{m}$ e che la densità di corrente ammessa sull'impianto è di 3 A/mm^2 .

Ora presentiamo un esempio di valutazione intermedia tra conoscenze-abilità competenze: la valutazione si riferisce a prodotti – in questo caso grafici e mappe spazio-temporali, oltre a testi di taglio storico – e quindi si può dire che si fonda sul criterio dell'*attendibilità*⁸⁰.

Unità di Apprendimento N° 1: L'Italia, l'Europa e il Mondo nell'epoca contemporanea
Modulo di Contenuto: "La svolta dell'Ottocento; La Belle Époque"

CONOSCENZE

Conoscere lo sviluppo degli avvenimenti storici studiati, collocandoli nello spazio e nel tempo

ABILITÀ

Organizzazione delle informazioni

Costruire grafici e mappe spazio-temporali, per organizzare le conoscenze studiate

Produzione

Produrre testi, utilizzando conoscenze, selezionate e schedate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, utilizzando un linguaggio specifico

COMPETENZA DISCIPLINARE

Utilizza il ragionamento storico e un linguaggio specifico per la comprensione e l'espressione dei contenuti relativi a fatti e fenomeni studiati

COMPETENZE TRASVERSALI

PROGETTARE: Elaborare e realizzare compiti di apprendimento utilizzando il metodo richiesto
INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI: Individuare e rappresentare fenomeni ed eventi disciplinari, cogliendone analogie e differenze, cause ed effetti sia nello spazio che nel tempo.

⁸⁰ Cfr. www.indire.it/innovadidattica/allegati/rfu309.doc

DESCRITTORI DI VALUTAZIONE CONOSCENZE E ABILITÀ ATTIVITÀ N.2	DESCRITTORI DI VALUTAZIONE ATTIVITÀ N. 1				
<p>10/10</p> <ul style="list-style-type: none"> • pieno e completo raggiungimento di conoscenze e abilità • uso corretto e logico-razionale dei linguaggi specifici, degli strumenti e delle procedure risolutive <p>9/10</p> <ul style="list-style-type: none"> • completo raggiungimento di conoscenze e abilità • uso corretto e razionale dei linguaggi specifici, degli strumenti e delle procedure risolutive <p>8/10</p> <ul style="list-style-type: none"> • complessivo raggiungimento di conoscenze e abilità • uso corretto dei linguaggi specifici, degli strumenti e delle procedure risolutive <p>7/10</p> <ul style="list-style-type: none"> • sostanziale raggiungimento di conoscenze e abilità • uso adeguato dei linguaggi specifici, degli strumenti e delle procedure risolutive <p>6/10</p> <ul style="list-style-type: none"> • essenziale raggiungimento di conoscenze e abilità • sufficiente uso dei linguaggi specifici di base e degli strumenti <p>5/10</p> <ul style="list-style-type: none"> • limitato e parziale raggiungimento di conoscenze e abilità • uso non sufficiente dei linguaggi specifici e degli strumenti <p>4/10</p> <ul style="list-style-type: none"> • mancato raggiungimento di conoscenze e abilità • gravemente insufficiente l'uso dei linguaggi specifici e degli strumenti 	Indicatori mappa	9/10	8	6/7	5/4
	Contenuto	Tutti gli argomenti sono inclusi e sono identificati precisamente e accuratamente	Tutti gli argomenti sono inclusi e molti sono identificati accuratamente	Tutti gli argomenti sono inclusi tranne uno o due, alcuni non sono precisamente identificati	Alcuni argomenti non sono inclusi e molti non sono accuratamente o precisamente identificati
	Attrazione estetica	Molto colorata e ordinata; gli argomenti sono molto facili da leggere	Colorata; alcuni argomenti non sono di facile lettura	Limitato uso di colori; gli argomenti sono difficili da leggere	Limitato o nessun uso di colori; gli argomenti sono molto difficili da leggere
	Elementi della mappa	Include chiaramente i titoli etichettati, i dati (se adatti), la direzione delle frecce, linee di partenza, linee orizzontali e verticali	Include molti elementi standard della mappa; molti sono accurati e di facile lettura	Non sono presenti alcuni elementi standard della mappa	Non sono presenti molti elementi standard della mappa

DESCRITTORI DI VALUTAZIONE PER LE COMPETENZE**ATTIVITÀ N 1 E 2****ECCELLENTE (EC): voto 9-10/10**

La competenza programmata è manifestata in modo positivo con

- Completa autonomia, originalità, responsabilità
- Buona consapevolezza e padronanza delle conoscenze e abilità connesse
- Buona integrazione dei diversi saperi

MEDIO (M): voto 7-8/10

La competenza programmata è manifestata in modo soddisfacente con

- Buona autonomia
- Discreta consapevolezza e padronanza delle conoscenze e abilità connesse
- Parziale integrazione dei diversi saperi

ESSENZIALE (ES): voto 6/10

La competenza programmata è dimostrata in forma essenziale con

- Relativa autonomia
- Basilare consapevolezza delle conoscenze e abilità connesse

NON CERTIFICABILE (NC): voto 4-5/10

La competenza programmata non è dimostrata neanche in forma essenziale; necessità di forme di recupero e interventi individualizzati

ATTIVITÀ PROPOSTE

ATTIVITÀ N.1: *Scegli uno tra i seguenti argomenti studiati e sintetizzalo attraverso una mappa concettuale*

- La Seconda Rivoluzione Industriale
- La Belle Époque
- La Prima Guerra Mondiale

ATTIVITÀ N.2: *Verbalizza la mappa che hai realizzato*

Due esempi di valutazione di un'azione compiuta

L'azione compiuta è gestita solitamente come un'Unità di Apprendimento. Ecco un esempio relativo ad una classe composita formata da studenti della scuola secondaria di primo grado ed altri della scuola secondaria di secondo grado. L'oggetto del lavoro è rappresentato dalla scrittura di un libro giallo. Presentiamo alcuni stralci che ci consentono di coglierne l'impianto di valutazione.

Suspense a Sampierdarena

UN PERCORSO GIALLO TRA LE VIE DEL NOSTRO MISCONOSCIUTO QUARTIERE

CONSEGNA AGLI STUDENTI

La classe è stata scelta per realizzare un lavoro di produzione scritta a carattere creativo di un racconto giallo, la cui ambientazione sia Sampierdarena e il cui protagonista-detective sia un anziano del luogo.

Si lavora a gruppi o individualmente.

Il risultato di questo lavoro consisterà in una presentazione degli elaborati svolti in una raccolta di racconti gialli aventi il medesimo protagonista-detective e la medesima ambientazione.

Attraverso questo lavoro potrai sperimentare le tecniche di scrittura creativa in relazione a un determinato genere letterario, potrai sviluppare ed applicare le tue capacità logiche di analisi e sintesi e migliorerai la tua capacità di osservare il territorio in cui vivi.

Utilizzerai le nuove tecnologie per migliorare la qualità del tuo apprendimento.

Ti dedicherai a questo progetto nell'anno scolastico in corso.

Ti accompagneranno i tuoi insegnanti di materie letterarie, matematica, francese, storia dell'arte, materie professionali.

Potrai avere la possibilità di incontrare una scrittrice di gialli.

Ogni tuo insegnante ti valuterà in base:

- alla funzionalità e coerenza del racconto redatto
- alla sua completezza
- alla sua correttezza ed efficacia espressiva nel rispetto del genere letterario assegnato
- alla sua creatività
- alla componente logica nell'elaborazione dell'enigma e di altri aspetti deduttivi
- al rispetto dei tempi e alla tua interazione con gli altri nelle varie fasi di svolgimento dell'UDA.

Utilizzerai il tuo lavoro per una pubblicazione, su un giornalino scolastico o in altra forma editoriale.

Il tuo coinvolgimento, il tuo impegno e le tue capacità di collaborare con insegnanti e compagni saranno presi in considerazione nel voto di condotta.

Buon lavoro!
I tuoi insegnanti

Ecco la griglia di valutazione:

CRITERI	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE		VOTO
Funzionalità e coerenza	1	Il prodotto è gravemente carente tanto da comprometterne la funzionalità e non presenta coerenza	<input type="text"/>
	2	Il prodotto presenta lacune che ne rendono incerte la funzionalità e la coerenza	
	3	Il prodotto presenta a un livello minimo di funzionalità e di coerenza	
	4	Il prodotto è funzionale e coerente, secondo i parametri di accettabilità piena	
	5	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della funzionalità e della coerenza	
Completezza	1	Il prodotto è gravemente incompleto	<input type="text"/>
	2	Il prodotto presenta lacune circa la completezza	
	3	Il prodotto si presenta completo in modo essenziale	
	4	Il prodotto è completo secondo i parametri di accettabilità piena	
	5	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della completezza	
Correttezza ed efficacia espressiva nel rispetto del genere letterario assegnato	1	Il prodotto presenta gravi errori sul piano della lingua ed è inefficace dal punto di vista dello stile e del rispetto della struttura	<input type="text"/>
	2	Il prodotto presenta alcuni errori sul piano della lingua ed è solo parzialmente efficace dal punto di vista dello stile e del rispetto della struttura	
	3	Il prodotto è corretto sul piano della lingua e sufficientemente efficace dal punto di vista dello stile e del rispetto della struttura	
	4	Il prodotto è pienamente corretto sul piano della lingua e complessivamente efficace dal punto di vista dello stile e del rispetto della struttura	
	5	Il prodotto è pienamente corretto sul piano della lingua e molto efficace dal punto di vista dello stile e del rispetto della struttura	
Creatività	1	Il prodotto non esprime alcun elemento di creatività	<input type="text"/>
	2	Il prodotto esprime parziali elementi di creatività	
	3	Il prodotto esprime sufficienti elementi di creatività	
	4	Il prodotto esprime soddisfacenti elementi di creatività	
	5	Il prodotto esprime spiccati elementi di creatività	
Componente logica nell'elaborazione dell'enigma e di altri aspetti deduttivi	1	Si evidenziano gravi e diffuse incoerenze e contraddizioni sul piano logico. L'enigma non appare convincentemente strutturato	<input type="text"/>
	2	Si evidenziano alcune incoerenze e contraddizioni sul piano logico. L'enigma appare debolmente strutturato	
	3	Non si evidenziano incoerenze e contraddizioni sul piano logico. L'enigma è sufficientemente sviluppato	
	4	La componente logica nell'elaborazione dell'enigma e di altri aspetti deduttivi è sviluppata adeguatamente	
	5	La componente logica nell'elaborazione dell'enigma e di altri aspetti deduttivi arricchisce il prodotto nella sua funzionalità, efficacia e credibilità	

Rispetto dei tempi	1	Il periodo necessario per la realizzazione è più ampio rispetto a quanto indicato e il gruppo ha disperso il tempo a disposizione	<input type="checkbox"/>
	2-3	Il periodo necessario per la realizzazione è di poco più ampio rispetto a quanto indicato e il gruppo ha utilizzato in modo efficace – se pur lento – il tempo a disposizione	
	4-5	Il periodo necessario per la realizzazione è conforme a quanto indicato e il gruppo ha utilizzato in modo efficace il tempo a disposizione	
Interazione con gli altri (allievi e formatori) e capacità di valorizzare le proprie e altrui capacità	1	Difficoltosa interazione con gli altri e scarsa capacità di valorizzare le proprie e altrui capacità	<input type="checkbox"/>
	2-3	Sufficiente interazione con gli altri e discreta capacità di valorizzare le proprie e altrui capacità	
	4-5	Soddisfacente interazione con gli altri e spiccata capacità di valorizzare le proprie e altrui capacità	

Ora presentiamo un altro esempio di azione compiuta riferita ad una seconda classe professionale del settore grafico. Ne citiamo solo alcuni stralci.

**UNITÀ DI APPRENDIMENTO
CLASSE SECONDA**

**“Non sotterrate i talenti, i doni che Dio vi ha dato!
Non abbiate paura di sognare cose grandi”** *Papa Francesco*

Denominazione	Copertina di un libro I Mestieri: Ricercare l'evoluzione dei mestieri nei diversi periodi storici utilizzando materiale iconografico
Prodotti	<ul style="list-style-type: none"> – Fare una ricerca sui contenuti – Produrre i bozzetti – Produrre una illustrazione o fotografia inerente al tema del libro – Produrre un titolo – Elaborare una copertina di un libro – Scrivere una relazione che spieghi le fasi del progetto
Valutazione	<p>Criteri di valutazione Il docente tiene conto dell'efficacia comunicativa, originalità del lavoro, correttezza formale, tempi di elaborazione, rispetto delle consegne, partecipazione attiva alla realizzazione del prodotto. Valore della UDA in riferimento alla valutazione della competenza mirata: è una parte o la soddisfa interamente? L'UDA è una parte del percorso in cui stai imparando ad apprendere da fonti diverse e a rielaborare informazioni, a presentarle con un software specifico Peso della UDA in termini di voti in riferimento agli assi professionali/discipline ed alla condotta</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tecniche grafiche professionali 70% Informatica 30%

Ecco la griglia di valutazione, limitatamente alle dimensioni sociale e pratica.

Dimensioni della Intelligenza	Criteri	Focus dell'Osservazione	Punteggio
Sociale	Rispetto dei tempi	91-100	L'allievo ha impiegato in modo efficace il tempo a disposizione pianificando autonomamente le proprie attività e distribuendole secondo un ordine di priorità.
		75-90	Il periodo necessario per la realizzazione è conforme a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace il tempo a disposizione, avvalendosi di una pianificazione.
		61-75	Ha pianificato il lavoro, seppure con qualche discontinuità. Il periodo necessario per la realizzazione è di poco più ampio rispetto a quanto indicato e l'allievo ha utilizzato in modo efficace – se pur lento – il tempo a disposizione
		< 60	Il periodo necessario per la realizzazione è più ampio rispetto a quanto indicato e l'allievo ha disperso il tempo a disposizione, anche a causa di una debole pianificazione.

segue

Sociale	Cooperazione e disponibilità ad assumersi incarichi e a portarli a termine	91-100	Nel gruppo di lavoro è disponibile alla cooperazione, assume volentieri incarichi, che porta a termine con notevole senso di responsabilità
		76-90	Nel gruppo di lavoro è discretamente disponibile alla cooperazione, assume incarichi, e li porta a termine con un certo senso di responsabilità
		61-75	Nel gruppo di lavoro accetta di cooperare, portando a termine gli incarichi con discontinuità
		< 60	Nel gruppo di lavoro coopera solo in compiti limitati, che porta a termine solo se sollecitato
Pratica	Precisione e destrezza nell'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie	91-100	Usa strumenti e tecnologie con precisione, destrezza e efficienza. Trova soluzione ai problemi tecnici, unendo manualità, spirito pratico a intuizione
		76-90	Usa strumenti e tecnologie con discreta precisione e destrezza. Trova soluzione ad alcuni problemi tecnici con discreta manualità, spirito pratico e discreta intuizione
		61-75	Usa strumenti e tecnologie al minimo delle loro potenzialità
		< 60	Utilizza gli strumenti e le tecnologie in modo assolutamente inadeguato
	Funzionalità	91-100	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della funzionalità
		76-90	Il prodotto è funzionale secondo i parametri di accettabilità piena
		61-75	Il prodotto presenta una funzionalità minima
		< 60	Il prodotto presenta lacune che ne rendono incerta la funzionalità

Un esempio di valutazione “narrativa”

Come esempio di valutazione “narrativa” presentiamo la conclusione della relazione di stage elaborata da uno studente di un istituto tecnico di Ancona del settore nautico:

CONCLUSIONE

L'esperienza vissuta nell'ambito del progetto alternanza scuola-lavoro è stata secondo me molto interessante sia dal punto di vista umano, in quanto mi sono confrontato con persone disponibili e preparate che mi hanno inserito in un mondo lavorativo a me sconosciuto, sia dal punto di vista formativo, in quanto ho potuto vedere numerose applicazioni pratiche di alcuni concetti studiati a scuola. Ritengo che questo genere di iniziative siano molto utili per iniziare a conoscere il mondo del lavoro, le difficoltà da affrontare le conseguenti responsabilità e che siano in ogni modo stimolanti in quanto permettono di utilizzare concretamente le nozioni apprese a livello teorico.

Appena siamo entrati nel cantiere, il tutor ci ha subito illustrato l'ambiente e i lavori che dovevamo svolgere durante le tre settimane. In questo arco di tempo ho avuto la possibilità di provare molteplici lavori: dal macchinista dove la meccanica del biennio è stata fondamentale, fino all'elettricista e collaudatore che, secondo me, l'impiego più interessante, ed è ciò che svolgiamo tutt'ora nell'azienda; in cantiere gli impianti si svolgevano nella stessa maniera ma la difficoltà era superiore.

Nel cantiere vigevano norme di sicurezza molto rigide, infatti appena siamo arrivati ci hanno illustrato il regolamento e la condotta che bisognava tenere all'interno del cantiere. Obbligatorio era l'uso del caschetto e le scarpe antinfortunistiche, chi era colto senza, rischiava una sanzione.

Grazie a questa esperienza ho potuto capire che nel mondo del lavoro ci sono dei pro e dei contro, i vantaggi sono molte cose pratiche e meno teoriche rispetto alla scuola e lo stipendio a fine mese, da cui sarei stimolato ad eseguire il mio compito.

Gli svantaggi secondo me sono pochi se il lavoro è appassionante e la fatica a fine giornata non è poi così tanto sentita.

Dopo questa esperienza penso di ritornare a scuola più motivato anche perché se si vuole occupare un buon posto bisogna studiare e fare molti sacrifici. In questo arco di tempo sono stato molto fortunato, infatti sono stati varati due superyacht in una sola settimana e al momento in cui l'imbarcazione entra in acqua senza problemi, nei volti degli operai vedi la soddisfazione e l'orgoglio per il frutto del loro lavoro e sono proprio questi i casi dove si vede la passione che ha una persona nello svolgere il suo mestiere.

Comunque pensavo, erroneamente, che il mondo del lavoro fosse più leggero e piacevole di quello scolastico ed ho potuto constatare che se nella vita vuoi costruire qualcosa non puoi farlo senza sacrifici e mettendoci passione.

È stata proprio una bella esperienza e sono soddisfatto delle mie scelte scolastiche.

Dopo aver presentato l'esperienza dello stage mostrando una notevole padronanza delle tecniche e del linguaggio, lo studente esprime nella conclusione il giudizio sull'esperienza svolta.

La prima riflessione su quanto esposto riguarda la capacità di cogliere nel contempo gli aspetti umani e quelli formativi che si intrecciano nell'esposizione. Non emerge solo la rendicontazione di un'esperienza, ma un giudizio che pone in relazione quanto ha potuto acquisire mediante lo stage e la sua condizione di studente. Egli fa dell'incontro proficuo con "un mondo lavorativo a me sconosciuto" il paragone tramite cui valutare i contenuti appresi a scuola ed apprezzare il valore dello stage in impresa, espresso con riferimenti puntuali alla varietà di lavori che ha potuto svolgere ed alla cura delle norme di sicurezza mostrata dal personale del cantiere.

La seconda riflessione è quindi riferita alla rilevante capacità dello studente di porre in relazione – che è poi il significato più profondo dell'alternanza – ciò che ha studiato a scuola con quanto ha potuto sperimentare nello stage, giungendo ad un giudizio sintetico espresso nella forma dei "pro e contro". Ma non si tratta di una semplice elencazione: egli coglie infatti il significato centrale del lavoro, che non è più inteso come una mera attività, ma come l'espressione di una "passione" che impegna e rivela l'intera personalità di chi lo svolge ed informa le relazioni con gli altri, e lo fa ricordando il clima in cui si è svolto il varo dei due superyacht – frutto del loro lavoro – e individuando nella *soddisfazione* e nell'*orgoglio* le due evidenze di un lavoro che a questo punto diventa vero e proprio *mestiere*.

Il terzo elemento della riflessione riguarda pertanto la capacità di afferrare il fattore cruciale dell'esperienza svolta, andando oltre il semplice schema teoria-pratica, fino a cogliere l'elemento antropologico fondante il legame tra uomo e lavoro. A questo punto, il linguaggio esprime non solo ciò che ha potuto apprendere, ma indica un'acquisizione che non può più essere limitata entro la categoria degli apprendimenti, trattandosi di un giudizio circa la realtà e di una vera e propria maturazione riferita alle virtù morali che reggono la vita buona.

Il mondo reale non è facile e divertente, oltre che interessante dal punto di vista economico, essendo gravido di problemi e difficoltà. Il modo giusto per affrontarlo non è ricercare ciò che è leggero e piacevole, senza sacrifici, bensì nell'essere convinto di ciò che si vuole perseguire, voler costruire qualcosa, e mettere tutta la passione in ciò che si fa. Lo studente ha saputo trarre dallo stage il massimo beneficio: l'espressione "pensavo erroneamente" indica una vera e propria maturazione che non può essere rilevata tramite griglie né tradotta in numeri, ma si comunica tramite il linguaggio che indica convinzione e decisione bene espresse nella chiusura del testo.

SINTESI DEL QUARTO PASSO (come valutare gli apprendimenti e la crescita)

La valutazione non è solo una fase dell'azione formativa, ma un'attenzione da mantenere costante lungo tutto il suo corso:

- in chiave formativa, vale a dire lungo il percorso degli studi, essa serve a diagnosticare il punto del cammino in cui si trova l'allievo per trarre indicazioni circa i suoi successi, le sue difficoltà, gli interventi necessari a valorizzare i primi e superare i secondi. La valutazione formativa è centrata sulla classe e sulle tappe di progressione reale che i formatori via via perseguono.
- In sede di valutazione finale, essa consente di verificare la reale padronanza di saperi e competenze tramite prove centrate sui traguardi formativi del corso – non sul livello di preparazione degli allievi – e relativi standard, poiché prelude al rilascio di un titolo di studio, qualifica, diploma o specializzazione.

Occorre dedicare il giusto impegno alla valutazione, tenendo conto che tutta la materia valutativa, così come quella formativa in genere, è in una fase di notevole trasformazione come attestano le prove INVALSI, il ricorso alle prove esperte e la modalità del capolavoro. Questa nuova attenzione punta ad un tipo di conoscenza intesa come “prodotto” di una costruzione attiva del soggetto che avviene sempre in modo situato, in riferimento ad uno specifico e concreto contesto e si realizza tramite la cooperazione tra gli individui posti in gioco. Al di là delle filosofie pedagogiche del momento, è rilevante la creazione di “situazioni di apprendimento” reali o vicine alla realtà; in questo modo, la verifica dei saperi non si svolge nella forma della “riproduzione” di schemi, regole, procedure, ma sempre più vicina alla complessità del reale.

Con ciò, non si deve considerare superata la vecchia scuola valutativa che prediligeva apprendimenti isolati, posti in una sequenza progressiva, verificati tramite prove puntuali e avulse dal “vento” mutevole ed impreveduto proprio del tipo di società in cui stiamo vivendo. Questa visione valutativa è bene espressa da Wiggins, per il quale: «Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa» (Wiggins, 1993, p. 24).

Questo modo di valutare richiede un salto di qualità nella cooperazione tra colleghi, sia lungo il percorso (valutazione formativa) sia alla fine dello stesso (valutazione finale o accertativa).

In sintesi, tre sono le modalità di valutazione che occorre saper padroneggiare:

1. La valutazione puntuale centrata su conoscenze ed abilità isolate dal contesto. Questa viene effettuata tramite test scritti o orali (interrogazioni) che mirano a rilevare i saperi “nucleari”, non inclusi in azioni complesse.
2. La valutazione delle azioni compiute, centrate su saperi e competenze mobilitati dagli attori in quanto capaci di fronteggiare compiti complessi e risolvere i problemi che via via gli si presentano. Le azioni compiute corrispondono alle unità di apprendimento che si collocano nei passaggi strategici del curriculum “composito” e richiedono la cooperazione di più formatori, che condividono alcuni saperi essenziali.
3. La valutazione narrativa, che mette in luce tramite il linguaggio le maturazioni degli allievi, espresse non nella forma degli apprendimenti, ma dei guadagni che il nuovo sapere ha sollecitato nell'allievo rendendolo più capace di scoprire ed agire nel mondo.

Quinto passo: Riflettere, migliorare, aprirsi al nuovo (rinnovare la tradizione)

*Noi non dobbiamo cessare di esplorare,
e il fine di tutta la nostra esplorazione sarà quello di arrivare là dove
cominciammo e di conoscere quel posto per la prima volta.*
Thomas Stearns Eliot, *discorso in occasione del conferimento
del premio Nobel per la letteratura* (Stoccolma, 1948)

Visione, relazione, esplorazione del possibile

Il formatore, inteso come professionista, necessita di tre fondamentali qualità riguardanti la propria capacità di riflessione sull'esperienza, al fine di trarre sollecitazioni per il perfezionamento del proprio sapere professionale:

- *Visione*: il formatore opera entro un contesto ricco di situazioni problematiche che non si possono affrontare solo in base a procedure, e spesso neppure incrementare per strati successivi poiché in momenti particolari è richiesto un cambio di paradigma e non solo un suo aggiornamento. Egli avverte di conseguenza la necessità di disporre di punti di riferimento, ovvero vere e proprie guide d'azione che gli consentano di delimitare la sua posizione, di diagnosticare il problema, di rappresentare ciò che è manifesto accanto a ciò che non appare esplicitamente. Tutto questo richiede una capacità preliminare che possiamo chiamare appunto *visione*, intendendo con ciò un'appropriata rappresentazione del campo di riferimento della sua azione professionale. Tale capacità, se pure indica una dotazione dell'individuo, proviene dal mondo comunitario cui la persona appartiene. Sono le strutture della socialità (familiari, di amicizia, di religione, di territorio, di associazione volontaria) che danno forma allo sguardo che la persona rivolge alla realtà, ne evidenziano le intenzioni e ne riconoscono i caratteri di fondo. Il soggetto umano, in altri termini, si pone nei confronti del mondo facendo riferimento al sistema simbolico culturale che costituisce precisamente la sua propria formazione e che indica il modo entro cui la sua esistenza prende forma e si realizza.
- *Relazione*: la prima caratteristica di un lavoro come quello del formatore, che presenta una forte natura relazionale, è costituita dall'implicazione ovvero dalla varietà di legami che sussiste tra la persona che lavora e la realtà in cui si svolge la sua opera: con gli allievi e le loro famiglie, i colleghi, le figure di coordinamento e direzione, i rappresentanti delle aziende, i tecnici del settore, gli esponenti degli enti locali e del mondo associativo. Questo legame ha una dimensione affettiva, una di valore ed una connessa alla tradizione. La dimensione affettiva si

regge sulle motivazioni e le aspirazioni della persona che delineano una vera e propria vocazione. Il “materiale” del lavoro ovvero l’ambiente, il linguaggio, i significati, le figure, le tecniche ed i problemi, oltre ai riconoscimenti, è dotato di un’attrazione così che la persona – naturalmente in modi diversi e talvolta contrastanti – supera facilmente le distanze tra il suo mondo soggettivo ed il campo lavorativo in cui opera. La dimensione affettiva si allarga anche alle figure del destinatario, ai referenti organizzativi con cui negoziare il proprio contributo, ai colleghi interni ed a quelli della rete esterna, ai membri della comunità professionale: nel tempo, si nota un processo di sempre maggiore ampliamento delle relazioni che costituiscono la realtà del lavoro, di modo che una delle competenze richieste è proprio quella che facilita la tessitura dei legami e la vita sociale. Inoltre, il lavoratore non è semplicemente un individuo, ma porta con sé un ambito vitale comunitario che gli è proprio, dal quale trae la visione di cui sopra ma che costituisce anche il capitale sociale mobilitato. La dimensione di valore si riferisce allo scopo del lavoro ovvero al beneficio che apporta alle persone che vengono coinvolte nell’azione. Più questa dimensione è forte e condivisa come nel caso della formazione, un servizio in grado di migliorare la qualità della vita, più il legame è consistente, il riconoscimento del professionista risulta immediato, la tensione della relazione stabile e continuativa. La tradizione costituisce un altro fattore importante di relazione: ogni passo in avanti nell’opera lavorativa, se si svolge entro un ambito ricco di significati, indica un legame tra il passato ed il futuro. Ciò comporta un vero e proprio lavoro culturale del formatore professionista il quale richiama il repertorio della sua memoria, ma ricerca anche nel materiale culturale del passato stimoli e modelli cui ispirarsi per compiere la sua opera. In questo modo la tradizione risulta continuamente mobilitata e rinnovata a fronte delle situazioni nuove, ricevendo ad un tempo conferma, ma anche possibilità di perfezionamento. E non si tratta solo di riscoprire la cultura del passato, ma di procedere tramite connessioni e consenso anche di fronte a problemi di tipo nuovo, in forza del carattere tendenzialmente stabile del patrimonio spirituale della civiltà⁸¹.

- *Esplorazione del possibile*: è uno degli aspetti centrali della nuova figura di lavoratore, e indica ciò che Luhmann (2005, p. 232) chiama “competenza primaria” intendendo con tale espressione la capacità di riconoscere le occasioni ed ampliare le alternative. Questo aspetto è segnalato come fondamentale, proprio a causa dell’incertezza che introduce un legame problematico tra sforzo umano ed il risultato del proprio lavoro. Il ruolo lavorativo era inteso nel passato come

⁸¹ Al contrario di ciò che afferma Sennet, quando indica che una delle sfide della persona del nostro tempo è data dalla disponibilità a «staccarsi dal passato» (SENNNET 2006, p. 9), ciò che è richiesto è di trovare un legame tra passato e futuro, ovvero svolgere, nel lavoro, un’operazione culturale.

un'istituzione solida e duratura, disegnata in modo da fronteggiare problemi ampiamente noti, e ripetitivi nel tempo, tramite soluzioni proceduralizzate, la cui consistenza andava oltre lo sforzo dei singoli. Oggi la nuova condizione lavorativa apre la strada a lavori esplorativi non connotati dalla sola capacità di adattamento o imitazione di ciò che fa la concorrenza, ma segnati dalla sensibilità nei confronti delle occasioni che si manifestano anche con segnali deboli e dalla disposizione a immaginare e perseguire strade nuove. Anche Schön (1993) esprime un concetto simile quando afferma che la professionalità è da intendere come un insieme integrato di sapere tecnico, di sapere organizzativo e di cultura. Infatti, alcune risorse mobilitate nelle nuove realtà professionali non possono essere spiegate in base ad un repertorio tecnico di competenze formalmente riconosciute e neppure a regole prefissate in riferimento alle decisioni da prendere. I professionisti riflessivi sono persone capaci di creare nuove prospettive, così da comprendere in modo nuovo problemi non risolvibili con le conoscenze e con i repertori pregressi. L'esplorazione del possibile è anche il modo in cui, lavorando, si rinnova continuamente il lavoro come oggetto della stessa opera: in questo senso i formatori professionali appaiono dotati della competenza del "lavoro del lavoro", che li porta ad immaginare contenuti ed ambiti nuovi su cui modellare e rimodellare la propria opera.

Appartenere alla comunità professionale

Nel sostenere e perfezionare la sua professionalità, il formatore si colloca entro una particolare forma di relazione sociale, che chiamiamo *comunità professionale* – sinonimo di "famiglia professionale" – espressione che indica un aggregato di figure che condividono un insieme di valori, pratiche, saperi e condizioni lavorative.

Di conseguenza, la competenza non è uno stato circoscrivibile entro il solo spazio dell'individualità, essa è invece una qualità della relazione sociale propria del gruppo lavorativo che viene posta in gioco tramite l'azione condivisa e interdipendente tra i membri dello stesso.

La comunità professionale è assimilabile quindi alla *comunità di pratiche* che indica un gruppo di persone che lavorano assieme per un certo periodo di tempo, concorrendo alla realizzazione di un compito comune. Siamo di fronte a forme di collaborazione connotate dalla consapevolezza di agire alla pari e dalla necessità di estendere la conoscenza, il sapere a tutti i membri (Wenger 1998).

La Formazione Professionale rappresenta un ambito di confine tra un ampio spettro di domini culturali: pedagogia, sociologia, economia, diritto, scienze e tecnologia. In un contesto in continuo cambiamento, essa è particolarmente sollecitata a rinnovare le sue pratiche, in rapporto ad ambiti sempre più ampi di intervento; oltre alla formazione iniziale per minori, essa interviene sempre più nella fascia della formazione superiore, nel variegato mondo delle esigenze formative degli adulti, nei vari con-

testi delle politiche attive del lavoro, nell'area dell'inclusione sociale, nei progetti di sviluppo.

In un contesto in continuo cambiamento, è impensabile che il singolo formatore sia in grado di tenere sotto controllo l'intero spettro degli ambiti di intervento e dei campi del sapere; egli necessita di aggiornamenti continui, interpretati entro la propria comunità professionale al fine di individuare insieme le innovazioni da apportare al proprio sapere e le direzioni da indicare per il cammino evolutivo della professione. L'esperienza individuale non basta più per sostenere il necessario aggiornamento e sviluppo del patrimonio professionale, occorre considerare l'importanza dello scambio e della ricerca applicata che si può realizzare entro aggregati professionali in grado non solo di riflettere sulle proprie pratiche, ma anche di realizzare vere e proprie ricerche applicate al fine di elaborare prototipi e guide di intervento. La ricerca, infatti, rappresenta un presupposto fondamentale dei processi di sviluppo e di competizione; da qui l'interesse a far parte di processi di ricerca e di elaborazione di fattori innovativi che interessano il campo professionale della formazione.

La generatività, virtù del formatore

Molti degli elementi che abbiamo evidenziato mettono in luce la disposizione fondamentalmente relazionale e sociale del formatore professionale: innanzitutto l'apertura di una dinamica intensa di comunicazione con i colleghi ed i referenti dell'organizzazione; inoltre la relazione di familiarità tra lavoratore e utente; ancora, il rapporto di comunità che si instaura con le persone che condividono la stessa cerchia professionale. Si tratta di una dote che nel passato era richiesta soltanto a particolari figure del comparto socio-assistenziale e sanitario oppure della vendita, ma che oggi risulta decisiva per una grande varietà di professioni significative e collocate entro una fitta rete di relazioni interne ed esterne all'organizzazione. Il lavoro viene in un certo senso "socializzato": esso entra a far parte a pieno titolo dei processi che modellano la società dando ad essa una fluidità ed una espressività che riflette il mondo delle idee pratiche, quello che influenza direttamente la vita delle persone e le forme della convivenza.

Tutto ciò rompe le separazioni del passato tra vita privata, vita lavorativa e vita pubblica. I confini tra questi mondi si fanno più incerti nello stesso tempo in cui le dinamiche della vita, dell'organizzazione e della cittadinanza si intersecano e si influenzano a vicenda, disegnando un comportamento sociale caratteristico del nostro tempo nel quale si coglie una continua costruzione – tramite il lavoro – di forme di socialità nuove e nel contempo un'opera di rinnovamento di quelle esistenti.

Il mondo del lavoro significativo e competente è una miniera inesauribile di occasioni di *socialità* con un notevole potenziale di "via buona", che vengono messe in valore entro una dinamica economica che appartiene a pieno titolo alla società civile.

Non è vero che, a causa della incertezza finanziaria e della mancanza di chiarezza circa la direzione dell'economia e della società, la gran parte delle organizzazioni formative cercano mercenari oppure lavoratori "usa e getta". Al contrario, sono alla ricerca di persone con cui intrattenere legami stabili e duraturi nel tempo, e ciò riguarda un ampio spettro di figure professionali denominati "solutori di problemi" quotidiani di cui le organizzazioni hanno un bisogno estremo e che faticano a trovare. La questione sta nel reperimento di queste risorse e nel processo di implicazione che non segue più la via della socializzazione tipica della società precedente, ma richiede la capacità di mettersi in gioco. In questo senso, *imparare a condividere* diventa uno dei caratteri strategici del lavoro del formatore professionale; esso si acquisisce con una serie di esperienze significative e qualificanti in grado di far emergere qualcosa che possiamo definire come il substrato della competenza, ovvero la *disposizione* umana a coinvolgersi in un contesto situato, fatto di un insieme di persone, culture, regole, interessi e valori che interagiscono nella vita sociale "espressiva" del nostro tempo.

Quando la prestazione assume connotati culturali e personali, risulta necessario superare un'interazione solo "tollerante": l'altro, nell'avvicinarsi al formatore in grado di erogare un prodotto/servizio significativo tende ad essere assunto come un *tu*, ovvero una persona che nel manifestare un particolare bisogno esprime tutta la sua umanità. Ciò prevede ascolto e disponibilità, ma anche la capacità di instaurare un rapporto fiduciario che è in fondo il corrispettivo lavorativo dell'amicizia poiché richiede di "sentire insieme", ovvero di condividere qualcosa di rilevante tale da giustificare uno stile "eccedente", ulteriore rispetto alla mera prestazione conforme ai requisiti contrattuali. Si tratta della dinamica del dono che riscontriamo sia nello scambio di conoscenza sia nella prestazione di servizio sia, infine, nella solidarietà vissuta entro le comunità professionali.

Al centro della deontologia professionale dei formatori si colloca quindi l'esperienza dell'alterità: aldilà delle ricorrenti analisi sull'individualismo come tratto caratteristico della nostra epoca, nei contesti formativi troviamo un numero rilevante di persone che per lavoro sono chiamate ad esporsi verso un mondo diverso dal proprio, vivendo quell'esperienza di distacco e di superamento di sé, ma assieme di confronto e di affezione, che consente di poter cogliere la prospettiva dell'altro e di tenerla in considerazione nell'azione lavorativa come fosse la propria.

Il lavoro del formatore implica pertanto la possibilità di riconoscimento e nel contempo di attualizzazione di ciò che per la persona costituisce valore; in questo modo il dovere professionale scaturisce da un sentimento di alterità autenticamente vissuto e dall'assunzione della responsabilità conseguente a questo legame.

Il carattere relazionale del lavoro del formatore emerge anche nel fatto che esso comunica il profilo peculiare del formatore attraverso l'opera del suo ingegno. Tramite il proprio lavoro, rende presente se stesso agli altri sotto forma di un servizio dotato di valore, che favorisce l'essere persona da parte dell'altro. Non si tratta di generica filantropia: il lavoro è conforme ai criteri etici dell'alterità e del coinvolgimento se è socialmente ricco, se è generativo.

L'etica dell'alterità non si risolve solo nella disposizione umana, ovvero quel movimento del soggetto che gli consente di farsi sensibile all'altro e di coinvolgersi entro una relazione affettiva, ma pone in gioco tutta la gamma delle conoscenze, abilità, capacità e competenze di cui è portatore al fine di realizzare un prodotto/servizio al meglio delle sue possibilità. In questo senso nell'attività professionale significativa e competente viene valorizzata anche l'etica del lavoro ben fatto della grande tradizione artigiana, inteso come ideazione ed esecuzione meticolosa e continuamente perfezionata delle pratiche lavorative.

Il senso profondo del servizio del formatore e la sua stessa utilità si riscontrano nel rispetto e promozione della persona, della vita collettiva, della natura e dell'ecosistema, della cultura ovvero di ciò che altri ci hanno consegnato e che costituisce il patrimonio della civiltà. In questo senso il lavoro del formatore possiede anche un contenuto politico: esso concorre a migliorare continuamente le capacità di governo della società. Ognuno ha, mediante il suo lavoro, una responsabilità politica, ovvero partecipa attivamente – operosamente – alla costruzione della *polis* affinché sia sempre più rispettosa dell'uomo visto in un rapporto innocente nei confronti del creato, nel senso di *in-nocens*, che non nuoce, non fa male (Panikkar 2004).

Formare è un lavoro speciale, autenticamente umano

Il lavoro del formatore è quindi, per chi lo compie, un'esperienza di superamento e assieme di ritrovamento di sé e del significato buono dell'agire: la fatica del lavoro nel tempo presente si riscontra nel consentire a se stessi, ogni volta di nuovo, di esporsi nello spazio della possibilità, di mettere in gioco liberamente di fronte ai propri, allievi, ed alla comunità cui si partecipa, tutto il proprio bagaglio di risorse, uscendo dalla gabbia del proprio Io autosufficiente. In questo modo si sperimenta la condizione dell'esistenza autentica e si entra in rapporto con il contenuto della realtà – la sua verità – prendendosi cura delle persone e delle cose.

Il lavoro – quando presenta i caratteri della significatività – costituisce la condizione privilegiata tramite la quale la persona può uscire dalla gabbia dell'inautenticità propria di un modo di pensare la realtà ancorato all'idea di essere padrone di se stesso, autosufficiente, per accedere ad una dimensione di servizio che, nel sollecitare il prendersi cura della realtà consente al soggetto di sperimentare un'esperienza più autentica di vita. In forza di questa dinamica di alterità che connota il lavoro del formatore, non pare corretto parlare di autorealizzazione quanto di *autenticazione* delle proprie potenzialità umane secondo un movimento che origina da una decisione sofferta, assunta consapevolmente.

Quattro sono i modi in cui si rende possibile l'autenticazione del soggetto umano nel lavoro formativo:

- *Condividere*: il lavoro del formatore – essendo un'esperienza fondamentalmente sociale – rende possibile il superamento della solitudine dell'individuo e l'ac-

quisizione del sentimento di essere persona che prende parte ad un'esperienza di cooperazione con altri, così da condividere legami concreti fra gli uomini che lo gratificano in quanto membro di una comunità professionale distintiva.

- *Riconoscere gli altri ed essere da loro riconosciuti*: l'allievo si fa prossimo al formatore tramite un incontro che è appello alle sue capacità e risorse e riconoscimento del suo talento. Il lavoro del formatore consente di fare esperienze umane ricche di senso ed è in grado di alimentare l'identità del professionista che lo compie costellandone la vicenda tramite storie di vita arricchenti.
- *Sperimentare il flusso*: il lavoro del formatore è un'occasione preziosa in cui la persona entra a far parte di una dinamica vitale che è fatta di conoscenze, ambienti, culture, avvenimenti e sentimenti che pongono il professionista proprio dentro la scena, non spettatore ma protagonista del flusso che alimenta il mutamento della realtà e consente di fare esperienze gratificanti.
- *Meravigliarsi*: «[...] e vedendosi sospeso, entro la massa che gli ha dato la natura, fra i due abissi dell'infinito e del nulla, tremerà alla vista di queste meraviglie, e credo che, mutandosi la sua curiosità in ammirazione, sarà più incline a contemplarle in silenzio che a indagarle con presunzione» (Pascal 2004, p. 162). È questo il punto in cui il formatore può sperimentare il passaggio dalla conoscenza alla saggezza: mentre la prima è mossa dal desiderio di indagare, sperimentare, applicare le proprie energie al cambiamento, la saggezza si esprime nel fermarsi di fronte alle manifestazioni dell'essere, assaporare lo stupore per una realtà che in definitiva non possiamo né possedere né trasformare secondo il nostro disegno, ma che possiede una sua consistenza misteriosa la cui luce si può percepire solo nella contemplazione.

Il formatore opera costantemente affinché queste qualità educative siano condivise da un'ampia cerchia di persone, perché ciascuno è, nel suo proprio ambito, anche un formatore nei confronti degli altri. Si comprende meglio questa affermazione, se consideriamo la crisi educativa del nostro tempo, alla luce della frase folgorante di Charles Péguy quando afferma che: «Le crisi di insegnamento non sono crisi di insegnamento, sono crisi di vita... annunciano e accusano crisi di vita generale... le crisi di vita sociali si aggravano, si radunano, culminano in crisi di insegnamento; ... per ogni umanità, insegnare, in fondo, è insegnarsi, una società che non insegna è una società che non si ama; che non si stima» (Péguy 1998, p. 39).

L'onore di insegnare

Insegnare è un onore, un sentimento proprio degli artigiani del Medioevo, che la società massificata e disincantata non è riuscita a spegnere, e che ancora oggi si pone davanti a noi come un ideale di vita. È ancora Péguy a ricordarcelo: «Un tempo gli operai non erano servi. Lavoravano. Coltivavano un onore, assoluto, come si

addice a un onore. La gamba di una sedia doveva essere ben fatta. Era naturale, era inteso. Era un primato. Non occorre che fosse ben fatta per il salario, o in modo proporzionale al salario. Non doveva essere ben fatta per il padrone, né per gli intenditori, né per i clienti del padrone. Doveva essere ben fatta di per sé, in sé, nella sua stessa natura. Una tradizione venuta, risalita da profondo della razza, una storia, un assoluto, un onore esigevano che quella gamba di sedia fosse ben fatta. E ogni parte della sedia fosse ben fatta. E ogni parte della sedia che non si vedeva era lavorata con la medesima perfezione delle parti che si vedevano. Secondo lo stesso principio delle cattedrali. E sono solo io – io ormai così imbastardito – a farla adesso tanto lunga. Per loro, in loro non c'era neppure l'ombra di una riflessione. Il lavoro stava là. Si lavorava bene. Non si trattava di essere visti o di non essere visti. Era il lavoro in sé che doveva essere ben fatto» (Péguy 1998, p. 410).

SINTESI DEL QUINTO PASSO

(riflettere, migliorare, aprirsi al nuovo – rinnovare la tradizione)

Il formatore è al centro di un ampio spettro di saperi e di ambiti di intervento; egli presidia uno "spazio di confine", e ciò è particolarmente rilevante se pensiamo al fatto che la società in cui viviamo è soggetta a mutamenti continui. Di conseguenza, non può ritenere di affrontare da solo questa congerie di mutamenti, e neppure di tenerne conto solo nella forma dell'aggiornamento.

Serve, di conseguenza, una dimensione di comunità professionale che consenta di condividere le informazioni ed i giudizi sul loro valore, affrontare insieme le necessarie innovazioni, e soprattutto elaborare i paradigmi ed i dispositivi di intervento quando questi segnano un cambio rilevante rispetto al passato ed alle modalità usuali di intervento.

L'appartenenza alla comunità professionale è una delle molte relazioni che caratterizzano la figura del formatore e la connotano in senso generativo poiché mira a suscitare nelle persone i propri talenti e capacità per saperli tradurre in prodotti/servizi dotati di valore per gli altri; egli inoltre rivela nel suo lavoro l'importanza della visione e della capacità di esplorazione del futuro. Queste tre qualità sono indispensabili per definire un sapere professionale in evoluzione, ma anche in mutamento.

Il lavoro – quando presenta i caratteri della significatività – costituisce la condizione privilegiata tramite la quale la persona può uscire dalla gabbia dell'inautenticità propria di un modo di pensare la realtà ancorato all'idea di essere padrone di se stesso, autosufficiente, per accedere ad una dimensione di servizio che, nel sollecitare il prendersi cura della realtà consente al soggetto di sperimentare un'esperienza più autentica di vita. In forza di questa dinamica di alterità che connota il lavoro del formatore, non pare corretto parlare di autorealizzazione quanto di autenticazione delle proprie potenzialità umane secondo un movimento che origina da una decisione sofferta, assunta consapevolmente.

Il suo lavoro è particolarmente prezioso perché rende possibile l'autenticazione della persona che lo svolge, chiamata a condividere, riconoscere gli altri ed essere da loro riconosciuti, sperimentare il flusso, meravigliarsi. In tal modo, egli sperimenta anche su se stesso – e non solo negli allievi – il passaggio dalla conoscenza alla saggezza: andare oltre gli aspetti secondari, cogliere la dimensione dell'essere, assaporare lo stupore superando la pretesa dell'autosufficienza, contemplare in modo innocente il creato.



Parte Quarta

L'ARCHIVIO DIGITALE



Presentazione dei materiali didattici

Questa parte del report ha lo scopo di presentare i materiali raccolti nell'archivio on line del CNOS-FAP nazionale, prodotti dai CFP e dalle reti in cui questi sono inseriti.

Lo scopo dell'archivio è triplice:

- Mettere in evidenza i materiali didattici significativi che segnalano una riflessione ed un impegno formativo rivolto specialmente agli assi culturali. Si tratta quindi della porzione – peraltro limitata, vista la tendenza a “fare e non scrivere” che connota il mondo dei formatori della Formazione Professionale (ma che indica anche un atteggiamento comune agli insegnanti delle scuole), e forse quella più impegnata nelle elaborazioni delle linee guida dei settori (l'ultima è quella dell'energia) e maggiormente esposta nei confronti delle istituzioni (in effetti le Regioni richiedono in sede progettuale la presentazione delle Unità di Apprendimento e degli strumenti di valutazione formativa).
- Consentire un confronto fra gli stessi formatori e lo stimolo all'innovazione didattica tra coloro che accedono al sito e intendono avvalersene per la propria progettazione. Si tratta di un confronto che avviene in linea diretta, tramite l'accesso al sito, per favorire il quale è necessario che questo sia organizzato per tipologia di materiali, tematiche/prodotti, assi culturali (e professionali) coinvolti.
- Sostenere la formazione di una “comunità professionale” che impara a lavorare insieme commentando i materiali altrui, proponendo idee ed esperienze, riflettendo insieme, fino anche all'elaborazione di progetti comuni sia in risposta alle necessità ordinarie sia partecipando a bandi di vario genere.

In questo modo, l'archivio on line può diventare lo strumento per sostenere lo sforzo di rinnovamento didattico dei CFP, una sorta di “piazza” nella quale i formatori si incontrano, scambiano materiali ed idee, elaborano progetti e accompagnano iniziative.

I materiali presentati si suddividono in tre categorie:

1. l'Unità di Apprendimento;
2. la prova multidisciplinare riguardante la letteratura italiana e l'area storico-sociale;
3. la prova professionale con integrazione di alcuni assi culturali (matematica, scienze, italiano, seconda lingua comunitaria, diritto ed economia per il settore aziendale amministrativo).

Oltre a questi, abbiamo ritenuto di presentare anche il modello di formazione *blended* realizzato dalla Regione Liguria, con il concorso degli Enti di Formazione Professionale, rivolto agli apprendisti in diritto-dovere di istruzione e formazione.

Per ognuno dei primi due materiali indicati sopra, esponiamo di seguito una scheda di presentazione.

L'Unità di Apprendimento

Rappresenta lo spazio comune del lavoro dei formatori, tramite il quale far acquisire agli allievi il senso dell'unità del sapere, lo spirito della cooperazione, la capacità di mobilitare le proprie risorse intorno ad un compito-problema dotato di valore reale che consiste nel saper rispondere alle aspettative di specifici interlocutori (compagni, utenti, committenti, rappresentanti di enti, pubblica opinione). Tramite l'UdA l'allievo viene sollecitato ad un metodo formativo centrato sulla piena implicazione personale in un sapere vivo; egli non è solo un passeggero che prende nota di ciò che vede o legge, non è neppure un assistente di figure adulte competenti, ma assume un ruolo di artigiano in rapporto ad un nucleo di attese reali, coerenti con il profilo di riferimento del suo percorso formativo. In tal modo, egli impara lavorando ed insieme lavora imparando.

L'Unità di Apprendimento si basa sull'identificazione di compiti reali o simulati in grado di mobilitare nuclei significativi di abilità e conoscenze disciplinari e multidisciplinari. I compiti possono essere di tipo tecnico-professionalizzante, sociale o culturale, purché condividano tre assunti di base: 1) la capacità di integrare obiettivi formativi diversi (conoscenze e abilità), in ambito disciplinare o interdisciplinare; 2) la capacità di attivare soluzioni organizzative e didattiche che mettano al centro dell'intervento il protagonismo degli studenti che agiscono attivamente nello sviluppo del compito e assumono quindi un ruolo non puramente ricettivo; 3) la capacità di mobilitare prestazioni cognitive, sociali, operative così da favorire lo sviluppo delle competenze e la loro osservazione e verifica secondo logiche di valutazione autentica.

La prova multidisciplinare

È una prova "pluri-competenze", articolata su più dimensioni dell'intelligenza e concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, a rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati – articolati in abilità, capacità e conoscenze e indicati nelle rubriche di riferimento – utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi. È collocata in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.

Le prove esperte hanno valore probatorio della preparazione degli studenti, quindi sono da strutturare secondo uno schema base unitario, con aggiustamenti locali, a condizione che non ne inficino il valore in riferimento alle competenze ed alle risorse (conoscenze ed abilità) indicate, tenendo conto pure delle tecnologie impiegate. Tali prove, una volta validate dall'Assistenza tecnica regionale, diventano le prove ufficiali.

Le UdA hanno valore formativo, quindi alle reti è chiesto di elaborare una strut-

tura di massima, mentre ogni CFP la applicherà liberamente. Il confronto fra i docenti permetterà di rendere conto del valore di quanto fatto, delle problematiche incontrate e delle soluzioni proposte e/o adottate.

I criteri essenziali della prova professionale finale sono:

- Compito significativo rispetto al profilo.
- Riferimento alle competenze dell'ordinamento (IeFP).
- Assi culturali inclusi (linguistico, matematico, scientifico-tecnologico).
- Consegna che richieda un lavoro di impostazione.
- Criticità.
- Riflessione.
- Eccellenza.
- Dispositivo di valutazione per competenze con focus, indicatori e punteggi.

La formazione *blended* per apprendisti della Regione Liguria

Il modello di formazione a distanza per l'apprendistato realizzato dalla Regione Liguria si basa sui seguenti elementi chiave:

- Approccio formativo per interessi, attivo, basato su compiti reali, significativi ed utili.
- Progetto formativo con UdA centrate su competenze, mobilitanti saperi essenziali con schede scaricabili.
- Metodo misto (*blended*): formazione come occasione di cooperazione sociale (classe virtuale e reale).
- Struttura dell'UdA per videolezioni con soluzioni plurime (lezione, dialogo docente/alunno, scenette, caso di studio, video e documenti).
- Tutoring "forte" e monitoraggio.
- Valutazione attendibile e plurima: verifiche tematiche, prodotti reali, prove esperte
- Piattaforma CSM open source (Joomla).

- *Approccio formativo per interessi, attivo, basato su compiti reali, significativi ed utili*
I saperi vengono presentati in modo da suscitare la curiosità e stimolare l'interesse degli allievi. Ciò evitando l'approccio formale deduttivo, ma mettendo in luce gli aspetti di attrazione, il racconto dei fatti, le biografie, il valore del sapere proposto.

Inoltre, essi sono connessi a compiti aventi valore reale sia nella vita quotidiana sia in quella lavorativa.

- *Metodo misto (blended): formazione come occasione di cooperazione sociale (classe virtuale e reale)*

Agli allievi in formazione vengono proposti diversi approcci che alternano ambiente reale e virtuale; in tal modo, sono posti in una pluralità di relazioni: tra di lo-

ro, con il tutor, con gli altri formatori interni ed esterni. Essi alternano momenti di studio individuale (presso l'ente di formazione o la biblioteca, oppure a casa) con attività di gruppo specie per la realizzazione di compiti in comune che saranno oggetto di valutazione. In tal modo, essi sono chiamati a sviluppare un'attività cooperativa sia reale che virtuale.

- *Struttura dell'UdA per videolezioni con soluzioni plurime (lezione, dialogo docente/alunno, scenette, caso di studio, video e documenti)*

L'UdA, gestita sulla base di un format comune, prevede l'utilizzo di più soluzioni privilegiando lo strumento video, quindi: interviste, esempi, lezione magistrale, dialogo docente/alunno, lezioni in chroma key con animazioni, lezioni "in aula" con lavagna, simulazioni, scenette...

La struttura sarà il più possibile stimolante e nel contempo impegnativa, vale a dire centrata su saperi consistenti e dotati di valore reale.

- *Tutoring "forte" e monitoraggio*

Il tutor svolgerà una duplice funzione:

- 1) assistere l'allievo nell'attività formativa on line, curando gli accessi, rispondendo alle richieste, monitorando il cammino formativo;
- 2) guidare il processo formativo misto (blended) secondo un progetto unitario che prevede l'alternanza di diverse modalità di apprendimento: FAD (formazione a distanza) e relativi esercizi, lavoro individuale e di gruppo per la realizzazione di prodotti reali con valutazioni, incontri e colloqui in presenza, prove esperte e colloquio per la valutazione finale.

- *Valutazione attendibile e plurima: verifiche tematiche, prodotti reali, prove esperte*

La valutazione sarà plurima ed attendibile. Essa prevede verifiche tematiche sotto forma di microproblemi per rilevare l'apprendimento di conoscenze ed abilità; inoltre si avvarrà di valutazioni dei prodotti reali, individuali e di gruppo, concordati con il tutor; infine terminerà con la prova esperta ed il colloquio finale. È prevista anche l'autovalutazione da parte dell'allievo. Tutto sulla base di un software valutativo per focus e gradi di padronanza secondo il modello EQF.

- *Piattaforma CSM open source (Joomla)*

La piattaforma CSM open source (es.: Joomla) consente di disporre di un sistema aperto e di facile gestione e con garanzia di sicurezza e di banda garantita. Essa consente di superare architetture e tecnologie piuttosto obsolete del tipo Moodle, con contenuti sviluppati in HTML5. Inoltre è prevista una completa possibilità di personalizzazione sia funzionale sia grafica, legata alla tipologia di account o della classe virtuale di appartenenza. È infine possibile – specie in prospettiva futura – l'inserimento di un e-commerce con possibilità di gestire i costi tramite uno specifico coupon.

- L'architettura del modello progettuale prevede i seguenti fattori:
1. *Rubriche*: esse indicano, per ogni asse culturale, il legame che sussiste tra competenze, saperi essenziali ed evidenze, con i livelli di padronanza EQF 3 (qualifica professionale).
 2. *Piano formativo*: definisce il percorso formativo sulla base di una sequenza di UdA che mobilitano i saperi essenziali e consentono agli allievi di divenire competenti.
 3. *Unità di Apprendimento* definite sulla base della loro capacità di soddisfare saperi ed evidenze previste nelle Rubriche.
 4. *Schede*: i saperi essenziali sono presentati in modo tematico su schede ad hoc, che consentono sia la loro consultazione durante il processo di apprendimento, sia isolatamente.
 5. *Modello di valutazione*: si tratta di un software che consente di accompagnare il percorso formativo di ogni allievi prevedendo tre modalità valutative: verifiche puntuali dei saperi essenziali, valutazione delle UdA (processi, prodotti, linguaggi), prova esperta e colloquio finale.

Ogni allievo sarà dotato dei seguenti strumenti:

- *Portfolio*: documento personale e progressivo informatizzato in cui l'allievo inserisce via via i suoi prodotti, con particolare riferimento al capolavoro che diventa un oggetto rilevante per l'esame finale.
- *Diario di bordo*: è lo strumento in cui vengono registrati i passi del cammino dell'allievo nelle varie attività didattiche di alternanza, comprese le valutazioni.
- *Certificato delle competenze*: documento che attesta le competenze acquisite dall'allievo, il loro grado di padronanza, le evidenze che ha saputo produrre (vedi portfolio) e le prove superate.

Gli strumenti progettuali

1. *Rubriche*: esse indicano, per ogni asse culturale, il legame che sussiste tra competenze, saperi essenziali ed evidenze, con i livelli di padronanza EQF 1 ed EQF 2 (non riferiti a titoli di studio), oltre ai due successivi che gli si riferiscono: EQF 3 (qualifica professionale) ed EQF 4 (diploma professionale).
2. *Piano formativo*: definisce il percorso formativo sulla base di una sequenza di UdA che mobilitano i saperi essenziali e consentono agli allievi di divenire competenti.
3. *Unità di Apprendimento* definite sulla base della loro capacità di soddisfare saperi ed evidenze previste nelle Rubriche.
4. *Schede*: i saperi essenziali sono presentati in modo tematico su schede ad hoc, che consentono sia la loro consultazione durante il processo di apprendimento, sia isolatamente.

5. Modello di valutazione: si tratta di un software che consente di accompagnare il percorso formativo di ogni allievi prevedendo tre modalità valutative: supporto circa valutazione delle UdA (processi, prodotti, linguaggi), prova esperta e colloquio finale. Esso prevede:
- una “verifica” degli apprendimenti “inerti” tramite test/esercizi da svolgere all’esaurimento di un macro-argomento tramite i metodi classici dell’e-learning (scelta multipla, vero/falso, completamento, microproblemi ...) e con correzione automatica;
 - una valutazione delle competenze (apprendimento “agiti”), centrata su lavori prodotti dagli allievi, da realizzare in momenti chiave del percorso, integrando vari argomenti anche di differenti discipline, corretta “manualmente” dal tutor sulla base di rubriche apposite, consentendo anche agli studenti di scrivere liberamente su dei format on line e/o di caricare file. Uno di questi lavori sarà la prova finale, svolta totalmente in presenza.

Schema del dispositivo

ASSE STORICO - SOCIALE - ECONOMICO

SCHEDE TEMATICHE	UNITÀ DI APPRENDIMENTO
<i>Le città</i>	<i>Un viaggio in 3 capitali del mondo</i>
<i>Il senso del sacro</i>	<i>Alimentazione e religioni</i>
<i>La linea del tempo</i>	<i>Una storia semplicemente Superba</i>
<i>Il contratto di lavoro</i>	<i>I contratti di lavoro: vantaggi e svantaggi</i>

ASSE MATEMATICO, SCIENZA E TECNOLOGIA

<i>Elaborazione statistica</i>	<i>Matematizzare l'incerto</i>
<i>Geometria 1</i>	<i>1 X tutti = tutti X 1</i>
<i>Un problema di scelta</i>	<i>Apprendisti in...quadrati</i>
<i>Ecosistema - procedura di osservazione</i>	<i>Una giornata in un'oasi naturale</i>
<i>L'energia e lo specifico del sud Europa</i>	<i>Energia e sostenibilità</i>
<i>Il corpo umano</i>	<i>Questione di gusti</i>

ASSE DEI LINGUAGGI - ITALIANO

<i>Cercare le parole - significato, sinonimi e contrari - Una frase in senso compiuto</i>	<i>Il lavoro nella letteratura</i>
<i>Passato e presente - cambiare i tempi</i>	
<i>Condizionale e congiuntivo</i>	<i>La Liguria nella letteratura</i>
<i>Come si scrive una relazione</i>	<i>Scrivere una relazione di lavoro</i>

ASSE DEI LINGUAGGI – INGLESE

<i>Il tempo libero</i>	<i>Un viaggio in Inghilterra</i>
<i>Il lavoro</i>	<i>Come trovare lavoro all'estero</i>
<i>Comunicazione di lavoro - e-mail, social network e lettera</i>	<i>Comunicare in inglese con i clienti</i>

Bibliografia

- ARENDETT H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- BATESON G. (1984), *Mente e natura*, Adelphi, Milano.
- BARUK S. (1985), *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*, Seuil, Paris.
- BAUDRILLARD J. (1996), *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, Cortina, Milano.
- BELL R.L., LEDERMAN N.G. (2003), *Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues*. «Science Education», 87(3), pp. 352-377.
- BOGHOSSIAN P.A. (2006), *Paura di conoscere. Contro il relativismo ed il costruttivismo*, Carocci, Roma.
- BOMBARDELLI O., DALLARI M. (2011), *La scuola alla prova*, Labirinti 52, Università degli studi di Trento.
- BOND L. (2004), *Teaching to the Test*, Carnegie Foundation, Stanford.
- BORGES J.L. (1999), *L'artefice*, Adelphi, Milano.
- BOSCO G. (1987), *Scritti pedagogici e spirituali*, LAS, Roma.
- BRAIDO P. e al. (cur.) (1997), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma.
- Bresciani P.G. (2012), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, Angeli, Milano.
- BRUNER J.S. (1960), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma.
- BRUNER J.S. (1983), *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Armando, Roma.
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- BRUNER J.S. (2009), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- BUBER M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo Editore, Milano.
- CALVANI A. (2011), *Calvani*, Carocci, Roma.
- CAMBI F. (2004), *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza.
- CAMUS A. (1994), *Le Premier homme*, Gallimard, Paris.
- CAPPERUCCI D. (2012), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Franco Angeli, Milano.
- CHESTERTON G.K. (2010a), *Autobiografia*, Lindau, Torino.
- CHESTERTON G.K. (2011), *L'uomo comune. Un elogio del buon senso e della tradizione*, Lindau, Torino.
- COHEN P., LÉVY E. (2008), *Notre métier a mal tourné*, Mille et une Nuits, Paris.
- COLOMBO A. (cur.) (1996), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, La Nuova Italia, Firenze.
- COMOGLIO M. (2001), *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici» 49 1, pp. 93-113.
- D'AMORE B., *La ricerca in Didattica della Matematica come epistemologia dell'apprendimento della Matematica*, <http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/438%20ricerca%20in%20didmat%20come%20epistemologia%20apprendimento.pdf>, ultimo accesso: 9.03.2015.
- DARDO F., MAGNONE R., TARTAGLIA F. (2011), *I Follower nelle Organizzazioni. Pensare e agire da follower*, Giappichelli, Torino.
- DAVYDOV V. (1998), *La teoria dell'attività: stato attuale e prospettive future*, in LIVERTÀ SEMPIO O. (cur.) (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 103-119.
- DEWEY J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano.
- DI NICOLA P. (cur.) (2013), *Mente, pensiero e azione nel realismo critico*, FrancoAngeli, Milano.
- DONATI P.P. (2001), *Il lavoro che emerge*, Boringhieri, Torino.
- EURYDICE (2006), *L'insegnamento delle scienze nelle scuole in Europa*, Commissione europea, Bruxelles.
- FERRARIS M. (2012), *Manifesto del nuovo realismo*, Laterza, Bari.
- FRANCHINI R., CERRI R. (2005), *Per un'istruzione e Formazione Professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano.

- FREEMAN R.E., RUSCONI G., DORIGATTI M. (a cura di) (2007), *Teoria degli stakeholder*, Franco Angeli, Milano.
- FUMAROLI M. (2011), *Parigi - New York e ritorno*, Adelphi, Milano.
- GARDNER H. (2010), *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano.
- GEERTZ C. (1965), *The transition to Humanity*, in S. Tax (ed.), *Horizons of Anthropology*, Allen and Unwin, London.
- GEERTZ C. (1988), *Antropologia interpretativa*, Il Mulino, Bologna.
- GIUSTI E. (2004), *La matematica in cucina*, Bollati Boringhieri, Torino.
- GROPPA M., SCARLATTI G., ORNAGHI V. (1998), *Il primo Bruner: viaggio verso la mente al di là dell'informazione data*, in LIVERTA SEMPIO O. (cur.) (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 229-272.
- GUARDINI R. (1994), *La visione cattolica del mondo*, Morcelliana, Brescia.
- GUARDINI R. (1997), *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, Morcelliana, Brescia.
- HACKING I. (2000), *La natura della scienza: riflessioni sul costruzionismo*, McGraw-Hill, Milano.
- HERDER J. G. (1971), *Idee per la filosofia della storia dell'umanità*, Il Mulino, Bologna.
- HINSHELWOOD R.D. (1989), *Cosa accade nei gruppi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- KINNEY J. (2008), *Diario di una schiappa*, Il Castoro, Milano.
- IANNASCOLI L. (2005), *Condizione umana e opposizione polare nella filosofia di Romano Guardini. Genesi, fonti e sviluppi di un pensiero*, Aracne, Roma.
- LAVE J., WENGER E. (2012), *L'apprendimento situato*, Erickson, Trento.
- LEVI P. (2012), *La chiave a stella*, Einaudi, Torino.
- LIVERTA SEMPIO O. (cur.) (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- LOCKHART P. (2010), *Contro l'ora di matematica*, Rizzoli, Milano.
- LONGO P., BARBIERI S. (2008), *Insegnare matematica. Esempi di Buone Prassi in Lombardia*, Guerini e associati, Milano.
- LUHMANN N. (2005), *Organizzazione e decisione*, Mondadori, Milano.
- MASINI V., BARBAGLI L., MAZZONI E., *La pedagogia delle classi scolastiche e l'analisi delle personalità collettive di gruppo*, Prepos, <https://www.yumpu.com/it/document/view/15614317/la-pedagogia-delle-classi-scolastiche-e-l-prepos>, ultimo accesso 21 febbraio 2015.
- MONTAIGNE M. (2005), *Saggi*, 2 voll., Adelphi, Milano.
- MONTALE E. (1999), *Poesie*, Mondadori, Milano.
- MORGAN G. (2002), *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Angeli, Milano.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MUZZIOLI F. (2005), *Le teorie della critica letteraria*, Carocci, Roma.
- NAGEL T. (1999), *L'ultima parola: contro il relativismo*, Feltrinelli, Milano.
- NICOLI D. (2009), *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano.
- NICOLI D. (a cura di) (2014), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).
- NOVAK J., GOWIN B. (2001), *Imparando a imparare*, Sei, Torino.
- ORILIA F. (2012), *Filosofia del tempo. Il dibattito contemporaneo*, Carocci, Roma.
- PANIKKAR R. (2004), *La realtà cosmoteandrica. Dio-uomo-mondo*, Jaca Book, Milano.
- PARSONS T. (1987), *La struttura dell'azione sociale*, Il Mulino, Bologna.
- PARSONS T. (2001), *Per un profilo del sistema sociale*, Meltemi, Roma.
- PÉGUY C. (1998), *Lui è qui*, Rizzoli, Milano.
- PÉGUY C. (2003), *Oevres complètes*, Gallimard, Paris.
- PELGREFFI I. (2013), *Nuovo realismo? Osservazioni sopra un recente dibattito italiano*, in P. DI NICOLA (cur.), *Mente, pensiero e azione nel realismo critico*, FrancoAngeli, Milano, pp. 117-137.
- PERELMAN C., OLBRECHTS-TYTECA L. (2001), *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino.
- PIAGET J. (1968), *Lo strutturalismo*, Il Saggiatore, Milano.

- PIAGET J. (1980), *L'equilibratura delle strutture cognitive*, Boringhieri, Torino.
- POLANYI K. (1979), *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma.
- PRENSKY M. (2013), *La mente aumentata. Dai native digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento.
- PRIOR A.N. (1972), "The Notion of the Present" in *The Study of Time*, a cura di FRESER J.T., HABER F.C., MÜLLER G.H., Springer-Verlag, pp.320-23.
- PRODI G. (1988), *Matematica come scoperta. Per il biennio delle scuole medie superiori*, D'Anna, Messina-Firenze, 1975-1978, 4 voll. 2ª ed. ampliata: 1981 e 1986-1988.
- PRODI G., MANNUCCI L. (2003), *Scoprire la matematica. Amico calcolatore*, Ghisetti e Corvi, Milano.
- PUTNAM H. (1985), *Ragione, verità e storia*, Il Saggiatore, Milano.
- UNIONE EUROPEA (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- REMOTTI F. (1992), *Cultura*, in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Treccani, [http://www.treccani.it/enciclopedia/natura-e-cultura_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/natura-e-cultura_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/)
- RESCHER N. (1990), *I limiti della scienza*, Armando, Roma.
- RICOLFI L., SCIOLLA L. (1980), *Senza padri né maestri. Inchiesta sugli orientamenti politici e culturali degli studenti*, De Donato, Bari.
- RICOLFI L. (2014), *L'enigma della crescita*, Mondadori, 2014.
- RORTY R. (2003), *Verità e progresso: scritti filosofici*, Feltrinelli, Milano.
- RULLANI E. (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma
- RUSSELL B.V. (1980), *Misticismo e logica*, Longanesi, Milano.
- SCHÖN D.A. (1993), *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- SCHÖN D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Angeli, Milano.
- SEN A. (2010), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.
- SENNETT R. (2008), *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano.
- SEVERINO E. (1996), *La filosofia dai greci al nostro tempo. La filosofia antica e medioevale*, Rizzoli, Milano.
- SHELDRAKE R. (2011), *La presenza del passato. La risonanza morfica e le abitudini della natura*, Crisalide, Spigno Saturnia (LT).
- SMITH M., ROBERTSON I. (2003), *La valutazione delle competenze*, in BOAM R., SPARROW P., *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Angeli, Milano.
- SUCHMAN L. (1987), *Plans and situated action: the problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAYLOR C. (2009), *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano.
- TOCQUEVILLE A. DE (2011), *L'antico regime e la rivoluzione*, Rizzoli, Milano.
- TODOROV T. (2008), *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano.
- Vattimo G.; Rovatti P.A. (curr.) (1983), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano.
- VON GLASERSFELD E. (1994), *L'incommensurabilità della conoscenza scientifica e poetica*, Lisbona, <http://www.methodologia.it/testi/incommensu.pdf>
- VYGOTSKIJ L.S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti-Barbera, Firenze.
- VYGOTSKIJ L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- WHITEHEAD A.N. (1992), *Il fine dell'educazione e altri saggi*, Nuova Italia, Firenze.
- WIESEL E. (1977), *The Holocaust as Literary Inspiration*, in *Dimensions of the Holocaust*, Northwestern University Press, Evanston.
- WIGGINS G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- WIGNER E. (1960), "The Unreasonable Effectiveness of Mathematics in the Natural Sciences", in *Communications in Pure and Applied Mathematics*, vol. 13, No. I. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- WOLF M. (2009), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano.

INDICE

SOMMARIO	3
PRESENTAZIONE	5
Parte prima:	
LA CULTURA ED I GIOVANI DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE	
Oltre l'inerzia: come insegnare la cultura ai giovani	9
Contro il disciplinarismo	9
Le scienze	11
La matematica	14
La letteratura	18
I giovani hanno bisogno di cultura	21
La bellezza della cultura e la passione dei formatori come chiave di accesso al patrimonio culturale dei giovani del lavoro	33
La bellezza della cultura	33
La passione dei formatori	36
Oltre il costruttivismo: il nuovo realismo	41
Il dibattito su postmoderno e nuovo realismo	41
Contro il costruttivismo banale	42
L'esito del costruttivismo è l'iperrealismo, la "nuova vita" totalmente artificiale	45
Contro lo scetticismo iperbolico, l'atto di fede originario	47
La questione antropologica o dell'identità singolare	48
L'ontologia dell'opera umana e l'educazione al lavoro	50
Conoscere, ovvero spiegare, comprendere e convincersi	53
L'etica del confronto	53
Il valore dell'intuizione originaria del reale	56
Il potere della ragione	59
Bruner e i due paesaggi del pensiero umano	71
Le tre dimensioni fondamentali del sapere	75

La duplice impasse culturale ed i due attivatori degli allievi della FP	79
I fondamenti del metodo della Formazione Professionale.....	79
La duplice impasse culturale.....	80
L'attivatore esplicito ed il "format lavoro"	83
L'attivatore implicito e la consonanza culturale.....	95
Le cinque frecce per l'arco dell'insegnante, regista educativo	104
Il nodo della valutazione	117
Modello formativo.....	117
La valutazione dei saperi e delle competenze "agite"	119
La valutazione osservativa e narrativa.....	135
Il potere di chi elabora le prove: il Sistema Nazionale di Valutazione	141
La certificazione dei saperi e delle competenze	147
Il "sistema nazionale delle competenze".....	147
Concetto di "competenza", suo valore e natura del sistema nazionale di certificazione.....	148
Un sistema di carta?.....	153
Un sistema di addomesticamento tecnico della gioventù?.....	157
Un nuovo slancio educativo?.....	158
La cultura come incremento dell'amore per la vita	161
Il cammino di maturazione umana come invernamento dei talenti e delle capacità della persona.....	161
Il principio di esternalizzazione.....	163
Uno spazio di educazione alle virtù pubbliche.....	165
Liberare il soggetto umano postmoderno dallo spaesamento dal mondo.....	171
L'amore per la vita è il dono più grande della cultura.....	173

Parte seconda:
NARRAZIONE DI ESPERIENZE DIDATTICHE

Presentazione.....	179
L'approfondimento con i formatori del CNOS-FAP Piemonte.....	180
Le schede riflessive.....	185
Una riflessione sulle narrazioni dei formatori.....	189

Parte terza:
L'ETHOS CULTURALE DELL'EDUCAZIONE AL LAVORO: GUSTO, UTILITÀ E
BELLEZZA COME CANONI DI ACCESSO AL SAPERE VIVO.
UNA GUIDA PER I FORMATORI DEGLI ASSI CULTURALI

Presentazione.....	205
Primo passo: Le chiavi di accesso culturale al mondo degli allievi.....	206
Secondo passo: Come condurre un percorso formativo efficace.....	225
Terzo passo: Come mobilitare la comunità educante.....	245
Quarto passo: Come valutare gli apprendimenti e la crescita.....	259
Quinto passo: Riflettere, migliorare, aprirsi al nuovo (rinnovare la tradizione).....	276

Parte quarta:
L'ARCHIVIO DIGITALE

Presentazione dei materiali didattici.....	287
L'unità di apprendimento.....	288
La prova multidisciplinare.....	288
La formazione <i>blended</i> per apprendisti della Regione Liguria.....	289

BIBLIOGRAFIA.....	295
-------------------	-----

Publicazioni nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”
 ISSN 1972-3032

Tutti i volumi della collana sono consultabili in formato digitale sul sito biblioteca.cnos-fap.it

Sezione “Studi”

-
- 2002 MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
-
- 2003 MALIZIA G. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up*, 2003
-
- 2004 CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
 MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
 RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
-
- 2005 D’AGOSTINO S. - MASCIÒ G. - NICOLI D., *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
 PIERONI V. - MALIZIA G. (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l’inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
-
- 2006 NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell’anno formativo 2004-2005*, 2006
-
- 2007 COLASANTO M. - LODIGIANI R. (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
 DONATI C. - BELLESI L., *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
 MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007
 MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
 MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
 MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all’istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
 MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
 NICOLI D. - FRANCHINI R., *L’educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007
 NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
 PELLERÉY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell’apprendere lungo tutto l’arco della vita*, 2007
 RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007
-
- 2008 COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
 DONATI C. - BELLESI L., *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008
 MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008

- MALIZIA G. - PIERONI V., *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
- PELLEREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008
-
- 2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009
-
- 2010 DONATI C. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010
- NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2010
- PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010
- PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010
- ROSSI G. (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010
-
- 2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011
- GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 2
-
- 2012 MALIZIA G., *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Una introduzione*, 2012
- NICOLI D., *Rubriche delle competenze per i Diplomi professionali IeFP. Con linea guida per la progettazione formativa*, 2012
- MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI a.f. 2009-10*, 2012
- CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e attualità*, 2012
-
- 2013 CUROTTI A.G., *Il ruolo della Formazione Professionale Salesiana da don Bosco alle sfide attuali*, 2013
- PELLEREY M. - GRZĄDZIEL D. - MARGOTTINI M. - EPIFANI F. - OTTONE E., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, 2013
- DONATI C. - BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Alcuni casi di studio delle aree Meccanica, Mobilità e Logistica, Grafica e Multi-medialità*, 2013
- GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 3, 2013
- TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Success Stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*, 2013
- PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2013
-
- 2014 ORLANDO V., *Per una nuova Formazione Professionale dei Salesiani d'Italia. Indagine tra gli allievi dei Centri di Formazione Professionale*, 2014
- DONATI C. - BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Approfondimento qualitativo sugli esiti occupazionali*, 2014
- DORDIT L., *OCSE PISA 2012. Rapporto sulla Formazione Professionale in Italia*, 2014
- DORDIT L., *La valutazione interna ed esterna dei CFP e il nuovo sistema nazionale di valutazione*, 2014
-
- 2015 PELLEREY M., *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'Istruzione e Formazione a livello di secondo ciclo. Indagine teorico-empirica. Rapporto finale*, 2015
- ALLULLI G., *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, 2015
- NICOLI D., *Come i giovani del lavoro apprezzano la cultura. Formare e valutare saperi e competenze degli assi culturali nella Formazione Professionale*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Educazione e inclusione sociale: modelli, esperienze e nuove vie per la IeFP*, 2015

- CNOS-FAP (a cura di), *L'impresa didattica/formativa: verso nuove forme di organizzazione dei CFP. Stimoli per la federazione CNOS-FAP*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Il ruolo della IeFP nella formazione all'imprenditorialità: approcci, esperienze e indicazioni di policy*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Modelli e strumenti per la formazione dei nuovi referendum dell'autovalutazione delle istituzioni formative nella IeFP*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Fabbisogni professionali e formativi. Contributo alle linee guida del CNOS-FAP*, 2015
- MALIZIA G. - PICCINI M.P. - CICALTELLI S., *La Formazione in servizio dei formatori del CNOS-FAP. Lo stato dell'arte e le prospettive*, 2015
- MALIZIA G. - TONINI M., *Organizzazione della scuola e del CFP. Una introduzione*, 2015

Sezione "Progetti"

-
- 2003 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003
- FONTANA S. - TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- VALENTE L. - ANTONIETTI D., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
-
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
-
- 2005 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005

- CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- POLÁČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
-
- 2006 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
-
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007
- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
- MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere in... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
-
- 2008 BALDI C. - LOCAPUTO M., *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
- MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008
- NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008
- NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. II volume*, 2008
- RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
- RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
-
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009
-
- 2010 BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLERREY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale automotive*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico-alberghiera*, 2010

-
- 2011 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A. (a cura di), *“Cittadini si diventa”. Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell’educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere “onesti cittadini”*, 2011
 TACCONI G., *In pratica. 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell’Istruzione e Formazione Professionale*, 2011
 TACCONI G., *In pratica. 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico sociale nell’Istruzione e Formazione Professionale*, 2011
 MANTEGAZZA R., *Educare alla costituzione*, 2011
 NICOLI D., *La valutazione formativa nella prospettiva dell’educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali*, 2011
 BECCIU M. COLASANTI A.R., *Il fenomeno del bullismo. Linee guida ispirate al sistema preventivo di Don Bosco per la prevenzione e il trattamento del bullismo*, 2011
-
- 2012 PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *In cammino per Cosmopolis. Unità di Laboratorio per l’educazione alla cittadinanza*, 2012
 FRISANCO M., *Da qualificati, a diplomati, a specializzati. Il cammino lungo una filiera ricca di opportunità e competenze. Riferimenti, dispositivi e strumenti per conoscere e comprendere i nuovi sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)*, 2012
-
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Per una pedagogia della meraviglia e della responsabilità. Ambito energia. Linea Guida*, 2014
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea Guida per i servizi al lavoro*, 2014
 OTTOLINI P. - ZANCHIN M.R., *Strumenti e modelli per la valutazione delle competenze nei percorsi di qualifica IeFP del CNOS-FAP*, 2014

Sezione “Esperienze”

-
- 2003 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L’orientamento nel CFP. 1. Guida per l’accoglienza*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L’orientamento nel CFP. 2. Guida per l’accompagnamento in itinere*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L’orientamento nel CFP. 3. Guida per l’accompagnamento finale*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L’orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
-
- 2005 TONIOLO S., *La cura della personalità dell’allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
-
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
 COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
 MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
-
- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007

-
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, 2008
-
- 2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2010*, 2010
-
- 2011 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2011*, 2011
-
- 2012 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2012*, 2012
NICOLI D. (a cura di), *Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale Diploma professionale di tecnico Principi generali, aspetti metodologici, monitoraggio*, 2012
-
- 2013 SALATINO S. (a cura di), *Borgo Ragazzi don Bosco Area Educativa "Rimettere le ali"*, 2013
CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2013*, 2013
-
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2014*, 2014
-
- 2015 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2015*, 2015

