

# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 25 - n. 3 Settembre-Dicembre 2009

## EDITORIALE

3

## 25 anni della Rivista

MARCONATO G., *Emergenza educativa e nuove tecnologie. Stimoli per una riconsiderazione della questione*

21

PRELLEZZO J.M., *Le Scuole professionali salesiane: prospettive e realizzazioni sullo sfondo delle due guerre mondiali (1911-1945)*

33

TOMASSONI M. - COLOMBO F., *Educare con il cuore di Don Bosco nell'area della mezzaluna fertile: l'attività del VIS in Palestina*

59

## Studi

DORDIT L., *Il Sistema europeo dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)*

71

FRANCHINI R., *L'educazione alle competenze sociali nei sistemi di istruzione e di istruzione e formazione professionale*

85

MALIZIA G., *Il Rapporto Equità/Merito nel Sistema Italiano di Istruzione e di Formazione*

99

### **Osservatorio delle riforme**

SALATIN A., <i>Le prospettive di evoluzione dell'istruzione tecnica e professionale in Italia alla luce dei nuovi Regolamenti governativi e il futuro dell'istruzione e formazione professionale regionale</i>	115
BERTAGNA G., <i>Istruzione tecnica, istruzione professionale, formazione professionale tra Costituzione del 1948, revisione del Titolo V nel 2001 e prospettive future</i>	127

### **Progetti ed esperienze**

COMITE G., <i>Formare i formatori, priorità del Cnos-Fap</i>	153
TACCONI G., <i>Lavagne interattive multimediali (LIM): spunti per una riflessione didattica</i>	161

### **Schedario Rapporti / Libri**

TOSO M., <i>"Caritas in Veritate" Una nuova etica per la globalizzazione e l'economia</i>	169
<i>Recensioni</i>	183

### **Allegato**

NICOLI, <i>Il Capolavoro professionale</i>	
--	--

## 25 anni di Rassegna CNOS narrati dagli editoriali: storia e prospettive

RENATO MION<sup>1</sup>

*L'editoriale proposto nel presente numero e curato dal Professor Mion ripercorre le tappe di 25 anni di storia della Rivista "Rassegna CNOS", ricordando le energie profuse dai tanti collaboratori presenti negli anni e tenendo ben presenti le due grandi "traiettorie costanti" perseguite dalla Rivista: da una parte, soddisfare preoccupazioni ad extra, affrontando temi di carattere politico e sociale dove la Formazione Professionale riceveva stimoli e proposte di rinnovamento e, dall'altra, ad intra, occuparsi di qualificare i contenuti, le strategie e le metodologie didattiche della Formazione Professionale stessa. Il tutto nello stile e nella tradizione di Don Bosco, con un particolare approccio verso i giovani "poveri e abbandonati" e con una forte preoccupazione e passione educativa.*

È sempre affascinante ripercorrere le tappe di una esperienza editoriale che ha segnato buona parte della riflessione di una rivista, soprattutto se chi si occupa di formazione professionale in Italia ha potuto seguire il percorso della Rivista Quadrimestrale "Rassegna CNOS", particolarmente dedicata ai problemi della formazione dei giovani operai e delle Scuole Professionali. Ne vogliamo in questo saggio ripercorrere le tappe di 25 anni di storia. Sfilano infatti davanti ai nostri occhi vicende, esperienze, eventi, lotte e dibattiti politici, incontri di programmazione e di redazione con studiosi e politici, persone impegnate nella riflessione e nella progettazione, i cui nomi si rincorrono con affettuosa frequenza lungo gli indici dei diversi numeri. Sono ben più che semplici nomi. Sono soprattutto volti e persone che nella realtà costituiscono tutt'oggi una robusta e largamente accreditata scuola di pensiero e di prassi oltre che una profonda vicenda esistenziale di vita, che ha accomunato i diversi interessi, prospettive e approcci al medesimo orientamento educativo della formazione professionale in Italia dei giovani "po-

<sup>1</sup> Ordinario di Sociologia e Direttore dell'Osservatorio della Gioventù dell'Università Pontificia Salesiana.

veri e abbandonati” sullo stile di Don Bosco e con la sua stessa passione e sofferenza educativa.

Alcuni di questi, soltanto per indicare alcuni testimoni nella purtroppo intima persuasione di non ricordarli tutti (a cui è necessario giustamente chiedere venia), sono stati presenti sin dai primi numeri e lo sono ancora come De Pieri, Malizia, Nanni, Pellerey, Pieroni, Ransenigo, Rizzini, Tanoni, Zanni, altri che purtroppo ci hanno lasciato e ci hanno “preceduto nella casa del Padre”, come Magni, Milanese, Viglietti, e altri ancora che si sono aggiunti lungo il cammino e stanno attualmente profondendo energie, progetti e fatiche come Tonini, Colombo, Colasanti, Mion, Nicoli, Salerno, Tacconi e cento altri illustri e generosi studiosi, che hanno fatto parte del Comitato Scientifico e di Redazione.

La lista dei collaboratori che nei 25 anni si sono affacciati alla Formazione Professionale con particolari competenze e generosa partecipazione e hanno fatto crescere la Rivista, ne comprende oltre un centinaio. Ad essi va la gratitudine più generosa della Redazione, ma specialmente di tutti i lettori, che ne hanno apprezzato la competenza e la professionalità, espressa soprattutto nei contenuti da essi proposti, e che ora nel nostro *excursus* cercheremo di organizzare con criteri adeguati che diano conto della loro ricchezza nella vastità dell'impresa.

Lo studio degli **Editoriali** di questi 25 anni si è rivelato uno strumento molto efficace per percorrere lo sviluppo dei temi e problemi che la Formazione Professionale ha dovuto affrontare e vivere nel nostro Paese. La riflessione degli studiosi è stata da essa sollecitata in vari modi per affrontarne gli eventi e i problemi, ma anche per proporre orientamenti e soluzioni: una sfida che la Rivista ha sempre voluto tenere accesa e con essa confrontarsi con coraggio senza cedere a ripiegamenti di retroguardia o a mode opportunistiche e demagogiche.

Di questo **sviluppo cronologico-storiografico**, si vuole occupare la nostra riflessione che intende snodarsi su una serie di piste, che tengono conto specialmente di **due grandi traiettorie costanti**, perseguite dalla Rivista. Le potremmo identificare in una *linea di preoccupazioni ad extra rivolta verso l'esterno*, e ad *intra, rivolta verso l'interno*. La rivista in altre parole è sempre stata attenta a questi due versanti che ne hanno costituito l'originalità e l'apprezzamento della comunità scientifica.

Nel primo caso sullo sfondo della società italiana in evoluzione e della politica di riforme che si venivano realizzando nel tempo, “Rassegna-Cnos” ha affrontato *temi di carattere politico e sociale dove la Formazione Professionale riceveva stimoli e proposte di adeguamento*, ma anche dove la rivista stessa entrava nel dibattito politico proponendo e maturando una sua visione personalistica dell'uomo, della professione, del lavoro e della società che veniva ad arricchire e vivacizzare il dibattito politico in atto, orientandolo verso nuovi orizzonti e nuove prospettive. Sulla scia di questi interventi si può così vedere in filigrana uno spaccato storico delle Riforme politiche sulla scuola e sul lavoro affrontate in Parlamento.

Nel secondo caso l'interfaccia interna si preoccupava di *qualificare i contenuti, le strategie e le metodologie didattiche della Formazione Professionale stessa*, cercando di sviluppare una serie agguerrita di strumenti scientifici e di metodologie formative tese a migliorarne le prestazioni di qualità attraverso il perfezionamento dei suoi metodi didattici e delle sue strategie operative.

Il filo rosso che ha sempre animato e impreziosito queste prospettive era l'applicazione dello spirito di Don Bosco al vasto campo pedagogico della Formazione Professionale Salesiana, per la quale la rivista costituiva un punto di riferimento, un forum di scambio, di verifica e di proposte delle migliori esperienze formative, oltre che di promozione, innovazione e stimolo per esplorare operativamente nuovi sentieri di sviluppo.

Tutto ciò ha determinato **la struttura stessa della rivista nella sua configurazione editoriale**, che già nell'anno 1 - n. 0 1984 precisava chiaramente i suoi obiettivi, che ne organizzavano anche l'articolazione delle sue rubriche: *Editoriale, Studi, Esperienze, Vita CNOS e Segnalazioni Bibliografiche*.

Nello sviluppo storico dei vari settori si potrà quindi cogliere il contesto socio-politico delle Riforme e quello scientifico della Formazione Professionale (*Studi*), l'originalità di esperienze professionali innovative (*Esperienze*), la cifra salesiana della formazione professionale (*Vita CNOS*), la novità stimolante di orizzonti complementari (*Segnalazioni Bibliografiche*).

Va inoltre segnalata quell'attenzione intelligente e riflessiva alla *Documentazione* di carattere politico e pedagogico, che periodicamente appariva nell'ambito culturale e politico italiano, e che tempestivamente veniva presentata e discussa nella Rivista con appropriati commenti e incisive valutazioni politiche. Fino ad esprimersi in maniera continuativa in quella nuova Rubrica *Osservatorio delle Riforme*, che iniziò proprio col primo numero del Millennio (2000).

Infine risultano particolarmente apprezzati quei *numeri unici Monografici*, apparsi lungo questo 25ennio, che testimoniano l'attenzione della Rivista ai "segni dei tempi" e che erano il frutto di approfondimenti tematici in Giornate di Studio e Convegni su problemi di attualità, i cui risultati venivano diffusi con speciali monografie:

- 1986: La transizione difficile dalla scuola al lavoro,
- 1988: Don Bosco e la Formazione Professionale,
- 1998: Orientamento scolastico e professionale ed Educazione: problematiche e prospettive,
- 2003: Formazione Professionale e CNOS-FAP,
- 2006: Istruzione e Formazione Professionale in Italia: evoluzione storica e quadro attuale,
- 2007: Formazione Professionale : per dare a tutti un futuro (n. 2),
- 2008: La Formazione Professionale Iniziale (n. 2),
- 2008: La Formazione per tutto il corso della vita (*lifelong learning*) (n. 3).

Emblematico e storico rimane il **primo editoriale**, apparso nel **numero 0 anno 1 del 1984**, che, presentando fini, obiettivi, intenzionalità, strategie e spirito animatore di questa impresa venticinquennale, non è rimasto semplicemente una dichiarazione di intenti, ma conservando la sua attualità, sta documentando un risultato concretamente raggiunto e legittimando proposte e progetti per il futuro, verificabili dai successivi editoriali, il cui studio ci sembra un itinerario più che legittimo e plausibile per approfondire la storia e le coordinate principali dello sviluppo della rivista "Rassegna-CNOS".

*"Il CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane), con la pubblicazione della presente Rassegna **intende offrire** agli Operatori della formazione professionale, ai Centri di Studio del settore e a quanti, soprattutto a livello regionale, sono delegati dalla Comunità alla promozione e al controllo delle iniziative pubbliche e convenzionate nel campo della F.P., un periodico saggio degli studi e delle ricerche degli esperti e l'esperienza degli operatori dei suoi 41 Centri, impegnati oggi particolarmente nella innovazione e sperimentazione della didattica e delle tecnologie formative.*

*Modesto contributo dell'Ente alla vasta ricerca **di «nuova professionalità»**, e di conseguente innovazione nel campo formativo: compito che ci appare del tutto primario e che non può non essere assunto globalmente dalla Comunità Nazionale nei confronti di tanti giovani inoccupati come dei lavoratori, oggi duramente provati dall'incertezza dell'occupazione.*

*Con 'Rassegna CNOS' l'Ente si pone modestamente in dialogo e confronto con le numerose, dotte ed sperimentate pubblicazioni, fiorite anche nel campo specifico in questo decennio e con le Istituzioni, di cui sono espressione, portando idee ed esperienze, in fedeltà alla Sua originale ispirazione, che non può non rifarsi alla sua memoria storica, a Don Bosco educatore e alla sua creazione geniale e prediletta la Scuola di Lavoro. Oggi sono da più parte segnalate le forti carenze della formazione professionale; in particolare si vuol rilevare la separazione esistente fra ricerca scientifica e tecnologica da una parte e formazione professionale dall'altra, ancor più il mancato coordinamento di quest'ultima con i processi produttivi, soggetti a rapida trasformazione per il cambio di organizzazione del lavoro e per l'introduzione di nuove tecnologie. Il campo si fa ancor più vasto e di difficile interpretazione quando si tenga conto delle problematiche relative ai nuovi atteggiamenti assunti dall'uomo-lavoratore nei confronti del lavoro stesso e delle domande di 'nuova professionalità', più umanizzante e più partecipativa.*

***Il mondo Salesiano**, che fa riferimento al CNOS, mentre avverte la sfida dell'odierna società postindustriale alle sue strutture formative, trova allo stesso tempo nella sua storia centenaria tra i giovani lavoratori e nella sua pedagogia umanistica e cristiana validi stimoli e fondamento ad approfondire la sua Proposta formativa per farne strumento di 'educazione' a favore*

<sup>2</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1984, anno 1, n. 0, pp. 5-6.

dell'“uomo-lavoratore” ed elemento di trasformazione dello stesso mondo produttivo”<sup>2</sup>.

## 1. “Rassegna CNOS” e la sua interfaccia politico-istituzionale

È la natura stessa di un editoriale quella di presentare i contenuti della rivista, ma soprattutto quella di offrire valutazioni politiche e prendere posizione di fronte agli eventi che sono di sua particolare competenza. Ovviamente lo spunto per tali riflessioni viene offerto dalle decisioni che vengono deliberate in Parlamento o dalle rispettive Commissioni.

### **La Formazione Professionale non è una scuola di serie B, né “un puro addestramento tecnico”.**

Il primo problema politico con cui la Rivista ha dovuto confrontarsi è stato *il Disegno di Legge per il Nuovo Ordinamento di Riforma della Scuola Secondaria Superiore (DdL. 2787)*, presentato in aula il 15 novembre 1984, dalla cui approvazione si sperava potesse essere “aperto il momento decisivo delle sperimentazioni serie e delle riforme graduali nella Scuola Secondaria, a cui il settore della FP era condizionato”<sup>3</sup>. Era l'occasione per far presente la necessità di non relegare la FP a scuola di serie B rispetto agli allievi del biennio statale, chiedendo che “*la Legge Quadro 845/78* tenesse conto di tutti i canali formativi: scuola secondaria, formazione professionale, apprendistato, congedi educativi, contratti di formazione, ecc.”<sup>4</sup>. Di fronte al basso livello di qualificazione registrato nelle uscite dal sistema scolastico verso il mondo del lavoro, il CNOS insieme al CENSIS e al ISFOL avanzava “l'ipotesi di una pluralità di percorsi formativi che corrispondano alle richieste anche delle fasce più disagiate e scolasticamente più bisognose”<sup>5</sup> della popolazione giovanile. Si ha subito la percezione che *la formazione professionale faccia problema per via della richiesta di integrazione nel sistema scolastico*, a livello di scuola secondaria superiore. La formazione professionale (FP) infatti viene considerata funzionale all'inserimento del giovane nel mercato del lavoro secondo un'antropologia del lavoro e del mercato di carattere puramente strumentale.

*La Rivista invece intende propugnare l'idea* che la FP innanzitutto possa essere ritenuta un canale percorribile per soddisfare l'obbligo di istruzione, in alternativa a quelli offerti dalla Scuola. In altre parole si vuole una formazione professionale che fornisca anche ai giovani lavoratori meno portati alle discipline teoriche una uguale possibilità di formazione della personalità che sia globale e integrale di tutto l'uomo e non soltanto strumentale al mercato<sup>6</sup>, con il rischio di ridurre la formazione professionale a livello di

<sup>3</sup> Editoriale, “Rassegna CNOS”, 1985, anno 1, n. 1, pp. 3-4.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>5</sup> Editoriale, “Rassegna CNOS”, 1985, anno 1, n. 3, p. 6.

<sup>6</sup> Editoriale, “Rassegna CNOS”, 1986, anno 2, n. 1, pp. 5-7.

addestramento, dove il giovane verrebbe depauperato degli aspetti formativi nei quali egli gioca la sua libertà e la sua partecipazione sociale, e gli Enti di formazione ridotti a ruolo di imprese produttive<sup>7</sup>.

Contemporaneamente si stava avviando il processo di innalzamento dell'obbligo di istruzione **da 14 a 16 anni**. La Rivista ne approva la logica, ma non le modalità in cui si esprime, poiché ritiene che "di fronte a tante forme di emarginazione prodotte dall'impostazione scolastica si deve trovare il modo che l'innalzamento dell'obbligo di istruzione sia percorribile anche nella formazione professionale, con pari dignità dei canali scolastici"<sup>8</sup>.

Nel dibattito intervengono anche i **Sindacati** che sulla FP, specie regionale, fanno ricadere semplicisticamente gli effetti negativi della disoccupazione giovanile, quasi essa fosse dovuta esclusivamente alla poca preparazione professionale dei giovani. Di fronte a ciò, la Rivista si batte ancora per una piena valorizzazione della FP, proponendo la possibilità di completare il percorso dell'istruzione obbligatoria anche attraverso il sistema regionale della FP, purchè adeguatamente strutturato<sup>9</sup>.

## 1.2. Valorizzazione della FP attraverso il potenziamento degli Enti di FP

Agli inizi dell'88 assistiamo ad un ricupero dell'interesse pubblico e anche politico per la FP. I problemi nascono quando si tratta di individuare le vie per la rigenerazione del sistema formativo (**Proposta di legge Casati-Tesini**). Si parla di "descolarizzazione", di "destrutturazione" della FP, di potenziamento della funzione di programmazione, di verifica delle Regioni, di razionalizzazione e di flessibilità di rapporti tra FP e sistema scolastico". In ogni caso la Rivista fa propria l'idea che "la FP va vista anzitutto in rapporto al fine di rendere effettivo il diritto al lavoro e alla sua libera scelta, e di favorire la crescita della personalità dei lavoratori attraverso l'acquisizione di una cultura professionale" (legge 845/78 art. 3), dove la FP non può esaurirsi solo nella formazione iniziale, ma estendersi anche alla "riqualificazione", alla specializzazione, all'aggiornamento e al perfezionamento dei lavoratori, in un quadro di formazione permanente.

E mentre molti sottolineano la necessità che tale servizio sia di interesse pubblico, ancora una volta la Rivista ritiene che di fronte al problema dell'emarginazione giovanile non si debba puntare *esclusivamente* su questa prospettiva, né sulla accentuazione degli aspetti tecnici a danno di una visione integrale dell'uomo e del lavoro<sup>10</sup>. È questa una delle numerose dimostrazioni di quanto sia sempre presente e vigile l'attenzione della Rivista alla dimensione educativa della persona e alla sua qualità formativa nella programmazione degli Enti formatori!

Ed è proprio a questi Enti che, pur nel decentramento, viene loro rico-

<sup>7</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1987, anno 3, n. 1, p. 6.

<sup>8</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1987, anno 3, n. 1, p. 7; e IDEM, 1989, n. 2, pp. 3-6.

<sup>9</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1987, anno 3, n. 3, p. 10.

<sup>10</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1988, anno 4, n. 1, pp. 3-14.

nosciuta competenza e qualità da vari soggetti istituzionali, ma soprattutto dalle famiglie, che ricorrono con maggior fiducia agli enti con cui possono entrare direttamente in dialogo, alle cui decisioni possono partecipare e la cui validità di intervento possono controllare. Da questa considerazione deriva un'altra caratteristica degli Enti di FP che è quella di mediazione tra le esigenze di base degli apprendisti, i bisogni del territorio e la prassi degli organi amministrativi. Tutto ciò verrebbe a mancare qualora si costringessero tali Enti dentro i limiti esclusivi di un "metodo competitivo".

**La loro valorizzazione della FP tra scolasticismo e leggi del mercato** è passata anche attraverso un cammino di rigenerazione del sistema formativo che ha visto l'avvio di incontri con gli Enti per una programmazione, consultazione e concertazione comune della FP, la creazione di "un fondo incentivi per l'innovazione", e di un protocollo d'Intesa tra Regioni ed Enti (1988), per la formazione degli operatori di FP sia da parte delle Regioni che degli Enti, promuovendo "adeguate legislazioni regionali in materia di formazione professionale"<sup>11</sup>.

Persiste tuttavia in questi anni l'assurda **contrapposizione tra cultura generale e cultura professionale** l'una attribuita al sistema scolastico l'altra a quello della formazione professionale, l'una di gestione dello Stato, l'altra delle Regioni. È un'antitesi che sta creando l'isolamento della scuola rispetto al mondo del lavoro e penalizza la FP come formazione di serie B: una situazione che però deve essere superata. Se poi la rigenerazione del sistema formativo dovesse passare attraverso la logica del mercato, la Rivista esprimerebbe valutazioni molto critiche, perché tutto ciò coinvolgerebbe il processo dell'orientamento professionale, il quale perderebbe la sua specificità essenziale al fatto formativo. Per questo la Rivista propone le linee di un Progetto di Orientamento, già collaudato e realizzato nell'ambito della formazione salesiana nei CFP<sup>12</sup>.

Nel n. 2 del 1989 ritorna il **dibattito sull'innalzamento dell'istruzione obbligatoria** su cui la rivista prende posizione sostenendo il fatto che tutto ciò deve essere collocato nel quadro di una riforma della Scuola Secondaria Superiore, che tenga conto delle effettive diversità degli utenti a cui si cerca di assicurare per tutti "pari opportunità formative"<sup>13</sup>. Esso inoltre offre l'occasione per ripresentare meglio il ruolo della Formazione Professionale. Ciò viene ripreso in una riflessione più articolata nel n. 3 dove sono presentati tre modelli di sistemi formativi: quello amministrativo-burocratico, quello polarizzato fra tradizione e innovazione e quello fortemente innovativo (pp. 3-10).

Un processo che accelererà la valorizzazione del CFP sarà il rinnovamento del sistema formativo regionale e la **graduale trasformazione del CFP da unità operativa a Centro dinamico di risorse formative e di ca-**

<sup>11</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1989, anno 5, n. 1, pp. 6-8.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>13</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1989, anno 5, n. 2, pp. 7-9.

**pacità progettuale sul territorio**, partendo dalla formazione di base di primo livello fino ad un'ideale capacità di rispondere alle richieste di *personalizzazione dei percorsi* formativi<sup>14</sup>.

### 1.3. Scuola, Formazione professionale e prospettiva europea

Con gli anni 90 il rapporto sempre dialettico, tra scuola, innalzamento 14/16 anni e formazione professionale si apre alle prospettive dell'Europa, servendosi del contributo sia di indagini sul campo che di ricerche empiriche circa la qualità della FP nei vari organismi cattolici, ma anche dell'esperienza di scambi giovanili tra allievi dei CFP italiani e gli omologhi dei vari paesi europei<sup>15</sup>. È proprio quest'anno che viene ospitato il Documento programmatico della CEI su *"Problemi e prospettive dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni"*. Sarà anche l'occasione per avviare e irrobustire in maniera sistematica **una nuova rubrica "Documentazione"** che offrirà alla rivista l'opportunità di argomentare i suoi temi con il supporto di documenti rigorosi e scientifici sui temi della FP.

È proprio di questi anni infine l'incremento di studi, ricerche, indagini e verifiche promosse dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale e affidate alla FP, che ne arricchiscono e ne approfondiscono il panorama culturale, trovando poi espressione visibile in eventi nazionali come la *Conferenza Nazionale della Scuola*<sup>16</sup>, la nuova legge della Regione Veneto sulla FP e **il Libro Bianco sulla FP**. Esso prende in esame il ruolo delle istituzioni centrali, la debolezza dei settori più deprivati, la spesa per la FP, il blocco dei giovani drop-out, di quelli privi della licenza media, e di quelli inseriti precocemente nel mercato del lavoro senza nessun tipo di preparazione professionale.

Di qui si fa avanti l'esigenza di un sistema istituzionale di valutazione-certificazione, di un sistema di rilevazione-monitoraggio e di aggiornamento degli stessi operatori di FP.

**La prospettiva europea** continua intanto ad rendersi sempre più presente nella vita della Rivista che in seguito avrà sempre un occhio di particolare attenzione agli eventi della FP in Europa. Il semestre di presidenza italiana della CEE stimola e promuove un maggior coinvolgimento e maggiore omogeneità del sistema italiano della FP in adeguamento con quello degli altri Paesi europei. Si tratta di un processo avviato con la riforma dei Fondi Strutturali europei, come il Fondo Sociale Europeo nei suoi vari programmi "Petra", "Eurotecnet", "Iris", Now, Horizon, Youthstart, Leonardo, ecc.<sup>17</sup>. In questo modo il sistema di FP si è andato organizzando e dotando

<sup>14</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1989, anno 5, n. 3, pp. 13-14.

<sup>15</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1990, anno 6, n. 1, pp. 4-15.

<sup>16</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1990, anno 6, n. 2, pp. 4-14.

<sup>17</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1990, anno 6, n.3, pp.7-14, e IDEM, 1995, anno 11, n. 3, pp. 12-14; IDEM, 1996, anno 12, n. 3, pp. 9-10.

di personale, si è costruito una valida cultura professionale (vedi i 4 Convegni Nazionali sulla FP di Palermo, Napoli, Torino, Milano)<sup>18</sup>, ha risposto alle domande formative dei giovani e alle esigenze del mondo produttivo. Rimane tuttavia sempre vivo il dibattito sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione e le relative contrapposizioni ideologiche.

#### 1.4. La valorizzazione del singolo Centro di FP e i bisogni del territorio

Senza approfondirne la dimensione pedagogica, che affronteremo in seguito, una preoccupazione che si fa strada nella Rivista è quella di intensificare la valorizzazione del singolo CFP, non solo in quanto struttura terminale che offre il suo servizio formativo, ma anche come Comunità educante tra formatori, allievi, genitori, e come luogo di mediazione tra la domanda formativa e le esigenze del territorio, delle famiglie oltre che del mondo del lavoro.

Sarà appunto il Centro di Formazione Professionale il luogo più adatto per realizzare i **principi che animano tutta la FP** secondo lo spirito della Rivista. Esso infatti, superando ogni forma di "aziendalizzazione" del CFP vuole promuovere non solo l'abilità tecnica e professionale delle competenze, ma anche la sua capacità di personalizzazione nella piena valorizzazione della risorsa "Uomo" in tutte le diverse fasi della sua maturazione, sia nell'avvio all'ingresso nel mondo produttivo (formazione iniziale) sia come requisito del momento lavorativo (formazione sul lavoro) sia come atteggiamento abituale (formazione continua)<sup>19</sup>.

Il ruolo della FP nel CFP non sta solo nella polivalenza a livello tecnico-produttivo, ma ancor più nella polivalenza sociale, morale, culturale e spirituale, reciprocamente intercomunicanti. La formazione infatti deve agire su diversi fronti: conciliare le esigenze di maturità personale dell'adolescente con le competenze specifiche adeguate ad interagire con la complessità tecnico-organizzativa del mondo del lavoro, per renderlo soggetto cosciente del sistema sociale di cui fa parte: il tutto sintetizzabile in quel binomio fecondo di **"Educazione e Professionalità"**<sup>20</sup>, che ha offerto un prezioso assist al documento ecclesiale *"Società, solidarietà e FP"*. In questo frangente *"Rassegna-Cnos"* ha colto in modo assai perspicace la nuova categoria emergente della **"Qualità totale"**, che pur rischiando il riduzionismo efficientista e clientelare, nella prassi formativa fa però esplicito riferimento all'area del *saper essere*<sup>21</sup>.

**Il riferimento alla persona umana** rimane così costantemente presente e sollecitato come una dimensione di base ineludibile della Rivista, a fronte di ogni novità che possa emergere nel mondo della tecnologia e della cul-

<sup>18</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1991, anno 7, n. 1, p. 14.

<sup>19</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1991, anno 7, n. 3, p. 3.

<sup>20</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1992, anno 8, n. 1, pp. 3-8.

<sup>21</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1992, anno 8, n. 3, pp. 9-10.

tura professionale. Esso viene ribadito in tutti gli Editoriali e sotto le più diverse proposte, proprio in quell'attenzione preoccupata di sviluppare l'uomo nella sua integrità che supera ogni forma di riduzionismo tecnologico e strumentale, su cui un esasperato efficientismo e mercantilismo potrebbe premere. L'attenzione verso nuove competenze specialistiche, esperienze (meccanizzazione, automazione) e abilità professionali, la stessa categoria di "professionalità"<sup>22</sup>, si sottolinea, non deve far perdere di vista la formazione che deve diventare patrimonio formativo e obiettivo centrale per gli **educatori della Comunità educante**<sup>23</sup>. La sua migliore qualità richiede un *costante rinnovamento che il CFP* deve fare, soprattutto a livello regionale<sup>24</sup> e che la Rivista stessa sollecita nei seguenti obiettivi: realizzazione di una robusta Comunità Formativa, valida per la sua qualificazione educativa, pedagogica e professionalizzante, capace di offrire una professionalità fondata su una aggiornata e significativa cultura del lavoro e su un valido progetto di vita, attraverso l'assolvimento pieno della funzione di orientamento formativo.

Ed è proprio sul rafforzamento della linea dell'**orientamento formativo che nel 1994**, sulla scia di un precedente studio del 1989 e di una ricerca-intervento del 1992 in sintonia con analoghi sforzi della CEE, si sente la necessità di un rigoroso *studio monografico sull'Orientamento scolastico e professionale*<sup>25</sup> nei suoi fini, contenuti, metodologie e strategie operative in una visione personalistica e globale che coinvolga CFP, scuola e famiglia in un efficace processo di rete. Per una sua concreta realizzazione si è deciso di istituire un'équipe di coordinatori che in rete con gli altri CFP, si affianchi ai COSPES (già presenti a livello nazionale fin dal 1987) con un suo specifico servizio di Orientamento. L'obiettivo della Rivista si centra nel superare la contrapposizione tra un orientamento visto soltanto in funzione delle eventuali scelte di lavoro, con quell'azione continua di sostegno all'adolescente nella prospettiva della maturità professionale e umana, radicata nella "proposta antropologica" fondata sulla persona.

### 1.5. *Dalla FP di II° livello alla formazione continua con un processo di progettualità*

L'evoluzione del mondo del lavoro sul piano dei processi e dell'organizzazione, nonché la spinta verso la FP di II° livello e post-universitaria insieme alla revisione<sup>26</sup> (1995) della legge-quadro 845/1978 sfidano la Rivista sulla necessità di una **nuova cultura** che innovi in **processi di progettualità**. Ovviamente non ne accetta la "filosofia" pragmatica, economicistica ed

<sup>22</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1995, anno 11, n. 3, pp. 10-12.

<sup>23</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1993, anno 9, n. 2, pp. 9-14.

<sup>24</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1993, anno 9, n. 3, pp. 5-11.

<sup>25</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1994, anno 10, n. 1, pp. 3-6.

<sup>26</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1995, anno 11, n. 2, pp. 5-10.

elitaria<sup>27</sup>, ma si orienta a promuovere un sistema di libertà, di flessibilità, di continuo “feedback” e di attenzione al territorio, secondo un modello aperto, formativo, comunitario, progettuale, integrato e flessibile, dove l’apprendimento sia un concetto che abbraccia tutta la vita. *Nella ristrutturazione del sistema formativo unitario* si suggerisce quindi che allo Stato spettino funzioni di programmazione, di verifica, di coordinamento e di valutazione, ma che alle istituzioni e ai Centri spetti la redazione di uno statuto che salvaguardi la loro identità, il loro progetto educativo e le modalità per realizzarlo<sup>28</sup>.

Sarà perciò oggetto della programmazione del 1996 mettere in cantiere **un nuovo progetto formativo e comunitario**, asse portante anche del cambiamento organizzativo<sup>29</sup> centrato sul servizio della persona, aperto al territorio, flessibile nel rispondere alla domanda sociale con la presenza di figure professionali nuove, soprattutto nello staff di direzione della FP<sup>30</sup>. In quest’anno europeo per la formazione e l’istruzione la Rivista approfondisce con studi interculturali e antirazzisti **la politica sociale comunitaria e i rapporti internazionali con l’Europa**<sup>31</sup>, che continueranno nel loro sviluppo anche nel 1998<sup>32</sup> attraverso lo studio della cittadinanza nell’Unione Europea e i progetti Ofinet-Mobil 2000 comprendenti l’Italia, la Francia, la Germania e la Spagna<sup>33</sup>.

#### 1.6. *L’Orientamento Professionale dimensione costitutiva della FP*

I processi di Orientamento Professionale sono stati uno dei settori di maggior applicazione della FP e hanno sempre trovato nella Rivista efficace attenzione, che peraltro gli ha dedicato un prezioso numero monografico nel 1998<sup>34</sup>, preceduto e preparato già negli anni precedenti con gli specifici interventi di Viglietti, Pellerrey, Polacek e altri<sup>35</sup>, nonchè la presentazione costante delle varie esperienze e ricerche che si venivano producendo a carattere regionale e nazionale, insieme al COSPES, al CIOFS/FP e all’ISRE. L’orientamento al lavoro, il suo rapporto con l’educazione, la riforma della scuola e le trasformazioni produttive, la formazione degli studenti e dei soggetti svantaggiati, il censimento dei servizi di orientamento costituiscono un ventaglio di interessi che la FP non può trascurare, ma che esplicitamente essa intende approfondire nei suoi vari aspetti sia esistenziali di orientamento alla vita e di educazione alla libertà, ma anche metodologici di pro-

<sup>27</sup> Editoriale, “Rassegna CNOS”, 1995, anno 11, n. 1, pp. 13-16.

<sup>28</sup> Editoriale, “Rassegna CNOS”, 1995, anno 11, n. 3, pp. 4-11.

<sup>29</sup> Editoriale, “Rassegna CNOS”, 1996, anno 12, n. 1, pp. 6-11.

<sup>30</sup> Editoriale, “Rassegna CNOS”, 1996, anno 12, n. 2, pp. 15-64.

<sup>31</sup> Editoriale, “Rassegna CNOS”, 1996, anno 12, n. 3, pp. 79-100.

<sup>32</sup> Editoriale, “Rassegna CNOS”, 1998, anno 14, n. 1, pp. 45-69.

<sup>33</sup> Editoriale, “Rassegna CNOS”, 1999, anno 15, n. 1, pp. 43-60.

<sup>34</sup> Editoriale, “Rassegna CNOS”, 1998, anno 14, n. 3, pp. 6-11.

<sup>35</sup> Editoriale, “Rassegna CNOS”, 1997, anno 13, n. 2, pp. 46-60 e 101-108.

gettazione per il futuro, di formazione degli operatori psicopedagogici nella prospettiva di riordino dei cicli scolastici e di accompagnamento nell'inserimento lavorativo.

### 1.7. *I nuovi problemi dell'ultimo decennio*

*Sul piano redazionale*, la rivista sente la necessità di un servizio sempre più documentato nell'ambito delle Riforme istituzionali per cui si arricchisce di una rubrica di tempestiva attualità su testi di Leggi, di Regolamenti, di Convenzioni nazionali e regionali inerenti alla FP, intitolata "Osservatorio sulle Riforme".

*Sul piano politico* rimangono sempre aperti i problemi delle Riforme in atto sia della scuola che della FP, dell'assolvimento dell'obbligo scolastico di istruzione e il diritto alla formazione fino al 18° anno, il riordino dei cicli di istruzione, i processi di sperimentazione e il piano di formazione dei formatori. In questo contesto tuttavia emergono con particolare attenzione la nuova legislazione dell'apprendistato e dei tirocini formativi, la "questione" delle competenze di base e trasversali<sup>36</sup>, l'accreditamento delle Agenzie e delle strutture formative, le norme per la parità scolastica e il diritto allo studio e all'istruzione (L. 62/2000)<sup>37</sup>, la personalizzazione dei percorsi formativi, la questione dell'integrazione (Riforma Berlinguer) tra sistema scolastico e sistema formativo e della loro "pari dignità"<sup>38</sup>, l'avvio del decreto sull'alternanza e sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione che ridefiniscono i concetti di obbligo scolastico<sup>39</sup>.

*Sul piano educativo* la preoccupazione si concentra sulla dimensione spirituale del giovane in occasione dell'indizione del Giubileo 2000 e dei successivi sviluppi formativi di carattere etico e religioso sulla scia della dottrina sociale della Chiesa circa i temi dell'evangelizzazione, della scuola cattolica, del lavoro, dell'insegnamento della Religione Cattolica nel sistema di istruzione e FP<sup>40</sup>, del contributo infine che il carisma e l'impegno dei salesiani ha profuso nella riflessione e nella realizzazione della FP in Italia attraverso il CNOS-FAP<sup>41</sup>.

Con l'apertura dell'anno 2005, "Rassegna-CNOS" ha modificato sostanzialmente il suo sottotitolo completandolo con ***l'aggiunta di due semplici parole, semplici ma impegnative ("per l'istruzione")*** accanto al precedente "formazione professionale", sia per esprimere esplicitamente "la sua attenzione alla nuova situazione legislativa sia come scommessa sull'affermazione del costituendo sottosistema di "Istruzione e formazione professionale"<sup>42</sup> in

<sup>36</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 1999, anno 15, n. 3, pp. 28-40; 41-55; 129-138.

<sup>37</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 2000, anno 16, n. 2, pp. 65-73.

<sup>38</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 2002, anno 18, n. 3, pp. 3-8.

<sup>39</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 2004, anno 20, n. 2, pp. 4-8.

<sup>40</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 2000, anno 16, n. 3, pp. 3-8; 17-27; 28-44.

<sup>41</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 2003, anno 19, n. 2, pp. 19-25; 65-84.

<sup>42</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 2005, anno 21, n. 1, pp. 3-16.

conformità allo scenario europeo (Firma della Costituzione dell'Europa e nuovi obiettivi in materia di FP, il giudizio preoccupante dell'OCSE sul sistema educativo italiano, la nuova generazione di programmi Comunitari su educazione e formazione post 2006), nazionale, regionale e salesiano. Essendo ormai numerosi i "Rapporti", che in Italia studiano le situazioni e le caratteristiche dei soggetti coinvolti nel sistema educativo di Istruzione e formazione, se ne avvia in maniera sistematica nello "Schedario" una accurata presentazione: "Rapporti/Libri".

Il 2006 vede la Rivista impegnata sui fronti della mobilità professionale, della sfida del multilinguismo, delle varie sperimentazioni dei percorsi triennali di istruzione e FP nelle varie regioni italiane<sup>43</sup>, degli appelli al nuovo Parlamento, per superare il pregiudizio della natura "ospedaliera" della FP nel quadro differenziato delle varie situazioni regionali<sup>44</sup>. Un numero monografico molto articolato *sul (sotto)sistema dell'IeFP* (2006, n. 3) vuole attirare l'attenzione sui processi di innovazione che dovranno essere attivati urgentemente per realizzarne le finalità proposte.

Una nuova strategia sembra emergere (2007, n. 1) nello *scenario di Lisbona* a livello europeo, e cioè la dimensione europea della qualifica professionale, dei percorsi formativi sperimentali e le politiche di *lifelong learnig* in una visione di sistema. Essa verrà ripresa nel contesto dei processi di Lisbona, di Bologna, e di Bruges-Copenaghen (2007, n. 2) in vista anche dell'attuazione del nuovo Titolo V della Costituzione e del *riordino degli Istituti tecnici e professionali*<sup>45</sup>.

*Il percorso culturale del 2008* si caratterizza per una spiccata *apertura al contesto europeo* sui temi della *formazione professionale iniziale* (2008 n. 2) e della *Formazione per tutto il corso della vita* (2008 n. 3) che ne costituiscono due distinti numeri monografici a conferma dell'apertura internazionale<sup>46</sup> che la rivista ha sempre avuto e ha voluto tenacemente sviluppare nel trattare temi anche di carattere locale, regionale e nazionale. E questo non sembra un pregio di poco conto nel vasto ambito della riflessione socio-culturale e politica della FP.

*E siamo al 2009, anno del 25°*. Ad esso è dedicata una rubrica speciale della rivista, che ripercorre *il processo storico della FP salesiana alla luce della iniziale ispirazione di D. Bosco* ("Dai laboratori ...alle scuole di arti e mestieri 1853-1888... alle vere e proprie scuole professionali 1889-1910" ...alla FP tra le due guerre europee 1914-1945), ma intende anche farne emergere la contestualizzazione della sua prassi educativa in aree extraeuropee (Africa,

<sup>43</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 2006, anno 22, n. 1, pp. 3-16; 59-108.

<sup>44</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 2006, anno 22, n. 2, pp. 3-16; 90-104.

<sup>45</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 2007, anno 23, n. 3, pp. 3-16; 82-88.

<sup>46</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 2008, anno 24, n. 2 e n. 3 (monografici).

Libano e Palestina) e in movimenti nati sotto l'ispirazione del suo stesso carisma<sup>47</sup>. Accanto ai consueti studi e ricerche che risentono della grave situazione economica e dei suoi riflessi sulla FP, hanno trovato uno spazio innovativo molto stimolante una serie di allegati di studio sulla *FP nelle opinioni dei vari Assessori regionali* (2009, 1) nonché sulla FP iniziale nelle diverse Regioni italiane e dei suoi rapporti con il mondo del lavoro (2009, 2).

Pur nel breve spazio che ci rimane non possiamo tuttavia dimenticare l'altra faccia costantemente presente nelle riflessioni e negli interventi di "Rassegna-CNOS", e cioè quella relativa alla sua dimensione pedagogico-didattica.

## 2. "Rassegna CNOS" e la sua interfaccia formativa pedagogico-didattica

L'impegno educativo ha sempre sotteso gli obiettivi della rivista fin dalle sue origini, in conformità allo spirito e al carisma di Don Bosco, che nel suo servizio ai giovani si è sempre preoccupato di fornire una professionalità di alta qualità così da permettere loro di affrontare il corso della vita con una buona formazione e una attrezzatura culturale, professionale e spirituale solidamente fondata. A questo scopo "Rassegna-CNOS" non solo è stata attenta ai processi politici nazionali ed internazionali di riforma del settore professionale e lavorativo, ma era chiaramente cosciente che tutto ciò doveva essere accompagnato da una struttura didatticamente all'avanguardia e pedagogicamente fondata. Ad essa si è generosamente dedicata, come dimostra la seconda interfaccia dei suoi interventi, di carattere più propriamente educativo-professionale che l'hanno accompagnata durante questi 25 anni in ogni numero della Rivista.

Senza entrare nei dettagli, ma ripercorrendo questi 25 anni di studio e di lavoro della Rivista, possiamo così individuare **una serie di piste di riflessione**, sinteticamente e distintamente rintracciabili, al cui interno si possono vedere raggruppati in modo abbastanza omogeneo una pluralità di saggi (scelti soltanto tra i più significativi), convergenti e complementari, per un'analisi più approfondita di ogni specifico settore. Dalla lettura generale di tutti gli studi ne abbiamo individuati cinque così descrivibili:

- la pista culturale delle formazione generale, etica, religiosa e della nuova cultura del lavoro;
- la pista didattico-professionale, tecnologico scientifica per un apprendimento più efficace;
- la pista della formazione professionale e delle nuove professionalità;

<sup>47</sup> Editoriale, "Rassegna CNOS", 2009, anno 25, n. 1, pp. 3-56; e n. 2, pp. 3-50.

- la pista della metodologia della sperimentazione e dei progetti di ricerca-azione;
- la pista dell'aggiornamento e della formazione continua dei formatori.

Nell'individuare gli studi più rilevanti, abbiamo voluto consapevolmente mantenerli secondo una cronologia storica, che potesse anche evidenziare lo sviluppo dei temi e la sua presa di posizione secondo la tempestività richiesta dagli eventi e dalle urgenze del momento storico (*Zeitgeist*) che le si presentava.

### 2.1. *La pista culturale delle formazione generale, etica, religiosa e della nuova cultura del lavoro*

Questa pista costituisce il nucleo formativo principale centrato sullo sviluppo della persona nella sua totalità umana e cristiana e sulla migliore qualità della Comunità educante come fattore propulsivo della formazione, secondo le finalità che l'associazione CNOS-FAP intende promuovere nel solco della Dottrina sociale della Chiesa e della Scuola cattolica, e cioè:

- Nuova cultura del lavoro e professionalità (1986, 1); territorio e associazionismo (1987, 2); proposta formativa e comunità educante (1987, 3); Don Bosco e la FP (1988, 2); FP e Formazione morale (1989, 1); spiritualità del lavoro (1989, 3); FP tra persona, società e istituzioni (1990, 2); per la definizione di una Pedagogia della FP (1990, 3); cultura, professione, realizzazione di sé (1991, 3); educare alla politica nella società complessa (1992, 2); adolescenti e senso della vita (1993, 2); adolescenza, identità e orientamento (1994, 1); il nuovo significato del lavoro nella società postindustriale (1995, 1); solidarietà, mercato, educazione (1996, 1); deontologia professionale ed etica comune (1996, 3); lavoro virtuale e lavoro e reale (1997, 2); educare alla professione (1997, 3); ripensare il lavoro (1999, 1); la cultura etico-religiosa nella FP (1999, 3); la formazione nell'orizzonte del Giubileo (2000, 3); etica e finanza (2001, 1); per una cultura della qualità nella Scuola Cattolica (2001, 3); FP ed evangelizzazione: un difficile binomio (2003, 1); il profilo educativo del II ciclo e nell'IeFP (2004, 1); l'insegnamento della religione cattolica nel II ciclo (2005, 2); Compendio della Dottrina sociale della Chiesa: una sintesi (2005, 3); il 4° Convegno ecclesiale di Verona: una lettura pedagogico-formativa (2006, 2); il bene comune e i CFP (2007, 2); etica e professione (2007, 3); cittadinanza europea e diritto alla formazione (2008, 2); educazione e laicità (2009, 2).

### 2.2. *La pista didattico-professionale, tecnologica e scientifica per un apprendimento più efficace*

Comprende quella serie di interventi didatticamente più specifici e opportuni nell'area delle nuove tecnologie che la formazione professionale non può ignorare, per una più aggiornata prassi didattica dei suoi docenti, come:

- le prospettive della didassi grafica (1984, 0); la formazione al ruolo professionale e alla cultura matematico-scientifica (1985, 1); “Grafinformatica” (1990, 1); uso di software didattico e tecniche di comunicazione multimediale (1990, 1); tecnologie e tecnici bancari (1992, 1); imparare a studiare (1992, 3); la comunicazione educativa nell’azione didattica (1993, 3); FP e l’obbligo di istruzione (1994, 3); il processo di formazione e la valutazione dei risultati nelle imprese (1995, 2); il formatore e la promozione della abilità di studio (1996, 2); qualità totale e riorganizzazione della FP (1996, 2); modelli di simulazione per la valutazione dei risultati economici della FP (1999, 1); la questione delle competenze e le esperienze europee (1999, 3); implementazione dei sistemi di qualità (2000, 2); famiglie professionali e competenze (2001, 2); innovazione tecnologica, stress e precariato (2002, 2); dalla FaD all’*e-learning* (2003, 1; 2003, 3); strategie didattiche e metodologiche per promuovere l’apprendimento (2003, 3); dalle unità formative capitalizzabili (UFC) alle unità di apprendimento (UdA) (2004, 2); dall’analisi delle competenze all’elaborazione dei referenziali formativi (2005, 1); il decreto sul II ciclo: aspetti didattici (2005, 2); il rischio educativo della scuola unica (2006, 1); competenze di base, competenze chiave e standard formativi (2006,2); sperimentare una didattica per competenze (2007, 1); FP e apprendimento permanente (2007, 2 e 2008, 1); FP, orientamento e apprendimento permanente (2008, 2); apprendimento in rete nelle organizzazioni (2009, 1); la didattica per competenze e la loro validazione (2009, 1), l’apporto della LIM nella didattica (2009, 3).

### 2.3. *La pista della formazione professionale e delle nuove professionalità*

Riguarda più direttamente l’ambito e l’attenzione al mercato del lavoro, ai suoi nuovi indirizzi e orientamenti professionali di inserimento e di innovazione nei ruoli e negli sbocchi lavorativi, affrontati in vario modo:

- Gli stages in azienda nella transizione tra scuola e vita attiva (1985, 1); la transizione difficile (1986, 2); prospettive dell’orientamento (1987, 2); nuovi profili della FP(1988, 1); modularità e FP (1990, 3); professionisti a confronto: CFP e Biennio (1990, 3); la FP di primo livello (1991, 2); orientamento, nuova professionalità e FP (1993, 1); la direzione strategica della FP (1993, 2); volontariato, solidarietà e mondo del lavoro (1994, 2); ruolo della FP e riforma della Scuola secondaria superiore (1994, 2); i diversi approcci alla FP, rapporto tra progettazione e metodologia della formazione (1994, 3); l’evoluzione della FP (1996, 3); la maturità professionale e l’evoluzione delle sue componenti (1997, 1); riordino dei cicli e sistema formativo integrato (1997, 2); la qualità della formazione: dalla valutazione alla affidabilità (1998, 1); per una cultura dell’integrazione tra FP e sistema scolastico (2000, 2); i nodi del sistema e delle competenze (2001, 1); nuovi modelli di IeFP (2004, 1); il sistema di FP trentino (2006, 3); livelli essenziali di prestazione nelle Regioni (2008, 3); FP iniziale (2008, 2 numero monografico).

#### 2.4. *La pista della metodologia della sperimentazione e dei progetti di ricerca-azione*

Si riferisce in modo particolare ai processi di sperimentazione che partivano dalle proposte di riforma in atto nel Paese e miravano a identificare le soluzioni più adeguate offerte dalle “buone prassi”:

- La sperimentazione nella FP regionale (1989, 2); 10.000 studenti a confronto sull’innalzamento dell’obbligo (1990, 1); Progetto “Grafinformatica” (1991, 2); bisogni formativo-occupazionali (1992, 3); identità e funzione del CFP (1993, 1); il CNOS-FAP nel campo della ricerca (1994, 2); l’educazione allo sviluppo nei CFP (1994, 3); esigenze di formazione per giovani lavoratori con bassa scolarità (1996,1); FP e territorio: il Piemonte(1996, 2); Forlì: collaborazione CFP-Università (1996, 3); il sistema duale tedesco (1997, 2); orientamento e FP per giovani disoccupati a Ragusa (1998, 1); formazione degli studenti e scuole per i genitori (1998, 3); il progetto Janus e la sua sperimentazione (1999, 1); il modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale: situazione e prospettive (1999, 2); sperimentazione di un modello di qualità della FP (1999, 3); “Edulife”: l’offerta delle nuove tecnologie telematiche (2000, 2); formazione iniziale e sperimentazione nel Lazio (2001, 1); la piattaforma “Maestra” per la formazione a distanza assistita(2001, 2); ricerca-azione nella FP iniziale (2002,1); Progetto “Forma”per il sistema di istruzione e formazione (2002, 2); la sperimentazione dell’attestato unico di qualifica (2002, 3); il ruolo dei genitori nella FP: le buone prassi (2003, 1); i genitori nei CFP verso la corresponsabilità (2004, 1 e 3); nuovi percorsi di IeFP nelle sperimentazioni in atto (2004, 3); progetti “destrutturati” per l’inclusione di giovani svantaggiati (2005, 1); sperimentazione dei percorsi triennali di IeFP (2006, 1 e 3); la *governance* dell’IeFP (2006, 3); proposta di percorsi formativi emergenti dalle sperimentazioni (2006, 3); fare formazione: una ricerca sul campo (2007, 1); analisi di modelli operativi di progettazione nella FP (2009, 2).

#### 2.5. *La pista dell’aggiornamento e della “formazione continua” dei formatori*

È sempre stato uno degli obiettivi costanti, ma si è giustamente accentuato nell’ultimo decennio in concomitanza con i processi di europeizzazione che la FP ha registrato:

- Aggiornamento e formazione dei formatori (1987, 3); il dirigente nella FP (1989, 1); il Coordinatore-Progettista: formatore, tecnico o politico? (1992, 1); formazione post-laurea e percorso professionale dei laureati (1992, 3); identità e formazione del formatore con funzioni di coordinatore delle attività di orientamento (1994, 1); la FP continua in Italia (1995, 2); corsi interregionali di formazione continua (1995, 2); il direttore e lo staff direttivo come perno per il rinnovamento organizzativo della FP (1996, 1); quale formazione continua? (1996, 1); la formazione

dei formatori nel CNOS-FAP (1997, 1); la formazione continua come necessità (1997, 2); la riconversione degli operatori negli enti di FP (1999, 1); manager di sviluppo e di implementazione della FP continua (1999, 2); la formazione dei formatori e l'accreditamento delle risorse umane (2001, 2); la validazione delle figure professionali nella FP iniziale (2002,1); programma "Leonardo" per scambi di formatori (2002, 3); progetto di formazione *on-line* per formatori professionali (2003, 3); adulti e domanda di formazione permanente (2004, 1); la formazione per tutto il corso della vita (2008, 3, numero monografico); la qualità di una leadership formativa (2009, 2).

### 3. Conclusione

Una Rivista che si occupa di Formazione Professionale non può ovviamente per sua natura trascurare la costante attualità e dinamica mobilità delle riforme istituzionali sia del sistema educativo che di quello professionale. Inoltre la natura stessa della specifica missione educativa salesiana, soprattutto nell'ambito della preparazione al lavoro per le fasce giovanili più svantaggiate, di cui "Rassegna-CNOS" è felice e competente espressione, richiede che con sempre maggior apertura, attenzione e perspicacia essa possa offrire al personale operativo degli educatori, operatori e docenti, quel materiale di formazione e di aggiornamento che la loro stessa qualificata competenza esige. La storia di questi 25 anni ne ha dimostrato la competenza e la costante progressiva tempestività nell'affiancarsi a questo lavoro in continuo sviluppo, oltre che la sua acuta sensibilità nel rendersi attenta al processo delle riforme in atto. Tutto ciò costituisce una garanzia qualificata anche per un futuro, che, sempre più fondato sul carisma di San Giovanni Bosco e sulla intelligente progettazione dei suoi responsabili, si dimostra capace di non venir meno alla sua luminosa tradizione, che si è sempre più consolidata lungo questi fecondi 25 anni di presenza politica e educativa nel vasto ambito pedagogico della Formazione Professionale.

## **Emergenza educativa e nuove tecnologie. Stimoli per una riconsiderazione della questione**

GIOVANNI MARCONATO<sup>1</sup>

*Internet e le nuove forme di comunicazione stanno portando radicali cambiamenti nella vita pratica di ognuno di noi. Questi mutamenti possono produrre, spesso, reazioni diverse in base alla realtà anagrafica delle persone, tanto da rendere appropriata l'espressione "nativi digitali", per coloro che sono nati nell'era tecnologica, da contrapporre ai cosiddetti "immigrati tecnologici", espressione riferita a coloro che sono entrati in questa epoca provenendo "da altrove" e con un piede radicato nel passato. Il contributo offerto dal presente lavoro diviene importante non solo ai fini di comprendere le differenze e le difficoltà di comunicazione e di linguaggio fra allievi e insegnanti-formatori, ma soprattutto per indicare una via per arginare l'emergenza educativa che si sta costantemente espandendo. Il suddetto percorso non può che passare per un uso significativo e responsabile di Internet, delle tecnologie digitali e più in generale dei nuovi mass media.*

### **La questione**

La questione (preferisco chiamarla così e non "problema") della presenza pervasiva di Internet e di tutti gli "ambienti" virtuali nella vita di tutti i giorni, nonché la disponibilità a basso costo di strumenti di comunicazione, sta modificando, fino a stravolgerle, le pratiche quotidiane di tutte le persone, cambiando modalità e stili di relazione, di comunicazione, di gestione del quotidiano. Vengono modificate le modalità consolidate e se ne creano di nuove, mai immaginate prima.

Se la quotidianità degli adulti, quelli che per lungo tempo hanno vissuto in un mondo senza tecnologie e la cui vita, di conseguenza, è modellata per pratiche che per comodità possiamo definire pre-tecnologiche, viene tra-

<sup>1</sup> Psicologo e Formatore.

sformata significativamente, ci viene facile dare una spiegazione ai comportamenti “tecnologici” dei bambini, dei pre-adolescenti e degli adolescenti che sono nati trovando le tecnologie, Internet e telefonini come presenza normale e naturale nei propri luoghi di vita ed incorporandoli spontaneamente, con estrema naturalezza, nelle pratiche personali e sociali. Nessuna abitudine (individuale e sociale) pre-tecnologica può determinare e modellare il loro modo di interagire con la realtà e nulla è di ostacolo all’invenzione di stili e pratiche di relazione del tutto nuove e determinate solo dalle funzionalità e dalle *affordance* presenti nei nuovi strumenti. Nessun meccanismo di transfer negativo ha impedito l’esercizio creativo (agito più spesso nella dimensione sociale e collaborativa, che in quella individuale) di determinare nuovi modi di agire e, in fin dei conti, di essere.

Comprensibile, quindi, il disorientamento, se non addirittura lo sgomento, di tanti adulti, di fronte a comportamenti di giovani e giovanissimi di oggi, mai visti prima nella vita quotidiana, in famiglia, con gli amici e a scuola. I comportamenti dei giovani, normali per loro, diventano incomprensibili per gli adulti e sono tanto più incomprensibili quanto più noi adulti tendiamo a leggerli in termini di differenze con quelli ritenuti “normali” e di differenze prevalentemente sottrattive più che additive. Vediamo con estrema facilità cosa i ragazzi d’oggi non hanno, non fanno, non sono. E li vediamo poco o per nulla riflessivi, superficiali, incapaci di un lessico ricco e di una grammatica corretta, poveri di argomentazioni, sfuggenti alla lettura – soprattutto a quella “buona” –, incapaci di “autentiche” relazioni sociali, isolati in un mondo virtuale di chat, sms, facebook. Presi come siamo nell’evidenziare scrupolosamente cosa non sono, ci precludiamo l’opportunità di vedere e di capire cosa realmente sono. Non cogliamo i loro strumenti e le loro modalità di comunicazione, il loro modo di costruire e di intrattenere le relazioni sociali, di costruirsi un’identità, di affrontare il mondo e di relazionarsi con gli adulti; non cogliamo neppure il loro modo di apprendere.

Se è questa la realtà (io ne sono convinto, ma ci possono essere opinioni differenti), quale speranza possiamo avere di entrare in contatto, in comunicazione con loro ed il loro mondo? Come possiamo interagire con loro, anche per educarli? Come possiamo ottenere la loro stima e fiducia (come adulti, come genitori, come formatori ed educatori), condizioni indispensabili per esercitare il nostro ruolo?

Ovviamente, il ragazzo tecnologico qualche autentico problema lo pone, a sé e agli altri, con comportamenti non sempre rispondenti all’etica ed alla legge e con l’instaurarsi di patologie psicologiche. Tutti fenomeni da non sottovalutare, anche se non rappresentativi di un fenomeno di massa.

Vedremo di approfondire, in questo contributo, la conoscenza di questo soggetto alle prese con la società della tecnologia, nei valori che questa costruisce e nei problemi che si creano, premettendo alcune considerazioni sui cosiddetti “nativi digitali”. Si concluderà con la presentazione di alcune idee su come educare con le tecnologie.

## ***Moral panic* da nativi digitali (i nativi digitali oltre la mitologia?)**

Nell'immaginario collettivo, l'espressione *nativo digitale* designa il ragazzo d'oggi, iperconnesso alla rete, iperattrezzato tecnologicamente, disinvolto padrone di ogni tecnologia che si affaccia sul mercato, abile hacker, pronto a craccare qualunque programma o area protetta.

L'espressione *nativo digitale*<sup>2</sup> è stata creata nel 2001 da Mark Prensky (uno studioso fortemente impegnato per il rinnovamento dell'educazione) e, nell'accezione dell'autore, sta ad indicare i ragazzi nati nell'era digitale, da contrapporre agli immigrati digitali, quelli che nell'era digitale sono entrati provenendo da altrove. Secondo l'Autore, le analisi della crisi della scuola e delle istituzioni formative di oggi mancano della comprensione della vera ragione di questa crisi: gli studenti che le popolano sono cambiati radicalmente e non sono più quelli per i quali gli insegnanti e i formatori erano stati preparati. E non si tratta di un cambiamento incrementale, essendosi verificata una discontinuità tra il passato ed il presente; i giovani pensano e trattano le informazioni in modo radicalmente diverso da quelli delle generazioni precedenti. Gli immigrati, pur vivendo il mondo contemporaneo, hanno sempre un piede nel passato, nella loro terra d'origine. Gli insegnanti e i formatori, immigrati digitali, nella migliore delle ipotesi, parlano il linguaggio (datato) dell'era pre-digitale e devono lottare continuamente per insegnare ad una popolazione che parla un linguaggio del tutto nuovo. Secondo Prensky, il "nativo" processa le informazioni in una modalità parallela piuttosto che lineare, opera contemporaneamente su più fronti (il citatissimo *multitasking*), predilige il codice grafico su quello testuale ed un accesso ai contenuti in modalità ipertestuale più che lineare.

L'espressione creata da Prensky, per il suo potere evocativo, ha incontrato un rapido successo, finendo col venir usata con significati che vanno oltre le intenzioni dell'Autore, quasi a rappresentare in toto la gioventù d'oggi, uno stereotipo, che come tutti gli stereotipi, esiste solo nelle menti di coloro che lo usano. L'esperienza concreta di chi vive la scuola tutti i giorni ci restituisce l'immagine di una gioventù certamente diversa, per tanti valori e pratiche, da quella del passato – diversità che spiazza genitori e insegnanti/formatori – ma anche di una gioventù "digitale" a macchia di leopardo, con diversità di competenze digitali, con un uso diversamente responsabile della rete, dei media e della tecnologia, con differenti livelli di valore aggiunto alla propria conoscenza e competenza nell'uso della tecnologia. Il dibattito sui nativi digitali ha portato ad evidenziare variabili socio-economiche e socio-culturali, più che anagrafiche, quali determinanti la "tipicità" del giovane tecnologico rispetto all'adulto pre-tecnologico e ad ipotizzare<sup>3</sup> che il grande interesse esistente intorno al supposto o reale *nativo*

<sup>2</sup> MARK PRENSKY (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Horizon", MCB University Press, Vol. 9, No. 5, October 2001.

<sup>3</sup> S. BENNET, K. MATON, L. KERVIN (2008), *The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence*, in "British Journal of Educational Technology", Vol. 39, No. 5.

*digitale* sia più espressione di un *moral panic*<sup>4</sup> accademico che non il risultato di un'analisi empirica e teoretica.

### **L'Homo Zappiens**

Come educatori e formatori, evidenziamo negli adolescenti delle caratteristiche cognitive e degli atteggiamenti verso l'istituzione formativa e i compiti di apprendimento che, a dir poco, disorientano e rendono particolarmente ostica non solo la gestione del gruppo-classe ma anche dell'insegnamento. La questione pare essere la solita: con chi stiamo interloquendo (o tentiamo di interloquire)? Non è che cerchiamo di relazionarci sulla base di un profilo cognitivo, motivazionale, affettivo, socio-relazionale che è cambiato? Non è che stiamo, in buona sostanza, sbagliando interlocutore? Non è che anche il *formato* della scuola o di qualsiasi altra istituzione formativa non sia più coerente con quel profilo?

L'interesse a capire il "nuovo" giovane ha recentemente prodotto un'altra concettualizzazione, questa volta da parte di Veen: l'*Homo Zappiens*<sup>5</sup>, espressione ad effetto ma basata, come la concettualizzazione di Prensky, su una solida ricerca svolta dall'Autore per identificare le implicazioni che le caratteristiche distintive del nuovo studente hanno nei comportamenti in situazioni educative. La conclusione di Veen è che, per fronteggiare la situazione, non sia sufficiente adattare le pratiche tradizionali ma, in prospettiva, di rivoluzionarle radicalmente.

Cos'è e come agisce l'*Homo Zappiens*? L'uso di una molteplicità di strumenti tecnologici (dal telecomando TV all'iPod) fin dai primi anni di vita<sup>6</sup> ha portato i ragazzi ad avere un controllo attivo del flusso delle informazioni, a processarle in modo discontinuo, ad esporsi ad un sovraccarico informativo, ad interagire non solo faccia a faccia ma anche con l'intermediazione tecnologica. L'*Homo Zappiens* è un *problem solver* creativo, un esperto comunicatore, una persona che apprende in modo auto-diretto.

Con questo stile di vita e di interazione cambia, anche, il rapporto con l'istituzione educativa e formativa, che diventa solo uno dei tanti punti focali della propria vita – considerata come una realtà disconnessa –, più o meno irrilevante per il proprio futuro. Il comportamento iperattivo e la limitata capacità di attenzione potrebbero essere sintomi della poca pazienza

<sup>4</sup> Sentimento diffuso in una popolazione verso un gruppo di persone vissute come una minaccia all'ordine costituito (dal sociologo S. Cohen autore di *Folk Devils and Moral Panics*, 1972).

<sup>5</sup> W. VEEN (2006), *Homo Zappiens*, Ashford Coluor Press, Hampashire.

<sup>6</sup> All'età della maturità i giovani hanno passato più di 10.000 ore a giocare ai videogames; bambini ed adolescenti stanno al pc 3h e 15min. la settimana; il 70% dei giovani americani di 4 – 6 anni usa il pc; il 68% dei bambini sotto i 2 anni usa uno schermo per 2 ore al giorno (citato in *Kid's Informal Learning*); dall'84% all'88% dei giovani europei ed americani comunica via IM - Instant Messaging – (citato in M: Valkenburg e Peter).

nello stare ad ascoltare un docente che parla per decine e decine di minuti (anche per ore) togliendogli ogni controllo nell'informazione.

Il gioco (elettronico) e le altre attività individuali e sociali svolte in rete portano il giovane tecnologico a sviluppare abilità di interrogazione e scoperta e di *problem-solving*; ad apprendere in rete, a pensarsi come parte di una rete, attraverso l'esperienza, la collaborazione, in modo attivo ed auto-organizzato. Per *l'Homo Zappiens*, l'apprendimento è ricerca di significato, la conoscenza è comunicazione sul significato, i dati digitali e l'informazione diventano strumenti per la costruzione di conoscenza e apprendere con le tecnologie è andare oltre la comprensione del pensiero degli altri, per generare nuove idee per se stessi.

Le scuole olandesi, che più di altre hanno innovato per porsi più in sintonia con il giovane tecnologico, hanno organizzato le proprie attività didattiche in segmenti di 4 ore, in gruppi (in rete) di 90-150 allievi, con unità operative di base di 12, in gruppi di interesse, con un apprendimento basato sulla ricerca e su compiti autentici e contenuti trattati in modalità interdisciplinare, con le tecnologie di rete come infrastruttura portante del sistema.

### **Gli adolescenti perdono tempo in internet?**

Per l'adolescente tecnologico, il telefonino e la tastiera del PC sembrano essere estensioni fisiche del proprio corpo, un apparato digitale sempre a disposizione per "fare" sempre qualcosa, per essere sempre connesso con qualcuno. Sms, chat, navigazione in internet... una perdita di tempo, una fonte di distrazione, un ostacolo a concentrarsi sulle cose davvero importanti: questo è, nell'opinione prevalente degli adulti, il significato dell'uso delle tecnologie e di internet da parte dei giovani. Ma è sempre e proprio così? Uno dei più importanti studi estensivi sugli adolescenti americani e sull'uso che fanno di internet ci può aiutare a comprendere meglio il fenomeno e a vederlo anche dalla parte di chi delle tecnologie fa uso. Si tratta di uno studio durato tre anni, che ha coinvolto 800 adolescenti, attraverso 5000 ore di osservazione<sup>7</sup>, e che dimostra che stando online questi giovani sviluppano importanti abilità sociali e tecniche e spesso lo fanno in modi che gli adulti non comprendono o a cui non attribuiscono valore. Questo studio evidenzia che:

- le tecnologie sono i nuovi "attrezzi" della cultura giovanile;
- si diventa adulti, si acquista autonomia, si costruisce identità utilizzando nuovi modi per comunicare, per fare amicizia, per giocare e per esprimere se stessi;

<sup>7</sup> *Kid's Informal Learning with Digital Media: An Ethnographic Investigation of Innovative Knowledge Cultures*, realizzato per conto della Fondazione Mac Arthur alla University of Southern California and University of California, Berkeley.

- gli adulti ritengono che questo sia uno spreco di tempo mentre i giovani trovano queste attività impegnative ed importanti;
- il mondo digitale sta creando nuove opportunità per misurarsi con le norme sociali, esplorare interessi, sviluppare abilità tecniche, sperimentare nuove forme di auto-espressione e consente lo sviluppo di abilità tecnico-specialistiche e sociali in un contesto di apprendimento non-scolastico;
- si apprende in libertà e in autonomia, con motivazione, in modo auto-diretto e guidati dall'interesse, con modalità *peer-teaching* e *peer-feedback*; tutto questo ha anche un impatto benefico sull'autostima.

Gli stili di apprendimento e l'atteggiamento dei giovani verso l'apprendimento stesso sono sorprendenti perché contraddicono ciò che si può notare quotidianamente a scuola e in famiglia e cioè che i giovani non amano studiare, non lo fanno e quando lo fanno avviene sempre con fatica, con fastidio e con un approccio superficiale. Da come i giovani affrontano i compiti di apprendimento su tematiche per loro significative, emerge un quadro diverso e sorprendentemente positivo, a testimonianza che non esiste, nei giovani, un rifiuto tout-court della fatica, dell'impegno correlato allo studio in genere, ma un rifiuto dello studio "scolastico". Si può ipotizzare che questo avvenga sulla base della significatività, per loro stessi, di ciò che viene loro proposto e sulla base dell'utilità percepita dell'oggetto d'impegno nell'apprendimento. Si potrebbe quindi dire che, quando un compito di apprendimento è orientato ad uno scopo e non si apprende solo per apprendere, anche i giovani "tecnologici" non rifuggono dal compito ed anzi lo completano con successo. Lo studio prova che i giovani osservati:

- imparano con estremo interesse ed impegno,
- fanno tutta la fatica che serve per imparare,
- apprendono in modo auto-diretto,
- apprendono per uno scopo,
- apprendono in connessione con altri,
- usano strategie che noi tecnici potremo chiamare di *peer-teaching* e *peer-tutoring*,
- sono orgogliosi di ciò che hanno appreso,
- sanno monitorare il proprio apprendimento,
- sono riconosciuti all'interno della propria comunità per ciò che fanno.

Ci si potrebbe interrogare sul perché non si comportino così anche a scuola o al Cfp. Perché non sono interessati a nulla? Perché non hanno voglia di imparare? Perché non hanno un "metodo di studio"? Perché non vogliono fare fatica? Perché non sono determinati? Perché hanno, nel migliore dei casi, limitate abilità cognitive e metacognitive?

A questa domanda si potrebbe obiettare che la scuola o il Cfp sono appunto la scuola o il Cfp e la vita "fuori" è un'altra cosa. Il problema, forse, sta proprio in questo!

## Crescere o non crescere con Internet, questo è il problema

Altra tematica calda del rapporto giovani ed internet è la perdita di socialità che conseguirebbe all'isolamento in cui si costringono i ragazzi che comunicherebbero sempre di meno con modalità faccia-a-faccia preferendo l'intermediazione tecnologica attraverso sms, chat, social network. Alla perdita di socialità conseguirebbe una limitazione quantitativa e qualitativa delle possibilità di affrontare adeguatamente la fase critica dell'adolescenza attraverso esperienze in un mondo reale.

Una ricerca<sup>8</sup> basata su studi longitudinali ci offre ulteriori contributi per la comprensione di questa tematica. Dopo aver considerato un'ampia letteratura sull'argomento ed aver effettuato studi longitudinali, gli Autori sono giunti alla formulazione di quella che loro chiamano *The Internet-enhanced self-disclosure hypothesis*, il miglioramento, dovuto all'uso di internet, dell'abilità sociale di raccontare se stessi e di stabilire efficaci relazioni sociali.

Diversamente da quanto evidenziato dagli studi sull'argomento fatti negli anni '90 (che sostenevano l'ipotesi dell'effetto negativo dell'uso delle tecnologie della comunicazione), gli studi più recenti evidenziano insomma un effetto opposto. Ciò che secondo gli Autori ha provocato questa inversione di impatto è l'utilizzo più generalizzato che ora si sta facendo dell'interazione on-line (dovuta ad una maggior accessibilità al pc ed alla rete, alle loro migliori performance, alla tipologia degli ambienti di *social network* disponibili, che rendono possibile un'intensa interazione tra persone conosciute e fanno sì che l'interazione mediata dalle tecnologie non sia altro che un'altra risorsa per i giovani per interagire tra di loro. Studi "vecchi" evidenziavano che internet motivava i giovani ad intessere relazioni superficiali, a sprecare tempo con sconosciuti, a ridurre le relazioni sociali e il benessere. Questi gli "effetti riduttivi" (*reduction effects*). A quei tempi, la maggior parte della rete sociale di una persona era ancora off-line e le relazioni off-line erano tenute separate da quelle on-line. Dall'11% di giovani on-line si è passati ora all'84% e le dinamiche sono radicalmente cambiate. Secondo lo studio in oggetto, con la facilitazione della connessione on-line e con quasi l'intero network personale anch'esso on-line, lo stare on-line non solo non riduce ma incrementa la connessione e il benessere sociale. Questo è dovuto, secondo gli autori, all'aumento della capacità di auto-raccontarsi attraverso gli strumenti di interazione on-line. Gli assunti della loro ipotesi, quindi, sono:

- la comunicazione on-line stimola il racconto di sé;
- il raccontarsi on-line incrementa la qualità della relazione;
- la maggior qualità della relazione migliora il benessere degli adolescenti.

<sup>8</sup> P.M. VALKENBURG, J. PETER (2009), *Adolescent and Internet. Social consequence of Internet for adolescents. A decade of research*. In *Current Direction in Psychological Science*, February, 2009. Recuperato in [http://www.psychologicalscience.org/journals/cd/18\\_1\\_inpress/Valkenburg.pdf](http://www.psychologicalscience.org/journals/cd/18_1_inpress/Valkenburg.pdf).

Questo primo studio evidenzia tematiche che necessiterebbero di un'ulteriore investigazione per capire meglio se questo effetto sia correlato al tipo di tecnologia usata, al tipo di uso che se ne fa, al genere, alla cosiddetta ansietà sociale. Gli Autori non escludono inoltre che l'interazione on-line possa generare anche cyber-bullismo, abusi sessuali, comportamenti aggressivi dovuti alla ridotta inibizione.

### **Verso un'ipotesi di lavoro**

Pare evidente che lo studente di oggi non sia quello di 10-15 anni fa, come quello degli anni '70 era diverso da quello degli anni '50. Il problema di capire lo studente e di misurarsi con un soggetto reale e non immaginario (che corrisponde spesso alla desiderabilità di atteggiamenti e pratiche) c'è sempre stato. Ci sono sempre stati insegnanti e formatori che lo hanno capito e insegnanti e formatori che non lo hanno capito.

Cosa caratterizza, allora, lo studente di oggi? Non certamente il suo essere "digitale". Sì, alcuni dei giovani di oggi hanno una maggior dimestichezza di quelli del passato con l'uso del digitale, dovuta alla diffusa presenza di questi strumenti anche nel contesto familiare. Ciò che, secondo me, caratterizza lo studente d'oggi, alle prese con le questioni scolastiche e formative (perché è di questo che ci occupiamo qui), è la sua insofferenza per l'obbligo a fare fatica ("studiare") per qualcosa cui non riesce a dare un senso. Egli non riesce a dare senso ad uno studio decontestualizzato delle discipline, ad un imparare per il mero imparare e per superare le verifiche, al dover far fronte a sfide che sono irrilevanti nel mondo reale. È frustrato dal dover subire l'autorità (sempre più spesso non accompagnata da autorevolezza) dell'insegnante, dal non vedersi riconosciuto il diritto ad esprimere il proprio parere, dal non venir preparato a cose che percepisce essere importanti per il proprio futuro. È demotivato da una scuola sempre più lontana dalla società, da insegnanti sempre più spesso autoreferenziali ed arroccati nel proprio ruolo.

Sono problemi che esistono da sempre ma che ora stanno assumendo toni esasperati e drammatici. Merito, forse, anche dell'esplosione di Internet che rende facilmente accessibili le informazioni, e di una accessibilità non più mediata solo dall'insegnante. Tante cose che gli adolescenti ascoltano in classe le leggono, le hanno già lette, le possono leggere, anche su Internet. Su certi temi sono spesso più informati dei loro insegnanti/formatori, sanno ricercare le informazioni necessarie anche senza e meglio del docente. Per imparare le cose che interessano loro, si immettono, spontaneamente, in percorsi di apprendimento auto-diretto ed imparano sempre per uno scopo. Apprendono in gruppo e in comunità, si autosostengono, si automonitorizzano. Fanno fatica e, da quanto imparano, traggono soddisfazione personale e riconoscimento sociale. Tutt'altro di quanto avviene a scuola!

Questa – e non il digitale – è la vera emergenza educativa: uno studente nuovo cui la vecchia scuola – o le vecchie istituzioni formative – non riesce a dare le risposte necessarie!

## Un'ipotesi per affrontare l'emergenza

Oltre le analisi ci si chiede come far fronte all'emergenza. Le strade percorribili possono essere due: contrastare l'invadenza della tecnologia, ponendo – in varie forme e dimensioni – dei limiti al loro utilizzo, o assecondarla. Le visioni sottostanti a questi approcci sono, nel primo caso, che l'avanzata della tecnologia sarebbe arrestabile e che sarebbe possibile fare un passo indietro nell'uso pervasivo della stessa, nel secondo che la tecnologia sempre presente sia un dato di fatto con una tendenza ad estendersi e a consolidarsi.

Possibilità di passi indietro – dal mio punto di osservazione – non ne vedo per cui penso che vada percorsa la strada – non facile – dell'educazione all'uso significativo e responsabile di internet, delle tecnologie digitali e, più in generale, dei nuovi media. E questa educazione non può che essere fatta utilizzando le tecnologie, non demonizzandole (il che le renderebbe ancor più attraenti agli occhi degli adolescenti) ma rendendosele amiche attraverso usi educativi e formativi che le integrino stabilmente nelle pratiche didattiche ed aumentino il valore aggiunto che le tecnologie possono apportare alla crescita della persona in termini di capacità di stare al mondo, di comprenderlo, di riuscire ad avere un ruolo attivo in esso, di essere, in definitiva, un cittadino a pieno titolo anche nell'era digitale.

Gli educatori e gli insegnanti hanno, oggi, a disposizione una vasta gamma di tecnologie e di strategie didattiche da utilizzare nelle proprie attività formative. La ricerca pedagogica e didattica di questi ultimi anni ha messo a punto variegate metodologie di intervento in cui sono integrate le tecnologie digitali ed internet e questo può consentire la realizzazione di attività didattiche limitate a qualche segmento del curriculum, fino a concepire l'intero curriculum in modo *technology-based*. Supportati da adeguata metodologia e tecnologia (entrambe hanno raggiunto livelli di elevata affidabilità), in tema di didattica con le tecnologie, la tendenza evolutiva è vedere il PC, in formato web-pc, come uno degli abituali strumenti a disposizione di ogni studente e di ogni formatore, da utilizzare correntemente nelle attività di insegnamento e di apprendimento.

In questa prospettiva si fa di seguito cenno ad un modello per la didattica con le tecnologie che integri tre degli approcci metodologici che godono del riconoscimento di buona parte della comunità scientifica: la didattica *case-based*, per compiti reali nel *framework* concettuale e dell'apprendimento significativo.

### *Apprendimento significativo*

L'apprendimento significativo<sup>9</sup> è il processo che porta alla costruzione di una conoscenza che può essere usata per *fare* (*conceptual knowlegde*,

<sup>9</sup> D. JONASSEN (2008), *Meaningful Learning With Technology*, Pearson Merrill Prentice Hall. Columbus, Ohio.

*knowledge in action*), è l'apprendimento che può essere utilizzato dalle persone per risolvere problemi e per realizzare attività reali in contesti extra-scolastici; in questa prospettiva, ciò che, più di ogni altra cosa, guida l'apprendimento è lo sforzo fatto nel comprendere e completare un compito o un'attività. Si ha apprendimento significativo quando le persone sono in grado di dare un senso a ciò che apprendono. In breve, l'apprendimento significativo è l'opposto della pura memorizzazione. L'apprendimento significativo è:

- attivo: si interagisce con l'ambiente, si manipolano gli oggetti presenti in quell'ambiente e si osserva l'esito dell'azione;
- costruttivo: si articola cosa è stato fatto e si riflette sulle attività e sulle osservazioni;
- intenzionale (*goal-directed*): si fa qualcosa per uno scopo;
- cooperativo, conversazionale, collaborativo: si negozia socialmente una comune comprensione;
- autentico, complesso e contestuale;
- caratterizzato da investigazione, esplorazione, scrittura, costruzione di modelli, comunicazione, progettazione, visualizzazione e valutazione.

Sul piano didattico, questo modello ci aiuta ad usare le tecnologie per investigare, esplorare, costruire.

### *Compiti autentici*

La limitata significatività per gli studenti di tanti "compiti" scolastici può essere dovuta anche alla loro artificiosità, al loro essere percepiti come esercizi eminentemente scolastici, virtuali, privi di connessione con il mondo reale e quindi privi di senso. La ricerca didattica ha portato ad identificare le caratteristiche che dovrebbero avere compiti più agevolmente percepibili dagli studenti come significativi e con maggiori possibilità di attivare l'impegno nell'apprendimento. I compiti autentici<sup>10</sup>:

- hanno rilevanza nel mondo reale;
- non sono ben definiti (*ill-defined*) e richiedono allo studente di definire i compiti e i sottocompiti necessari a completare l'attività;
- comprendono compiti complessi che devono essere esplorati dagli studenti in un periodo di tempo sostenibile;
- consentono soluzioni alternative che possono portare a prodotti differenti;
- offrono la possibilità di collaborare;
- offrono la possibilità di riflettere;
- possono essere integrati ed utilizzati in differenti aree tematiche e portare a risultati che non siano riferibili a specifici domini di conoscenza;

<sup>10</sup> J. HERRINGTON, R. OLIVER, C. REEVES (2003), *Patterns of engagement in authentic online learning environments*, in "Australian Journal of Educational Technology", vol. 19 n. 1, pag. 59-71. Anche in <http://www.authentictasks.uow.edu.au/>.

- sono integrati nella valutazione;
- portano alla realizzazione di un prodotto finito, valido di per sé, non a qualcosa di intermedio e funzionale ad altro;
- offrono agli studenti l'opportunità di esaminare il compito da differenti prospettive.

### *Didattica case-based*

La didattica con le tecnologie, ma non solo quella, facilita sul piano operativo il passaggio da una didattica basata sulla trasmissione di contenuti ad una didattica attiva, cooperativa e collaborativa.

La didattica convenzionale è guidata sul piano logico dalla disciplina ed è organizzata attorno a contenuti. Alternativamente si propone di organizzare la didattica attorno a casi, di inserire la formazione in casi reali (o realistici) e di usare i contenuti come strumenti per comprendere e lavorare su quei casi. Il caso diventa, in questo approccio, la situazione in cui le idee sono applicate. I casi rappresentano l'esperienza, sono il focus dell'apprendimento, sono basati sulla pratica (ciò che le persone fanno) piuttosto che sulla teoria (descrizioni formali). Questo approccio sembra essere funzionale anche a far fronte ai principali problemi di apprendimento presentati dai giovani che si avvicinano alla formazione professionale che spesso sono sotto-motivati, pensatori concreti (Piaget: *concrete operational*), non amanti delle teorie, non capaci di pensiero astratto.

## **Conclusioni**

Tutti i soggetti che hanno il compito di educare, di formare e di istruire i giovani (più o meno tecnologici) vivono con crescente ansia e disagio il proprio ruolo di interlocutori autorevoli. Che questo sia un disagio reale è provato anche dallo spostarsi del dibattito dalle sedi professionali alla società e dalla sempre più frequente presenza della tematica sulla stampa quotidiana<sup>11</sup>. Al di là di quello che potrebbe essere il *moral panic* richiamato in precedenza, quanto è reale ed attuale lo scenario che anche i contributi qui citati dipingono? Pur essendo, tutti, basati su metodi di ricerca rigorosi, gli scenari descritti dipingono anche la realtà della nostra società e delle nostre istituzioni formative? E, di conseguenza, quanto è urgente intervenire?

Non disponendo di analoghe ricerche sul contesto italiano, ritengo non si sia autorizzati ad estendere in toto quelle evidenze, analisi e conclusioni. Forse, come in altri contesti, l'onda d'urto che ha già colpito altrove, arriverà anche da noi, forse con un po' di ritardo ma arriverà. Se gli aspetti po-

<sup>11</sup> Corriere della Sera, La paura di insegnare dei nuovi professori, 24 settembre 2009 in: [http://www.corriere.it/cronache/09\\_settembre\\_24/paura\\_insegnare\\_ce6f5822-a8d2-11de-aaa2-00144f02aabc.shtml](http://www.corriere.it/cronache/09_settembre_24/paura_insegnare_ce6f5822-a8d2-11de-aaa2-00144f02aabc.shtml).

sitivi e quelli negativi dell'immersione tecnologica non sono ancora del tutto evidenti, lo saranno a breve anche da noi. Questo ci sta dando più tempo per prepararci, non per accontentarsi di sperare che lo tsunami abbia colpito solo altrove e abbia risparmiato la nostra penisola.

## Le Scuole professionali salesiane: prospettive e realizzazioni sullo sfondo delle due guerre mondiali (1911-1945)

JOSÉ MANUEL PRELLEZO<sup>1</sup>

*L'autore prosegue in questo articolo, attraverso un attento studio dei documenti ufficiali custoditi nell'Archivio Salesiano Centrale, la descrizione della storia e delle decisioni che furono prese dalla Congregazione di Don Bosco nell'ambito delle Scuole professionali Salesiane durante il periodo delle "tremende vicende" e delle sanguinose dittature presenti nel corso della prima e seconda guerra mondiale.*

Nei documenti riguardanti la formazione professionale salesiana nel periodo delimitato ricorrono delle espressioni forti – “calamitose circostanze”, “formidabili e sanguinosi avvenimenti”, “tremende vicende” – che alludono a situazioni caratteristiche degli anni “particolarmente difficili” della prima metà del XX secolo. Uno spazio di tempo segnato, infatti, da due guerre mondiali (1914-1918 e 1939-1945) e attraversato inoltre da movimenti politici e culturali con ovvie ripercussioni sulle istituzioni educative e scolastiche: anticlericalismo in Francia e in Spagna, regime comunista in Russia, nazista in Germania e Austria, fascista in Italia<sup>2</sup>.

Il tema enunciato nel titolo di questo saggio è aperto, dunque, a una vasta e articolata problematica che comporterebbe puntuali ricerche su questioni e situazioni variegate. Nell'impostazione del lavoro – in continuità con i saggi

<sup>1</sup> Professore Emerito. Già Ordinario di Storia dell'Educazione e della Pedagogia presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> G. LOPARCO - S. ZIMNIAK (Edd.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*. Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera Salesiana, Roma, LAS, 2008.

pubblicati nei precedenti fascicoli della nostra *Rivista*<sup>3</sup> – si è fatta una scelta circoscritta e realistica, allo scopo di raggiungere questo obiettivo: fare una prima ricognizione delle “prospettive e realizzazioni” che emergono dagli scritti elaborati a Valdocco ed inviati alle case salesiane. Non vi sono trascurati ovviamente altri dati e testimonianze offerte dalla bibliografia fruibile.

Nella ricerca delle fonti sono stati privilegiati i documenti custoditi nell'Archivio Salesiano Centrale (ASC): Circolari mensili (CM) o collettive del Capitolo Superiore (oggi Consiglio Generale), *Atti del Capitolo Superiore* (ACS)<sup>4</sup>, Circolari (edite ed inedite) dei singoli consiglieri professionali generali (Pietro Ricaldone, Giuseppe Vespignani, Antonio Candela)<sup>5</sup>. Sono stati inoltre privilegiati (in questo saggio, in modo particolare) i Verbali delle riunioni del Consiglio Generale, in cui erano comunicate le informazioni riguardanti le realizzazioni attuate in diversi contesti; discusse, talvolta vivacemente, le richieste arrivate a Torino dalla base della Congregazione; approvate o respinte le proposte di nuove fondazioni; condivise le prospettive da tenere presenti nello sviluppo dell'opera salesiana e segnalati i possibili “deviamenti”. Speciale interesse presentano infine i documenti sulla formazione professionale, elaborati dai capitoli generali, supremi organi legislativi della congregazione.

## **1. Riserve e contrasti nei confronti delle “scuole tecniche interne”**

Dopo la prematura scomparsa del consigliere professionale, don Giuseppe Bertello, nel 1910, e specialmente dopo la morte di don Michele Rua, primo successore di don Bosco, avvenuta nello stesso anno, i membri del Consiglio Generale dei Salesiani sentirono il bisogno di approfondire alcuni “quesiti” attinenti l'identità e lo sviluppo dell'opera salesiana. Uno di detti quesiti era così formulato: “Data la tendenza al corso tecnico, che si va ogni dì più, a' nostri giorni, ingrandendo, decidere se o no si debba cedere a questa tendenza. Ove sí, entro quali limiti e a che condizioni debba essere vincolata la concessione di una scuola tecnica, o la aggiunta di una scuola tecnica al corso ginnasiale”<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Cfr. J.M. PRELLEZO, *Dai laboratori fondati da don Bosco a Valdocco alle “scuole d'arti e mestieri” salesiane*, in “Rassegna CNOS” 25 (2009) 1, 21-36; ID., *Il laborioso cammino dell'organizzazione di “vere e proprie scuole professionali”*, in “Rassegna CNOS” 25 (2009) 2, 23-38; cfr. anche. R. ALBERDI, *Impegno dei Salesiani nel mondo del lavoro e in particolare nella formazione professionale dei giovani*, in DICASTERO PASTORALE GIOVANILE (a cura di), *Salesiani nel mondo del lavoro*, Roma, Editrice SDB, 1982, 19-67; *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze e attuazioni in diversi contesti*, a cura di J.G. González, G. Loparco, F. Motto, S. Zimmiak, vol. 1, Roma, LAS, 2007, 53-94.

<sup>4</sup> *Atti del Capitolo Superiore della Pia Società Salesiana* (Torino, 1920). Il primo fascicolo fu pubblicato il 24 giugno del 1920 (al posto delle Circolari collettive/mensili).

<sup>5</sup> Cfr. F. RIZZINI, *Dai Consiglieri Professionali generali alla Federazione Nazionale CNOS-FAP*, in “Rassegna CNOS” 2 (1988) 2, 127-177.

<sup>6</sup> ASC E482 *Scuole professionali*.

Nel quadro del lento decollo industriale italiano, le scuole tecniche trovavano, infatti, nuovi consensi<sup>7</sup>, anche di autorevoli salesiani impegnati nel lavoro tra i giovani artigiani nei quartieri popolari. Tuttavia, nel 1911, i membri del Consiglio Generale salesiano giungono alla conclusione che “non si debba cedere” a quella tendenza.

### 1.1. *Diverse prospettive*

Va osservato subito che non era la prima volta che l'organismo di governo della Società di San Francesco di Sales affrontava “l'argomento scottante” delle scuole tecniche nelle case salesiane. Conviene pertanto fare qualche passo indietro. Tra le richieste arrivate a Torino, è illustrativa quella dell'ispettore provinciale salesiano della Liguria, in cui egli sollecitava l'introduzione dell'insegnamento “tecnico” nella casa di Varazze. Lo scritto fu esaminato nell'adunanza capitolare del 20 dicembre del 1904, emergendo pareri contrastanti riguardo alla sostanza della questione. Don M. Rua fece in quell'occasione delle affermazioni che potrebbero sembrare oggi piuttosto sorprendenti: “D. Bosco non voleva il tecnico in casa. Finora non abbiamo scuole tecniche interne. Teniamo fermo: il tecnico è la morte delle vocazioni”. In quell'incontro, anche don Francesco Cerruti, consigliere scolastico generale, espresse una opinione analoga. Il consigliere professionale, don Bertello, invece, replicò con franchezza: “I tempi sono cambiati. Prendere qualche scuola tecnica s'impone”. L'adunanza fu tolta, accogliendo il parere del Rettor Maggiore, che ribadì: “Non ammettiamo il tecnico in casa”.

Ma non tutti gli aspetti della questione erano stati chiariti. Tre anni dopo, nelle riunioni del Consiglio Generale, si tornò sull'argomento. I verbali dell'adunanza dell'11 novembre del 1907 consentono di seguire da vicino l'andamento della discussione. Vale la pena trascrivere letteralmente il paragrafo che si riferisce più direttamente all'argomento discusso: “Si viene a parlare delle scuole tecniche e il sig. D. Rua ricorda che D. Bosco interne non le voleva e cita i collegi di Alassio e di Varazze ove le tolse. Si replica che D. Bosco in ciò aveva allora principalmente di mira le vocazioni ecclesiastiche che scarseggiavano, ora non è più così e se si potessero educare cristianamente i giovanetti di oggi, che saranno i reggitori della cosa pubblica domani sarebbe certo un gran beneficio. Un'opera di carità grande alla quale forse neanche D. Bosco si sarebbe rifiutato. Dopo lungo scambio di pareri si viene a questa conclusione: “si concede in via eccezionale l'apertura di convitti-pensionati per scuole tecniche. I singoli casi però debbono essere sottoposti al Capitolo Superiore che li esaminerà volta per volta”<sup>8</sup>.

Il tema delle “scuole tecniche” si trovò poi all'ordine del giorno almeno in tre riunioni capitolari del menzionato anno 1911 (28 di marzo, 3 e 4 di maggio). In quest'ultima, fu approvata da “tutto il Capitolo” la seguente

<sup>7</sup> C.G. LACAITA, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Firenze, Giunti-Barbèra, 1973, 60.

<sup>8</sup> ASC D271 *Verbali* (11.11.1907).

norma: “In ossequio al volere del Ven. D. Bosco e del compianto D. Rua – contrari all’introduzione delle scuole tecniche interne nei nostri collegi – gli attuali Superiori confermano il principio e dichiarano che anch’essi non intendono ammettere il tecnico interno [...] fin dal prossimo anno scolastico 1911-12 nessun collegio potrà aver la 3<sup>a</sup> tecnica interna, sotto qualunque nome o forma”<sup>9</sup>.

Nella circolare mensile del 15 maggio del 1911, in cui era comunicata la decisione presa a Valdocco, si avvertiva ai singoli ispettori: “Per tuo governo non dovrai ammettere alcuna eccezione alle disposizioni contenute nella presente se non sia esplicitamente concessa per *iscritto* dal Rettore Maggiore”.

Il provvedimento del Consiglio Generale salesiano suscitò forti resistenze tra i responsabili delle scuole tecniche interne esistenti ancora in Italia (Borgo S. Martino, Colle Salvetti, Cuornè, Ferrara, Gualdo Tadino, Intra, Maroggia, Randazzo, Trevi, Varazze)<sup>10</sup>. Arrivarono, a don Albera e ad altri membri del Consiglio, lettere dai direttori, in cui si mettevano in luce gli inconvenienti a cui potevano portare le misure decise. Particolarmente significativo, a tale proposito, risulta un lungo e vivace scritto indirizzato al Rettore Maggiore dal salesiano don Giuseppe Monateri – già ispettore della Sicilia –, in cui era esaminato l’argomento scottante della “abolizione del Corso Tecnico nei Collegi Salesiani”.

Don Monateri metteva in risalto, anzitutto, la nuova tendenza che si avvertiva nel contesto contemporaneo, favorevole alle scuole tecniche. E anche lui ammetteva un fatto: “Tutti i confratelli antichi sanno, e io fra i primi (che nel 1880 chiusi per consiglio di D. Bosco il Tecnico regolare di Varazze, ora riaperto per imposizione del Municipio e deperimento del Ginnasio), come il nostro Ven. Fondatore e Padre era avverso alle Scuole Tecniche, e preferiva di molto le scuole, dove si insegnava lo studio del latino, come le Ginnasiali”<sup>11</sup>.

Gli “evidenti” motivi di questa preferenza di don Bosco radicavano, di fatto, nella persuasione che il Ginnasio “è più educativo e può dare dei preti e dei religiosi” alla Congregazione e alla Chiesa. Ma “i tempi sono mutati d’assai” ed “io sono convinto, convintissimo – enfatizzava don Monateri – che se Egli visse ora, uomo e sacerdote, qual era, dei tempi e all’altezza dei tempi, e profondo conoscitore di ogni bisogno e pretesa dell’età corrente, si adatterebbe a tutto e non solo permetterebbe, data questa irresistibile tendenza e corsa delle classi popolari e medie alle Scuole Tecniche, di mantenere quelle aperte, ma consiglierebbe, se non si possono riempire i nostri collegi di alunni elementari e ginnasiali, di aprire e aggiungere le tecniche regolari”.

<sup>9</sup> ASC D271 *Verballi* (3 e 4. V. 1911).

<sup>10</sup> ASC E482 *Scuole professionali*. Si avvertono alcune differenze nelle statistiche conservate. Funzionavano Scuole tecniche esterne nelle case salesiane di Alessandria, Ancona, Biella, Caserta, Este-Civico, Faenza, Legnago, Lugo, Novara, Savona, Sondrio, Treviglio.

<sup>11</sup> ASC E482 *Scuole professionali*.

Dopo aver contrastato con schiettezza il parere di don Rua, al cui avviso “dalle scuole tecniche non si ricava nessun bene”, Monateri metteva in risalto alcuni fatti, a suo parere, contraddittori: “la Congregazione Salesiana abbraccia *omne opus bonum* per salvare la gioventù e le anime. Si tengono aperti perciò Oratorii festivi, Ospizi, Orfanotrofi, Missioni, Ospedali, Laboratori, Scuole elementari, ginnasiali, liceali, Scuole agrarie, Scuole di arti e mestieri, Scuole domenicali ecc., e si vogliono soltanto escludere le Scuole Tecniche, che in sostanza sono scuole di arti e mestieri, di agricoltura, e di contabilità per i minori impieghi, per le faccende commerciali e industriali? Questo davvero non si capisce. E non si capisce come faccia tanta paura il nome di Scuole Tecniche”.

## 1.2. *Sguardo al contesto culturale*

Mentre comunicava queste appassionate considerazioni, Monateri aveva presente, probabilmente, la cura e l'interesse di cui era oggetto, nella vicina Francia, l'insegnamento tecnico: presentato nel progetto di legge del 1905 come “l'étude théorique et pratique des sciences et des arts ou métiers en vue de l'industrie ou de commerce”; e gli stabilimenti d'insegnamento tecnico industriale indicati come “les écoles dans lesquelles l'enseignement est orienté vers les applications et où le temps, consacré aux travaux pratiques d'atelier ou de laboratoire es au dessin, dépasse quinze heures par semaine”<sup>12</sup>. Nel 1911 fu stabilito in ogni dipartimento e in ogni cantone “un comitato d'insegnamento tecnico”. Poco dopo, nel 1912, era organizzata la scuola normale dell'insegnamento tecnico, in cui dovevano formarsi i futuri professori delle “écoles pratiques et professionnelles”<sup>13</sup>.

D'altro canto, per “capire” perché facesse “tanta paura” il nome di scuole tecniche ancora nel primo decennio del secolo XX, si deve dare uno sguardo alla realtà delle medesime nel passato recente della storia dell'istruzione in Italia. L'opposizione o le reticenze nei confronti delle “scuole tecniche interne” da parte del fondatore dei Salesiani e del suo primo successore non costituivano un fatto isolato.

Secondo la legge Casati (1859), “L'istruzione tecnica ha per fine di dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie, la conveniente cultura generale e speciale” (art. 272). Gli “stabilimenti speciali” in cui verrà data l'istruzione di primo grado ricevono il nome di *Scuole tecniche*; gli “stabilimenti particolari” in cui verrà data quella di secondo: *Istituti tecnici*.

Negli ultimi anni del secolo XIX era viva la polemica sulla *reale capacità* di tali scuole a “dare un mestiere” ai giovani<sup>14</sup>. Ma le riserve più serie nei confronti delle scuole tecniche riguardavano la questione del *valore forma-*

<sup>12</sup> T. CHARMASSON - A. LELORRAIN - Y. RIPA, *L'enseignement*, 414.

<sup>13</sup> *Ibid.*, 464.

<sup>14</sup> S. SOLDANI, *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale*, in “Studi Storici” 22 (1981) 1, 110.

tivo. Ancora nel 1928, in riferimento alla situazione italiana, si poteva affermare: “È arcinoto infatti che se noi avevamo ed abbiamo ottime scuole classiche, abbiamo modeste scuole tecniche”<sup>15</sup>. Le riserve nei confronti dell’istruzione tecnica non rispondevano, dunque, a una posizione isolata in ambito salesiano. Non mancavano ragioni, nelle prime decadi del secolo XX, che spiegavano i contrasti.

Ad ogni modo, i numerosi scritti arrivati a Valdocco firmati da autorevoli membri della Società di San Francesco di Sales impegnati nel lavoro tra i ragazzi dei ceti popolari, mossero i membri del Consiglio Generale a prendere un momento di riflessione. Don Cerruti, che aveva ricordato, tra i primi, che “D. Bosco e D. Rua erano contrari al tecnico interno”, giunse a dichiararsi anche lui favorevole alla “dilazione di un anno di quanto fu stabilito”<sup>16</sup>. La “dilazione”, tuttavia, non comportò, per il momento, la revoca della decisione presa. Infatti, nella riunione capitolare del 10 luglio 1914, dopo la presentazione di una nuova richiesta del Collegio di Collesalvetti, il Consiglio “lamenta che si sia sempre allo stesso punto” e “delibera che si scriva risolutamente che la terza tecnica non dev’esservi”. E, nel 1919, fu deciso “di far tutto per togliere il tecnico a Borgo S. Martino”<sup>17</sup>.

Negli anni successivi, l’argomento delle scuole tecniche interne non sembra sia stato messo all’ordine del giorno delle riunioni capitolari. Dall’esame di altre fonti si conferma l’impressione che, in questa materia, i membri del Consiglio Generale salesiano abbiano preso una posizione più flessibile in consonanza con la “nuova tendenza”. Di fatto, nell’anno 1925 funzionavano le scuole tecniche (inferiori o superiori) nelle case salesiane di Maroggia (Svizzera-Ticino), Lugano (Svizzera-Ticino), Randazzo (Catania), Borgomanero (Novara), Alessandria di Egitto e Costantinopoli<sup>18</sup>. Ci troviamo, tuttavia, di fronte a casi isolati o eccezionali. Dai dati ricavati dall’*Elenco generale della Società di S. Francesco di Sales*, emerge che fin dalla metà degli anni ‘20, in Italia (e in altri Paesi di influenza italiana), accanto alle scuole professionali, svolgevano la loro normale attività alcune scuole tecniche ed istituti tecnici. In pratica, era stato ormai accolto l’orientamento di don Bertello nel 1904: “I tempi sono cambiati. Prendere qualche scuola tecnica s’impone”.

<sup>15</sup> ASC E483 *Scuole professionali* (probabilmente in: “L’avvenire d’Italia”, 1928). Queste scuole, fino all’anno 1928, erano di competenza del Ministero dell’Agricoltura, Industria e Commercio. In quell’anno gli istituti di indirizzo professionale passarono al Ministero della Pubblica Istruzione. Secondo le leggi del 15 giugno 1931, n. 889 e 22 aprile 1932, n. 490: “L’istruzione tecnica ha il fine di fornire la preparazione necessaria alle professioni pratiche attinenti alla vita economica della Nazione e riguardanti l’agricoltura, il commercio e l’industria”. “Le Scuole tecniche hanno lo scopo di completare la specifica preparazione pratica dei licenziati dalle scuole di avviamento professionale e di contribuire, con la formazione di idonee maestranze, allo sviluppo della economia nazionale”.

<sup>16</sup> *Ibid.* Nota autografa di don F. Cerruti del 29-VI-911, scritta sull’ultima pagina di una lettera di don Laureri (27-VI-911) a lui diretta.

<sup>17</sup> ASC D271 *Verbali* (21.07.1919).

<sup>18</sup> *Elenco della Società di S. Francesco di Sales*, [Torino], 1925, 4, 56, 75.

### *Scuole professionali e tecniche salesiane 1925*

	Italia	Europa	Or. Prossimo	Asia	America	Totale
Scuole professionali	15	32	3	4	35	89
Scuole agricole	5	6	1	-	16	28
Scuole tecniche	2	3	4	-	-	9

Fonte: *Elenco generale 1925* (vol. I: *Antico Continente*, vol. II: *America*)

### *Scuole professionali e tecniche salesiane 1938*

	Italia	Europa	Or. Prossimo	Asia	America	Totale
Scuole professionali	26	50	8	4	41	129
Scuole agricole	5	16	2	-	16	39
Scuole tecniche	10	-	-	2	-	12
Istituti tecnici	10	-	-	-	-	10

Fonte: *Elenco generale 1938* (vol. I: *Antico Continente*, vol. II: *America*)

### *Scuole professionali e tecniche salesiane 1946*

	Italia	Europa	Or. Prossimo	Asia	America Lat.	Totale
Scuole professionali	29	48	3	10	47	137
Scuole agricole	9	17	4	1	21	52
Scuole tecniche	6	1	2	1	1	11
Istituti tecnici	15	-	-	-	-	15

Fonte: *Elenco generale 1946* (vol. I: *Antico Continente*, vol. II: *America*)

I tempi, ovviamente, continuarono a mutare e cambiarono pure gli ordinamenti e i programmi delle scuole tecniche<sup>19</sup>; e si erano aggiornati e ragionevolmente adattati quelli delle scuole professionali salesiane. Nel 1936, don Antonio Candela, direttore generale delle scuole professionali e agricole salesiane, in un una relazione al “VI Congresso Internazionale dell’Istruzione tecnica”, presentando l’organizzazione, in tre corsi, della “istruzione professionale impartita negli istituti salesiani”, poteva precisare che il “corso medio” era “corrispondente alla scuola tecnica professionale italiana”; ed il “corso superiore”, “all’istituto industriale d’Italia”.

## **2. Nuovi impulsi al “miglioramento” e richieste di “perfezionamento”**

Le riserve e i vivaci contrasti attorno alle scuole tecniche e alla loro valenza formativa non indebolirono il discorso sulle scuole professionali salesiane. Anzi, nelle “calamitose circostanze” provocate dalla prima guerra mondiale, si sentì con più forza il bisogno di dare alle scuole professionali un “nuovo impulso”, mettendone in risalto gli aspetti più caratterizzanti.

<sup>19</sup> F. HAZON, *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Roma, Armando, 1991, 83-101.

### 2.1. *Don Pietro Ricaldone, responsabile delle scuole professionali salesiane (1911-1922)*

Sul proposito di dare un nuovo impulso intervennero diversi fattori e circostanze. Nel 1911 era stato chiamato a occupare l'ufficio di consigliere delle Scuole professionali e agricole don Pietro Ricaldone. Uomo intraprendente e di spiccate doti di governo, volle cominciare il suo lavoro partendo da una miglior conoscenza della situazione, prendendo in mano i documenti prodotti in occasione della terza esposizione generale del 1910; in particolare, la valutazione dei materiali esposti, espressa dai membri della "giuria" o commissione di esperti. Questi, dopo aver "constatato" che "su 47 espositrici 18 soltanto avevano esposto più o meno completamente il risultato della propria Cultura Generale", formularono "con sincerità" tre considerazioni di ordine generale: 1<sup>a</sup> "Si è ancora lontani dall'aver raggiunta la perfezione nella cultura generale nelle case espositrici. Il difetto non s'ha da cercare nella volontà degli insegnanti né nei programmi, ma nella *natura dell'insegnamento*". 2<sup>a</sup> "Occorre che il personale, cui è affidato l'insegnamento, sia ben preparato a compiere tale ufficio". 3<sup>a</sup> "Dalle varie relazioni risulta altresì la mancanza di locali adatti e più di tutto del materiale didattico necessario"<sup>20</sup>.

Le osservazioni degli esperti confermavano alcuni dei punti problematici messi in risalto dai visitatori straordinari nel 1908-1909. La documentazione prodotta fu pubblicata in un fascicolo dal titolo *Terza esposizione salesiana* (1912)<sup>21</sup>. Inviando il volumetto agli ispettori provinciali, don Ricaldone pregava loro di volerne distribuire un esemplare a tutti i confratelli addetti alle case di arte e mestieri, poiché dall'esame e confronto dei risultati dell'Esposizione, era da aspettarsi lo stimolo per "un po' di miglioramento in quello che si fa attualmente". Volendo conoscere meglio la situazione reale, il consigliere professionale manifestò pure il suo desiderio di ricevere "una relazione sommaria sul numero degli allievi artigiani e loro distribuzione nelle varie Scuole Professionali, sul risultato degli esami, orari – coi vantaggi e inconvenienti dei medesimi – e finalmente sulle difficoltà incontrate nell'insegnamento della teoria e in che modo si poté supplire ai testi ove ancora non esistono"<sup>22</sup>.

Agli inizi del 1913, trascorsi pochi mesi dalla pubblicazione dei giudizi sui lavori esposti a Torino, don Ricaldone poteva già notare un vero "miglioramento", dichiarandosi "soddisfatto di sapere che gli esami semestrali tanto di coltura quanto professionali, per le Case dell'Antico Continente, si sono fatti o si stanno facendo con regolarità"<sup>23</sup>. Due mesi più tardi, egli si di-

<sup>20</sup> *Terza esposizione generale*, 25. La "commissione giudicatrice" era composta da: ing. C. Bairati, prof. V. Cimatti, prof. P. Corradini, dott. E. Guidazio, prof. E. Picablotto.

<sup>21</sup> *Terza esposizione generale delle scuole professionali e agricole della Pia Società Salesiana...*, Torino, Scuola Tipografica Salesiana, 1912.

<sup>22</sup> ASC E212 *Consiglio Generale Circolari* (24.04.1912; 14.10.1914).

<sup>23</sup> CM 24.03.1913.

ceva “lieto di sapere che in parecchie nostre Case di Artigiani si procura di attuare, man mano che è possibile, i miglioramenti richiesti dalle mutate condizioni dei tempi e dalla importanza che hanno assunto in questi ultimi decenni le Scuole Professionali ed Agricole”<sup>24</sup>.

Constatato poi il “notevole sviluppo” raggiunto dalle Scuole Professionali in generale ad opera dei governi dei diversi Paesi, impegnati nel “regolarle con programma e leggi sempre più consentanei ai bisogni dei tempi”, don Ricaldone rivolse, nel mese di maggio del 1914, un caldo appello ai salesiani in questi termini: “Malgrado quanto si [è] fatto, i tempi e le circostanze esigono che noi diamo un nuovo impulso alle nostre Scuole Professionali, e perciò mettiamo a contributo l’esperienza e il buon volere di tutti per migliorarne i metodi ed i programmi, estendere il campo d’azione, sviluppando specialmente i rami del ferro che quasi dovunque sono una necessità, e stabilendone altre richieste dai bisogni delle singole regioni allo scopo di preparare operai onesti ed abili per le industrie locali”<sup>25</sup>.

Allorché lanciava il suo pressante richiamo, il responsabile generale della formazione professionale non nascondeva le difficoltà originate dal sanguinoso conflitto bellico in corso; tuttavia, si diceva convinto che il “cozzo terribile di tutte le energie di nazioni contro nazioni” non solo ha prodotto e continua a produrre “effetti disastrosi”, ma ha anche messo in maggiore luce alcune “questioni di capitale importanza per i popoli”; e, fra queste, “occupa posto cospicuo l’insegnamento professionale”: uno dei “mezzi più efficaci per rimediare le rovine causate dalla guerra e fare opera di restaurazione quando giungerà il periodo sospirato di pace”. In detta cornice risalta, per don Ricaldone, la “grande benemerita sociale” procuratasi dalla Congregazione Salesiana, la quale “sopra 367 istituti ne conta 84 di arti e mestieri e 43 tra colonie e scuole agricole e che possiede in tutto il bel numero di 486 sezioni o corsi di tirocinio con un totale approssimativo di 8200 allievi”. E la rammentata benemerita “aumenta molto di proporzione se si tiene conto dello spirito educativo-religioso e di beneficenza che informa i nostri istituti”<sup>26</sup>.

Questi dati – forse un po’ amplificati – giunsero alle case salesiane, nel 1916. In quella data, nelle pagine del “Bollettino Salesiano” (BS) si raccontava l’apertura dell’esposizione didattico-professionale delle scuole salesiane a Bogotá (Colombia), presentata dal ministro della Pubblica Istruzione della Nazione<sup>27</sup>. Negli anni successivi, rilevava altre iniziative portate a termine nelle case salesiane, nonostante le “presenti difficoltà”: nuove scuole di elettricità e di meccanica a Sarriá-Barcelona; scuola di fabbri meccanici a Torino-Valdocco; scuola del ferro a Bologna (1917)<sup>28</sup>; miglioramento dell’o-

<sup>24</sup> CM 24.05.1913.

<sup>25</sup> CM 24.05.1914.

<sup>26</sup> CM 24.08.1916.

<sup>27</sup> BS 40 (1916) n. 4.

<sup>28</sup> BS 41 (1917) n. 4.

spazio di San Pier d'Arena; nuovi laboratori delle scuole professionali di Madrid (1919)<sup>29</sup>.

Il "Bollettino Salesiano", dopo aver messo in evidenza le "notizie sul nuovo sviluppo" delle opere salesiane a favore dei giovani operai, trascriveva, nel 1917, il testo di una lettera del Sottosegretario di Stato per l'Industria, Commercio e lavoro, indirizzata all'Ispettorato Generale dell'Industria. Ne trascrivo le prime righe: "Mi è pervenuta la pregevole Relazione della S. V. sulle Scuole professionali ed agricole di codesta Pia Società Salesiana, e mi affretto ad inviarle vive parole di compiacimento per l'opera che esse svolgono da lunghi anni a vantaggio del Popolo"<sup>30</sup>.

Le iniziative attuate e gli apprezzamenti espressi dall'autorità civile non furono accolti, ovviamente, come un'esortazione a fermarsi sui traguardi raggiunti. Prima e dopo quella data del 1917, don Ricaldone non si stancava di esortare i Salesiani ad andare oltre. Mentre ribadiva "il grande fervore di studi e di opere ovunque destatosi a favore delle Scuole Professionali", ricordava ai salesiani: è "necessario che questo salutare risveglio sia secondato anche da noi". Di conseguenza, egli stesso si impegnava in prima persona, come responsabile della Direzione Generale delle scuole professionali, a far "conoscere, a suo tempo, ciò che giudica conveniente soprattutto per lo sviluppo delle Scuole del Ferro; ma – ammoniva – mentre nelle singole ispettorie si vanno maturando altre iniziative, è indispensabile curare e perfezionare le Scuole esistenti"<sup>31</sup>.

Di fatto, don Ricaldone, già dall'inizio del suo mandato, aveva sollecitato i direttori e gli ispettori a inviare a Valdocco dati e informazioni su quanto si andava facendo nelle case di artigiani. Nelle circolari mensili ricorre più volte il tema dei rendiconti trimestrali e delle relazioni da inviare sul numero degli allievi, sugli esami e i programmi. Ciononostante, dalla documentazione conservata al riguardo, si deve presumere che le risposte pervenute non furono numerose. Don Ricaldone scriveva nel mese di agosto 1917: "Il Consigliere professionale – dopo le ripetute preghiere degli anni scorsi e la necessità sempre più sentita e più volte dimostrata di dati statistici nei riguardi delle nostre Scuole Professionali ed Agricole – crede non dover più insistere sulla necessità di detti resoconti. Gode anzi nella speranza che, se pel passato alcuno si fosse dimostrato meno sollecito, vorrà ora raddoppiare la diligenza nel compimento di questo importante dovere"<sup>32</sup>.

Questa volta le aspettative non rimasero deluse. Tre mesi dopo il suo appello, si rallegrava "per le notizie riguardanti miglioramenti introdotti nelle nostre Scuole Professionali o riflettenti lodevoli resistenze opposte alle non lievi difficoltà del momento"<sup>33</sup>. Passato un anno, nel 1918, si dichiarava

<sup>29</sup> BS 43 (1919) n. 7.

<sup>30</sup> BS 41 (1917) n. 4.

<sup>31</sup> CM 24.06.1917.

<sup>32</sup> CM 24.08.1917.

<sup>33</sup> CM 24.11.1917.

“lieto di poter segnalare lo zelo spiegato in talune Ispettorie per sostenere le Scuole Professionali e Agricole anche attraverso le presenti difficoltà; e di constatare inoltre come non solo fu ampliata l’azione benefica di parecchie Case coll’istituzione di nuove Scuole o con la preparazione di esse per il dopoguerra, ma sorsero altri Istituti d’indole agricola e professionale rispondenti alle esigenze attuali”<sup>34</sup>.

Finita la guerra – che aveva impedito, tra l’altro, la celebrazione della esposizione programmata per l’anno 1915, come solenne manifestazione, degna dell’occasione del Primo Centenario della nascita del nostro Venerabile Fondatore – ebbe luogo a Torino, nel 1920, una Mostra Programmatica e Didattica delle Scuole Professionali ed Agricole Salesiane, che destò “vivissimo entusiasmo e una generale simpatia nei visitatori”<sup>35</sup>. Un inviato del giornale “Corriere Torinese” sintetizzava così la propria impressione: “i tempi resi così gravi dai tanti formidabili e sanguinosi avvenimenti di questi ultimi anni, hanno fatto pensare alla Direzione generale delle Scuole professionali e agricole salesiane come non mai come ora sia profondo ed urgente il bisogno di procurare maggiori e più pratici vantaggi alla gioventù operaia”<sup>36</sup>.

Altro fatto – la pubblicazione dei nuovi *Programmi per le Arti metallurgiche* (1921) – costituì un nuovo impulso e stimolo al “perfezionamento”. Nella nuova edizione era riproposta una ristampa del fascicolo: *Alcuni avvertimenti di pedagogia ad uso dei maestri d’arte della Società Salesiana*.

## 2.2. In una “congiuntura favorevole” sotto la direzione di don Giuseppe Vespignani (1922-1932) e di don Antonio Candela (1932-1945)

L’anno 1922, don Ricaldone fu eletto prefetto generale della Società Salesiana. Nella nuova carica, e più tardi come Rettor Maggiore, egli continuò ad interessarsi dello sviluppo del settore professionale e agricolo nella Congregazione Salesiana, pur nel pieno rispetto delle competenze dei diretti responsabili.

Alla carica di consigliere professionale fu chiamato, invece, don Giuseppe Vespignani (missionario in Argentina, che aveva esercitato già quell’ufficio, per pochi mesi, dopo la morte di don Bertello). Don Vespignani, collocandosi dichiaratamente in linea di continuità con i predecessori, diede impulso al “miglioramento” e auspicò il “perfezionamento” dei laboratori in consonanza con le “esigenze moderne”. Particolarmente significativo è stato il suo contributo alla preparazione del tema: “Scuole professionali ed agricole”, discusso e approvato, nel 1929, dal Capitolo Generale (organismo legislativo salesiano).

I materiali del futuro documento capitolare erano stati esaminati in ben cinque riunioni del Consiglio Generale lungo l’anno 1928 (da febbraio a dicembre). Nei verbali delle riunioni capitolari – l’estensore parla di “lunga di-

<sup>34</sup> CM 24.07.1918.

<sup>35</sup> *Programmi*, Torino, 1921, 3.

<sup>36</sup> *La scuola ideale del lavoratore. Visitando la Mostra Salesiana*, in “Corriere”, 20. 07 1920.

scussione” – sono riscontrabili dei riferimenti alle trasformazioni dei tempi, pure in campo legislativo. Nella riunione del 22 novembre 1928, si avverte che da “quando le scuole professionali passarono alla dipendenza del ministro della Istruzione Pubblica, questo si occupa di disciplinarle e distribuire quei sussidi che sono disponibili”.

Tale constatazione metteva in evidenza, secondo Vespignani, l’urgenza di un aggiornamento in materia; esso, però, non doveva limitarsi alla semplice conoscenza delle norme legali vigenti. I membri del Consiglio Generale decisero di introdurre, nel programma del menzionato organismo o assemblea legislativa salesiana del 1929, lo studio del tema: “Scuole professionali e agricole”.

Nel documento finale – frutto della collaborazione di autorevoli salesiani provenienti da tutti i Paesi in cui era presente l’Opera di don Bosco – emerge un punto di speciale interesse: quello riguardante lo “stato attuale delle scuole professionali ed agricole”.

Nel 1929 i membri del menzionato supremo organismo legislativo salesiano compilarono un bilancio generale sostanzialmente positivo: “a) Riguardo al *numero* delle dette Scuole esso è considerevole perché attualmente gli istituti professionali aventi Scuole di Arti o Mestieri sono 138. b) Anche i *risultati* sia per l’educazione religiosa e morale, come per l’esito nella formazione professionale e tecnica, sono consolanti, come lo attestano le Autorità governative ed ecclesiastiche delle distinte nazioni che richiedono ed offrono nuove fondazioni”.

Allo stesso tempo, i capitolari individuavano alcune ombre: “deficienze di organizzazione in certo numero di queste Scuole”; e questo: per “mancanza di Catechista e di Consigliere professionale in *due terzi di esse*; per non adottare i nostri programmi; non distinguere i corsi, e non armonizzarli con la teoria, né con le classi di cultura; il trascurare la *scuola di disegno professionale ecc. ecc.*”<sup>37</sup>.

All’elenco delle deficienze e mancanze seguiva poi l’esposizione delle proposte da tener presenti per il “miglioramento” e “perfezionamento” della situazione.

Il lavoro di messa in pratica degli orientamenti capitolari, iniziato da Vespignani, non si interruppe con la sua morte, avvenuta nel 1932. Fu eletto a continuarne l’opera don Antonio Candela (che portava la esperienza di direttore di varie case spagnole e francesi e di ispettore provinciale in Spagna). Alcuni mesi dopo la sua elezione a consigliere professionale indisse, sotto la responsabilità della Direzione Generale delle Scuole Professionali Salesiane, una “Mostra-Artigiana Salesiana” tra gli istituti del Piemonte; e “una Gara artigiana tra le Scuole Professionali Salesiane d’Italia” da celebrare a Torino nel mese di maggio e giugno del 1933<sup>38</sup>.

In occasione della inaugurazione, il giornale “L’Avvenire d’Italia”, rile-

<sup>37</sup> ACS 10 (1929) n. 50, 810.

<sup>38</sup> ASC E481 *Scuole professionali*.

vando l'interesse e il valore dei materiali esposti, commentava, evocando iniziative attuate in altri contesti: "Il primato vinto dalle Scuole salesiane di Torino e di San Benigno Canavese nelle gare provinciali indette dalla Federazione artigiana risulta qui ben documentato e meritato"<sup>39</sup>.

Tre anni più tardi, le scuole professionali salesiane si confrontarono con un pubblico più vasto, nel menzionato "VI Congresso Internazionale dell'Istruzione tecnica", tenuto a Roma nel mese di dicembre del 1936. La *Relazione dell'istruzione professionale impartita negli Istituti Salesiani* "mandata al Congresso" da don Candela, si apre con un riferimento allo scopo cercato da don Bosco, nell'iniziare la sua opera: "un mezzo pratico per assistere ed avviare al lavoro giovani bisognosi". Ma aggiunge: "questo carattere benefico e pratico non impedi mai che esse fossero vere scuole di formazione tecnica e professionale"<sup>40</sup>.

La *Relazione* presenta poi l'ordinamento generale delle scuole professionali salesiane, riprendendo dati esposti più puntualmente nelle *Considerazioni riservate* (non datate, ma probabilmente dattiloscritte nel citato anno 1936), inviate dal direttore generale delle scuole professionali salesiane agli ispettori, ai direttori, ai consiglieri professionali e ai capi d'arte. In esse sono messe in evidenza le principali modifiche e aggiornamenti introdotti nei "nuovi programmi", con adattamento a quelli governativi. "Dal nostro antico ordinamento – informava don Candela – sono sorti i corsi ora esistenti, cioè il corso *inferiore*, di anni tre per la formazione di mezzi artigiani; il corso *medio* di anni due per completare la formazione dell'artigiano completo; il corso *superiore* di anni 3 (minimo 2 anni) per la formazione del maestro d'arte"<sup>41</sup>.

Un semplice sguardo al quadro di materie dei *Programmi* del 1938 consente di constatare che la proposta culturale era stata significativamente arricchita e aggiornata: a) *Cultura generale*: religione, lingua nazionale, matematica, storia e geografia, educazione civica, lingua straniera, scienze fisiche e naturali, disegno generale, calligrafia, igiene, canto corale, educazione fisica. b) *Cultura professionale*: 1) Teoria (tecnologia) che comprende: nomenclatura e terminologia, igiene particolare, tecnologia, tecnica e processi di lavorazione, merceologia, cenni alla storia e sviluppo della propria arte, elementi di scienze applicate. 2) Disegno professionale (con indirizzo tecnico, artistico o di esecuzione, secondo i mestieri). 3) Pratica che comprende: esercitazioni didattiche progressive e pratica del lavoro.

Nell'estate dello stesso anno 1938, anche il Capitolo Generale dedicò particolare attenzione alla "parte *professionale*" delle case salesiane<sup>42</sup>. Ce ne occuperemo nel paragrafo seguente. Basti dire qui che gli interventi dell'assemblea legislativa salesiana si collocavano in un contesto particolarmente sensibile all'argomento. Infatti, pochi mesi dopo, gli ACS testimoniavano i

<sup>39</sup> "L'Avvenire d'Italia" (3.06.1933).

<sup>40</sup> ASC E484 *Scuole professionali*

<sup>41</sup> ASC E237 *Considerazioni riservate*.

<sup>42</sup> ACS 19 (1939) n. 91, 30-32.

“voti vibranti di congressi nazionali e di altre manifestazioni tendenti a promuovere il perfezionamento e l'estensione dell'insegnamento professionale”. E il consigliere professionale generale invitava i Salesiani a prendere a cuore “questo problema che rappresenta pure una delle principali attività della nostra Società e che ha un'importanza notevole ovunque e in qualunque tempo”<sup>43</sup>.

Molti salesiani non ebbero, però, la possibilità di accogliere l'invito. Tra essi, i numerosi giovani confratelli chiamati alle armi già l'anno 1939. Lo scoppio della seconda guerra mondiale chiudeva un periodo di “congiuntura favorevole”, in cui le scuole professionali salesiane avevano raggiunto significativi traguardi.

### **3. Fedeltà alle origini e impegno di adattamento alle richieste dei tempi: le “vere caratteristiche” delle scuole professionali salesiane**

Gli impulsi al “miglioramento” e “perfezionamento”, tanto in “circostanze calamitose” come in “congiunture favorevoli”, sono stati guidati dall'attenzione vigile alle esperienze originarie di Valdocco. Nel 1910 don Bertello aveva già sintetizzato le due istanze in una espressione felice: “Con i tempi e con don Bosco”. Nella decade seguente, don Ricaldone, mentre sollecitava gli ispettori e direttori a tener molto presenti i mutamenti socio-culturali, li invitava a non abbandonare i solchi della tradizione: “In questo momento – scriveva nel 1913 – in cui il problema delle Scuole Professionali, in tutte le varie gradazioni e forme, occupa e preoccupa l'attenzione dei governi di parecchie nobili nazioni, è bene che richiamiamo alla mente le vere caratteristiche delle nostre scuole onde assimilare a noi quanto possa renderle sempre più stimate e perfette nel loro genere senza essere però tentati di svisarle menomamente dalla geniale loro essenza nata dal cuore del Ven. Don Bosco”<sup>44</sup>.

#### **3.1. “Vere scuole” per la formazione dell'operaio: buon cristiano, onesto cittadino, abile nell'arte**

Con lo sguardo alle origini, veniva spesso ribadito che, nella prospettiva di don Bosco, lo scopo essenziale delle case di artigiani era quello di essere, anzitutto, “vere scuole” per formare “l'operaio, buon cristiano come buon cittadino, abile nell'arte sua e quindi capace di procacciarsi onestamente la vita”. Di conseguenza, gli auspicati “miglioramenti” da attuare nelle Scuole professionali dovevano avere un punto di partenza: privilegiare “la parte educativa e religiosa dei nostri allievi”<sup>45</sup>.

<sup>43</sup> ACS 20 (1940) n. 100, 111

<sup>44</sup> CM 24.11.1913.

<sup>45</sup> CM, 24.11.1913; CM 24.05.1913.

Le scuole salesiane di arti e mestieri erano descritte ancora come istituzioni chiamate a formare “non il capo-tecnico, né il perito industriale, ma l’operaio”<sup>46</sup>. Sarebbe precisamente questo il carattere *originario* e *originale* dell’opera voluta da don Bosco: “Scuole professionali per operai”<sup>47</sup>.

Questa affermazione di don Ricaldone, espressa in una circolare collettiva del Capitolo Superiore del 1913, intendeva far chiarezza nel contesto dei diversi tipi di istituti promossi dai Paesi industrializzati: scuole di grado superiore (per la formazione di “veri professionisti, capi tecnici, periti industriali”); scuole di grado medio (per la formazione di “capi-squadra, capi-operai”); scuole di grado inferiore (per la formazione di “operai riconosciuti come tali”).

Nell’insieme delle varie realizzazioni, le “nostre Scuole Professionali – precisava il documento collettivo del Consiglio Generale salesiano –, col tirocinio di cinque anni fatto regolarmente, costituiscono un tipo medio tra le Scuole di operai e quelle dei Capi-operai. Esse, a seconda dell’ingegno e dell’applicazione, possono portare gli allievi, sempre al grado di abili operai, e, quasi generalmente, li rendono atti a divenire capi-operai: come viene confermato dalla quotidiana esperienza delle nostre Case di Artigiani”.

Allo stesso tempo che si segnalava, poi, un rischio reale, vi si invitava a perfezionare e mettere in atto il genuino programma salesiano: “il miraggio di più alti scopi tecnici o artistici delle nostre Scuole Professionali non ci distolga da quello che è la nostra forma caratteristica in questo ramo. Aumentiamo i mestieri o adattiamoli viepiù alle necessità dell’ambiente in cui sono le Scuole, perfezioniamole, corrediamole con migliore materiale didattico, ma conserviamone il *tipo genuino* perché esso risponde pienamente e allo spirito del nostro istituto e alla necessità dei tempi”<sup>48</sup>.

Con schietta apertura a nuovi ambiti e valori, nelle circolari collettive del Capitolo Superiore si ricorda più volte “che oggi all’operaio, all’agricoltore non basta più la soda formazione religiosa e tecnica, ma gli è indispensabile la formazione sociale”. Pertanto, “la scuola di sociologia” deve essere “fatta con criteri di somma praticità agli alunni degli ultimi corsi: siano ben istruiti circa i principi sociali-cristiani che formano il fondamento di tutta l’azione stessa; conoscere l’esistenza, il funzionamento dei Sindacati e gli organi regionali e locali che li rappresentano; sappiano della cooperazione, mutualità, assicurazioni, buona stampa ecc. Per mezzo di conferenze tenute da buoni propagandisti si mettano a contatto coi più sani elementi della ragione, si preparino insomma alla vita pratica, e in modo che gli alunni all’uscire dall’Istituto sappiano con sicurezza ove dirigere i loro passi”<sup>49</sup>.

La messa in pratica, però, non sempre rispondeva alla proposta ideale. “Sovente accade – riconosce don Ricaldone nel 1915 – che facendosi visitare i nostri laboratori ad esterni, questi invece di riportare l’impressione di *La-*

<sup>46</sup> CM 24.11.1913.

<sup>47</sup> CM 24.09.1916.

<sup>48</sup> CM 24.09.1916.

<sup>49</sup> CM 24.11.1919.

*boratori-Scuole*, cioè di laboratori principalmente destinati all'insegnamento progressivo delle arti mestieri, ne riportino l'impressione di laboratori comuni ossia di semplice produzione, più o meno ordinati, con qualche insegnamento più o meno accudito; quindi avviene che il dubbio celato di un certo sfruttamento dell'opera dei nostri artigianelli s'insinui nell'animo di questi visitatori producendo conseguenze esiziali e ingiuste<sup>50</sup>.

Più tardi, negli ACS del 1927, si segnalavano difetti analoghi da superare, ribadendo: "I nostri Ospizi ed i nostri laboratori [...] siano *vere Scuole* di Arti e Mestieri e, quindi, debbono avere i caratteri di una Scuola, con maestri, programmi, corsi distinti e graduati con lezioni di *teoria* ed esercizi pratici corrispondenti, secondo i distinti mestieri, le arti e la agricoltura, il che forma il fine del tirocinio"<sup>51</sup>. In conseguenza, si metteva in evidenza la necessità di "Organizzare i nostri laboratori di modo che siano «*Vere Scuole* di arti e mestieri» come dicono le Regole, e quindi abbiano orario completo di *Tirocinio o Lavoro*, scuola di *Teoria professionale*, e le scuole di disegno e di cultura generale. Per questo aiutano non solo i Programmi nostri ed i testi con tutte le nostre tradizioni di metodo, di esami, voti, premii, ecc."<sup>52</sup>.

Il tema fu ripreso autorevolmente nel già citato Capitolo Generale, organismo legislativo salesiano, del 1929. Il primo punto del documento capitolare recitava precisamente: "Le scuole professionali ed agricole siano vere scuole secondo lo spirito delle Costituzioni (art. 5) e le norme dei Regolamenti"<sup>53</sup>.

Sulla scia dei suoi predecessori, e assumendo le deliberazioni dell'organismo legislativo salesiano, don Candela metteva lucidamente l'accento sulle conseguenze che la qualifica "vere scuole" comportava, per i Salesiani, nella seconda metà degli anni '30: "Per ottemperare ai postulati moderni di cultura generale e di cultura professionale teorico-pratica esistenti ormai in tutti i paesi civili per la formazione dell'artigiano e dell'artiere, le ore di esercitazioni didattiche e pratiche di lavoro nell'officina, hanno dovuto essere sensibilmente ridotte, benché noi, ligi al sistema pratico e sapiente lasciatici dal nostro Fondatore, ne abbiamo conservata molto più di quanto prescrivono i programmi governativi d'Italia e dell'estero. In questo siamo favoriti anche dal fatto che le nostre Scuole artigiane, essendo tutte per convittori interni, dispongono di qualche ora di più nell'orario della giornata"<sup>54</sup>.

La proposta degli istituti professionali come "vere scuole" non rimase limitata nell'ambito della cerchia salesiana. L'ing. Luigi Palma, riferendosi alle iniziative portate avanti dalle ACLI (Associazione cristiana lavoratori Italiani), dichiarava nel 1946:

<sup>50</sup> CM 24.11.1915.

<sup>51</sup> ACS 8 (1927) n. 42, 639.

<sup>52</sup> ASC E481 *Scuole professionali* (il doc. di Vespignani era probabilmente un documento preparatorio per il Capitolo Generale (8 [1927] n. 42, 639).

<sup>53</sup> ACS 10 (1929) n. 50, 808.

<sup>54</sup> ASC E237 *Considerazioni riservate*.

“Ispiriamo la nostra opera ad un grande Santo moderno, un pioniere dell’istruzione professionale, San Giovanni Bosco, ed invochiamolo come il Patrono delle nostre iniziative. Esse avranno una caratteristica inconfondibile, perché ben sappiamo che ogni corso prima ancora di soddisfare con assoluta serietà le esigenze tecniche formative, deve assumere il carattere di Scuola, scuola per la vita, nella sua intiera concezione, che per noi cattolici prima ancora di essere vita della materia è vita dello spirito”<sup>55</sup>.

### 3.2. “Istituti di beneficenza”: per l’educazione di apprendisti poveri

La circolare collettiva del Capitolo Superiore firmata il 24 luglio 1918, presentava come “carattere essenziale” delle Scuole professionali salesiane la “beneficenza fatta coll’accogliere ed educare giovanetti bisognosi ed abbandonati”. D’altra parte, vi si avvertiva che, in questo settore, la possibilità di “deviamenti” non era solo ipotetica. Per questo motivo, don Ricaldone – a nome dei membri del Consiglio generale –, dovette “mettere sull’avviso qualche Casa che, sbigottita forse dalle difficoltà del momento, sembra propensa a ridurre e persino cambiare affatto il suo programma, trasformandosi gradatamente da Ospizio o Istituto Professionale e Agricolo in Convitto o Collegio con pensione fissa”<sup>56</sup>.

Allo scopo di evitare i pericoli accennati, si invitava – negli ACS del 1920 – a verificare se “gl’Istituti nostri sorti con precisa fisionomia di beneficenza ne conservino l’indirizzo e i lineamenti caratteristici”<sup>57</sup>. Al rischio di “deviamenti” si accennò pure in occasione del Capitolo Generale del 1922. Un “gruppo di Confratelli anziani” invitava i capitolari a riflettere su un fatto reale: “girando intorno lo sguardo pei nostri internati vediamo ridotto a minime proporzioni l’assistenza ai giovani, specialmente più poveri”. I componenti del gruppo si domandano inoltre se “non sarebbe utile fare un po’ di esame su questo punto di massima importanza per non esporci al pericolo di deviare dal nostro scopo principale”<sup>58</sup>.

La prospettiva “benefica” fu sottolineata a più riprese. L’art. 5 delle *Costituzioni* della Società Salesiana, nella revisione del 1923, recitava: “i laboratori non abbiano scopo di lucro, ma siano vere scuole di arti e mestieri. Tuttavia si faccia modo che gli alunni lavorino e che i laboratori producano quel tanto che è compatibile con la loro condizione di scuola”. Negli ACS del 1927 si rammentava: le scuole professionali salesiane “si chiamano anche Asili ed Ospizi”, per il semplice motivo che esse sono generalmente destinate, secondo il desiderio di don Bosco e le *Costituzioni*, a “raccogliere giovanetti abbandonati”. Perciò bisogna fare il possibile perché esse “non perdano la preziosa caratteristica della Carità benefica”<sup>59</sup>.

<sup>55</sup> L. PALMA, *L’istruzione professionale*, Roma, A.C.L.I., 1946, 31.

<sup>56</sup> CM 24.07.1918.

<sup>57</sup> ACS I (1920) n.4, 105.

<sup>58</sup> ASC D5940 *Studi e proposte al Capitolo Generale 1922*.

<sup>59</sup> ACS 8 (1927) n. 42, 638.

Nel 1929, i membri del Capitolo Generale, organismo legislativo salesiano, dichiararono precisamente che un tratto “essenziale” delle “vere scuole” professionali salesiane era quello di “conservare il carattere di beneficenza”. Nel documento capitolare finale furono aggiunte, però, talune precisazioni condivise dalla maggioranza dell’assemblea: “siccome nei nostri Ospizi si ammettono pure i figli della borghesia operaia, che possono e debbono pagare secondo la loro condizione; così prevale l’idea fra i Capitolari che anche nei programmi degli Ospizi convenga fissare una modica retta o pensione”.

Il Rettor Maggiore, don Rinaldi, a questo punto, sentì il bisogno di ribadire: “dobbiamo avere *ospizi* dove si esercita specialmente la beneficenza salesiana, almeno uno per ogni Ispettorìa”. Nelle “nostre Scuole professionali ed Agricole – insisteva ancora una volta don Rinaldi – ci sia sempre il posto per il poverello! Stiamo alle origini, più che possiamo; togliendo la beneficenza ne scapita il concetto e la stima del nome salesiano!”<sup>60</sup>.

### 3.3. Scuole rispondenti alle moderne “esigenze del tempo” e del “luogo”

L'accoglienza privilegiata di ragazzi poveri nelle case di artigiani non doveva comportare, però, un ridimensionamento degli obiettivi, dei programmi, dei mezzi educativi o tecnici più aggiornati. Anzi, mentre infuriava la prima guerra mondiale, nelle circolari collettive del Consiglio Generale si informava su “recenti iniziative”, come quella di “un nostro istituto” che, mosso dalle “necessità del lavoro moderno e dal desiderio di acquistare sempre maggior prestigio, decise la fondazione delle nuove scuole di *Elettricità* e di *Meccanica* [per la formazione di] onesti meccanici, installatori elettricisti, conduttori-meccanici di automobili e macchine similari”<sup>61</sup>.

Allo stesso tempo che “vivamente approva” quel progetto, il Consiglio Generale si augura che “nuove Scuole Professionali” siano presto una bella realtà, e fa “voti che l’esempio riferito abbia a trovare imitatori”. I responsabili della Congregazione, nel 1919, apprendono ugualmente con “viva soddisfazione” che in qualche “istituto – per rispondere a particolari esigenze locali o per conformarsi a speciali indirizzi adottati riguardo all’insegnamento professionale – si sono aperte *Scuole professionali per esterni*”<sup>62</sup>, che potevano meglio rispondere ai bisogni del luogo<sup>63</sup>.

Non si trattava di una proposta inedita. Già nel 1912, nelle adunanze degli ispettori provinciali salesiani dell’Europa, era stata posta la questione: se non fosse “il caso di aprire laboratori e formare operai secondo i bisogni delle regioni”. I convenuti trovarono un punto d’accordo: “Si eviti di sviluppare molto quei laboratori che non danno lavoro, come sarebbero i legatori

<sup>60</sup> ACS 10 (1929) n. 50, 809.

<sup>61</sup> CM 24.02.1917. Sul contesto in cui si inseriscono tali proposte e realizzazioni, cf. *Storia di Italia*, Volume quarto *Dall’Unità a oggi*, pp. 163-165.

<sup>62</sup> CM 24.03.1919.

<sup>63</sup> Nel 1921 fu pubblicata una nuova edizione dei programmi: *Arti metallurgiche. Fabbri-Ferrai. Meccanici Fonditori. Elettricisti. Programmi*. Torino, Scuola Tipografica Salesiana, 1921.

e pare ormai anche i calzolai; noi non vogliamo l'industrialismo e tanto meno creare spostati"<sup>64</sup>.

L'attenzione al territorio e all'esigenza di nuovi laboratori richiesti dall'industria divenne sempre più presente nei documenti salesiani<sup>65</sup>. E vi si manifestò sempre più chiara la necessità di preparare i giovani artigiani ad un consapevole inserimento nel mondo del lavoro. Nel 1919 i superiori di Torino davano questo orientamento: "Nostra preoccupazione, dopo la formazione dei nostri giovani operai e agricoltori, è certamente l'avviamento loro per le vie migliori, più sicure, meglio presidiate. È noto lo svilupparsi quasi febbrile, tanto nel campo cristiano quanto in altri, purtroppo ben diversi... di associazioni intente ad accogliere e riunire sotto la propria bandiera le falangi proletarie. Noi non dobbiamo fare della politica, ma possiamo e dobbiamo fare ai nostri artigiani degli ultimi corsi un po' di sociologia cristiana, cioè far loro conoscere le differenze caratteristiche fra le varie correnti sociali che si contendono i laboratori... e, se occorre, assisterli, facilitar loro l'iscrizione alle confederazioni o leghe cristiane quando usciranno dall'istituto"<sup>66</sup>.

L'accoglienza senza riserve delle "giuste esigenze moderne delle scuole professionali" non voleva significare, d'altra parte, trascurare gli elementi caratteristici che nella pratica salesiana antica si erano dimostrati efficaci.

Nel Capitolo Generale del 1929 – nel contesto delle nuove e varieghe normative legali<sup>67</sup> – furono esaminati i diversi aspetti della questione. La assemblea dei capitolari approvò un articolato orientamento per l'azione: "Dovendo armonizzare (secondo le esigenze delle leggi nelle diverse nazioni) i nostri programmi con quello dello Stato, si cerchi di conservare, sia nella scuola di cultura come nella teoria e nel lavoro, il nostro metodo tradizionale e, per quanto è possibile, la sostanza dei nostri stessi programmi. Tuttavia si procuri di ottenere, se possibile, qualche riconoscimento ufficiale che faciliti ai nostri ex-allievi l'esercizio della loro professione"<sup>68</sup>.

Il discorso dei bisogni del tempo e l'urgenza dei titoli ufficiali di studio si intrecciava necessariamente con quello della esigenza del personale capace di rispondere ai nuovi e delicati compiti. Nelle circolari collettive del Consiglio Generale si esplicitava sempre con più chiarezza il collegamento tra le due questioni: "Non v'ha certamente chi dubiti della grande attualità e dell'importanza eccezionale dell'opera delle nostre Scuole Professionali ed Agricole; ma se vogliamo ch'esse rispondano alle esigenze del nostro tempo, è veramente necessario che alle medesime vengano destinati elementi che siano in grado di preparare i nostri giovani operai, tanto dal lato morale quanto da quello tecnico e sociale, al grande apostolato di rigenerazione che

<sup>64</sup> ASC E171 *Convegni Ispettori 1907-1915*; cf. Pietro RICALDONE, *Noi e la classe operaia*. Bologna, Scuola Tipografica Salesiana, 1917.

<sup>65</sup> ACS 15 (1934) n. 67, 199-200.

<sup>66</sup> CM 24.02.1919.

<sup>67</sup> Il "governo fascista dispose, tra il 1928 ed il 1929, il passaggio di tutte le scuole professionali dipendenti dal Ministero dell'Economia Nazionale alle dipendenze del Ministero della Pubblica Istruzione" (HAZON, *Storia*, 86).

<sup>68</sup> 13 CG, ACS 10 (1929) n. 50, 812.

dovranno compiere tra le masse operaie ed agricole uscendo dai nostri istituti. Similmente è necessario, a sua volta, che il personale destinato a tale missione ne comprenda l'elevatezza e si renda atto a compierla"<sup>69</sup>.

### 3.4. "Provviste di buon personale"

In sintonia con una prospettiva ormai condivisa, i membri del Capitolo Generale del 1929, dopo aver formulato l'orientamento per l'azione, riportato sopra, indicavano una caratteristica "essenziale" delle scuole professionali salesiane: "essere provviste di buon personale".

L'affermazione del supremo organismo legislativo salesiano non intendeva descrivere una situazione reale, ma piuttosto proporre un impegnativo e necessario traguardo da raggiungere. Fin dai primi passi dei modesti laboratori di don Bosco, la "ristrettezza di personale" era stata segnalata come una delle cause principali che ostacolavano la fondazione di nuove case di artigiani o l'introduzione, in quelle già esistenti, di necessari "miglioramenti"<sup>70</sup>.

Nelle prime decadi del secolo XX, il discorso presentava sfumature non irrilevanti: vi si allude alla necessità di "buon personale", di "personale idoneo", di "personale preparato", cioè di maestri d'arte all'altezza del compito da svolgere in contesti socioculturali cambiati. Vi si accennava a iniziative modeste, ma non prive di significato, messe in atto per rispondere al bisogno segnalato. Nella casa del Martinetto (Torino), ad es., era stata istituita, l'anno 1913, "una Scuola Perfezionata di Sartoria e di Calzoleria", dove potevano essere indirizzati "sia i giovani confratelli bisognosi di perfezionamento, sia quei giovani che, avendo già terminato o quasi terminato il proprio tirocinio, siano desiderosi di un corso speciale o diano qualche segno di vocazione" per la vita di coadiutore salesiano<sup>71</sup>.

L'informazione sul fatto era accompagnata dall'invito a percorrere la strada di una preparazione più rispondente alle nuove necessità degli operai e dell'industria. Pur riconoscendo i "notevoli progressi" nel campo della "formazione del personale", si additavano mete e modalità più esigenti: "raccolgere in speciali Istituti destinati ai singoli rami del ferro, legno, libro, abito ecc.", i "giovani confratelli coadiutori", o salesiani laici, "onde fornire loro una formazione tecnica, artistica e pedagogica sempre più accurata". Per rami speciali, come la "meccanica, elettromeccanica ecc.", si considerava assolutamente necessario "iniziare alcuni confratelli nei corsi Superiori di Meccanica e d'Ingegneria Industriale". Solamente così si sarebbe potuto avere alla direzione delle case salesiane "un personale della cui competenza non sia possibile dubitare"<sup>72</sup>.

Nelle riunioni del Consiglio Generale, fu discussa e approvata, nel 1914, la proposta di organizzare "laboratori specializzati" per la "formazione tec-

<sup>69</sup> CM 24.09.1919.

<sup>70</sup> CM 24.05.1913.

<sup>71</sup> CM 24.06.1913.

<sup>72</sup> CM 24.05.1914.

nica-morale-pedagogica” dei “futuri capi”, responsabili delle scuole di arti e mestieri<sup>73</sup>. Gli ispettori salesiani erano invitati a comunicare puntualmente ai superiori di Torino i confratelli delle loro ispettorie iscritti a compiere “studi superiori o universitari di Agraria, Ingegneria, Meccanica ed Elettrotecnica, Disegno, Scienze economiche e sociali”.

La strada da proseguire era ancora lunga. Nel primo numero degli ACS (iniziati nel 1920) si esaminò di nuovo il tema dei confratelli da “destinare a Corsi Professionali ed Agricoli Superiori”, ritenendo necessario insistere sull’argomento, perché, si ribadiva, “il progresso delle nostre Scuole Agricole e Professionali dipende in massima parte dal personale ben preparato sia dal lato religioso che da quello tecnico”<sup>74</sup>.

L’intervento pubblicato nel 1921, negli ACS si presentava più articolato e completo. Vale la pena fare la trascrizione dei paragrafi più rilevanti: “Il grande movimento scolastico professionale che in ogni paese si è sviluppato da un trentennio in qua, se ha allargato assai il campo dell’Insegnamento Professionale, creando molte e diverse gradazioni di scuole e di programmi, ha però dimostrato in un modo irrefutabile che, anche all’operaio, non basta più la pratica manuale fatta in un laboratorio, ma ch’egli ha bisogno di una certa cultura, sia riguardo alle materie prime, come alla tecnica, al macchinario, al calcolo, al disegno professionale e alle scienze aventi rapporti coll’arte propria... Ora la scuola, anche operaia, consiste esattamente nel fornire agli allievi questa cultura, e nella esecuzione di esercizi didattici e progressivi. Naturalmente a far ciò occorre un personale idoneo, ed è per questa ragione che tante volte si è insistito sulla necessità che ha ogni Casa ed ogni Ispettorato di prepararselo. Se questo personale non si è venuto formando tra i nostri Confratelli, sarà necessario supplire con personale esterno”<sup>75</sup>.

Riguardo a quest’ultimo punto, il nuovo *Programma*, che vide la luce nello stesso anno 1921, precisava: “Se poi dovremo ricorrere ad esterni, diamo la preferenza ad ex-allievi nostri che, avendo conservati buoni principi e fatto pratica per alcuni anni in officine esterne, diano serio affidamento d’intelligenza e di capacità”<sup>76</sup>.

Tuttavia, l’attenzione continuò a centrarsi sull’urgenza della preparazione del personale salesiano. Anzitutto dei salesiani laici, futuri “capi d’arte”, in un biennio di perfezionamento dopo il noviziato, che comportava: educazione religiosa e morale, preparazione pedagogica salesiana, formazione culturale e artistica, perfezionamento tecnico, insegnamento di quanto concerne l’amministrazione.

A questo proposito, fu ben accolta l’idea di don Rinaldi, di fare di San Benigno Canavese un “istituto internazionale” per la formazione dei salesiani laici, sulla stregua del noto e ben attrezzato studentato teologico della Crocetta di Torino per la formazione teologica dei salesiani sacerdoti. Nel

<sup>73</sup> D 870 *Verbali* (9.01.1914).

<sup>74</sup> ACS 1 (1920) n. 1, 16.

<sup>75</sup> ACS 2 (1921) n. 1, 125.

<sup>76</sup> *Programma del 1921*, 94; cfr. anche ASC E481 *Scuole professionali*.

1928, gli ACS informavano che il desiderio del Rettor Maggiore si stava “felicamente attuando”<sup>77</sup>.

Pochi mesi dopo, i membri del Capitolo Generale del 1929, concluso l'esame del tema della formazione di “personale adatto”, approvarono quest'ordine del giorno: ogni ispettoria deve “organizzare una Casa di perfezionamento per i giovani Coadiutori”, o salesiani laici; e deve impegnarsi nella ricerca dei mezzi “*per formare Chierici e Sacerdoti abili e preparati per dirigere scuole professionali ed agricole, onde avere poi Direttori, Prefetti e Consiglieri competenti*”<sup>78</sup>.

La frequenza di istituti superiori presentava una nuova urgenza, anche per la necessità, già accennata, di munirsi dei titoli legali richiesti ormai nei diversi Paesi. In questa prospettiva si collocavano “le vive e reiterate raccomandazioni” di don Rinaldi agli ispettori perché avviassero “tutti gli anni qualche giovane confratello virtuoso e intelligente ai corsi superiori o all'Università per il conseguimento di titoli riconosciuti dai governi”<sup>79</sup>.

Forte dell'autorità del successore di don Bosco, don Candela inviava, nel 1936, una lettera circolare ai singoli responsabili delle ispettorie: “le nostre Scuole hanno assoluto bisogno di essere provvedute di personale idoneo e riconosciuto legalmente. [...] Questa necessità, già avvertita più volte dal nostro venerato Rettor Maggiore, va ognor più accentuandosi e ci troveremo presto nell'alternativa dolorosa: o di procurarci personale idoneo o di chiudere le Scuole. Debbo quindi pregarla di voler disporre, sino dal corrente anno, che almeno un confratello avente maturità liceale o d'Istituto, sia iscritto alla Facoltà universitaria d'ingegneria industriale ed un altro alla Facoltà di scienze agrarie”.

Conoscendo antiche riserve e prevedendo eventuali obiezioni, il consigliere professionale generale completava con determinazione le sue riflessioni: “Taluno potrebbe obiettare che Don Bosco, ai suoi tempi, nelle sue case ed ospizi artigiani e nelle sue colonie agricole, ebbe in vista la formazione di modesti operai ed agricoltori e non di capi tecnici od agronomi. È facile la risposta: costui dimentica l'enorme progresso dato d'ora in poi nel campo industriale ed in quello agricolo; il vivo interessamento di tutti i governi per tale insegnamento (ch'è alla base della prosperità materiale delle nazioni) e quindi la necessità assoluta di adattarci, se non vogliamo scomparire”<sup>80</sup>.

Nel Capitolo Generale del 1938 fu discusso e approvato il *Regolamento per il Corso di Perfezionamento dei Coadiutori*. Un fatto che doveva avere una ripercussione positiva nella soluzione del problema del personale. Gli sforzi mirati all'attuazione delle normative, però, si scontrarono, pochi mesi dopo, con le tragiche vicende della seconda guerra mondiale. La chiamata alle armi di numerosi giovani salesiani costituì un nuovo ostacolo sulla strada che si voleva percorrere.

<sup>77</sup> ACS 9 (1928) n. 45, 680.

<sup>78</sup> ACS 10 (1929) n. 50, 81; cfr. ASC E481 *Scuole professionali*.

<sup>79</sup> ASC E237 *Considerazioni riservate*

<sup>80</sup> ASC E273 *Considerazioni riservate*

Per venire incontro alle situazioni precarie, nel 1942 i superiori di Torino si limitarono a offrire una indicazione generale: “Riservandosi di dare, appena possibile, norme precise per le case più lontane, si è stabilito che, in Italia, le case approvate per il biennio di perfezionamento dei Coadiutori sono le seguenti [...]: Per i Coadiutori artigiani: Istituto Conti Rebaudengo (Torino), Istituto Bernardi Semeria (colle Don Bosco), Casa di San Benigno Canavese”<sup>81</sup>.

#### 4. Entro ed oltre le “tragiche vicende” della guerra

Nei primi mesi della guerra, gli ACS ritornano sui temi affrontati nelle pagine precedenti, sottolineando che il “perfezionamento e l'estensione dell'insegnamento professionale” presentava, nei nuovi scenari, maggior attualità ed urgenza, anche in prospettiva di futuro: “Come ognuno vede – si legge in una pagina del 1940 –, se vogliamo rispondere ad una necessità dei tempi in cui viviamo, attendiamo con sapiente antiveggenza allo sviluppo delle nostre scuole professionali ed agrarie esistenti, e prevediamo per quelle che potranno sorgere; ma soprattutto impieghiamo i mezzi possibili per formarci un personale salesiano veramente idoneo”<sup>82</sup>.

Molto presto, però, il Rettor Maggiore dovette manifestare la sua profonda preoccupazione: “Assistiamo col cuore straziato al rovinio di centinaia di case, al crollo di opere ch'erano costate immensi sacrifici, alla dispersione ed anche alla morte di tanti e tanti confratelli travolti nell'immane bufera”<sup>83</sup>.

Nonostante le “disastrose catastrofi materiali e morali” provocate dal conflitto bellico, don Ricaldone alludeva con ammirazione agli ispettori e ai direttori delle case che, superando gravi difficoltà, “lavorano alacremente per il bene degli operai”, mediante l'organizzazione delle Conferenze di San Vincenzo e “anche con scuole diurne, serali, domenicali, o con speciali corsi d'istruzione catechistica”<sup>84</sup>.

Accanto a questi motivi di speranza e ai frequenti richiami alla fiducia nella Provvidenza e nell'aiuto della Madonna Ausiliatrice, il quarto successore di don Bosco deplorava la “inaudita violenza del conflitto”: in “poche ore chiese, santuari, edifizii civili, istituti di educazione e di beneficenza, ospedali sono ridotti a cumuli informi di macerie”<sup>85</sup>.

Nonostante le “poche” e “scheletriche” notizie che dai diversi Paesi in guerra giungevano a Torino, don Ricaldone sapeva bene, anche per conoscenza diretta, che tra quegli “istituti di educazione e di beneficenza” da lui evocati, si trovavano non poche opere salesiane.

Infatti, nei mesi di novembre e dicembre del 1945, poco dopo la cessazione delle ostilità, i direttori di dodici delle più importanti scuole professionali italiane (Torino-Valdocco, Bologna, Milano, La Spezia, Genova-S. Pier

<sup>81</sup> ACS 22 (1942) n. 112

<sup>82</sup> ACS 20 (1940) n. 101, 112.

<sup>83</sup> ACS 20 (1940) n. 99, 98

<sup>84</sup> ACS 23 (1943) n. 115, 217 e 219.

<sup>85</sup> ACS 23 (1943) n. 118, 268.

d’Arena, Ravenna, San Benigno Canavese, Firenze, Novara, Palermo, Venezia, Verona) dichiaravano (dietro richiesta del consigliere professionale generale, don Antonio Candela) di aver avuto “danni gravi” o “molto gravi” negli edifici o nei macchinari dei laboratori a causa dei bombardamenti, degli incendi e/o delle occupazioni militari.

Don Antonio Toigo, direttore di Torino-Valdocco, scriveva testualmente: “furono distrutti: dormitorio con arredamento completo”; il laboratorio di elettromeccanica “distrutto dagli incendi e gravi danni ai macchinari e alle merci”. Secondo lo stesso don Toigo, “al valore attuale della moneta” [dicembre 1945] i danni ascenderebbero alla cifra approssimativa di L. 34.500.000. E situazioni analoghe presentavano le restanti opere menzionate.

Invece, in quattro istituti professionali salesiani (Aquila, Roma-Pio XI, Catania, Udine) non si dovettero lamentare “danni per causa della guerra”.

*Scuole professionali salesiane italiane nel 1945*

Scuola professionale	allievi artigiani	gratuiti	semigratuiti	Pensione media interni	mensile esterni
Aquila	45	5	25	£. 1200	
Bologna	52	11	-	£. 1500	
Catania	182	19	-	£. 800	
Firenze	30	25	-	£. 500	
Genova-S. Pier d’Arena	221	80	-	£. 900	
La Spezia	32	4	-	£. 1200	
Milano	170	4	22	£. 1600	
Novara	71	5	-	£. 1700	
Palermo	127	50	-	£. 800	
Ravenna	30	30	-	-	
Roma Pio XI	310	79	105	£. 1200	
San Benigno Canavese	212	25	-	£. 1200	
Torino-Oratorio	450	30	150	£. 800	£. 500
Udine	61	-	-	-	
Venezia	126	5	121	£. 38	
Verona	225	29	41	£. 1600	
<b>Totale</b>	<b>2.344</b>	<b>401</b>	<b>464</b>		

Fonte: ASC E484 *Scuole professionali*

Nell’insieme, le sedici scuole professionali che fornirono a don Candela i dati richiesti ospitavano, nel 1945, un totale di 2.344 allievi artigiani. Di questi, 401 erano “gratuiti” e, 464, “semigratuiti”. Alcune precisazioni (non richieste) sono significative: il direttore della casa di Ravenna scrive che i giovani artigiani ricoverati sono 30, “lavorano in locali di fortuna”, tutti gratuiti; precisa poi che nell’anteguerra i ricoverati erano 130. Il direttore di Milano dichiara, da parte sua, che gli allievi artigiani sono 170, ma, prima dello scoppio della guerra, 210<sup>86</sup>.

<sup>86</sup> ASC E484 *Scuole professionali*

Nel mese di maggio del 1944, don Ricaldone, rispondendo a quanti si dicevano “ansiosi di notizie”, affermava: “purtroppo ne giungono poche, scheletriche, con favolosi ritardi anche a me”. E, prima di stilare quelle righe, il Rettor Maggiore informava: non pochi sacerdoti, chierici e salesiani laici, “sono caduti compiendo il loro dovere sui campi di battaglia”.

Malgrado queste e altre perdite di personale, le statistiche compilate anni dopo il termine della guerra e quelle elaborate sulla base del Catalogo salesiano, non fanno emergere una sensibile diminuzione nel numero di scuole professionali salesiane nel periodo 1939-1945.

*Numero di scuole professionali (art.) e agricole (agr.) salesiane (1910-1945)*

Anno	1910		1920		1930		1940		1945	
	art.	agr.								
Europa	29	6	34	13	54	18	71	28	89	33
Asia	2	-	3	-	7	-	16	-	27	7
Australia	-	-	-	-	4	3	-	-	6	3
America	38	9	43	11	50	20	62	24	69	38
Totale	69	15	80	24	115	41	149	52	191	81

Fonte: *Scuole salesiane del lavoro*, ISAG, 1950

Un discorso differente andrebbe fatto, invece, riguardo alla “qualità” dei medesimi istituti, nella prospettiva delle ribadite “vere caratteristiche”. Dall’insieme delle informazioni raccolte in questa ultima parte del saggio – benché non molte né complete – si deve concludere, ovviamente, che le gravi vicende della seconda guerra mondiale hanno avuto pesanti conseguenze sulle scuole professionali salesiane italiane, in particolare per quanto si riferisce ai laboratori, alle attrezzature, al regolare svolgimento del programma teorico-pratico e al personale.

D’altra parte, sembra legittimo supporre che si possa allargare la conclusione formulata ad altri Paesi europei. Salvo, in ogni caso, possibili eccezioni. Il “Bollettino Salesiano”, nel mese di febbraio del 1942, informava che la scuola professionale di Caen (Francia) aveva cominciato a “far posto ad una cinquantina di artigiani”; e nel mese di agosto del 1943, sull’allargamento delle scuole professionali di Lisbona (Portogallo).

## 5. Sintesi e rilievi conclusivi

a) Le forti riserve e i vivi contrasti nei confronti delle “scuole tecniche” – forse, più precisamente, di un certo tipo di “scuole tecniche”, discusso anche fuori della cerchia salesiana – offrirono l’occasione, nelle due prime decadi del secolo XX, per assumere e approfondire le ragioni della scelta professionale salesiana, dando luogo a fruttuosi incontri con altre prospettive e realizzazioni nell’ambito della formazione dei giovani operai.

b) La valutazione delle luci e ombre della terza mostra professionale del 1910; la pubblicazione, nel 1912, dei giudizi degli esperti sui materiali

esposti in essa; le informazioni giunte a Valdocco sulla situazione reale delle scuole professionali esistenti si trovarono all'origine di un nuovo rilancio delle medesime, e di un "miglioramento" avvertito già nel 1913.

c) Nelle "tremende vicende" della prima guerra mondiale, gli interventi autorevoli del Consiglio Generale salesiano, giunti, pur con difficoltà, ai diversi Paesi in conflitto, contribuirono ad avvivare la consapevolezza dell'importanza delle scuole professionali nella futura opera di "ricostruzione". In consonanza con il coevo sviluppo dell'industria dei "rami del ferro", si comincia a dedicare nuova attenzione ai laboratori di meccanica e di elettricità. Va rilevata, a questo proposito, l'opera dei tre consiglieri professionali generali: don Ricaldone, don Vespignani, don Candela.

d) Deposte le armi e superato il travagliato periodo postbellico, le scuole professionali salesiane ebbero un sensibile incremento numerico. Nel 1920 erano 80; nel 1930, 114. Lo sviluppo delle medesime nei diversi ambiti continuò nella "congiuntura favorevole" della decade seguente. Negli anni trenta del secolo XX i progressi della tecnica e le applicazioni nella scuola non erano così rilevanti da compromettere seriamente la strutturazione delle tipografie e degli altri laboratori salesiani: meccanica, elettromeccanica, sartoria, legatoria, calzoleria, falegnameria, ebanisteria. D'altra parte, non era troppo oneroso, con il sostegno delle sovvenzioni private e pubbliche, costruire scuole, acquistare e rinnovare macchinari. "In America Latina, in Italia, in Spagna e altrove si moltiplicavano le richieste di scuole professionali e agricole. Si guardava fiduciosi all'avvenire"<sup>87</sup>. Nel 1940 le scuole professionali raggiungevano la cifra di 149.

e) Al di là delle cifre e delle realizzazioni, è da rilevare la prospettiva sempre più condivisa: fedeltà alle origini e impegno di adattamento alle richieste dei tempi. Andò maturando una larga coincidenza sulle "vere caratteristiche" delle scuole professionali salesiane: "vere scuole" per la formazione dell'operaio: buon cristiano, onesto cittadino e abile nell'arte; istituti di beneficenza: per l'educazione di apprendisti poveri; centri educativi rispondenti alle moderne esigenze del tempo e del luogo; scuole provviste di buon personale.

f) La strada percorsa rimase interrotta, in molti tratti, dalla "inaudita violenza del conflitto". Nel mese di maggio del 1945, il Rettor Maggiore, don Ricaldone, riprendendo il tema delle scuole professionali, stimolava i salesiani a continuare il cammino: "È dovere nostro iniziare la nuova epoca"; e ribadiva poco dopo: "accingiamoci volenterosi alla ricostruzione".

La risposta all'invito del Rettor Maggiore costituisce, però, un altro capitolo della storia della formazione professionale salesiana.

<sup>87</sup> P. STELLA, *coadiutori salesiani (1854-1974)*. Appunti per un profilo storico socio-professionale, in *Atti Convegno Mondiale Salesiano Coadiutore*, Roma 31 agosto-7 settembre 1975. Roma, Esse-Gi-Esse 1976, 83.

## Educare con il cuore di Don Bosco nell'area della mezzaluna fertile: l'attività del VIS in Palestina

MONICA TOMASSONI<sup>1</sup> - FERDINANDO COLOMBO<sup>2</sup>

*Il contributo proposto descrive l'attività svolta dal VIS in Medio-Oriente e, in special modo, nell'area Palestinese, attraverso parole ed iniziative educative, culturali e formative dei volontari presenti. Tutti questi interventi, attraversati dallo stile di Don Bosco e inseriti nell'ampia cornice della promozione e tutela dei diritti dell'uomo, mirano allo sviluppo globale della persona sul territorio, orientando i ragazzi a individuare le proprie attitudini e creando i presupposti per organizzare una serena convivenza basata sul dialogo e lontana da ogni estremismo politico e religioso.*

### 1. Introduzione

Il presente contributo descrive l'attività del VIS<sup>3</sup> nell'area mediorientale, descrivendo, nello specifico, l'impegno in Palestina. Una delle cose che maggiormente si ignora è la distribuzione etnico-religiosa dell'area. Si classifica, infatti, grossolanamente il Medioriente come zona islamica. Invece, nella maggior parte dei Paesi c'è una significativa presenza di arabi cristiani. Ad esempio, nella sola zona di Betlemme il 20% della popolazione è cristiana, di diverse confessioni. I cristiani si distribuiscono in tutta la Palestina, da

<sup>1</sup> Psicologa e psicoterapeuta. Docente presso la Scuola di Specializzazione in Psicologia della Salute dell'Università "La Sapienza" di Roma. Collaboratrice VIS.

<sup>2</sup> Vicepresidente del VIS fino al 2008.

<sup>3</sup> VIS - Volontariato Internazionale per lo Sviluppo è una ONG specializzata come Agenzia educativa che opera con volontari e finanziamenti al fianco dei Salesiani nei Paesi in via di sviluppo, per l'educazione dei giovani, il recupero dei ragazzi di strada, la formazione professionale, l'avvio di progetti di microcredito, lo sviluppo della donna, la formazione e promozione di Diritti Umani.

Jenin a Jerico e anche a Gaza. Ci sono i cristiani in Libano e negli altri Paesi dell'area mediorientale.

Questi Paesi, pur nelle loro diversità e specificità, appaiono legati da una storia comune, o quantomeno che si intreccia e influenza imprescindibilmente.

Abbiamo voluto esaminare le attività del VIS in campo educativo/formativo, le quali, come appare evidente dalla complessità dei progetti, risultano strettamente legate allo sviluppo di attività produttive e percorsi di orientamento professionale ed avvio al lavoro.

Si è scelto di analizzare l'attività del VIS dando la parola ai volontari e riflettendo su alcuni criteri trasversali che caratterizzano gli interventi. Ad esempio, è evidente come le diverse iniziative siano tutte *attraversate* dallo stile di Don Bosco, attento a mettere al centro la persona in quanto tale, orientato alla formazione integrale e alla valorizzazione delle doti di ciascuno, ispirato ad una cittadinanza attiva, in cui ogni adulto sia capace di assumere coscientemente e responsabilmente il proprio impegno nella società da protagonista. Ogni azione educativa, inoltre, è inserita in una scelta esplicita di trasformazione delle situazioni sociali per eliminare progressivamente le cause di emarginazione. In ogni azione vi è quindi un orientamento alla promozione e tutela dei Diritti Umani.

## 2. Il contesto storico politico

Dopo il fallimento degli Accordi di Oslo<sup>4</sup>, nel 1993, e lo scoppio della Seconda Intifada<sup>5</sup>, il quadro politico, economico e sociale dei Territori Palestinesi risulta quanto mai complesso. Non possiamo dire di operare in un contesto di conflitto aperto, ma in un ambito molto più subdolo di "occupazione militare non riconosciuta". La quotidianità è segnata dalle asperità del conflitto e dalla costante violazione dei diritti umani.

Terra Santa, Palestina, Cisgiordania, Striscia di Gaza: i nomi sono tanti a seconda che il riferimento sia geografico, religioso, politico. Preferiamo

<sup>4</sup> Gli **Accordi di Oslo** furono conclusi il 20 agosto 1993, con Yasser Arafat che siglò i documenti per conto dell'Organizzazione per la Liberazione della Palestina (OLP) e Shimon Peres che firmò per conto dello Stato d'Israele. Gli accordi chiedevano un ritiro delle forze israeliane da parti della Striscia di Gaza e della Cisgiordania, e affermavano il diritto palestinese all'autogoverno in tali aree, attraverso la creazione dell'Autorità Nazionale Palestinese. Il governo palestinese ad interim sarebbe durato per un periodo di cinque anni, durante i quali sarebbe stato negoziato un accordo permanente (a partire al più tardi dal maggio 1996). Questioni annose come Gerusalemme, rifugiati palestinesi, insediamenti israeliani nell'area, sicurezza e confini, vennero deliberatamente esclusi dagli accordi e lasciati in sospeso.

<sup>5</sup> La **seconda intifada** è la rivolta palestinese esplosa a Gerusalemme il 28 settembre del 2000, in seguito estesa a tutta la Palestina. L'episodio iniziale fu la reazione ad una visita, ritenuta dai palestinesi provocatoria, dall'allora capo del Likud (partito nazionalista liberale di Israele) Ariel Sharon alla spianata delle Moschee, luogo sacro per musulmani ed ebrei situato nella Città Vecchia. L'Intifada fu una successione di fatti violenti che aumentarono rapidamente di intensità e proseguirono per anni, assumendo i caratteri di una guerra d'attrito.

usare il termine “Territori Palestinesi occupati”, nella piena consapevolezza che l’ultimo aggettivo posto in fondo non è un’appendice descrittiva innocua, bensì ha un significato molto concreto nella vita quotidiana di ogni palestinese e una valenza di denuncia per chi ne parla.

Nonostante i ripetuti tentativi della diplomazia internazionale di rimettere in piedi il processo di pace, lo scenario appare fortemente instabile e la distanza politica, economica e sociale all’interno dei Territori Palestinesi va ad acuirsi sempre più. Oggi, la Striscia di Gaza e la Cisgiordania appaiono entità sempre più distinte e abbandonate ciascuna al proprio destino.

In seguito alla vincita da parte del partito fondamentalista di *Hamas*, contro il partito storico *Fatah* di Yasser Arafat, alle elezioni politiche del febbraio 2006, si è venuta a creare una profonda spaccatura a livello internazionale. Nonostante le elezioni siano state giudicate democratiche e regolari da tutti gli osservatori internazionali, il governo di Hamas, in quanto organizzazione iscritta alle liste terroriste, è stato subito boicottato tramite il blocco di tutti gli aiuti bilaterali diretti. Sono venuti, così, a mancare in maniera repentina tutti gli aiuti, con la conseguente impossibilità da parte dell’Autorità Palestinese di far fronte al pagamento dei salari di tutto il settore pubblico.

Dopo varie vicissitudini, si è prodotta di fatto la divisione della Palestina in due aree completamente staccate sotto diversa giurisdizione: la Cisgiordania sotto controllo di *Fatah* e la Striscia di Gaza sotto controllo di *Hamas*. La popolazione palestinese della Striscia è letteralmente tenuta sotto assedio dall’estate 2007. Israele controlla tutti i confini. I Palestinesi non hanno né un porto, né un aeroporto per lasciare la Striscia in maniera autonoma<sup>6</sup>. Israele non concede i permessi per uscire neppure a chi ha problemi di salute gravi e necessiterebbe di cure specialistiche in Israele o in Europa, e neanche agli studenti che hanno vinto delle borse di studio presso atenei stranieri. Inoltre sono state centellinate e misurate le importazioni di cibo, di benzina e gasolio, di medicinali e di materiali da costruzione. E mentre le armi continuano a essere introdotte illegalmente dai tunnel segreti che collegano Gaza all’Egitto e Hamas ad essere rifornito di tutto, la gente comune rimane senza elettricità, senza poter costruire nuove abitazioni, senza medicinali, muovendosi coi carretti.

La gravissima situazione di “punizione collettiva” della popolazione civile della Striscia di Gaza è stata denunciata alla Corte Suprema di Israele dalle stesse organizzazioni e associazioni israeliane, che hanno formulato degli appelli legali per far cessare queste violazioni perpetrate dal proprio Stato in nome della sicurezza. E se l’opposizione interna israeliana ha il coraggio di tanta onestà intellettuale e sensibilità umana altrettanto non possiamo dire del panorama internazionale, molto più piegato allo spauracchio delle accuse di antisemitismo e di favoreggiamento del terrorismo. Pur facendo dei distinguo tra i diversi stati, a livello internazionale non c’è abba-

<sup>6</sup> Lo Stato di Israele vieta la ricostruzione per ragioni di sicurezza.

stanza forza per opporsi ai blocchi e premere per garantire l'ingresso di materiali e di personale per l'implementazione dei progetti. Sempre più urgente sarebbe la necessità di una presa di posizione politica internazionale forte a favore del rispetto e della tutela dei diritti umani per la salvaguardia della popolazione civile. Tuttavia la buona volontà e l'impegno degli operatori sul terreno si scontrano con considerazioni di opportunità politica molto più in alto e i pochi progetti già in atto soffrono di ritardi e rinvii prolungati per assenza di forniture e ostacoli operativi.

Dopo il massacro indiscriminato della popolazione civile perpetrato da Israele all'inizio del 2009, la popolazione di Gaza vive attualmente in un presente di assoluta precarietà. Il futuro appare incerto, soprattutto perchè la Striscia continua a costituire un tassello imprescindibile per ogni accordo di pace che voglia dirsi sostenibile.

In Cisgiordania lo scenario appare più stabile, almeno a livello di vita quotidiana, ma anche qui, il livello di frammentazione è aumentato a dismisura. Le vie di comunicazione della Cisgiordania sono interrotte da 563 ostacoli alla mobilità, collocati sul terreno dall'esercito israeliano. Gli abitanti di molte enclaves<sup>7</sup> dipendono dagli spazi e dai tempi concessi dalle forze di occupazione per ogni interazione economica e sociale.

Come volontari<sup>8</sup> viviamo tutti i giorni a contatto con un'apparenza di normalità, con i Palestinesi che cercano di portare avanti nel quotidiano le attività lavorative, di far studiare i figli, di sposarsi e formare delle famiglie. Però sappiamo che la maggior parte di loro non va a Gerusalemme da anni, nonostante sia a 10 km, perché non hanno il permesso dalle autorità israeliane che controllano tutti i confini. Anche i cooperanti sono severamente controllati, in quanto la loro presenza "al di qua del muro" rischia di costituire una testimonianza alle violazioni dei diritti umani perpetrate nei confronti dei palestinesi: divieti alla libera circolazione persino all'interno dei Territori stessi, ostacoli alla mobilità, demolizione ingiustificata e arbitraria delle abitazioni, arresti di minori e detenzioni amministrative senza capi d'accusa e di regolare processo<sup>9</sup>, pratica della tortura, restrizione delle visite o detenzione in isolamento, incursioni militari diurne e notturne anche in aree che secondo gli accordi di Oslo dovrebbero essere sotto esclusivo controllo palestinese, insediamento illegale di civili nei Territori occupati (123 colonie e 126 avamposti illegali, per un totale di circa 270.000 israeliani che vivono illegalmente all'interno dei Territori Palestinesi, colonie costruite lungo la dorsale montuosa, sulle riserve del bacino idrico occidentale, vicino

<sup>7</sup> Per enclaves si intendono dei gruppi di uno o più villaggi che vengono completamente circondati dal muro, separati dal loro naturale entroterra palestinese e collegati ad esso tramite una sola via di accesso, spesso un tunnel o un sottopassaggio, in molti casi controllato dalle forze armate israeliane. L'esempio più forte è l'enclave di Bir Nabala, a nord di Ramallah.

<sup>8</sup> Si ringraziano, per il contributo sull'attività del VIS in Palestina, i volontari Sara Faustini, Andrea Merli, Lucia Maria Russo, Andrea Bonini, Jagoda Suwinska e Roberto Pagliarini.

<sup>9</sup> Secondo l'organizzazione non governativa israeliana B'Tselem nell'ottobre 2007 risultavano detenuti 8.596 palestinesi nelle carceri israeliane per ragioni politiche, di cui 335 minori e oltre 100 donne.

ai luoghi santi di Hebron o nel deserto della Valle del Giordano o Gerusalemme Est).

L'intenzione di separare completamente le due popolazioni ha, infine, trovato conferma nella costruzione di un Muro di separazione, o barriera, che corre per centinaia di chilometri in territorio palestinese, per circondare i principali blocchi di insediamenti e collegare a Israele il 90% dei coloni. Il Muro, dichiarato contrario ai principi del Diritto Internazionale dalla Corte Suprema di Giustizia dell'Aja il 9 luglio del 2004, costruito da parte di Israele per l'80% ben oltre la Linea Verde segnata dall'armistizio del 1949, non divide solo la popolazione israeliana da quella palestinese, ma taglia in profondità il tessuto sociale di quest'ultima separando le famiglie dalle famiglie, dai luoghi di culto, dalle scuole, dagli ospedali e dai posti di lavoro.

### **3. L'attività del VIS in Terra Santa**

Il VIS nei Territori Palestinesi è presente da oltre vent'anni lavorando a stretto contatto con i salesiani presenti a Nazareth, Gerusalemme, Betlemme, Cremisan e Beit Gemal.

Nel contesto locale, fortemente bisognoso di relazioni orientate allo sviluppo di lungo periodo, nonostante la condizione di emergenza permanente dovuta al conflitto, l'opera di educazione è importantissima per formare giovani in grado di contribuire direttamente al miglioramento delle condizioni di vita e alla diffusione di una cultura di pace. Le attività del VIS, pertanto, riguardano l'educazione e la crescita dei giovani, come anche programmi di formazione e aggiornamento di docenti e tecnici.

Nei Territori, una realtà molto viva e particolare è sicuramente quella di Betlemme, dove i salesiani sono presenti fin dal 1891. L'opera fu fondata inizialmente come "Orfanotrofio Cattolico" da Don Belloni, un sacerdote del Patriarcato Latino, al fine di accogliere i ragazzi cristiani poveri e abbandonati, dare loro una buona preparazione di fede ed una solida professione. Con il passare degli anni i Salesiani hanno ampliato e modernizzato l'offerta formativa, seguendo le esigenze del contesto e della modernizzazione. Ai Salesiani di Betlemme fanno capo diverse opere e iniziative: la scuola tecnica, il centro di formazione artistica, il forno, il museo Internazionale della Natività, la parrocchia e l'oratorio, le attività di sensibilizzazione.

### **4. La Scuola tecnica**

La Scuola Tecnica Salesiana (STS) di Betlemme offre ai giovani della zona gli strumenti formativi, teorici e pratici per promuoverne l'inserimento nel mercato del lavoro. È aperta e sensibile alla situazione multireligiosa del territorio e incentiva la formazione rivolta alla parte meno abbiente della popolazione, in particolare ai rifugiati.

Fondata inizialmente come semplice Scuola di Arti e Mestieri, la scuola

salesiana è stata trasformata in un vero e proprio centro professionale. Attualmente è una delle più rinomate e attrezzate del territorio. Legalmente riconosciuta dal Ministero dell'Educazione dell'Autorità Nazionale Palestinese, la STS organizza un triennio tecnico-professionale con il conseguimento della maturità tecnica in settori trainanti lo sviluppo dell'area, come la meccanica, l'elettronica e la riparazione d'impianti radiotelevisivi. Ad esso si aggiungono i vari corsi intensivi professionali, di durata annuale, predisposti per venire incontro alle esigenze formative di un gran numero di giovani che per vari motivi lasciano la scuola dell'obbligo, o per giovani che, dopo la maturità tecnica, desiderano approfondire la loro specializzazione di base. La scuola accoglie ogni anno circa 130 studenti, sia cristiani che musulmani, i quali seguono la scuola ufficiale fino all'esame di maturità professionale. Altrettanti ragazzi seguono, invece, dei corsi brevi annuali, per l'apprendimento delle abilità professionali.

In passato sono inoltre stati fatti degli interventi riqualificanti dell'insegnamento a favore non solo della STS, ma di tutte le scuole professionali palestinesi. Nel 1989 con un primo corso finanziato dal Ministero Affari Esteri Italiano, e poi ancora successivamente negli anni, tutti gli insegnanti della Palestina hanno potuto seguire presso la Scuola Tecnica Salesiana di Betlemme corsi estivi di aggiornamento tecnico e didattico, in lingua araba e inglese, con la possibilità di effettuare molte ore di laboratorio per favorire l'aggiornamento tecnologico.

## 5. Il Centro Artistico

Nel 2001 è stata intrapresa la costituzione di un nuovo Centro Artistico, una branca specifica della scuola tecnica salesiana, per la formazione nel settore dell'artigianato tradizionale del legno d'olivo, della madreperla, della ceramica. Il Centro è collegato al Museo Internazionale della Natività, una prestigiosa raccolta di oltre 200 presepi provenienti da oltre 50 Paesi di tutto il mondo.

Il Centro Artistico, realizzato con il contributo della Cooperazione Italiana, è il primo centro di formazione professionale esistente a Betlemme. Ha in media 15 studenti ogni anno, dai 16 ai 21 anni. Si cerca di passare ai ragazzi le conoscenze pratiche necessarie per lavorare nelle piccole fabbrichette di artigianato locale, e allo stesso tempo sviluppare in loro una certa visione artistica e favorire la loro creatività. Oltre a fornire formazione, il centro rappresenta uno strumento di *income generation*, in quanto offre ai suoi studenti la possibilità di rimanere nella struttura per dei brevi periodi di praticantato, ricevendo un piccolo salario.

Infine, il Centro sta crescendo come laboratorio creativo artistico di buon livello, come dimostra il fatto che quest'anno vi sono stati realizzati i sette preziosi candelabri in legno d'olivo e madreperla che hanno decorato l'altare del Pontefice per la celebrazione della S. Messa a Betlemme, durante la sua visita in Terra Santa a maggio.

## **6. Il forno e le attività sociali per la popolazione**

L'Opera salesiana di Betlemme vanta anche un panificio storico fondato da Don Belloni stesso per il sostentamento della sua famiglia religiosa e degli orfani che accoglieva. Durante la prima Intifada il forno ha cominciato a distribuire pane gratuitamente a circa 600 famiglie indigenti e tale forma di aiuto è tuttora in atto per circa un terzo di loro. Vi è inoltre l'oratorio con numerosissime attività sociali, dalla banda all'animazione giovanile e infantile, dagli scout ai gruppi sportivi.

Può sembrare strano che il VIS sostenga attività non prettamente educative, come il forno o la Cantina di Cremisan, di cui si parlerà nel prossimo paragrafo, ma è importante sottolineare che esse sono orientate a favorire le condizioni essenziali di sostenibilità e sviluppo della popolazione locale.

## **7. L'area agricola di Beit Jala e la cantina di Cremisan**

La Casa di Cremisan, anch'essa fondata da Don Belloni inizialmente come casa di formazione primaria, si è poi evoluta, grazie alla presenza Salesiana, in Noviziato e successivamente in Istituto Teologico. A Cremisan si preparavano i futuri Salesiani provenienti da tutto il mondo. Ora che l'Istituto Teologico è stato trasferito alla Casa di Ratisbonne, a Gerusalemme, l'attività principale dell'opera di Cremisan è la gestione della campagna e della cantina.

La cantina di Cremisan, fin dal 1885, ha sempre rappresentato un punto di riferimento economico importante sia per il sostentamento delle attività socio-educative Salesiane in Terra Santa, sia per l'economia dei villaggi vicini. Vi sono circa una quindicina di dipendenti e anche gli agricoltori locali hanno sempre venduto le loro uve alla cantina.

L'abitato di Beit Jala è uno dei molti centri palestinesi colpiti in maniera diretta dalla costruzione del Muro di separazione (che circonda l'abitato per quasi 12 Km, di cui 3 già edificati e 9 pianificati) e dalle conseguenti restrizioni alla mobilità della sua popolazione. La costruzione del Muro, iniziata nel maggio 2006, ha causato la perdita di molti terreni agricoli. Beit Jala ha una popolazione di oltre 16.000 abitanti e il tasso di disoccupazione si aggira attorno al 19%. In un contesto dove l'agricoltura di sussistenza su base familiare riveste ancora un ruolo economico importante, le confische dei terreni rappresentano per molti una perdita di reddito che garantiva il sostentamento della famiglia nonostante gli andamenti altalenanti del mercato del lavoro.

La cantina ha un ruolo chiave per la sussistenza delle Comunità Salesiane in Terra Santa, in quanto i suoi introiti permettono ai salesiani di continuare a sostenere le opere educative, sociali ed assistenziali che da oltre 100 anni svolgono a favore delle famiglie più povere e svantaggiate dell'area di Betlemme, Gerusalemme e Nazareth.

Proprio per questo motivo, il VIS sta sostenendo un progetto di sviluppo di medio periodo, per il rilancio e la riqualificazione vitivinicola della zona. Si tratta di un progetto ad ampio raggio che agisce sulla formazione e le risorse umane, sulla componente viticola, su quella enologica e, infine, su quella strutturale. Il progetto è sostenuto da vari enti pubblici della cooperazione decentrata e da privati secondo varie modalità.

La realizzazione dell'obiettivo anche in questo caso passa soprattutto attraverso la formazione di personale specializzato, la riqualificazione degli operai e l'aggiornamento dei contadini locali.

Attualmente due studenti Palestinesi, dopo un primo anno propedeutico in Italia presso lo IASMA (Istituto Agrario di San Michele all'Adige) con il sostegno della Provincia Autonoma di Trento, sono ora regolarmente iscritti alla Facoltà di Ingegneria di Trento, dove grazie ad una borsa di studio della Provincia autonoma di Trento, seguono il corso di laurea in viticoltura e enologia. Il personale formato tornerà a Cremona per mettere a frutto le nuove metodologie e tecniche apprese.

## **8. Master in Cooperazione Internazionale allo Sviluppo (MICAD)**

A partire dal settembre 2005, il VIS promuove, presso l'Università di Betlemme, il Master post lauream in Cooperazione Internazionale allo Sviluppo (MICAD), in collaborazione con l'Università di Pavia e promosso con i contributi della Conferenza Episcopale Italiana (CEI).

L'Università di Betlemme è un'istituzione di educazione superiore di ispirazione cattolica fondata nel 1973 dall'arcivescovo Pio Laghi, Delegato Apostolico della Santa Sede in Terra Santa, e dai padri Lasalliani. Avviata con un piccolo nucleo di 112 studenti, l'Università di Betlemme costituì la prima Università nei territori Palestinesi, aperta fin dall'inizio a studenti di ogni fede religiosa. Nel corso dei trentacinque anni successivi, l'Università ha conosciuto un forte sviluppo ed oggi conta circa 3000 studenti, di cui oltre il 70% sono ragazze di fede musulmana.

Attualmente l'Università di Betlemme comprende 5 Facoltà (Economia Aziendale, Scienze Naturali, Scienze della Formazione, Studi Umanistici e Scienze Infermieristiche) ed un Istituto specializzato nella gestione del Turismo. La stessa strutturazione del master all'interno dell'Università di Betlemme e il suo riconoscimento da parte del Ministero Palestinese per l'Educazione Superiore rappresenta una valida garanzia della sostenibilità del progetto e dell'autonomia futura del Master.

Il MICAD è un programma biennale che prevede la partecipazione di docenti internazionali e locali per contribuire alla formazione di una nuova classe amministrativa e operativa, competente ed eticamente responsabile. Fin dalla sua attivazione, il MICAD ha permesso ad oltre 100 studenti di approfondire la propria formazione, acquisire un titolo di studio riconosciuto a livello internazionale e mettersi a disposizione della società civile palestinese come risorse per lo sviluppo, la solidarietà e la pace. Inoltre, il pro-

gramma ha contribuito, e contribuisce fortemente, a sviluppare la capacità accademica dell'ateneo di Betlemme, introducendo per la prima volta un'offerta formativa post-lauream.

Il Master viene offerto con una formula part-time, nell'arco di due anni accademici e ha un carattere multidisciplinare che privilegia un approccio olistico nei confronti delle complesse dinamiche dello sviluppo. A prescindere dallo specifico settore d'intervento, è, infatti, fondamentale trasmettere agli studenti la capacità di cogliere le molteplici dimensioni della realtà. Misurarsi con discipline diverse, eppure complementari, assume un significato particolarmente importante nel contesto palestinese, oppresso da un rigido sistema di chiusure fisiche e psicologiche.

Il programma si prefigge di creare una figura professionale di *Esperto in cooperazione internazionale e gestione dei progetti di sviluppo*, che sia in grado di studiare la particolare realtà della Palestina, affrontare con spirito creativo la sfida dello sviluppo in un contesto di emergenza, comprendere i ruoli e le dinamiche degli attori internazionali e soprattutto di elaborare progetti di utilità sociale. In un contesto conflittuale come quello palestinese, tali figure, infatti, rivestono un ruolo chiave non solo come operatori della cooperazione, ma anche, e soprattutto, come agenti di pace.

Il profilo degli studenti è mediamente alto in termini di esperienza: dirigenti e operatori di Ong, giornalisti, assistenti sociali, responsabili di progetto, dipendenti dell'amministrazione pubblica e, in misura minore, delle imprese. Si tratta quindi di persone tra i 25 e i 45 anni, che hanno spesso una consistente esperienza lavorativa nel settore e sono impossibilitati a studiare all'estero per motivi familiari e questioni legate al visto.

Le numerose domande da parte di candidati maturi e qualificati ha significato l'opportunità di trasmettere un bagaglio culturale importante a persone che, nelle proprie posizioni, sono in grado di operare subito come agenti di cambiamento, dialogo e sviluppo. Questo non ha comunque impedito di rendere il MICAD accessibile anche a un maggiore numero di giovani neo-laureati che cercano possibilità di entrare per la prima volta nel settore della cooperazione e di sviluppare le proprie competenze.

Il progetto ha un importante ruolo nel processo di *institution e capacity building* del paese; la carenza di personale qualificato e specializzato fa sì che l'offerta formativa del Master sia favorevolmente accolta dalle autorità locali. Pertanto, le stesse istituzioni pubbliche, le ONG e le altre organizzazioni interessate inviano il proprio personale a frequentare il corso. Il programma, infatti, è stato attivamente promosso negli ambienti della cooperazione internazionale in loco, permettendo la creazione di una rete di organizzazioni affiliate al MICAD che si sono rivelate molto utili per radicare il programma nel suo contesto fin dall'inizio, in maniera tale da valorizzare al massimo le relazioni con la società civile palestinese. In tal modo, il programma ha contribuito a rafforzare le relazioni tra istituzioni regionali e internazionali impegnate nel settore della cooperazione allo sviluppo, come università, organizzazioni governative e non governative e agenzie delle Nazioni Unite.

## 9. L'impegno di volontariato in Palestina: lavoro ispirato ai diritti o ai bisogni?

Definire se l'impegno e le attività del VIS siano più orientate al bisogno o ai diritti è alquanto difficile, soprattutto in un contesto come quello Palestinese. I volontari<sup>10</sup> ed i salesiani si trovano ad operare, ogni giorno, rispondendo ai bisogni quotidiani della popolazione con cui sono a contatto, ma tenendo bene a mente quali siano i diritti umani fondamentali, che in quel contesto vengono negati costantemente.

I progetti del VIS sono aperti a tutte le persone, indipendentemente dal credo religioso o dalla provenienza. "Ma è questo un segnale sufficiente per modificare le cose?", si chiedono costantemente i volontari. E' piuttosto frustrante sentire di avere poca possibilità di incidere nel salvaguardare tali diritti attraverso la propria azione quotidiana, laddove tali diritti non vengono tutelati e garantiti a ben altri livelli.

Il problema che si trovano ad affrontare i volontari del VIS è l'impossibilità di parlare di questi argomenti in maniera aperta e serena. Ogni volta che si cerca di illustrare le questioni descritte, si rischia di venire tacciati di fanatismo, tanto le violazioni sono macroscopiche da sembrare incredibili ed esagerate, o di subire l'accusa di antisemitismo (peccato che anche gli Arabi siano una popolazione di origine semita!). Si è creato un preconcetto tale per cui non si può affrontare il tema del conflitto arabo-israeliano e dell'occupazione israeliana senza venire per forza etichettati politicamente. L'attività di volontariato del VIS è rivolta alla gente, orientata al diritto alla vita, alla libertà, al movimento, al lavoro, al mantenimento della propria famiglia in maniera dignitosa, allo studio: diritti violati spesso in maniera arbitraria. Le critiche al governo israeliano che emergono vivendo ogni giorno la realtà dei Territori, non sono certo una critica in toto alla popolazione israeliana o agli ebrei in quanto tali! Anzi, il paradosso è che la critica al governo israeliano è più forte e libera all'interno (si veda ad esempio Haaretz e le moltissime ONG israeliane) che non all'esterno. La difficoltà principale di operare in un contesto come quello palestinese è senza dubbio il contrasto profondo tra la consapevolezza che serva una soluzione politica al conflitto (e che quindi bisognerebbe impegnarsi in azioni di informazione, sensibilizzazione e advocacy politica per ottenere tale soluzione), e la necessità di mantenere un profilo moderato per poter continuare a entrare nel Paese e portare avanti gli interventi e i progetti di emergenza e di sviluppo a sostegno della popolazione.

Vogliamo segnalare due iniziative volte alla sensibilizzazione sulla questione Palestinese: "Un muro non basta" e "Inside out".

<sup>10</sup> Sergio Andreotti (dal 1997 al 1999), Mario Ardengo (dal 1997 al 1999), Carlo Battaglini (dal 1997 al 1999), Giacomo Grosso (dal 1997 al 1999), Giampaolo Proia (dal 1997 al 1999), Carlo Tommasello (dal 1997 al 1999), Davide Bernocchi (dal 2004 al 2006), Sara Faustinelli (dal 2005), Andrea Merli (dal 2005), Lucia Maria Russo (dal 2008), Jagoda Suwinska (dal 2008), Andrea Bonini (2008), Roberto Pagliarini (2009).

“Inside Out” è un progetto che esprime in una forma creativa gli effetti fisici, emotivi, cognitivi e spirituali che barriere come il Muro o altri ostacoli socio-economici producono sull'individuo e sulla comunità. Per realizzare questo progetto si è chiesto ai giovani universitari di Betlemme (in gemellaggio con quelli dell'università di Colonia) di esprimere le loro sensazioni e i loro pensieri di fronte ad un muro invisibile, simbolo delle barriere e i limiti che essi sperimentano nella loro vita. Il muro invisibile era costituito da un pannello di vetro frapposto fra il soggetto ed il mirabile occhio di un volontario/fotografo del VIS (Andrea Merli). Le immagini immortalate hanno dato vita ad una pubblicazione e a una mostra itinerante.

“Un muro non Basta ... per nascondere un orizzonte alla sua terra” è, invece, una mostra fotografica che è stata esposta in più di 30 città nel corso di questi anni, anch'essa realizzata e curata da Andrea Merli. E' composta da 130 pannelli a colori che riproducono, con l'occhio immediato del fotoreporter, tutto il tracciato del muro nei Territori Occupati. Una serie di mappe descrittive del territorio palestinese illustrano al visitatore il percorso del muro già costruito e quello pianificato, mettendo in evidenza la divergenza tra tale tracciato e la cosiddetta “linea verde”, confine internazionalmente riconosciuto nel 1967. Infine, una serie di pannelli informativi illustrano i dati storici e le caratteristiche del muro, l'impatto umanitario della barriera sulla popolazione dal punto di vista socio-economico, sanitario e della mobilità, la questione di Gerusalemme, il parere consultivo della Corte Internazionale di Giustizia e i vari movimenti di protesta pacifici contro il proseguimento della costruzione. La forza delle immagini ci fa capire in maniera immediata come la costruzione del muro nei Territori Palestinesi abbia un effetto devastante sulla vita delle persone e persino sugli equilibri internazionali. Dopo quasi 40 anni di occupazione militare, il muro rischia di essere un impedimento aggiuntivo alla costruzione di uno Stato palestinese autonomo e, quindi, di non permettere il conseguimento di una soluzione di pace equa e duratura.

### **13. Progetti VIS in Terra Santa ed approccio preventivo di Don Bosco**

I progetti VIS in Terra Santa sono in linea con il sistema preventivo di Don Bosco e testimoniano un approccio improntato allo sviluppo globale della persona. Un concetto di sviluppo che guarda ai risultati a lungo termine, che non insegue l'emergenza, ma che la anticipa prevenendola. La filosofia dell'intervento mira alla formazione globale delle persone a tutti i livelli, da quello della formazione professionale a quello di alta qualificazione. Non solo, ma interviene nel contesto leggendo propriamente i bisogni, in modo da creare le condizioni per la residenza in loco delle persone, prevenendo la fuga da un contesto duro e difficile come può essere quello dei Territori. Le attività educative salesiane, infatti, accolgono i ra-

gazzi e le ragazze all'interno di gruppi guidati, protetti in un certo senso, aiutandoli a sviluppare le proprie doti personali, a organizzare una convivenza serena con le altre persone basandosi sul confronto costruttivo delle proprie idee e tenendo i giovani lontani da ambienti pericolosi e ricchi di odio ed estremismo politico-religioso.

Vengono usati una metodologia ed uno stile che si ispirano alla spiritualità evangelica, fondata sulla dignità di ogni persona, senza distinzione alcuna di razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica o di altro genere, origine nazionale o sociale, ricchezza, nascita o altra condizione. Un approccio educativo basato sull'opportunità di dialogo e collaborazione e in rete con altri attori sociali, al fine di individuare e rimuovere le cause di ingiustizia e violenza. In altre parole, un approccio fondato sui diritti, diritti umani che offrono al sistema preventivo di Don Bosco nuove frontiere ed opportunità di impatto sociale e culturale come risposta efficace al dramma dell'umanità moderna. Un approccio educativo basato sui diritti umani che, nel nuovo contesto della cooperazione allo sviluppo, diventano uno strumento in grado di oltrepassare gli angusti confini della specializzazione settoriale per creare alleanze e strategie e mobilitare risorse umane ed economiche.

# Il sistema europeo dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)

LUCA DORDIT<sup>1</sup>

*La promozione dei processi di mobilità all'interno dello spazio europeo dell'apprendimento, al centro del programma Education and Training 2010, è stata accompagnata negli anni recenti dallo sviluppo di un quadro di politiche a favore della trasparenza e del riconoscimento di qualificazioni e competenze, comunque e ovunque acquisite. L'approvazione da parte del Parlamento europeo e del Consiglio del nuovo dispositivo di riconoscimento dei crediti ECVET concorre a dar corpo ad un framework integrato di misure dirette a potenziare la permeabilità e la transitabilità dei sistemi formativi, sia al di sopra dei confini nazionali che al loro interno tra le molteplici sfere educative. Il contributo si propone di esaminare le finalità strategiche e gli elementi centrali del nuovo sistema comunitario di accumulazione e di trasferimento dei crediti, inquadrandone le principali fasi evolutive e descrivendone i presupposti metodologici salienti, che nel prossimo futuro potrebbero giocare un ruolo di rilievo nella modernizzazione dei VET system nazionali.*

## 1. Linee evolutive del sistema ECVET nel quadro dei processi di mobilità europea

Ad una prima e sia pur preliminare considerazione circa il disegno di un sistema europeo di trasferimento dei crediti per la VET, appare di tutta evidenza lo stretto legame che la ricollega alla nozione di mobilità, così com'è andata trasformandosi negli anni recenti. Caratterizzata a lungo da un'accezione spiccatamente spaziale e geografica, quest'ultima è andata assumendo via via nuovi contorni semantici e molteplici dimensioni applicative in rapporto all'evolvere della cosiddetta società della conoscenza. Ad essersi dina-

<sup>1</sup> Consulente Isfol, Agenzia del Lavoro della Regione FVG, Gruppo siderurgico Pittini. Ha recentemente contribuito al volume *Verso l'European Qualification Framework* (Isfol 2008).

micamente moltiplicate non sono solamente le sfere interessate dalle nuove forme di transito, dallo studio, al lavoro, alle dinamiche di apprendimento lungo il corso della vita in genere. Anche i confini interni al sistema della VET tendono a riconfigurarsi. Secondo un approccio ispirato all'apprendimento permanente la mobilità formativa assume i caratteri di una progressione nel tempo (*lifelong*) e nello spazio (*lifewide*), segnata da percorsi di sviluppo professionale e sociale di volta in volta individuati e attuati. La progressiva centralità riconosciuta all'apprendente richiede sempre più che divenga agevole valicare i confini tra i diversi sottosistemi della sfera educativa, un tempo rigidamente marcati.

Le implicazioni generate da un processo di crescente estensione delle pratiche della mobilità, tanto sul versante formativo quanto sul piano occupazionale, hanno richiesto quindi un progressivo allargamento del campo d'azione delle *policy* europee loro destinate. Con il corollario che, acquistando i processi di *lifelong learning* una dimensione sempre più transnazionale, anche nella sfera dell'*education* e di quella ad essa contigua della formazione professionale si è andata evidenziando la necessità di perseguire meglio che in passato la trasferibilità e la spendibilità degli apprendimenti individuali oltre i confini nazionali. La posta in gioco è costituita dalla possibilità di assicurare un'effettiva transitabilità delle persone e dei relativi patrimoni di conoscenza e di esperienza professionale, comunque e ovunque acquisita, entro un unico pur se variegato spazio europeo dell'apprendimento. In tal senso la Commissione ha operato dal finire degli anni Novanta, con la consapevolezza che la realizzazione di uno spazio destinato al concreto esercizio di percorsi di *lifelong learning* trasferibili e cumulabili su scala comunitaria, dovesse essere preceduta dalla predisposizione di precise condizioni che ne favorissero la sostenibilità. Ciò a partire da un ordinamento comunitario che riconosce piena competenza ed autonomia decisionale ai paesi membri nel campo dell'*education*. Il conseguimento di un obiettivo di tale portata sarebbe dovuto passare pertanto per un innalzamento del grado di compatibilità, flessibilità, trasparenza, trasferibilità degli esiti a cui conducono le molteplici ed eterogenee esperienze di apprendimento operate nel corso della vita. Ad iniziare dai tardi anni Novanta si è assistito quindi al dispiegarsi di un processo che ha condotto alla definizione di un quadro unitario di politiche per la trasparenza ed il riconoscimento delle *qualificazioni* e delle competenze, secondo la logica del metodo aperto di coordinamento previsto dal Trattato<sup>2</sup>. L'eterogeneità dei sistemi nazionali dell'istruzione e della formazione professionale variamente caratterizzati, la pluralità delle parti interessate, oltre alla molteplicità di configurazioni assunte dalle *qualification* sul piano nazionale e settoriale, costituiscono pertanto le sfide maggiori (ed al tempo stesso le principali risorse strategiche) verso cui ECVET indirizza la

<sup>2</sup> Per tradurre il termine inglese *qualification* si è preferito ricorrere al corrispettivo italiano *qualificazione*, per mantenere una maggiore aderenza allo spirito, oltre che alla lettera, del significato originario.

propria azione interconnettiva, sulla base della partecipazione volontaria degli stati membri<sup>3</sup>.

A partire dal Consiglio di Lisbona del 2000 ed in seguito con un più preciso mandato a partire dall'assise di Maastricht del 2004 si è assistito allo sviluppo di un quadro integrato di politiche in tema di trasparenza e riconoscimento degli *acquis*, destinato a coprire i sistemi della VET e l'istruzione generale, tanto secondaria quanto superiore (accademica o meno). Il processo ha visto da un lato l'adozione di principi comuni finalizzati a potenziare l'integrabilità e la permeabilità dei sistemi, riguardanti l'orientamento ed il *counselling*, le competenze chiave necessarie per l'apprendimento permanente, oltre che l'assicurazione della qualità nell'istruzione e nella formazione e più recentemente la validazione degli apprendimenti non formali e informali. Dall'altro lato il nuovo quadro europeo di *policy* ha definito una gamma differenziata di strumenti applicativi, tra i quali il quadro Europass per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, i sistemi per il trasferimento dei crediti nell'istruzione superiore (ECTS) e nella VET (ECVET). Ad essi si aggiunge l'*European Qualification Framework*, un *metaframework* di otto livelli progressivi che consente di definire la corretta equivalenza tra qualificazioni e competenze acquisite entro lo spazio europeo dell'apprendimento.

Alla luce del quadro fin qui brevemente tracciato, l'adozione del nuovo sistema di trasferimento dei crediti, oggetto della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009, concorre a segnare un nuovo punto di approdo rispetto ai metodi e alle concrete misure di *policy* cui l'Unione Europea era ricorsa in passato, non di rado segnati da esiti a dir poco problematici<sup>4</sup>. Per inquadrarne il processo di sviluppo, va osservato innanzitutto che il sistema ECVET è contraddistinto al contempo da elementi di continuità e fattori di profonda cesura rispetto all'evoluzione, tuttora in atto, dell'analogo dispositivo ad ampia diffusione su scala europea, ossia l'*European Credit Transfer System* (ECTS), a cui in parte si riconnette. L'adozione dell'ECTS, avviata sul piano europeo nei tardi anni Ottanta, anche sotto la spinta del varo del Programma Erasmus, aveva già dimostrato quanto potesse essere efficace un sistema di trasferimento di crediti nel processo di rafforzamento della mobilità della popolazione studentesca all'interno dello spazio europeo dell'istruzione superiore accademica. Nella prospettiva di una riorganizzazione del sistema che potesse garantire

<sup>3</sup> Per un'analisi dettagliata del quadro delle politiche adottate nell'ultimo decennio dall'Unione Europea in materia di trasparenza e riconoscimento dei crediti e delle competenze si rinvia a DORDIT L., PERULLI E., "Dal Consiglio di Lisbona alla fase attuale. Il processo di sviluppo delle politiche comunitarie in tema di istruzione e formazione" ed inoltre "Il sistema europeo per la trasparenza, mobilità e riconoscimento delle qualifiche e competenze" in DI FRANCESCO G., PERULLI E. (a cura di), *Verso l'European Qualification Framework. Il dibattito comunitario su trasparenza, mobilità e riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*, Roma, Isfol, 2008.

<sup>4</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET), 2009/C 155/02, (GU C 155/11 del 8.7.2009).

agli studenti universitari una quanto più effettiva praticabilità della mobilità transnazionale su scala europea, l'ECTS ha ricevuto in seguito un ulteriore impulso, sancito nella Dichiarazione di Bologna del 1999. In quell'occasione i ministri dell'Università si sono pronunciati in favore dell'ulteriore affinamento di un sistema formalizzato e strutturato di accumulazione e trasferimento di crediti a valenza europea.

Sulla scorta di quanto accaduto nel segmento dell'istruzione superiore accademica, la necessità di sviluppare un dispositivo analogo per il sistema della VET appare via via più strategica all'indomani del Consiglio europeo di Lisbona, che sancisce l'impegno a promuovere un nuovo e più incisivo quadro organico di politiche europee nel campo della VET e dell'apprendimento permanente. Ciò nel segno di una rafforzata collaborazione tra i paesi membri, sia pur vincolata dal metodo aperto di coordinamento. Il processo politico di convergenza da parte delle istituzioni nazionali su una serie di obiettivi prioritari, tra cui lo sviluppo di ECVET, ha inizio nel 2002 in seguito alle risultanze del Consiglio di Barcellona ed alla successiva Dichiarazione di Copenhagen. Il documento approvato dal consesso dei ministri enfatizza la necessità di promuovere la trasparenza, comparabilità, trasferibilità delle competenze e delle qualificazioni tra i diversi paesi ed a differenti livelli, grazie all'adozione di una serie di misure mirate che includessero un sistema di trasferimento di crediti per la VET. Le ulteriori fasi salienti del percorso che avrebbe condotto alla definizione ed alla successiva adozione di ECVET sono segnate dai Comunicati di *Maastricht*, di *Helsinki* e successivamente di *Bordeaux*, che richiamano in forma via via più articolata e dettagliata i contorni dello spazio europeo della VET. Al dispositivo ECVET viene riconosciuta la funzione di presupposto centrale e qualificante in funzione della sostenibilità e piena operabilità del sistema europeo dell'apprendimento.

Nel novembre 2002 si giunge all'istituzione di uno specifico gruppo tecnico di lavoro (*TWG on credit transfer in VET*), con il compito di esplorare le opzioni per la messa in opera di un sistema di trasferimento di crediti su scala europea. Il primo rapporto del TWG pubblicato nell'ottobre del 2003 rende conto dei progressi compiuti e si concentra sulla definizione delle basi concettuali di ECVET<sup>5</sup>. Nel documento si sottolinea quanto risulti indispensabile farne precedere l'implementazione dalla messa a punto di un complementare sistema di livelli di riferimento per le qualificazioni, ciò che sarebbe divenuto in seguito l'*European Qualification Framework*<sup>6</sup>.

Il processo cui si è dato avvio con la costituzione del TWG ha registrato alcuni effetti indiretti anche sul sistema gemello sorto precedentemente in ambito universitario. Il *Comunicato di Berlino* del settembre 2003, promosso tra

<sup>5</sup> LE MOUILLOUR I., BURKART S., SIMON J., *First Report of the Technical Working Group on Credit Transfer in VET*, Brussels, October 2003.

<sup>6</sup> *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, 2008/C 111/01, (GU C 111/01 del 6.5.2008).

il Processo di Bologna, introduce difatti anche nella filiera della formazione superiore una nuova logica d'intervento sulla cui base perseguire, diversamente che in passato, la comparabilità dei percorsi tra eterogenei sistemi nazionali. Se fino ad allora il raffronto era stato compiuto sull'unità di misura costituita dal carico di lavoro atteso (*workload*), in futuro si sarebbe sperimentato un nuovo sistema di crediti basato sui risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*). L'intesa stretta nella capitale tedesca va quindi nella prospettiva dell'introduzione, anche nella sfera universitaria, di un sistema centrato sulla definizione degli obiettivi di apprendimento non più a partire dagli *input* del processo formativo, ma dai suoi risultati. L'enfasi è posta quindi sugli esiti, strutturati in termini di competenze (o di loro componenti) e come tali definiti e corredati da un coerente sistema di valutazione. In questo senso i paesi membri sono invitati ad accompagnare il processo di perfezionamento dell'ECTS grazie alla predisposizione di quadri nazionali delle qualificazioni che consentano la comparabilità e traducibilità dei molteplici esiti previsti nella formazione superiore. Il Comunicato di Berlino vede il manifestarsi anche in sede accademica di una tendenza a considerare le qualificazioni, oltre che in forma tradizionale sulla base del *workload*, anche in termini di profili articolati per competenze, di livelli e di risultati dell'apprendimento<sup>7</sup>. L'adozione di un approccio centrato sui *learning outcomes* apre quindi la strada alla connessione tra i sistemi dell'istruzione superiore e della VET, promuovendo nuove forme di integrazione tra istruzione e formazione. Ad esserne favorita è inoltre la loro connessione con i fabbisogni espressi dal mercato del lavoro comunitario, favorendo così l'innalzamento dei livelli di occupabilità della popolazione attiva e imprimendo un forte impulso alla mobilità degli individui su scala europea.

La Commissione Europea nel settembre 2004 diffonde un primo documento di indirizzo, in cui sono contenuti i principi e gli obiettivi del nuovo dispositivo, oltre alla prefigurazione di uno strumento complementare diretto a definire i livelli di riferimento delle qualificazioni che in seguito, come si è già osservato, avrebbe assunto i contorni dell'*European Qualification Framework* così come oggi lo conosciamo<sup>8</sup>. Di lì a breve il CEDEFOP promuove la realizzazione di due studi, pubblicati l'anno seguente, che pongono sotto osservazione i due assi portanti del futuro *credit system* europeo della VET. Il primo lavoro di ricerca, rivolto al concetto di competenza ed al suo rapporto con i *learning outcomes*, si concentra per così dire sull'asse delle ascisse. Il secondo, indirizzato alla definizione di una scala di livelli di riferimento comuni su scala europea, allarga l'analisi all'asse delle coordinate del nuovo sistema per la trasparenza degli esiti dell'apprendi-

<sup>7</sup> BERLIN COMMUNIQUÉ, *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*, 19.09.2003, Luxembourg, Publications Office.

<sup>8</sup> EUROPEAN COMMISSION, Directorate General for Education and Culture, *European Credit Transfer System for VET ECVET. Principles and Reference Framework for Implementation*, Brussels, 24.09.2004.

mento<sup>9</sup>. Nel dicembre del 2004 il *Comunicato di Maastricht* reca in sé i risultati di questa prima fase di sviluppo, così come è andata dispiegandosi non senza un confronto dialettico tra diverse tradizioni nazionali.

Ad iniziare dal giugno 2005 si apre una successiva fase di definizione del sistema ECVET, allorché il TWG conclude i propri lavori diretti a definire analiticamente le specifiche tecniche del dispositivo<sup>10</sup>. Il lavoro costituisce la base per un documento di carattere sistematico pubblicato dalla Commissione nell'ottobre 2006, in cui le funzioni e l'architettura di base del nuovo sistema di crediti per la VET vengono presentate nel dettaglio<sup>11</sup>. Successivamente, tra il novembre 2006 ed il marzo 2007 l'esito del percorso sino ad allora compiuto è reso oggetto di una consultazione pubblica. I risultati del processo consultivo sarebbero stati discussi nel corso della Conferenza di Monaco del giugno 2007<sup>12</sup>. In quello stesso anno si registra inoltre la pubblicazione di due importanti rapporti, *ECVET Reflector*<sup>13</sup> ed *ECVET Connexion*<sup>14</sup>, che analizzano le implicazioni di un'implementazione del dispositivo a livello settoriale, nel campo della VET iniziale (IVET).

Nell'aprile del 2008 la Commissione ha presentato una proposta di raccomandazione per l'adozione di ECVET<sup>15</sup>, accompagnata dal relativo docu-

<sup>9</sup> LE MOUILLOUR I. (CEDEFOP), *European Approaches to Credit (Transfer) System in VET*, Publications Office, Luxembourg, 2005; COLES M. and OATES T. (CEDEFOP), *European Reference Levels for Education and Training: Promoting Credit Transfer and Mutual Trust*, Luxembourg, Publications Office, 2004.

<sup>10</sup> Technical Working Group on Credit Transfer in VET, *ECVET. Technical Specifications*, EAC/A3/MAR, Brussels, 28.06.2005.

<sup>11</sup> COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Documento di Lavoro dei servizi della Commissione. Sistema europeo di Crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET). Un sistema per il trasferimento, la capitalizzazione e il riconoscimento dei risultati dell'apprendimento in Europa*, SEC (2006) 1431, Bruxelles, 31.10.2006.

<sup>12</sup> Presidency Conference «Realizing the European Learning Area», *Summary of Responses Received to the Commission's Consultation on ECVET During the Period Covering November 2006 to April 2007*, Munich, 4-5 June 2007.

<sup>13</sup> FIETZ G., LE MOUILLOUR I., *ECVET Reflector. Study on the Implementation and Development of an ECVET System for Initial Vocational Education and Training. Final Report. Documentation of the Study Carried Out by F-BB/BIBB on Behalf of the European Commission*, Brussels, October 2007. Per una sintesi in lingua italiana si consulti *ECVET Reflector. Relazione riassuntiva dello studio condotto dall'Istituto per la Ricerca sulla Formazione aziendale F-BB e dall'Istituto Federale per la Formazione Professionale BIBB su incarico della Commissione Europea*, Bruxelles, 2008.

<sup>14</sup> GELIBERT D., MANIAK R., *ECVET Connexion. Study on the Feasibility of an ECVET System for Apprentices Carried Out by ANFA and MENESR. Final Report to the European Commission*, Brussels, February 2007. Per una sintesi in lingua italiana si rinvia a *Ecvet Connexion. Ricerca sull'implementazione del sistema ECVET per gli allievi della formazione professionale iniziale - Fase Test - Sintesi della relazione finale*, 2008.

<sup>15</sup> COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Proposta di raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione del sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)*, COM (2008) 180 definitivo, Bruxelles, 09.04.2008; European Commission, *Commission Staff Working Document Accompanying Document to the Proposal of Recommendation of the European Parliament and of the Council of the establishment of ECVET. Impact Assessment*, Brussels, 2008.

mento di analisi d'impatto<sup>16</sup>. Il testo viene adottato congiuntamente dal Parlamento e dal Consiglio l'anno seguente con la Raccomandazione del giugno 2009<sup>17</sup>. La decisione si colloca al termine di un percorso non privo di passaggi complessi, che ha visto succedersi fasi di integrazione, risistemizzazione e completamento del disegno iniziale, in una logica di *governance* multilivello attuata con il concorso dell'intera rete europea degli *stakeholders* operanti nel settore. Nel testo della Raccomandazione gli stati membri sono invitati a predisporre le condizioni necessarie affinché, a partire dal 2012, ECVET, possa trovare progressiva applicazione all'interno dei molteplici segmenti della VET a tutti i livelli in cui si articola l'EQF. Il *credit system* fungerà in tal modo da elemento guida per favorire i processi di trasferimento, riconoscimento ed accumulo dei risultati dell'apprendimento acquisiti dai cittadini europei, quale che sia il paese e l'ambito specifico in cui siano stati acquisiti<sup>18</sup>.

## **2. Finalità, funzioni e campi di applicazione del dispositivo europeo per l'accumulazione ed il trasferimento dei crediti nella VET**

I fondamenti metodologici che regolano il funzionamento del nuovo sistema europeo di crediti per la VET vanno ricercati da un lato nel nuovo approccio con cui si guarda alla nozione di *qualification* e dall'altro nell'introduzione del concetto di *learning outcomes*. Entrambi i costrutti hanno acquisito il loro significato peculiare nel corso della riflessione che ha condotto allo sviluppo dell'*European Qualification Framework*. L'EQF quindi precede ECVET e ne costituisce il presupposto, definendo l'orizzonte entro cui vanno valutate le sue condizioni di applicabilità e di sostenibilità. Un primo elemento da considerare in tal senso è dato dalla decostruzione cui è sottoposto il concetto di *qualification*, interpretato nei termini di "risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti". In altri termini la qualificazione, intesa come esito formale di un processo di accreditamento, viene svincolata dai processi di apprendimento e costruita a partire da un *cluster* di competenze modificabile nel tempo. Ciò grazie ad un processo di carattere combinatorio che ne garantisca la rispondenza al mutare delle condizioni individuali di

<sup>16</sup> European Commission, *Commission Staff Working Document Accompanying Document to the Proposal of Recommendation of the European Parliament and of the Council of the Establishment of ECVET. Impact Assessment*, EDUC 101/ SOC 208/ CODEC 448, Brussels, 10.04.2008.

<sup>17</sup> *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009, op. cit.*

<sup>18</sup> Per un inquadramento sul sistema ECVET, comprensivo di una rassegna dei documenti salienti con commento critico, si consulti Dordit L., Mazzarella R.. "Il sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale ECVET" in DI FRANCESCO G., PERULLI E., *op. cit.*

occupabilità e delle variabili che caratterizzano il mercato del lavoro. Il nuovo approccio alla *qualification* rimanda, anche se in forma non vincolante, all'invito rivolto ai paesi membri affinché accompagnino la modernizzazione dei *VET system* con la messa a punto di sistemi e quadri nazionali delle qualificazioni, che ne specificino le regole di composizione ed i contenuti minimi in termini di competenze. Queste ultime vanno intese quali risultati dell'apprendimento, ossia come "descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento (...) in termini di conoscenze, abilità e competenze"<sup>19</sup>.

Procedendo nella descrizione del nuovo *credit system*, va osservato preliminarmente che i sistemi di trasferimento dei crediti in ambito educativo generalmente possono essere suddivisi in due categorie principali. Nella prima rientrano quelli che, pur nell'eterogeneità delle varianti, riconoscono una funzione centrale ai processi di accumulazione (*accumulation-oriented*). Si tratta di dispositivi che consentono il conseguimento di una qualificazione mediante l'acquisizione progressiva ed incrementale delle unità componenti in cui si articola. Un secondo insieme di *credit system* comprende i dispositivi basati su processi di trasferimento (*transfer-oriented*). In quest'ultimo caso sono i crediti, ottenuti entro *setting* formativi eterogenei, a determinare le diverse forme di equivalenza tra risultati dell'apprendimento. Un esempio paradigmatico del primo genere è rappresentato dall'ECTS, per lo meno così come si è evoluto sino ad alcuni anni or sono, mentre il secondo approccio ha registrato i maggiori sviluppi negli Stati Uniti. Le due tipologie richiamate, lungi dall'essere mutuamente esclusive, presentano una funzione classificatoria, potendo di fatto dar vita a forme miste e composite. A titolo di esempio, il sistema attualmente in vigore nel Regno Unito, denominato *Credit Accumulation and Transfer System* (CATS), rappresenta un punto di contatto e di equilibrio tra le due tipologie cui si è fatto cenno.

Alla luce di quanto esaminato fin qui, ECVET può essere inteso nei termini di *un sistema di accumulazione e di trasferimento* che permette di validare e capitalizzare i risultati dell'apprendimento di soggetti in transizione tra eterogenei contesti di apprendimento e tra differenti sistemi di qualificazione della VET. Si tratta quindi di uno strumento di carattere metodologico che consente da un lato di descrivere le qualifiche in termini di risultati di apprendimento e dall'altro di suddividerle in unità omogenee cui sono associati punti di credito. Nella definizione concordata in seno al gruppo di lavoro istituito dalla Commissione, in prima istanza un sistema di trasferimento dei crediti "rende possibile suddividere una qualificazione nelle sue unità componenti, o allo stesso modo, un set di obiettivi propri di un intero programma della VET in un set di obiettivi parziali"<sup>20</sup>.

I molteplici scopi cui ECVET rinvia possono inoltre essere ricomposti

<sup>19</sup> Nella terminologia adottata dall'EQF, il termine inglese *competence* rinvia al grado di autonomia e di responsabilità previsto dal livello interessato.

<sup>20</sup> Technical Working Group on Credit Transfer in VET, *op. cit.*, p. 6 (traduzione nostra).

all'interno di due obiettivi principali. Dal punto di vista dell'utente, si apre la possibilità di giungere all'acquisizione di una qualificazione mediante l'accumulazione nel tempo delle unità di cui si compone. Nel caso vengano esperite e valutate all'estero, possono essere successivamente validate e riconosciute nel proprio paese di appartenenza. La centratura del *credit system* sul soggetto che apprende consente quindi di assicurare la trasparenza ed il riconoscimento dei *learning outcomes*, a prescindere dal contesto in cui siano stati acquisiti. Dall'altro lato, assumendo la diversa seppur complementare prospettiva della *governance* dei sistemi della VET, ECVET, favorendo lo sviluppo della necessaria fiducia reciproca tra gli *stakeholders* presenti entro i sistemi nazionali, contribuisce a rafforzare la cooperazione all'interno della rete degli attori coinvolti. Si tratta di un complesso *network* entro cui, oltre agli utenti finali, figurano i diversi soggetti istituzionali, le parti sociali, le agenzie scolastiche e formative, il mondo delle imprese, così come gli organismi che a vario titolo interagiscono all'interno dei sistemi e dei processi formativi. In tal modo il nuovo *credit system* viene a rivestire un ruolo strategico nell'innalzamento della qualità e dell'attrattività dei sistemi della VET, che rappresentano altrettanti obiettivi prioritari del Processo di Copenhagen. Nel fare ciò, ECVET concorre a promuovere la trasparenza delle qualificazioni, delle procedure e dei processi di apprendimento, così come delle strutture eroganti la formazione. Secondo una logica ispirata al paradigma del *lifelong learning*, va interpretato come un dispositivo diretto ad assicurare la continuità, la progressiva integrabilità e la flessibilità dei percorsi di apprendimento individuale, connettendo tra loro esiti di esperienze formative eterogenee ed assicurando in tal modo un adeguato livello di trasparenza.

Osservando sinotticamente le funzioni assolte dal nuovo *credit system* adottato in sede europea, ne emerge con evidenza la pervasività rispetto ai principali snodi in cui si articola l'universo della VET che possono essere riassunti nei termini seguenti<sup>21</sup>.

- *il trasferimento* di risultati/output di apprendimento all'interno e tra eterogenei sistemi nazionali della VET e tra contesti VET di carattere formale, non formale ed informale, offrendo *dispositivi per il collegamento* tra differenti percorsi di apprendimento;
- *l'accumulazione* ed il reciproco *riconoscimento* di attività di formazione/istruzione/ apprendimento (moduli), o unità/programmi di qualificazione che conducano ad una qualificazione completa o parziale, contribuendo alla *definizione, valutazione e certificazione di qualificazioni* o di loro parti, indipendentemente da dove e quando l'apprendimento abbia avuto luogo;
- *la cooperazione* tra agenzie formative, formatori e soggetti in apprendimento al di là delle frontiere nazionali;

<sup>20</sup> LE MOUILLOUR I. (2005), *op. cit.*, p. 35.

- *la trasparenza* dei processi e dei risultati dell'apprendimento acquisiti dai discenti, in termini di conoscenze, abilità e competenze, così come della struttura dei programmi di studio della VET;
- *la mobilità tra processi* di formazione/istruzione/apprendimento e la *mobilità professionale*, migliorando la definizione delle qualificazioni;
- *la flessibilizzazione* dei periodi di formazione, dei contenuti e dei programmi di studio;
- *la semplificazione delle procedure di certificazione e di riconoscimento*, con la possibilità di certificazioni anche parziali ed il riconoscimento degli esiti di studio in caso di mobilità.

ECVET si applica ai sistemi della VET intesi nel loro complesso, costituendo un elemento di interconnessione tra le forme di apprendimento formale e non formale, così come tra le diverse filiere della VET iniziale, continua e ricorrente. Si rivolge ad un'utenza potenziale corrispondente alla totalità dei soggetti inseriti a tutti i livelli del sistema di istruzione e formazione professionale, tanto nel caso in cui il loro percorso preveda attività da realizzarsi entro *setting* d'aula, sia che includa esperienze formative attuabili nella pratica professionale. Inoltre, data la sua funzione diretta ad innalzare il grado di interoperabilità tra filiere e sottosistemi della VET, il dispositivo pone le basi per favorire l'accesso o il reingresso di soggetti a bassa scolarizzazione ai sistemi formali dell'*education* sulla scorta di pregresse attività di apprendimento di carattere non formale ed informale. In linea generale ECVET si presta ad un utilizzo diretto a promuovere iniziative di mobilità sia bilaterale che multilaterale, da parte di agenzie formative accreditate operanti in sede nazionale o territoriale. Su scala geografica è suscettibile di una diffusa applicazione, interessando l'intera articolazione dello spazio europeo dell'apprendimento, dal livello comunitario, a quello nazionale e regionale (o territoriale). La sua coerenza con quanto sviluppato negli anni recenti dall'OCSE in tema di *credit system* ne estende l'utilizzabilità anche sul piano internazionale.

### **3. Logiche operazionali, processi chiave, elementi componenti del *credit system***

Procedendo ad un esame più ravvicinato, emerge come ECVET si ponga all'incrocio tra quattro logiche operazionali distinte ed interconnesse, che rinviano ad altrettanti processi portanti del sistema. Osservati sequenzialmente, tali elementi nodali riguardano in primo luogo la descrizione delle qualificazioni in termini di *learning outcomes*, a loro volta organizzati in unità di risultati dell'apprendimento discrete ed autoconsistenti. Le unità di base vengono successivamente ricomposte e variabilmente ordinate ed accorpate secondo una logica modulare. A queste due prime fasi, che attengono alla costruzione ed articolazione delle qualificazioni, segue un ulteriore *step* caratterizzato dall'assegnazione di un deter-

minato valore alle unità ed ai percorsi modulari per mezzo di crediti. Il quarto ed ultimo snodo ha a che fare con le misure che disciplinano il riconoscimento formale dei crediti acquisiti, dotato di specifiche procedure di certificazione.

Prendiamo in esame in primo luogo il processo costituito dalla *descrizione* delle qualificazioni in forma di risultati dell'apprendimento e dalla loro articolazione in unità autoconsistenti. In questo caso ECVET richiede, coerentemente con quanto previsto dall'European Qualification Framework, che da parte degli organismi responsabili del *qualification system* sia definito il *cluster* di *knowledge, skills e competence* in cui si articola ciascuna qualificazione, così da assicurarne la leggibilità da parte dei principali attori: soggetti in apprendimento, istituzioni scolastiche e formative, organismi pubblici e privati attivi entro la sfera del mercato del lavoro. Parallelamente il processo prevede, sempre ad opera degli organi competenti, *l'organizzazione e articolazione* delle qualificazioni in unità di risultati dell'apprendimento trasferibili e capitalizzabili, ove risulta centrale la problematica della definizione di unità che possano collegare coerentemente l'ambito formativo delle qualificazioni con quello ad esse contiguo dei profili professionali. Alla qualificazione viene correlato un determinato *livello EQF ed eventualmente NQF (National Qualification Framework)*, qualora il paese membro disponga di un quadro nazionale delle qualificazioni. Inoltre l'autorità designata vi assegna un numero di punti ECVET: un punteggio complessivo alla *qualification* considerata nel suo insieme e un punteggio parziale a ciascuna delle diverse unità di cui si compone. Nel complesso le unità risultano caratterizzate, oltre che dalle specifiche fin qui enunciate, dal titolo e dalla qualificazione di riferimento. Considerata la logica combinatoria alla base del sistema, ciascuna unità può appartenere ad una o più qualificazioni, presentando un elevato grado di autonomia che ne consente l'acquisizione differenziata mediante attività di apprendimento formale, non formale o informale, ovvero grazie ad una loro combinazione. Inoltre ciascuna unità è validabile e certificabile di per sé, in modo tale da poter dare luogo a crediti spendibili in vista dell'ottenimento di più qualificazioni. L'approccio prescelto intende garantire un maggiore grado di flessibilità nella costruzione di *VET system* orientati alla personalizzazione ed individualizzazione dell'offerta, alla capitalizzabilità ed inoltre alla semplificazione delle successive procedure di certificazione.

Se l'unità costituisce la frazione elementare di un curriculum, più unità possono essere variamente ricomprese all'interno di un modulo, definibile come la porzione minima di un percorso di apprendimento. Mentre l'unità risponde ad una logica di orientamento al risultato (*outcomes-oriented*) ed è strettamente connessa ai successivi processi di riconoscimento e di certificazione, il modulo rimanda invece ad un'impostazione orientata al processo di apprendimento (*process-oriented*). In questa prospettiva ciascun modulo risulta funzionale allo specifico percorso di apprendimento, differentemente caratterizzato da uno o più contesti e *setting* formativi. Di conseguenza può

essere definito sulla base della tipologia che meglio lo caratterizza, ad esempio un modulo di tipo teorico, pratico, o realizzato sul luogo di lavoro, e così via. Ricorrendo alla terminologia propria della moderna linguistica, non sarebbe del tutto improprio definire paradigmatico l'asse su cui si sviluppano le unità (ciascuna portatrice di un proprio valore indipendente e mutuamente esclusivo) e sintagmatico l'asse dello sviluppo modulare, che rinvia ad una serie di regole di composizione, grazie alle quali porre in rapporto ordinato e dotato di una pregnanza logica (in questo caso formativa) l'aggregato delle unità.

Un ulteriore processo chiave, isolabile nell'economia complessiva del sistema ECVET, è costituito dall'attribuzione di un valore determinato al credito. Quest'ultimo, secondo la definizione adottata in sede comunitaria, è definibile come "l'unità di riferimento per la misurazione quantitativa dei progressi compiuti nell'apprendimento". Il credito assolve ad una funzione di interfaccia, presentando al contempo un valore di scambio ed un corrispettivo valore d'uso. Il primo è basato sull'elemento comune dei *learning outcomes*, che ne assicurano l'interoperabilità entro il sistema della VET, mentre il secondo è disciplinato dalle procedure di trasferimento e diviene spendibile all'interno dei molteplici contesti in cui la qualificazione può essere esercitata. In tale prospettiva l'attribuzione di un determinato valore al credito rappresenta il presupposto della sua effettiva cumulabilità e trasferibilità. Si vanno in tal modo precisando le linee di un nuovo sistema in cui il successo formativo passa per un processo incrementale, potenzialmente ricorsivo, frutto di acquisizioni maturabili in contesti di apprendimento eterogenei, soggetto a meccanismi di reversibilità e di riorientamento *in itinere* delle scelte. Qualificazioni e unità divengono pertanto traducibili in uno specifico numero di punti di credito, che ne rappresentano una fonte di informazione aggiuntiva sotto forma di valore numerico. In altri termini i *credit points* forniscono la rappresentazione del valore relativo di un'unità di risultati dell'apprendimento rispetto all'intera qualificazione. Inoltre concorrono a facilitare il trasferimento dei *learning outcomes*, stabilendo un elemento di riferimento comune entro la gamma eterogenea delle qualificazioni.

I punti di credito ECVET sono definiti sulla scorta di convenzioni adottate a livello comunitario. Nel testo della Raccomandazione si stabilisce che ai risultati dell'apprendimento che si prevede siano conseguiti in un anno di VET formale a tempo pieno vengano assegnati sessanta punti. Nel concreto, l'attribuzione dei punti è curata dagli organismi competenti, secondo le diverse disposizioni normative nazionali. Stando alle indicazioni provenienti dalla Commissione, l'attribuzione dei punti potrebbe avvenire sulla base di alcuni criteri definiti, anche combinabili tra loro, tra i quali figurano la rilevanza propria dei contenuti di un'unità, la durata del programma di formazione, il volume di lavoro previsto per un discente in un contesto di apprendimento formale ed il suo corrispettivo entro un *setting* non formale.

Nel completare l'analisi dei principali processi alla base del nuovo *credit*

*system* un posto di rilievo spetta alla fase di trasferimento dei crediti, cui si associano la validazione ed il riconoscimento degli esiti formativi. Sotto questo profilo il sistema è impostato in modo da facilitare il riconoscimento di esperienze e di apprendimenti progressi, realizzatisi in contesti a diverso grado di formalizzazione, secondo processi e procedure certificative stabilite all'interno dei paesi membri. In termini concreti, le unità dei risultati dell'apprendimento conseguite all'estero in un contesto dato sono sottoposte ad una prima valutazione da parte dall'istituzione formativa che ne ha curato l'erogazione e, in caso di esito positivo, possono essere trasferite successivamente verso il contesto di provenienza dell'apprendente. Entro questo secondo ambito vengono prima validate e quindi riconosciute dall'istituzione competente come parte dei requisiti richiesti dalla qualificazione che il soggetto desidera ottenere. In vista dell'acquisizione di una specifica qualificazione, le unità che concorrono a comporla possono quindi essere capitalizzate e cumulate nel tempo, in conformità con le prescrizioni nazionali, settoriali o regionali stabilite in materia. Spetta quindi alle istituzioni nazionali o sub-nazionali a ciò delegate definire le disposizioni riguardanti la valutazione, la validazione, l'accumulazione e il riconoscimento delle unità dei risultati dell'apprendimento.

Nel testo della Raccomandazione il processo di trasferimento dei crediti è scandito da una serie di passaggi distinti e sequenziali. Nel caso classico in cui vi sia la partecipazione di due partner, rispettivamente un'istituzione di provenienza ed una ospitante e di uno specifico soggetto in mobilità, le due istituzioni in primo luogo stipulano, nel quadro di un protocollo d'intesa, un accordo di apprendimento con il beneficiario della formazione, in cui siano specificati i risultati dell'apprendimento attesi e gli associati punti ECVET. Il processo di trasferimento dei crediti inteso *in senso stretto* prevede di fatto tre passaggi chiave. Nel corso del primo *step* l'istituzione ospitante, valutati i risultati dell'apprendimento conseguiti, attribuisce al soggetto beneficiario della formazione i risultati dell'apprendimento ottenuti e i corrispondenti punti ECVET, registrandoli sul libretto personale. Il libretto viene ad assumere in tal modo la funzione di ausilio per la tracciabilità dei risultati dell'apprendimento acquisiti, corredati dalle unità e dai punti ECVET conseguiti nel corso del tempo. Successivamente l'istituzione di provenienza valida i crediti sotto forma di idonea attestazione delle unità conseguite e dei relativi punti ed in seguito procede al riconoscimento e all'accumulazione dei *learning outcomes* acquisiti quale parte della qualifica. Tale riconoscimento determina l'attribuzione formale delle unità e dei corrispondenti punti ECVET, secondo le norme del sistema nazionale di provenienza.

Sono trascorsi più di due decenni dall'adozione nel 1985 della Direttiva europea sul riconoscimento delle qualificazioni, recentemente abrogata per lasciare spazio al nuovo quadro comunitario che si è andato fin qui tratteggiando. Dai primi segnali raccolti viene da pensare che in questo caso si sia

scelto un approccio maggiormente adeguato, attento ai requisiti di sostenibilità del sistema ed al contempo sensibile alle specificità dei sistemi nazionali della VET. Permane sullo sfondo la consapevolezza che il reale banco di prova non riguarderà uno specifico dispositivo, ma il grado di applicabilità del *framework* delle politiche europee per la trasparenza complessivamente inteso, valutato in rapporto alla sua capacità di rendere lo spazio europeo dell'apprendimento una realtà viva e concreta.

## L'educazione alle competenze sociali nei sistemi di istruzione e di istruzione e formazione professionale

ROBERTO FRANCHINI<sup>1</sup>

*L'anno 2009 si caratterizza per la terza indagine internazionale sull'educazione civica e per la cittadinanza ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) promossa dalla IEA. Il progetto ICCS 2009 si pone l'obiettivo di identificare ed esaminare, all'interno di una dimensione comparativa, i modi in cui i giovani vengono preparati a svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini in società democratiche. In Italia, che pure ha aderito all'indagine, l'educazione alle competenze sociali ed emotive rappresenta il "pezzo mancante" dei curricula scolastici e della formazione degli insegnanti. In realtà, è largamente dimostrato che studenti in grado di regolare le proprie emozioni e comportamenti e di interpretare ruoli sociali hanno una maggiore probabilità di raggiungere il successo formativo prima e la realizzazione personale poi. La scuola deve dunque riformarsi, configurando se stessa come una vera e propria "comunità che apprende", nella convinzione che la qualità delle relazioni determina anche la qualità della scuola in generale.*

### Premessa

L'anno 2009, oltre che per la quarta edizione della celeberrima indagine internazionale PISA (Programme for International Student Assessment)<sup>2</sup>, si caratterizza per la terza indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) promossa dalla IEA<sup>3</sup> (International Association for the Evaluation of Educa-

<sup>1</sup> Università Cattolica di Brescia.

<sup>2</sup> L'indagine, condotta dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), ha come scopo la misura comparata delle competenze apprese dagli studenti quindicenni nelle principali aree curriculari (lettura, matematica e scienze). Essa ha cadenza triennale, privilegiando di fase in fase l'uno o l'altro dominio di *literacy*.

<sup>3</sup> La IEA è un'associazione indipendente, senza scopo di lucro, di centri di ricerca nel campo delle Scienze dell'educazione (circa 53 paesi), fondata nel 1958, con sede ad Am-

tional Achievement). Le precedenti indagini di questo tipo risalgono addirittura al 1971 (prima survey, dal titolo *The study of Civic Education*) e al 1999 (CIVED - *Civic Education Study*).

Il progetto ICCS 2009 si pone l'obiettivo di identificare ed esaminare, all'interno di una dimensione comparativa i modi in cui i giovani vengono preparati per svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini in società democratiche<sup>4</sup>. L'indagine si svolge contemporaneamente in 40 Paesi in tutto il mondo, mettendo in evidenza una partecipazione crescente, che probabilmente deriva dall'importanza crescente che i sistemi educativi internazionali attribuiscono al compito di formazione alla cittadinanza in società che presentano continue e rapidissime trasformazioni nel loro tessuto culturale, economico, politico, sociale.

Naturalmente anche l'Italia ha aderito a questa indagine, dimostrando un certo interesse per questa dimensione dell'educazione scolastica, come per altro dichiarato nella più recente decretazione del Ministero della Pubblica Istruzione<sup>5</sup>. In realtà, particolarmente in Italia l'educazione alle competenze sociali ed emotive rappresenta il "pezzo mancante"<sup>6</sup> dei curricula scolastici e della formazione degli insegnanti.

Prima di procedere ad approfondire le ragioni di questa evidente disattenzione (se non di principio almeno di fatto), anche attraverso il confronto con altri sistemi di educazione, e prima ancora di formulare alcune possibili prospettive di sviluppo, è bene mettere in luce le principali definizioni che i sistemi nazionali ed internazionali offrono per questa tipologia di educazione.

## 1. Le competenze sociali: definizioni a confronto

Il già citato decreto Gelmini riconduce l'educazione sociale della persona agli insegnamenti curricolari dell'area storico-geografica, ponendo un nesso tra la conoscenza della Costituzione Italiana e le competenze di citta-

sterdam, il cui scopo è quello di condurre ricerche comparative internazionali nel campo della valutazione.

<sup>4</sup> Cfr. l'home page del sito dedicato al Progetto (<http://www.ica.nl/icces.html>): "The purpose of the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) is to investigate the ways in which young people are prepared to undertake their roles as citizens in a range of countries".

<sup>5</sup> Cfr. l'art. 1 del Decreto Legge 137 del 1 settembre 2008, riguardante "azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a "Cittadinanza e Costituzione".

<sup>6</sup> L'espressione è di Maurice J. Elias, in M.J. ELIAS, *Academic and socialemotional learning*, International Practices Series, 11/2003, p. 7: "Social-emotional learning is sometimes called 'the missing piece', because it represents a part of education that links academic knowledge with a specific set of skills important to success in schools, families, communities, workplaces and life in general. As recent world events have taught, there is a danger to each of us – locally and globally – when children grow up with knowledge but without social-emotional skills and a strong moral compass. Hence, a combination of academic and socialemotional learning is the true standard for effective education in the world today and for the foreseeable future".

dinanza. Anche la Comunità Europea inquadra la questione delle competenze sociali nella cornice del concetto di cittadinanza, richiamando l'attenzione degli Stati membri sull'importanza dell'Educazione per la cittadinanza democratica nella scuola (EDC, Education for Democratic Citizenship)<sup>7</sup>. In realtà, come precisa il Consiglio d'Europa<sup>8</sup>, la dizione EDC è stata adottata per sintetizzare una molteplicità di denominazioni, rintracciate attraverso un'ampia ricognizione nei sistemi educativi europei: educazione politica in Germania, educazione civica in Francia, educazione alla cittadinanza in Inghilterra, educazione sociale in Estonia, sviluppo personale e sociale in Portogallo, scienza sociale in Danimarca, etc.

La Commissione Europea, attraverso l'agenzia Eurydice, nel 2005 (Anno Europeo della Cittadinanza) ha definito l'educazione alla cittadinanza come "l'educazione scolastica per i giovani, cercando così di garantire che essi diventino cittadini responsabili e attivi, capaci di contribuire allo sviluppo e al benessere della società nella quale vivono"<sup>9</sup>. L'educazione alla cittadinanza, sempre secondo Eurydice, si articola intorno a tre dimensioni:

- La *literacy* politica
- Il pensiero critico e lo sviluppo di attitudini e valori
- La partecipazione attiva.

In realtà, la Comunità Europea in una specifica Raccomandazione<sup>10</sup> ha in seguito definito le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, inserendo il costrutto di cittadinanza al fianco di aspetti più globali e complessi. Infatti, le competenze chiave sono "necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza". Nel documento, al fianco delle competenze per così dire accademiche (linguaggi, matematica, TIC) viene indicata la competenza sociale e civica.

Tuttavia, nell'indagine internazionale ICCS le competenze sociali sono nuovamente ancorate al concetto di "cittadinanza", intesa come capacità della persona di svolgere un ruolo attivo all'interno della società democratica. Il costrutto di cittadinanza viene articolato attraverso la predisposizione di un *Framework*<sup>11</sup> costituito da tre dimensioni, a loro volta suddivise in domini<sup>12</sup>:

<sup>7</sup> Cfr. La Raccomandazione (2002)12: "EDC is a factor for innovation in terms of organizing and managing overall education systems, as well as curricula and teaching methods".

<sup>8</sup> Cfr. C. BİRZÉA, D. KERR, R. MIKKELSEN, I. FROUMIN, B. LOSITO, M. POL, M. SARDOC, *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Consiglio d'Europa, 2004.

<sup>9</sup> Cfr. EURYDICE, *Citizenship Education at School in Europe*, 2005

<sup>10</sup> Cfr. Raccomandazione 2006/962/CE del 18 dicembre 2006

<sup>11</sup> Cfr. W. SCHULZ, J. FRAILLON, J. AINLEY, B. LOSITO, D. KERR, *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*, IEA, Amsterdam 2008

<sup>12</sup> Ogni dominio è reso operativo attraverso l'individuazione di specifici *items* all'interno degli strumenti di rilevazione.

- A. *Dimensione dei contenuti*
  - 1. società e sistemi civici;
  - 2. principi civici;
  - 3. partecipazione civica;
  - 4. identità civiche.
- B. *Dimensione emotivo-comportamentale*
  - 1. convinzioni valoriali;
  - 2. atteggiamenti;
  - 3. intenzioni di comportamento;
  - 4. comportamenti.
- C. *Dimensione cognitiva*
  - 1. conoscenza;
  - 2. analisi e ragionamento

La dimensione dei contenuti fa riferimento alle conoscenze richieste al cittadino per poter essere competente; la dimensione emotivo-comportamentale intende valutare gli atteggiamenti e le disposizioni soggettive ritenuti rilevanti nel contesto della vita civile; la dimensione cognitiva, infine, individua i processi di pensiero coinvolti nel ragionamento sociale. Insomma, la competenza civica e di cittadinanza è intesa come la risultante di una serie di pre-requisiti che possono trovare spazio all'interno di un curriculum tradizionale, fatto di insegnamento disciplinare, attenzione ai processi cognitivi e predisposizione di regole. Infatti, nel *framework* di ICCS non c'è una chiara definizione di competenza sociale, centrata sulle azioni della persona, e concepita come traguardo da raggiungere nei processi educativi, quanto invece una serie di indicatori, in termini di conoscenze, abilità e disposizioni soggettive, che non trovano esito in un costrutto globale e comprensivo.

Esistono in realtà definizioni di competenza sociale maggiormente attente ad una concezione costruttivista e centrata sulla persona. È il caso, ad esempio, di CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), associazione fondata da Daniel Goleman, autore universalmente noto per aver divulgato il costrutto di *intelligenza emotiva*. Innanzitutto la scelta dei termini risulta significativamente diversa: non si parla di competenza civica, ma di apprendimento sociale ed emozionale, orientando il raggio dell'educazione non sul ruolo del cittadino, ma sulla persona e sul suo sviluppo in un contesto di relazioni. Infatti, le competenze obiettivo non sono in primo luogo funzionali all'esercizio della cittadinanza, ma "a calmarsi quando si è arrabbiati, iniziare amicizie e risolvere conflitti in modo rispettoso, fare scelte etiche e sicure, e contribuire costruttivamente alla comunità"<sup>13</sup>. È probabilmente la centratura sulla persona in relazione che allontana dalla definizione

<sup>13</sup> Cfr. J. PAYTON, R. P. WEISSBERG, J. A. DURLAK, A.B. DYMNIKI, R.D. TAYLOR, K.B. SCHELLINGER, M. PACHAN, *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report*, CASEL 2008, p. 6: "These critical social-emotional competencies involve skills that enable children to calm themselves when angry, initiate friendships and resolve conflicts respectfully, make ethical and safe choices, and contribute constructively to their community".

“curricolare” degli esiti per avvicinarsi ad una definizione centrata sulle azioni sociali e sui loro risultati.

CASEL individua cinque competenze chiave dell'apprendimento socio-emozionale (SEL, Social Emotional Learning):

- **Consapevolezza di sé:** valutare accuratamente i propri sentimenti, interessi, valori e punti di forza; mantenere un fondato senso di autoefficacia;
- **Autocontrollo:** regolare le proprie emozioni per tenere a bada lo stress, controllare gli impulsi e perseverare nelle scelte; esprimere appropriatamente le emozioni; fissare e verificare i progressi verso obiettivi personali e scolastici;
- **Consapevolezza sociale:** essere in grado di assumere la prospettiva degli altri e stare in empatia; riconoscere ed apprezzare le differenze individuali e di gruppo; riconoscere e fare il miglior uso delle risorse familiari, scolastiche e comunitarie;
- **Competenze relazionali:** stabilire e mantenere relazioni salutari e costruttive basate sulla cooperazione; resistere a pressioni sociali inadeguate; prevenire, gestire e risolvere conflitti interpersonali; cercare aiuto in caso di bisogno;
- **Assumere decisioni responsabili:** prendere decisioni basate su standards etici, criteri di sicurezza, norme sociali appropriate, rispetto degli altri e attenzione alle probabili conseguenze; applicare abilità di *decision-making* a situazioni sociali e scolastiche; contribuire al benessere della propria scuola e comunità.

La tesi di CASEL è che studenti in grado di valutare realisticamente se stessi e le proprie abilità, regolare le proprie emozioni e comportamenti, interpretare ruoli sociali, risolvere conflitti interpersonali e prendere buone decisioni circa le sfide quotidiane hanno una maggiore probabilità di raggiungere il successo formativo prima e la realizzazione personale poi. Le tre ricerche contenute nel citato volume (Universal Review, concernente classi scolastiche in cui si praticano progetti di SEL, Indicated Review, riguardante programmi di SEL rivolti ad allievi con Bisogni Educativi Speciali e After School Review, relativa a studenti coinvolti in percorsi di SEL al di fuori del contesto scolastico) confermano pienamente la tesi, dimostrando che l'educazione socio-emotiva ha un'alta correlazione con il successo scolastico.

Per quanto riguarda gli organismi sovranazionali, l'OCSE, nel suo documento *Definition and Selection of Key Competences*<sup>14</sup>, individua tre categorie di competenza definite essenziali, in grado di abilitare la persona in grado a fronteggiare con successo le sfide della modernità:

- Usare strumenti in modo interattivo (linguaggi, tecnologie, etc.);
- Interagire in gruppi eterogenei;
- Agire autonomamente.

<sup>14</sup> Cfr. OECD, *The definition and selection of key competencies. Executive summary*, rintracciabile al sito internet <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

A ciascuna categoria corrispondono alcune competenze specifiche; a titolo di esempio, nella categoria “interagire in gruppi eterogenei” figurano le seguenti competenze:

- Relazionarsi adeguatamente con gli altri;
- cooperare, lavorare in team;
- gestire e risolvere conflitti.

Il documento precisa che tali competenze devono costituire un riferimento sia per i sistemi educativi che per l'apprendimento permanente in generale.

L'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), rivedendo il proprio concetto di *prevenzione* in senso formativo, piuttosto che igienico-sanitario, ha optato per il termine *Skills for Life*<sup>15</sup>, emanando un documento programmatico intenzionalmente rivolto ai sistemi educativi formali, all'interno del quale si sottolinea il ruolo della scuola nel fornire le competenze utili per “mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana”. Ancora, l'OMS dichiara la correlazione tra il *gap* di queste competenze ed i rischi sanitari specifici: “La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta allo stress: tentativi di suicidio, tossicodipendenza, fumo, alcolismo, ecc.”.

Il quadro concettuale *Skills for Life* secondo OMS è articolato in dieci competenze:

- Decision Making: prendere decisioni in modo consapevole;
- Problem Solving: affrontare e risolvere i problemi in modo costruttivo;
- Creatività: trovare soluzioni e idee originali;
- Senso critico: analizzare e valutare le situazioni;
- Comunicazione efficace: esprimersi in modo efficace sia a livello verbale che non verbale;
- Skills per le relazioni interpersonali: mettersi in relazione in modo positivo con gli altri;
- Autocoscienza: conoscere se stessi;
- Empatia: comprendere e ascoltare l'altro;
- Gestione delle emozioni: riconoscere e regolare le proprie emozioni;
- Gestione dello stress: conoscere e controllare le proprie fonti di tensione.

L'Unesco, se in un primo tempo ha preferito utilizzare la dizione “Life Skills”<sup>16</sup>, del resto ampiamente utilizzata in alcuni paesi europei, tra cui l'In-

<sup>15</sup> Cfr. OMS, Bollettino Skills for Life, 1/1992, cit. in P. MARMOCCHI, C. DALL'AGLIO, M. ZANNINI, *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento, 2004.

<sup>16</sup> Cfr. L'obiettivo numero sei del Dakar Framework on Education For All (EFA): “improving every aspect of the quality of education, and ensuring their excellence so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills”.

ghilterra<sup>17</sup>, ha in seguito ritenuto di aderire alla proposta di CASEL, al punto da pubblicare, attraverso il proprio International Bureau of Education (Unesco-IBE), un contributo di Elias, membro autorevole di CASEL, dedicato all'educazione socio-emotiva<sup>18</sup>. Nel volume, lo psicologo americano, dopo aver definito SEL come il "pezzo mancante" nei curricula scolastici, mette in rapporto l'istruzione accademica con SEL, nel tentativo di delineare una educazione "per il bambino intero". Il progetto educativo di Elias fa riferimento a dieci direttive d'azione per gli insegnanti e il personale scolastico in genere:

- Prendersi cura degli allievi;
- Insegnare quotidianamente le competenze per la vita;
- Collegare SEL ad altri servizi scolastici;
- Stabilire degli obiettivi su cui concentrare l'educazione;
- Utilizzare metodologie differenziate;
- Promuovere servizi della comunità che producano empatia;
- Coinvolgere i genitori;
- Costruire SEL gradualmente ma sistematicamente;
- Preparare e sostenere il personale;
- Valutare ciò che si fa.

## 2. Educare le competenze sociali: gli approcci curriculari

Alla luce degli orizzonti europei ed internazionali, è ora possibile rileggere il dettato del Decreto Gelmini. Nel controverso rapporto tra conoscenze e competenze, l'impressione è che, nelle intenzioni del legislatore, la conoscenza del dettato costituzionale sia di per sé motore di un'efficace educazione alle competenze civiche. In questa tesi, almeno presunta, si avverte ancora una volta la centralità delle conoscenze nei curricula italiani, re-taglio che stenta ad essere superato nella formulazione dei traguardi formativi della scuola italiana.

Il nodo della questione è forse riconducibile ad un mancato spostamento da un'impostazione centrata sugli *input* (programmi, obiettivi specifici di apprendimento in termini di conoscenze e di abilità) ad un'impostazione centrata sugli *outcomes* (competenze essenziali), largamente raccomandata dagli organismi sovranazionali<sup>19</sup>. Si ha l'impressione che il legisla-

<sup>17</sup> Nell'offerta di qualifiche inglese sono disponibili anche le cosiddette *Key Skills*, qualifiche che possono essere conseguite dopo i 16 anni, e che attestano il possesso di competenze trasversali, e specificamente Comunicazione, Applicazione dei numeri, ICT, Lavorare con gli altri, Risoluzione dei problemi

<sup>18</sup> Cfr. N.J. ELIAS, cit.

<sup>19</sup> Cfr. CEDEFOP, *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*, Cedefop Reference series, 72, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009: "Many studies demonstrate that learning based on curricula expressed with input will not respond adequately to future challenges for individuals, society or the economy. The

tore sia più preoccupato di che cosa gli insegnanti devono insegnare piuttosto che di che cosa gli allievi devono essere in grado di apprendere: in questa cornice, le indicazioni ministeriali finiscono per smarrirsi nel labirintico elenco di conoscenze, suddivise per discipline, senza riuscire ad individuare gli obiettivi centrali dell'educazione scolastica. In questo modo, anche il Decreto sull'Obbligo di Istruzione<sup>20</sup>, emanato dall'ex-ministro Fioroni, pur avendo come scopo quello di consolidare un *core curriculum* per il primo biennio, in nome dell'equivalenza formativa dei percorsi, ha finito per consistere nel solito elenco di apprendimenti disciplinari, seppur divisi in assi piuttosto che in singole materie. Lo stesso documento, in realtà, riporta in allegato le competenze chiave definite dalla Comunità Europea, ma di fatto la sua concezione è in palese contrasto con il dettato della Raccomandazione.

Ora, forse in nessun campo come nell'educazione delle competenze sociali l'insegnamento centrato sulle conoscenze si mostra di per sé di scarsa efficacia: se l'immagazzinamento di conoscenze, ad esempio nell'ambito storico, può produrre nel tempo un'attitudine alla ricerca storiografica, e dunque alla competenza, è dubbio che la memorizzazione di informazioni riguardanti la Costituzione Italiana o i principali *standards* etici contenuti nelle Dichiarazioni Universali conduca l'allievo ad essere competente nelle relazioni, nella cooperazione come nella gestione dei conflitti. Ciò che manca nella didattica delle conoscenze è l'approccio alla centralità dei problemi e delle sfide che costituiscono la trama delle competenze sociali. Come già affermato in un precedente saggio, "non tutte le esperienze sono di per sé idonee a predisporre e facilitare l'apprendimento: perché l'esperienza generi, almeno potenzialmente, competenza ci deve essere sfida<sup>21</sup> ovvero scarto<sup>22</sup>, una situazione cioè in cui la persona sia indotta ad arricchire le proprie risorse ovvero modificare i propri schemi di azione in funzione di un compito nuovo e complesso"<sup>23</sup>.

Pertanto, l'apprendimento delle competenze sociali a scuola può avvenire in modo efficace attraverso pratiche didattiche di natura esperienziale, almeno simili a quelle raccomandate nella già citata ricerca di Unesco-IBE<sup>24</sup>, tesa a descrivere le azioni educative atte a costruire l'intelligenza sociale ed emotiva. L'approccio all'educazione delle competenze per la vita non può passare attraverso i saperi, in una via per così dire indiretta, ma

trend is to rely, increasingly, on the identification of learning outcomes. Learning outcomes can best be defined as statements of what a learner knows, understands and is able to do after completion of learning".

<sup>20</sup> Cfr. Decreto Ministeriale 308 del 31 agosto 2007.

<sup>21</sup> L'espressione è di Michele Pellerrey, cfr. M. PELLERREY, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2004.

<sup>22</sup> L'espressione è di Nouroudine, cfr. A. NOUROUDINE, *L'expérience: creuset de rencontres et de transformations*, in *L'analyse des pratiques*, Éducation permanente, 160/2004, France.

<sup>23</sup> Cfr. R. FRANCHINI, *La validazione delle competenze non formali e informali. Criticità e prospettive*, in *Rassegna CNOS/FAP*, Roma, 1/2009, pp. 93-105.

<sup>24</sup> Cfr. M.J. ELIAS, cit.

deve possedere obiettivi suoi propri, insieme ad una linea di azione specifica, intenzionale, quotidiana, progressiva e sistematica.

Probabilmente uno dei fattori che in Italia (come anche, a dire il vero, in altre nazioni d'Europa) ostacola lo sviluppo di un'autentica educazione alle competenze sociali è il cosiddetto approccio trans-disciplinare che il Ministero ha scelto di applicare alla questione dell'educazione alla cittadinanza. La già citata ricerca di Eurydice afferma che nei sistemi di educazione esistono tre tipi di approccio a questo particolare ambito dei curricula:

- *Approccio separato, o curricolare*, nel quale l'educazione alla cittadinanza rappresenta una "disciplina" a se stante, obbligatoria o facoltativa;
- *Approccio integrato*, nel quale l'EDC è prevista all'interno di una determinata disciplina, come ad esempio la storia o la geografia;
- *Approccio cross-curricolare o trans-disciplinare*, nel quale l'EDC deve essere presente in tutte le discipline oggetto di studio<sup>25</sup>.

In realtà, nell'analisi dei *curricula* dei paesi oggetto di studio i tre approcci non sono per lo più rintracciati allo stato puro, ma risultano non mutuamente esclusivi, potendosi prevedere l'EDC nell'ambito di una singola disciplina, ma anche come principio informatore di altri ambiti, e così via.

Per quanto riguarda l'Italia, l'indagine indica la presenza di un approccio cross-curricolare per quanto riguarda la scuola primaria e la scuola secondaria del primo ciclo (con riferimento alle famigerate "Educazioni" presenti nelle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo della cosiddetta Riforma Moratti<sup>26</sup>. In esse, infatti, erano presenti specifiche indicazioni curriculari legate all'EDC, in termini di obiettivi specifici (conoscenze e abilità), anche se nei quadri orari non era prevista alcuna ora dedicata, coerentemente con l'approccio cross-curricolare. In realtà, le Educazioni sono poi scomparse, se non nelle dichiarazioni di principio, nelle Indicazioni emanate qualche anno più tardi dal Ministro Fioroni, e tuttora vigenti<sup>27</sup>, potendosi in questo senso dichiarare che anche l'approccio cross-curricolare non è allo stato attuale utilizzato nell'ambito del primo ciclo di istruzione.

Per quanto riguarda il secondo ciclo l'indagine Eurydice afferma l'esistenza di un approccio separato, o curricolare, all'EDC. In realtà, non si comprende bene su quale testo questa affermazione si fondi. A ben guardare, si fa cenno all'esistenza di una bozza di decreto sulla riforma del secondo ciclo<sup>28</sup>:

<sup>25</sup> Cfr. EURYDICE, cit., p. 17: "From the curricular standpoint, citizenship education may be organised in different ways, depending on the level of education and organisation of the curriculum in the country concerned. It may either be offered as a separate stand-alone compulsory or optional subject, or integrated into one or more other subjects, such as history or geography. A further possibility is to offer it as a crosscurricular educational theme, so that the principles of citizenship education might be present in all subjects of the curriculum. These different approaches are not mutually exclusive".

<sup>26</sup> Cfr. Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59.

<sup>27</sup> Cfr. *Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, cfr. DM 31.7.2007.

<sup>28</sup> Cfr. EURYDICE, p. 24.

insomma, il riferimento è probabilmente il testo del Decreto 226/2005<sup>29</sup>, emanato successivamente alla pubblicazione del rapporto. In esso, in effetti, nel Profilo Educativo Culturale e Professionale (PECUP) è presente un elenco di competenze riconducibile all'area della "Convivenza Civile", così come nelle Indicazioni Nazionali per i licei si richiama l'esistenza di una tabella di obiettivi specifici in questo ambito, tabella per altro mai pubblicata.

Se da una parte questo accenno non è sufficiente per affermare l'esistenza di un approccio curricolare all'EDC nel sistema di istruzione e formazione professionale, dall'altra i recenti "Schemi di Decreto" divulgati dal Ministro Gelmini, e non ancora approvati, fanno loro un approccio integrato, ricomprendendo gli insegnamenti di "Costituzione e Cittadinanza" nell'ambito disciplinare storico o giuridico<sup>30</sup>. La disciplina così costituita (generalmente con due ore settimanali nel primo biennio) è denominata "Storia, Cittadinanza e Costituzione". In mancanza delle relative indicazioni sugli obiettivi di questo insegnamento, non è ad oggi possibile comprendere quanto davvero l'EDC rientri in questo tipo di insegnamento, anche se è logico pensare che l'apprendimento della Storia finirà per essere per lo meno "privilegiato" all'interno delle ore dedicate, anche in ragione del tipo di formazione che gli insegnanti d'ambito hanno ricevuto per l'accesso all'esercizio della professione.

In effetti, per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, aspetto che può essere ritenuto un indicatore della reale intenzione del legislatore, al di là delle dichiarazioni di principio sull'importanza delle competenze sociali, l'EDC in Italia è praticamente assente. L'indagine Eurydice, a questo proposito, afferma l'esistenza di tre possibili approcci:

- L'EDC è inclusa nella formazione iniziale del docente
- L'EDC è inclusa nella formazione dei docenti dedicati a questo insegnamento
- L'EDC è presente soltanto nei progetti occasionali di aggiornamento in servizio<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Cfr. Decreto legislativo 227 del 17 ottobre 2005. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53.

<sup>30</sup> Cfr. art. 10 comma 7 dello Schema di Decreto del 1 gennaio 2009, riguardante la "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133": "Le attività e gli insegnamenti relativi a 'Cittadinanza e Costituzione', di cui all'art. 1 del decreto legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, si sviluppano nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e nel monte ore complessivo in esse previsto, con riferimento all'insegnamento di 'Diritto ed economia' o, in sua mancanza, all'insegnamento di 'Storia'". Tale dichiarazione manca nello Schema di Decreto sui tecnici e sui professionali, anche se nelle tabelle orarie compare comunque la dizione "Storia, Cittadinanza e Costituzione".

<sup>31</sup> Cfr. EURYDICE, p. 48: "As far as the inclusion of citizenship education in teacher education is concerned, three distinct approaches are apparent. The acquisition of competence or skills relevant to citizenship may be (1) included in the initial education of all teachers, (2) a

L'Italia è con sicurezza inclusa nel terzo approccio, dimostrando il disinteresse effettivo del legislatore verso l'educazione delle competenze sociali. Certamente si potrebbe obiettare che l'indagine di Eurydice è datata, e di molto precedente al recente decreto Gelmini. Tuttavia, né il Decreto 227/2005<sup>32</sup> sulla formazione degli insegnanti, l'ultimo del Ministro Moratti, né lo Schema di Decreto del Ministro Gelmini<sup>33</sup> prevedono l'uno o l'altro approccio alla questione dell'EDC.

### 3. L'intelligenza sociale: la scuola come comunità che apprende

Nella celeberrima opera *Formae Mentis*<sup>34</sup> Howard Gardner afferma l'esistenza delle cosiddette *intelligenze personali*, e cioè l'*intelligenza intrapersonale* e quella *interpersonale*. La prima è quella forma di intelligenza che consente alla persona di accedere alla propria vita affettiva, discriminando adeguatamente le emozioni e classificandole, attraverso l'utilizzo di codici simbolici, e attingendo a questi come mezzo per guidare e capire il proprio comportamento. La seconda è quella forma di intelligenza, rivolta verso l'esterno, che consente alla persona di rilevare e fare distinzioni fra altri individui, ed in particolare tra i loro stati d'animo, temperamenti, motivazioni e intenzioni, potendo fare uso di questa conoscenza per entrare in relazione, persuadere, influenzare, negoziare, collaborare, etc.<sup>35</sup>.

Che l'intelligenza personale costituisca una specifica forma di competenza, distinta dalle altre e dunque educabile con una intenzionalità sua propria, è secondo Gardner dimostrabile dal fatto che in essa esiste un nucleo accertabile di abilità, un modello di sviluppo caratteristico ed un numero descrivibile di stati finali desiderati (oltre alla documentazione di una sua rappresentazione neurologica, dimostrata ad esempio da modelli discernibili di perdita di funzione)<sup>36</sup>.

La domanda allora diventa la seguente: per l'educazione e la tutela della competenza personale è sufficiente il naturale processo di sviluppo, o comunque l'educazione ricevuta nell'ambito familiare, oppure è necessario prevedere una progettualità specifica all'interno dei sistemi formali di edu-

special programme taken only by those intending to teach citizenship education, or (3) included solely in in-service teacher education".

<sup>32</sup> Decreto legislativo 17 ottobre 2005. Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'articolo 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

<sup>33</sup> Schema di decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, recante regolamento concernente "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale del personale docente del sistema educativo di istruzione e formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244".

<sup>34</sup> Cfr. H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2006.

<sup>35</sup> Cfr. cit., p. 260.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 262.

cazione? In modo neutrale Gardner afferma che “ci sono casi in cui può apparire necessaria o consigliabile un’istruzione molto più esplicita nell’ambito personale”. Infatti, “quanto meno una persona comprende i sentimenti, le risposte e il comportamento degli altri, tanto è più probabile che interagisca con loro in modo improprio, non riuscendo quindi ad assicurarsi il posto che le compete nella comunità più in generale”<sup>37</sup>.

Anche sul luogo dove debba avvenire tale tipo di educazione lo psicologo americano non si pronuncia, limitandosi ad affermare l’educabilità di tali competenze, anche in termini cognitivi, che possiamo intendere come specifici dei sistemi scolastici. “Non sappiamo come dovrebbe aver luogo idealmente l’istruzione nell’ambito personale. Né esistono misure attendibili per stabilire in quale misura l’addestramento di intelligenze personali abbia avuto successo. Vale, però, la pena di sottolineare che l’educazione di tali emozioni e di tali capacità di discriminazione implica chiaramente un processo cognitivo”<sup>38</sup>.

Secondo il già citato bollettino dell’OMS l’educazione delle competenze sociali è certamente compito anche della scuola e comunque dei sistemi formali di educazione: “Per insegnare ai giovani le *Skills for Life* è necessario introdurre specifici programmi nelle scuole o in altri luoghi deputati all’apprendimento”<sup>39</sup>. La messa a punto di una progettualità specifica in quest’ambito risponde ad una presa d’atto di una situazione sociale ingravescente, nella quale i giovani sembrano non essere “sufficientemente equipaggiati delle skills necessarie per affrontare le crescenti richieste e gli stress che incontrano nel loro percorso di crescita”<sup>40</sup>. La famiglia, d’altronde, pur conservando il suo ruolo di nucleo primario dell’educazione, non può per lo più agire da sola di fronte a crescenti scenari di complessità sociale e culturale, in forza dei quali i meccanismi tradizionali di apprendimento delle competenze sociali sembrano non poter bastare.

Esiste poi un’altra prospettiva dalla quale guardare alla questione. Se l’educazione delle competenze per la vita costituisce già di per sé un obiettivo imprescindibile per la formazione della persona, occorre anche dire che gli stessi apprendimenti scolastici, nei tradizionali assi disciplinari, sono facilitati dalla creazione di una scuola diversa, nella quale le relazioni tra persone funzionano, configurando una vera e propria “comunità che apprende”. “La qualità delle relazioni determina la qualità della scuola”<sup>41</sup>. La scuola come

<sup>37</sup> *Ibid.*, pp. 274-275.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 274.

<sup>39</sup> Cfr. OMS, cit.

<sup>40</sup> P. MARMOCCHI, C. DALL’AGLIO, M. ZANNINI, cit., p. 19.

<sup>41</sup> T.J. SERGIOVANNI, *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma 2002, p. 92. L’autore cita affermazioni che riflettono risultati di indagini e studi sul successo formativo. Così ad esempio John Maguire, in R. ROTHMAN, *Study form inside finds a deeper set of problems*, Education Week 12/1992: “Se per qualsiasi motivo le relazioni vanno male tra gli insegnanti e gli studenti, si può ristrutturare finché si vuole, ma la trasformazione non avrà luogo”. E ancora l’Institute for Education and Transformation, in *Voices form Inside. A report on schooling from inside the classroom. Part I: naming the problem*, Claremont, 1992, p. 11: in “I nostri dati indu-

*Gemeinschaft* (scuola come comunità, opposta alla scuola come *Gesellschaft*, intesa come scuola dei rapporti formali), come Sergiovanni propone riprendendo la famigerata distinzione di Tönnies<sup>42</sup>, è un luogo dove si realizzano fini espliciti, e si diplomano ragazzi che si impegnano nelle competenze interpersonali, e che dimostrano valori, atteggiamenti e comportamenti costruttivi e collaborativi. In essa, anche il problema della sicurezza, così innaturalmente enfatizzato in questi tempi, concependolo soltanto come questione di muri e sorveglianze, deve essere interpretato come la conseguenza di “relazioni caratterizzate da scarsa connessione e con mancanza di conoscenza delle reciproche differenze”<sup>43</sup>. Un monito a progettare l’educazione delle competenze sociali, per costruire non in primo luogo il cittadino, ma un tessuto di relazioni atto a formare la persona e dunque anche la società del domani.

## Bibliografia

- C. BİRZÉA, D. KERR, R. MIKKELSEN, I. FROUMIN, B. LOSITO, M. POL, M. SARDOC, *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Consiglio d’Europa, 2004.
- CEDEFOP, *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*, Cedefop Reference series, 72, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009.
- Dakar Framework on Education For All (EFA).
- R. FRANCHINI, *La validazione delle competenze non formali e informali. Criticità e prospettive*, in *Rassegna CNOS/FAP*, Roma, 1/2009, pp. 93-105.
- M.J. ELIAS, *Academic and socioemotional learning*, International Practices Series, 11/2003.
- EURYDICE, *Citizenship Education at School in Europe*, 2005.
- H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2006.
- P. MARMOCCHI, C. DAL’AGLIO, M. ZANNINI, *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l’Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento, 2004.
- A. NOUROUDINE, *L’expérience: creuset de rencontres et de transformations*, in *L’analyse des pratiques*, Éducation permanente, 160/2004, France.
- OECD, *The definition and selection of key competencies. Executive summary*.
- OMS, *Bollettino Skills for Life*, 1/1992.
- J. PAYTON, R.P. WEISSBERG, J.A. DURLAK, A.B. DYMICKI, R.D. TAYLOR, K.B. SCHELLINGER, M. PACHAN, *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report*, CASEL 2008.
- M. PELLERÉY, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2004.
- R. ROTHMAN, *Study form inside finds a deeper set of problems*, Education Week 12/1992.
- W. SCHULZ, J. FRAILLON, J. AINLEY, B. LOSITO, D. KERR, *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*, IEA, Amsterdam 2008.
- T.J. SERGIOVANNI, *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.
- F. TÖNNIES, *Gemeinschaft und Gesellschaft*, 1887.

cono fortemente a pensare che i problemi della scuola fino a qui identificati (risultati scarsi, livelli di dropout più alti e difficoltà nell’area professionale dell’insegnamento) sono piuttosto conseguenze di problemi più profondi e fondamentali”.

<sup>42</sup> F. TÖNNIES, *Gemeinschaft und Gesellschaft*, 1887.

<sup>43</sup> T. SERGIOVANNI, cit., p. 94.



## Il rapporto equità/merito nel sistema italiano di istruzione e di formazione

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

*Nel discorso programmatico di inizio legislatura il nuovo Ministro della PI sintetizzava i mali dell'istruzione e della formazione in Italia, affermando che il nostro sistema educativo si presenta mediocre nei risultati e nella speranza, un sistema in cui sembrano tramontati il senso della scuola e la cultura del merito. Pertanto si può senz'altro dire che il rapporto eguaglianza-equità/merito costituisce un nodo problematico centrale del nostro sistema di istruzione e di formazione. In questo contesto l'articolo cerca di mettere in risalto i termini essenziali della questione, ripercorrendone gli sviluppi nelle linee essenziali, richiamando i dati più rilevanti dell'attualità, tentando di ridefinire i concetti di base e presentando possibili modelli di relazione.*

Nel discorso programmatico di inizio legislatura il nuovo Ministro della PI sintetizzava i *mali dell'istruzione e della formazione* in Italia, affermando che il nostro sistema educativo si presenta mediocre nei risultati e nella speranza, un sistema in cui sembrano tramontati il senso della scuola e la cultura del merito (Gelmini, 10 giugno 2008). La scuola si sarebbe trasformata in un ammortizzatore sociale e avrebbe rinunciato al suo ruolo di sviluppare la personalità dei giovani in tutte le dimensioni. Due logiche perverse hanno alimentato questa situazione: per favorire gli studenti si è ritenuto opportuno abbassare il livello della qualità dei processi di apprendimento-insegnamento e si è creduto che una maggiore sicurezza potesse consentire di pagare poco i docenti e potesse compensare lo scadimento del loro ruolo e del loro status senza tenere presente che uno Stato che retribuisce malamente i suoi insegnanti, non può esigere molto da loro in termini di qualità dell'educazione offerta. Sul lato dell'eguaglianza va osservato che sono in

<sup>1</sup> Professore emerito. Già Ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

200.000 che nei cinque anni della scuola secondaria di 2° grado o abbandonano la scuola o vengono bocciati ed essi appartengono principalmente alle classi più svantaggiate.

Pertanto si può senz'altro dire che il rapporto eguaglianza-equità/merito costituisce un *nodo problematico centrale* del nostro sistema di istruzione e di formazione. Di conseguenza, cercherò di mettere in risalto i termini essenziali della questione, ripercorrendone gli sviluppi nelle linee principali, richiamando i dati più rilevanti dell'attualità, cercando di ridefinire i concetti di base e presentando possibili modelli di relazione tra di loro.

## 1. L'evoluzione nel tempo

Il modulo di organizzazione che ha dominato in Europa fino alla seconda guerra mondiale è dato dalla politica della scuola a 2 o 3 *vie parallele*, ciascuna adatta ai bisogni di una diversa classe sociale (Besozzi, 2009; Malizia, 1973 e 1991). In pratica si aveva da una parte la scuola elementare per la massa, mentre per gli studenti della classe dirigente erano predisposti l'insegnamento secondario umanistico e l'università. Nel tipo puro della struttura in esame, l'élite accedeva all'insegnamento secondario umanistico mediante la scuola preparatoria privata, per cui tra la scuola per la massa e per la classe dirigente non esisteva alcun punto di contatto. La terza via venne progettata per la classe che era incominciata ad emergere alla fine del secolo XIX e che comprendeva gli impiegati e i dirigenti di piccole imprese: per i loro figli la formazione elementare venne allungata con l'aggiunta dell'insegnamento secondario breve.

La concezione cosiddetta *liberale* del rapporto eguaglianza-equità/merito è nata come reazione alla politica delineata precedentemente e ha dominato nel campo teorico e delle realizzazioni pratiche fino a tutti gli anni '60 del secolo scorso (Besozzi, 2009; Malizia, 1973 e 1991). Sul piano *psicologico* essa parte dai presupposti dell'innatismo: ogni persona possiede dalla nascita certe doti, qualità e attitudini che rimangono relativamente costanti e che possono essere individuate con sufficiente precisione nella prima età. Un altro assunto è costituito dall'ideale *meritocratico* della società secondo cui il criterio di selezione per la classe dirigente non è più la nascita, le ricchezze o le relazioni personali, ma è rappresentato dai meriti dell'individuo, più precisamente dalle sue prestazioni scolastiche in quanto misurate da criteri ritenuti oggettivi, come test di intelligenza, di profitto e voti.

Sul piano delle *politiche di istruzione e di formazione*, l'impostazione liberale può essere sintetizzata nei termini seguenti: la scuola deve assicurare a tutti l'accesso alle risorse educative e deve offrire, sempre a tutti, un trattamento identico indipendentemente dalla classe sociale. Suo compito è di rimuovere i condizionamenti esterni, economici e geografici, i quali si frappongono a che gli studenti di bassa estrazione familiare possano sfruttare adeguatamente le loro qualità innate e così salire la scala della gerarchia sociale. In breve la concezione in esame attribuiva all'istruzione e alla forma-

zione un ruolo relativamente passivo: loro funzione è di mettere a disposizione di tutti gli allievi eguali occasioni per sviluppare le proprie capacità, ma grava sullo studente e in parte sulla sua famiglia l'obbligo di trarre il massimo vantaggio dalle possibilità offerte.

Le politiche dell'eguaglianza e del merito corrispondenti alla concezione in esame sono sostanzialmente due: espansione del numero degli iscritti e la scuola unitaria articolata. La prima strategia può essere sintetizzata in due proposizioni: istruzione elementare e secondaria per tutti; istruzione superiore accessibile a tutti sulla base del merito. In proposito, la ricerca ha dimostrato che una *crescita* quantitativa, anche notevole, avvantaggia gli studenti degli ambienti privilegiati, mentre la proporzione degli alunni della classe sociale inferiore sul totale degli iscritti rimane pressoché inalterata. Solo quando le famiglie degli strati superiori e medi hanno usufruito dei nuovi posti alunno in maniera piena e quel dato tipo di insegnamento è offerto praticamente a tutti, allora gli allievi svantaggiati possono trarre beneficio dall'espansione del numero degli iscritti. A questo punto, tuttavia, la incidenza dell'origine sociale può essere ristabilita mediante l'adozione di una organizzazione scolastica selettiva.

La seconda strategia che corrisponde alla concezione liberale è data dalla scuola *unitaria articolata*, o "comprehensive" o a tronco comune con opzioni, od orizzontale cui si è tentato di ovviare alle difficoltà ricordate sopra. È organizzata in base ai seguenti principi: eliminazione della selezione nell'ammissione alla secondaria e di ogni selezione precoce; una medesima scuola per gli alunni dello stesso gruppo di età e non vari tipi di scuola; un curriculum comune a tutti gli alunni. Benché la politica della scuola unitaria articolata sia stata adottata in molti Paesi, tuttavia il modo in cui è stata realizzata spesso contiene dei meccanismi di selezione coperta. Per esempio ricerche compiute negli Stati Uniti hanno dimostrato che tale modello, in quanto si limita ad assicurare un trattamento identico per tutti, non riesce a garantire ai diversi gruppi sociali eguali possibilità di riuscita nella vita. Per tutta la durata della scuola a tronco comune con opzioni, l'ambiente sociale gioca un ruolo secondario, ma appena riappare la selezione o per l'università o per il lavoro, gli studenti provenienti da gruppi privilegiati tornano ad essere favoriti.

A riprova di queste affermazioni si può citare il *Rapporto Coleman* (1966; Besozzi, 2009). Negli Stati Uniti, a circa 645.000 alunni tra i 6 e i 17 anni appartenenti alle classi 1a, 3a, 6a, 9a, 12a, sono stati somministrati test di profitto i quali misurano le abilità più importanti richieste in quella società per assicurarsi un buon lavoro, per salire la scala della gerarchia sociale e per partecipare pienamente al mondo della tecnica. Ora, in tutte le prove applicate i punteggi medi degli alunni bianchi erano sostanzialmente superiori a quelle degli alunni delle minoranze; questi risultati significavano che al termine della scuola unitaria articolata gli studenti degli ambienti privilegiati mantenevano in media il loro vantaggio, in termini di possibilità di riuscita nella vita, sugli allievi dei gruppi minoritari.

La seconda concezione cosiddetta “sociologica” o “radicale” del rapporto eguaglianza-equità/merito è emersa da una considerazione critica dei risultati delle politiche della posizione “liberale” (Besozzi, 2009; Malizia, 1973 e 1991). Essa ritiene che non sia sufficiente garantire a tutti l’accesso alla scuola, ma che sia necessario assicurare l’eguaglianza dei risultati al termine del processo di insegnamento-apprendimento in modo che le possibilità di riuscita nella vita siano distribuite in maniera comparabile tra allievi di gruppi sociali diversi. Inoltre, non bastano scuole eguali per tutti, cioè che le scuole dei poveri abbiano le medesime risorse di quelle dei ricchi, ma si richiedono scuole egualmente efficaci tali cioè da compensare le differenze tra allievi di origine sociale diversa. L’eguaglianza delle possibilità nell’istruzione non significa eguaglianza di trattamento, ma eguale possibilità di essere trattato in maniera diversa per poter realizzare le proprie capacità. La concezione “radicale” attribuisce alla scuola un ruolo più attivo per cui, stando ai suoi sostenitori, la responsabilità dell’insuccesso dell’alunno ricade sul sistema scolastico più che sullo studente e/o la sua famiglia. Al tempo stesso essa respinge il mito illuminista che la scuola possa tutto: la scuola non può da sola risolvere i problemi dell’ineguaglianza, se al tempo stesso non vengono previsti interventi decisi sulle cause dello svantaggio che esistono nella società, al di fuori della scuola.

Le principali *politiche* corrispondenti alla concezione “sociologica” o “radicale” sono soprattutto le seguenti tre: l’istruzione di tipo compensativo per ovviare al ritardo nello sviluppo di cui soffrono i figli delle famiglie povere; la scuola unitaria articolata resa più efficiente mediante l’introduzione di alcune innovazioni; l’educazione alternata o ricorrente, intesa ad assicurare a tutti la possibilità di riprendere la propria formazione in età adulta. Il quadro di riferimento di questi tre tipi di intervento è dato dalla strategia globale dell’educazione permanente, la quale prende le mosse dall’idea di una società integralmente educativa in cui le funzioni dell’insegnare e dell’apprendere non sono più il monopolio di una istituzione, la scuola, di una specifica categoria professionale, gli insegnanti, e di una particolare età, la giovinezza, ma l’educazione viene intesa come un processo che si estende alla vita umana nella sua interezza e in cui interviene tutta la società.

A partire dagli anni ’80 si è gradualmente realizzato un *allargamento* del principio dell’eguaglianza delle opportunità educative, caratterizzato prevalentemente dai tratti della quantità, dell’uniformità e dell’unicità, fino a comprendere gli aspetti della qualità, della differenziazione e della personalizzazione. Pertanto, non basta assicurare l’accesso di tutti all’istruzione e l’eguaglianza dei risultati fra i vari strati sociali, ma è necessario garantire il *diritto a un’istruzione di qualità* (Besozzi, 2009; Malizia, 1991 e 2008).

Nella stessa prospettiva si dovrà anche contemperare *unità e diversità*, tutela ed eccellenza. Ambedue i poli esprimono esigenze valide e rilevanti: da una parte la difesa dei più deboli, la giustizia e l’oggettività e dall’altra la qualità, l’efficienza e la personalizzazione. La composizione non è impossibile, ma di fatto nel passato anche recente si è preferito rifugiarsi nell’u-

niformità di comportamenti e di trattamenti. L'uniformità però non garantisce l'eguaglianza delle opportunità e la protezione delle fasce più deboli. Ignorando le differenze, vengono lasciate intatte le diseguaglianze esistenti di fatto e, inoltre, risulta alla fine premiata la mediocrità di chi non fa niente oltre il minimo. A maggior ragione l'uniformità non assicura la qualità perché non riesce a utilizzare la vivacità diffusa alla base come stimolo e spinta all'innovazione del sistema.

Un altro orientamento è consistito nel potenziamento della scuola come *istituzione della comunità*. La riduzione e l'eliminazione delle diseguaglianze di opportunità non possono essere realizzate senza il coinvolgimento dei gruppi che soffrono direttamente dell'impatto della disparità. Pertanto, è imprescindibile che gli strati emarginati partecipino alla gestione delle singole unità scolastiche, assumendo un ruolo attivo nella loro conduzione e, in particolare, nella lotta alle diseguaglianze. La scuola deve divenire veramente scuola di tutta la comunità, cioè essere per la comunità e della comunità, come al tempo stesso la comunità è per la scuola e della scuola. Da una parte, la scuola andrà orientata alla formazione dei singoli membri della comunità e alla crescita civile dell'intera comunità; di conseguenza può contare sulla collaborazione della comunità per realizzare le sue finalità. Contemporaneamente la comunità mette a disposizione della scuola le sue risorse e prende parte democraticamente e responsabilmente alla sua vita e gestione.

Il concetto di eguaglianza delle opportunità educative mentre si è esteso e diversificato sul piano dei contenuti, ha dato vita in riferimento ai *soggetti tutelati* a principi autonomi. In proposito si può ricordare anzitutto quello dell'eguaglianza tra i sessi. In generale, se è vero che l'eguaglianza formale tra l'uomo e la donna è stata sostanzialmente raggiunta, non si può dire lo stesso per l'eguaglianza delle opportunità, rispetto alla quale gli sforzi compiuti non hanno portato a risultati pienamente soddisfacenti. Un altro principio che è legato strettamente all'eguaglianza delle opportunità è rappresentato dall'educazione interculturale. Esso consiste nella messa in rapporto delle culture, nella comunicazione reciproca, nella interfecondazione, mentre esclude l'assimilazione. Rientra nello stesso quadro il principio della integrazione dei disabili nella scuola ordinaria, che può essere enunciato nei seguenti termini: rispondere ai bisogni di tutti gli alunni e di ciascuno; dare risposte differenziate perché gli alunni sono diversi; fornirle all'interno della scuola ordinaria.

## 2. Il dibattito attuale

Prenderò le mosse dai dati sulle disparità che sono veramente drammatici e anche sull'assenza o quasi della cultura del merito, come denunciato dal Ministro Gelmini. Per tentare di arrivare a una migliore definizione, riprenderò in esame i concetti di eguaglianza/equità e di merito. Da ultimo esaminerò i modelli dei rapporti correnti tra equità e merito.

## 2.1. Dati e tendenze

Incomincio con quelli *favorevoli*. Secondo l'ultimo Rapporto Isfol, si sta innalzando il livello di qualificazione della popolazione del nostro Paese e della sua forza lavoro se lo si considera globalmente: nel 2007 per la prima volta la porzione della forza lavoro che può vantare almeno un titolo della secondaria superiore ha toccato il 60% e la quota che ha conseguito un titolo universitario ha raggiunto il 15.7% con un accrescimento annuo di sette decimi di punto (Isfol, 2008). Tra gli andamenti positivi che si riferiscono alle strategie di Lisbona va segnalato il tasso di successo nella scuola secondaria superiore da parte dei giovani del gruppo di età 20-24 anni che è cresciuto dal 69.4% del 2000 al 76.3% del 2007, avvicinandosi di molto alla media europea che nel 2007 era del 78.1%; in questo caso il problema riguarda tutta l'UE che nel 2010 dovrebbe raggiungere un *benchmark* di almeno l'85%.

Tra i *punti deboli* emerge quello della percentuale di abbandono scolastico e formativo della coorte 18-24 anni che nel 2007 si attesta al 19.3%, cioè il doppio quasi del *benchmark* fissato al 10%; inoltre, la media europea è considerevolmente inferiore al dato italiano in quanto si colloca al 14.9%. Questo andamento è ancora più preoccupante se lo si collega con il basso livello di qualificazione della popolazione tra i 25 e i 46 anni che registra solo un 52.3% in possesso di un titolo di istruzione secondaria superiore, ossia quasi 20 punti percentuali in meno rispetto alla media europea e 40 in paragone dei Paesi più avanzati in questo settore (Giancola, 2008; Duru-Bellat e Suchaut, 2008).

Negativo è anche il quadro della *dispersione formativa*. In proposito, si può richiamare il nodo problematico costituito dai 120 mila soggetti del gruppo di età 14-17 anni che si trovano in tale situazione: essi rappresentano più del 5% del complesso dei giovani nella condizione del diritto-dovere (Isfol, 2008). Per la precisione occorrerebbe tener conto della grande maggioranza degli apprendisti in situazione del diritto-dovere in quanto anche loro non frequentano percorsi formativi: pertanto, il rapporto Isfol stima in ben 150-155 mila i giovani che non sono iscritti in nessun percorso formativo formalizzato. Inoltre, la percentuale di quanti sono nella condizione di evasione dal diritto-dovere, che a livello nazionale si colloca al 5,1%, diviene l'8% nel Meridione, mentre scende al 4,1% nel Centro, al 3,9% nel Nord-Ovest ed è veramente marginale nel Nord-Est (0,6%). Infine, i due terzi di coloro che si trovano in una situazione di dispersione abitano nell'Italia Meridionale.

Scendendo più nei particolari, si può dire che il problema della dispersione ha subito un *cambiamento significativo* nelle decadi recenti in quanto a una riduzione consistente degli abbandoni, in particolare nella secondaria di 1° grado, ha corrisposto una crescita delle bocciature (Besozzi, 2009; Ministero della Pubblica Istruzione, 2008). Le percentuali relative a quest'ultimo fenomeno si collocano al 3.2% nella media, ma salgono a ben il 14.2% nella secondaria di 2° grado. Inoltre, la transizione da un livello del sistema

a un altro costituisce un altro serio problema nel senso che i bocciati in prima media rappresentano il 4% del totale e la percentuale si alza al 18.9% nella prima classe della secondaria di 2° grado. Da ultimo, l'insuccesso risulta particolarmente preoccupante negli istituti professionali con il 23.8% di non ammessi all'anno successivo e nei tecnici con il 17.8%.

Dal punto di vista della tematica di questo articolo è anche importante richiamare altri due dati che si riferiscono alla situazione della *eguaglianza* e della *mobilità* nel nostro Paese (Abravanel, 2008; Salvia, 2009; Checchi, 2006; Siniscalco, 2008). Globalmente va osservato che l'Italia anche in questo caso si presenta in una grave condizione problematica perché mette insieme alta diseguaglianza e bassa mobilità. È bene comunque procedere con ordine.

Il rapporto che le Nazioni Unite pubblicano regolarmente sulle risorse umane evidenzia che tra i Paesi dell'Occidente l'Italia si distingue per un triste primato nel senso che subito dopo gli Stati Uniti e il Regno Unito viene lei nella classifica per livello di *disparità sociale* (Human Development Report, 2006; Abravanel, 2008). Nel nostro Paese il rapporto tra il reddito del 10% più ricco e quello del 10% più povero si colloca all'11.6%: come si è già anticipato sopra, esso è inferiore a quello degli Stati Uniti e del Regno Unito che raggiungono rispettivamente il 15.9% e il 13.8%; tuttavia tale tasso è più elevato di quello della Francia (9.1%), della Germania (6.9%), della Svezia (5.2%) e del Giappone (4.5%). Anche l'applicazione di un altro indice, il Gini, porta alle medesime conclusioni in quanto nell'ordine si trovano gli Stati Uniti (40,8) al primo posto, seguiti da Italia e Regno Unito alla pari (36), mentre altri Stati dell'Europa mostrano delle cifre inferiori (per esempio Germania 28 e Danimarca 24).

I risultati riguardo alla *mobilità sociale* non sono certamente migliori per cui l'Italia viene ad occupare una delle posizioni più basse nel panorama dei Paesi avanzati (Abravanel, 2008). Indubbiamente, negli anni '60 nel periodo del "boom economico" si è realizzato in Italia un cambio epocale in quanto da società agricola si è trasformata in una industriale, dando luogo a una forte mobilità strutturale. Questo andamento non ha prodotto gli effetti aspettati perché le posizioni relative sono rimaste sostanzialmente inalterate, per cui si può dire che in generale ciascuno è rimasto al proprio posto. E i dati lo confermano perché per esempio la probabilità per i figli di operai nell'industria di giungere ad una posizione di responsabilità è del 13.3% rispetto al 14% della Francia, al 15.3% dell'Inghilterra, al 19.4% della Svezia e al 20.6% degli Stati Uniti. In altre parole, nel nostro Paese le famiglie delle classi sociali superiori si dimostrano particolarmente efficaci nel difendere i propri figli dal rischio di sbocchi sociali poco vantaggiosi. Anche dal punto di vista della mobilità intragenerazionale (le variazioni del reddito durante il corso della vita), oltre che di quella intergenerazionale (il confronto tra il reddito dell'individuo e quello della sua famiglia), la situazione non è migliore: infatti, le probabilità di raggiungere posizioni di responsabilità partendo dalla condizione di operaio sono del 3.2%, ma salgono al 10.6% nel-

l'Inghilterra, all'11% in Francia, al 12.8% negli Stati Uniti e al 14.3% nella Svezia.

Dall'esame dei dati e delle tendenze è possibile giungere una *prima conclusione* (Besozzi, 2009). Nel ripensare la relazione tra eguaglianza/equità e merito, bisogna liberare il campo dall'equivoco che per realizzare l'eguaglianza non si debba tener conto delle diversità tra le persone. Infatti, dietro questa impostazione si trova una concezione inadeguata di eguaglianza che la identifica con l'uniformità e quindi non è accettabile anche perché l'applicazione in concreto di questa visione non porta all'eliminazione delle disparità che, invece, tendono a conservarsi benché sotto nuove forme. In proposito è sufficiente richiamare i dati sulla frequenza dei vari tipi di secondaria superiore e trovare confermata una stretta relazione tra stratificazione sociale, scelte e risultati perché i diversi indirizzi accolgono studenti il cui retroterra familiare è correlato con il prestigio sociale della scuola a cui sono iscritti. In tale quadro non si può non concordare con la seguente osservazione: «Finora, la risposta agli abbandoni è stata "più scuola", ma questo equivarrebbe a dare ad un malato dosi maggiori di una medicina che ha già dimostrato di non fare effetto; più recentemente, si è pensato a "scuola diversa" (con i soliti rischi ideologici di percepire le diversità come disuguaglianze in una scala gerarchica) ma, a mio parere, la risposta giusta sarebbe una "non scuola" [...]» (Ribolzi, 2009, p. 98).

In questo contesto, va notato che, sebbene l'influsso dei fattori economici tenda a ridursi, tuttavia nelle ultime decadi si è accentuato quella del retroterra culturale della famiglia, in particolare del titolo di studio dei genitori. Pertanto si può affermare che la diversa condizione economica e in particolare culturale che caratterizza gli studenti tende a incidere fortemente sul merito di ciascuno allievo, per cui in Italia il sistema educativo continua a svolgere un ruolo di riproduzione del capitale culturale che ogni alunno si porta in classe. Ne segue che il problema di declinare insieme merito ed equità costituisce un *questione fondamentale* della nostra scuola.

## 2.2. *I concetti di eguaglianza/equità e meritocrazia: il quadro di riferimento*

Recentemente la parola *equità* si sta affermando sempre di più nella letteratura scientifica e nel dibattito politico al posto del termine eguaglianza (Benadusi, 2006; Ribolzi, 2009; Bottani, 2009). Alcuni autori hanno interpretato questo andamento come una manifestazione significativa del processo in atto nel mondo occidentale che avrebbe portato gradualmente, per opera dei partiti e dei movimenti neo-conservatori di destra, al superamento degli ideali egualitari, tanto esaltati nelle decadi '60 e '70. Per altri studiosi e, a mio parere, più correttamente si tratta invece della riproposizione in forma nuova della questione tradizionale della diseguaglianza. Da questo punto di vista, è possibile tracciare l'evoluzione a partire dalla metà del secolo scorso: negli anni '60 e '70 il nodo principale è stato il rapporto tra eguaglianza da una parte ed efficacia/efficienza dall'altra; le decadi succes-

sive dell'80 e del '90 si sono caratterizzate per la centralità che ha assunto il concetto di qualità; dalla fine del secolo scorso il dibattito si è concentrato sull'equità che non sostituisce i concetti di efficienza/efficacia e di qualità, ma cerca di assumerne gli aspetti positivi. Infatti, tali finalità non vanno considerate come tra loro opposte, ma piuttosto come complementari perché quando la scuola funziona in maniera soddisfacente, essa non potrà che raggiungere contemporaneamente sia l'equità sia l'eccellenza.

Come già si è osservato sopra, l'equità deve includere al suo interno la dimensione della *differenza*. Una concezione di equità che ignora la diversità può comportare una caduta dell'impegno delle persone perché, se queste vengono compensate nella medesima misura indipendentemente dallo sforzo che compiono, cesseranno di darsi da fare con un conseguente impoverimento della società che tra l'altro si ripercuoterà negativamente proprio sui meno abbienti. Un altro effetto sfavorevole può essere visto nella uniformità che, non riuscendo ad apprezzare le differenze, conduce ad un appiattimento generale nelle attività dei soggetti. In aggiunta l'egualitarismo, annullando le diversità nelle prestazioni scolastiche, tende a portare la selezione nel mercato del lavoro con evidente svantaggio soprattutto per i figli delle famiglie meno abbienti che non possono assicurare loro una permanenza lunga nel sistema educativo né contare su un consistente capitale sociale da utilizzare a loro favore; un altro effetto dell'egualitarismo può essere quello dell'elevarsi del livello dei titoli per entrare con successo nel mondo produttivo, ma le conseguenze sono altrettanto negative per i ceti più deboli che non si possono permettere di investire troppo a lungo in educazione. Una scuola equa al contrario deve essere capace di assicurare l'eguaglianza proprio a partire dalla differenza.

Secondo la tesi che qui si sta portando avanti, l'equità si pone in continuità con la eguaglianza e rappresenta un suo potenziamento mediante l'integrazione di aspetti rilevanti dei concetti di efficienza/efficacia, qualità e differenza. In altre parole, la *distinzione* tra eguaglianza ed equità non è di sostanza, ma va ricercata nella pluralità di prospettive che caratterizza la seconda. In ogni caso è anche importante situare l'equità all'interno delle *concezioni generali* che in proposito sono stati utilizzate nel campo della istruzione e della formazione (Meuret, 2006).

La prima da prendere in considerazione è offerta dall'*utilitarismo* che definisce l'equità in relazione al profitto che discende dall'entità complessiva di istruzione e di formazione offerta. Pertanto, la società è tenuta a sostenere economicamente gli studi di un allievo fino a quando il rendimento di un anno aggiuntivo di educazione non risulterà più basso del rendimento medio degli investimenti pubblici. L'equità viene garantita dall'applicazione del criterio appena richiamato in maniera uniforme a tutti gli studenti. È evidente che tale concezione implica effetti negativi per gli allievi che appartengono a famiglie degli strati sociali più bassi che non dispongono di risorse per sostenere autonomamente gli studi dei loro figli né di un elevato capitale sociale da mobilitare a loro favore.

La teoria di *Rawls* respinge decisamente l'utilitarismo in quanto questo assume come criterio fondamentale la produzione della utilità massima per la società nel suo complesso per cui i costi sopportati da alcuni sono compensati dai vantaggi di cui può beneficiare la maggioranza: ciò implica tra l'altro la creazione nella società delle due categorie dei vincenti e dei perdenti (Meuret, 2006; Ribolzi, 2009; Rawls, 1971). L'educazione al contrario deve mirare alla realizzazione di una giusta eguaglianza delle opportunità sociali, ma ciò non impedisce che le differenze economiche e sociali siano accettabili sempre che consentano di aiutare gli svantaggiati. Un'importante conseguenza di questo ragionamento è che risulta superata la concezione secondo la quale la società giusta deve essere strettamente egualitaria.

Secondo la teoria delle *sfere di giustizia* di Walzer le disparità nel campo scolastico possiedono una loro specificità propria che è indipendente rispetto a quelle riscontrabili in altri ambiti quali i sistemi culturali, sociali, economici e politici (Meuret, 2006; Walzer, 1983). Questo implica che il reddito e la collocazione di classe della persona non dovrebbero offrire vantaggi sul piano dell'istruzione e della formazione e a sua volta l'educazione non dovrebbe fornirne in termini monetari.

La *teoria della responsabilità* fa ricorso a due concetti quello di "talento", per indicare ciò di cui le persone non possono essere considerate responsabili, e di "sforzo", per significare tutto quello di cui possono essere ritenute responsabili (Meuret, 2006; Trannoy, 1999). L'equità richiede che le risorse siano distribuite in base ai due criteri: più precisamente nel campo scolastico si tratterebbe di realizzare una integrazione tra il principio della compensazione ("A sforzo eguale, effetto eguale") e di quello della ricompensa naturale ("A talento eguale, risorse eguali").

Da ultimo si può citare la teoria di *Sen* (Meuret, 2006; Sen, 1982 e 1992). Questa sottolinea che a ciascuna persona vanno garantite eguali capacità di realizzare quei modi di essere a cui attribuisce rilevanza per cui, per esempio, il soggetto possa attuare il modo di essere di "uscire di casa senza doversi vergognare" perché possiede competenze adeguate di lettura e scrittura. In particolare, nella situazione di complessità in cui ci troviamo attualmente, la società deve garantire a tutti le conoscenze e le competenze necessarie per poter padroneggiare tale condizione, indipendentemente dalle loro potenzialità di partenza e dalle loro motivazioni a riuscire.

In conclusione, anche in rapporto alle concezioni generali che in proposito sono state utilizzate nel campo della istruzione e della formazione si può dire che *tutte* quelle elencate possono dare un loro contributo rilevante alla definizione di equità. A mio parere, l'unica da escludere è l'utilitarismo.

Passando ora all'altro concetto in esame, quello di *meritocrazia*, esso sta ad indicare "un sistema di governo o di un'altra organizzazione basato sull'abilità dimostrata (merito) e sul talento piuttosto che su ricchezza ereditata, relazioni familiari e clientelari, nepotismo, privilegi di classe, popolarità o altri determinanti storici di potere politico o posizione sociale" o più semplicemente "che i migliori vanno avanti in base alle loro capacità e ai

loro sforzi, indipendentemente da ceto e famiglia di origine e sesso” (Abravanel, 2006, pp. 59 e 19; Fukuyama, 1996; Arrow et alii, 1999; Giddens, 1999; McNamee e Miller, 2004; Giddens and Diamond, 2005; Dench, 2006; Cortigiani, 2008a). Essa si poggia su *due sistemi di valore*: la massima responsabilizzazione delle persone e la garanzia di pari opportunità nella mobilità sociale. In questo quadro le conseguenze del merito e del demerito morale vanno assunte nella loro radicalità per cui non viene accettata l’idea di uno Stato compassionevole che tutela l’individuo anche da se stesso e ciò costituisce senz’altro un limite serio per chi concepisce il Welfare State come garante, nel rispetto del principio di sussidiarietà, della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali. I sostenitori della ideologia meritocratica fanno comunque notare che la concezione del merito morale senza compromessi ha il vantaggio di creare fiducia perché il cittadino, ritenendo il sistema giusto, è disponibile a collaborare attivamente al suo funzionamento, anche se non dovesse beneficiare direttamente dei risultati della sua cooperazione. Inoltre, la verifica nel concreto della realizzazione delle pari opportunità nella mobilità sociale farebbe sì che le persone accettino di buon grado le disparità esistenti nella società.

L’ideologia meritocratica è stata sintetizzata in *un’equazione* che si configura nei seguenti termini:  $I(\text{intelligenza}) + E(\text{sforzo, impegno}) = M(\text{merito})$ . La I può essere resa brevemente con “intelligenza”, ma il suo significato completo è più vasto e comprende tutte le qualità intrinseche di una persona e cioè “le sue capacità cognitive, come l’abilità nel capire, interpretare, analizzare e utilizzare in modo produttivo le informazioni, le capacità di intelligenza emotiva e di leadership, la forza di carattere” (Abravanel, 2006, p. 65). Esse sarebbero misurabili e prevedibili e molti Paesi hanno sviluppato una sorta di test nazionale standard per l’ammissione all’università sulla stregua del SAT degli Stati Uniti che può servire a verificare la I. A sua volta, la E sta a indicare il comportamento concreto della persona che si esprime nel suo sforzo e impegno sotto la spinta degli incentivi a competere, dato che l’essenza della società meritocratica è costituita dal libero mercato. I sostenitori di questa visione insistono inoltre sulla esigenza della misurabilità del merito senza la quale non si possono battere i legami di sangue e la cui eventuale vaghezza nei criteri comporterebbe una squalifica dello stesso merito e della sua validità. Per questo le società meritocratiche moltiplicherebbero gli sforzi per elaborare criteri di misura che siano credibili, certificati da fonti autorevoli e resi disponibili al pubblico.

Per rendere reali le pari opportunità nella mobilità sociale e farle toccare con mano da parte dei cittadini, i sostenitori della ideologia meritocratica intendono muoversi in due direzioni: la lotta ai *privilegi della nascita e alle rendite di posizione* da una parte e dall’altra l’impegno contro il *nepotismo*. Nel primo caso la strategia fondamentale è costituita dalla previsione delle tasse di successione non tanto per ragioni economiche quanto per motivi di natura simbolica, cioè allo scopo di convincere le persone a rinunciare a privilegi e a condizioni di monopolio economico e sociale perché

l'introduzione di tali tasse può offrire loro un segno credibile che il confronto sarà equo e che disporranno delle medesime opportunità degli altri. Un altro aspetto di questa cultura antiprivilegi è costituito dalla lotta al nepotismo che l'ideologia meritocratica considera come una specie di peccato mortale. Tuttavia, questa pratica non andrebbe confusa con la richiesta ai candidati a posizioni importanti di fornire informazioni e di accludere al proprio curriculum vitae lettere di raccomandazione da parte di persone che li conoscono: infatti, non bisognerebbe dimenticare che il capitale sociale di un individuo costituisce un aspetto rilevante del "merito" di una persona.

Sulla stessa linea si pongono la lotta ai *privilegi delle imprese* e la tutela degli interessi dei consumatori. Come si sa, l'ideologia meritocratica accetta la disuguaglianza purché sia garantita la parità di opportunità nella mobilità sociale; inoltre, un altro correttivo va visto nel fatto che se la distanza tra il gruppo dei più ricchi e quello dei più poveri cresce, deve contemporaneamente aumentare la media del benessere di tutti nel senso che si richiede che tutto il sistema sociale si avvantaggi della classe dirigente che essa produce. La strategia centrale viene identificata nella circolarità tra concorrenza e merito nel senso che la concorrenza si pone come fondamento del merito e questi si presenta come un acceleratore della concorrenza. Da tale punto di vista, la concorrenza e la lotta ai privilegi delle imprese comporterebbero due benefici: contribuiscono alla crescita del sistema economico, garantendo la possibilità per i più capaci di produrre benessere per tutti, e allo stesso tempo promuovono la fiducia nel valore del merito.

L'ideologia meritocratica utilizza l'*educazione* come una strategia centrale per realizzare le pari opportunità. In questo quadro i sistemi di istruzione e di formazione dovrebbero mirare a selezionare i più capaci e a valorizzare al massimo le doti e il merito di ogni allievo. Da tale punto di vista, le università sono chiamate a svolgere un ruolo fondamentale per preparare gli studenti a entrare nel mercato del lavoro con la preparazione più adeguata. Tuttavia, l'istruzione superiore non basta e l'ideologia meritocratica si sta rendendo conto di questo fatto e, perciò, punta sempre di più a rafforzare l'efficienza e l'efficacia dei livelli preuniversitari: senza questo tipo di intervento si corre il pericolo che gli alunni delle famiglie più svantaggiate non siano posti nelle condizioni di attuare pienamente le loro possibilità, privando tra l'altro tutto il sistema sociale del loro apporto.

Un altro tassello di questa visione è costituito dall'introduzione di un *Welfare State meritocratico*. Questo non dimentica i più deboli, ma si propone non solo di tutelare da situazioni problematiche le persone meno fortunate, ma anche e in primo luogo di spronarle ad assumere la responsabilità diretta del proprio riscatto e di avvalersi delle possibilità offerte dalla mobilità sociale. Indubbiamente, la più gran parte del Welfare rimane affidato all'ente pubblico, ma le prestazioni fornite tendono a perdere le caratteristiche dell'assistenzialismo per assumere le prerogative proprie di servizi di qualità. Concorrenza e produttività diventano le parole chiave e la filan-

tropia privata deve cercare di massimizzare i ritorni della solidarietà non solo con la carità, ma anche con l'eccellenza.

### 2.3. *Rapporti equità-merito: i possibili modelli educativi*

Si può partire da un estremo cioè dal modello *meritocratico puro* che tende a vedere tra merito ed equità un sorta di dilemma o di contraddizione (Benadusi, 2006; Meuret, 2006; Bottani e Benadusi, 2006; Ribolzi, 2009). L'assunto di base, del tutto discutibile, è che la scolarizzazione di massa avrebbe rinunciato all'eccellenza del sapere e al riconoscimento del merito, pur di realizzare gli ideali di eguaglianza e di democrazia. Tale modello attribuisce alla scuola come ruolo principale di identificare, valorizzare e premiare le doti degli studenti: questa finalità non ne metterebbe in discussione l'equità dato che viene assicurata l'eguaglianza nell'accesso, anche se poi l'educazione impartita tende a caratterizzarsi per una elevata selettività e una forte disparità nei risultati. Riguardo a questi ultimi va distinto: quando si tratta di esiti interni al sistema, cioè quelli espressi in termini di carriere scolastiche e/o di apprendimenti, il modello in questione ritiene sufficiente dal punto di vista dell'eguaglianza che essi siano proporzionali al merito di ciascuno; nel caso poi che si faccia riferimento ai risultati esterni, cioè ai vantaggi che le persone sono in grado di trarre dagli esiti negli studi ai fini del raggiungimento di altri benefici al di fuori del sistema di istruzione e di formazione, come per esempio nell'attività professionale, essi o non vengono presi in considerazione dagli studiosi sostenitori della meritocrazia pura perché il ruolo della scuola si è esaurito con la conclusione degli studi oppure anche a tale proposito si richiede che i benefici esterni siano proporzionali al merito.

Sul piano delle *strategie* concrete, questa concezione propone anzitutto che nel sistema educativo siano adeguatamente diffuse procedure valide di valutazione e di orientamento ed esige che le valutazioni scolastiche siano il più possibile oggettive: in altre parole, la presenza di un modello valido di valutazione viene a occupare una collocazione centrale. Dovranno essere creati indirizzi e scuole di eccellenza a cui possano iscriversi i più meritevoli e gli indirizzi devono restare aperti a tutti gli studenti con il solo limite delle congruenze delle attitudini e con la previsione della possibilità di rivedere le scelte. Un'altra strategia fondamentale è quella dell'assegnazione di premi e sanzioni in base al merito e al demerito.

I sostenitori del modello della meritocrazia pura si rendono conto che la gara per il conseguimento dei titoli potrebbe *non* essere *imparziale* nel senso che gli esiti scolastici potrebbero essere condizionati dal retroterra sociale ed economico delle famiglie degli studenti. A loro parere il problema è superabile mediante la previsione di borse di studio, cioè di incentivi economici, per gli studenti meritevoli, ma carenti delle necessarie risorse. Tuttavia, la concezione della meritocrazia pura non sembra rendersi conto che la gara potrebbe essere truccata per altre ragioni più complesse di quelle finanziarie quali: le carenze culturali dello studente che la scuola non percepisce

perché scambia l'eredità culturale con i talenti; o un atteggiamento discriminatorio nei confronti delle culture altre degli strati socialmente svantaggiati; o la premiazione di un talento che non è attribuibile allo sforzo dello studente che ne è in possesso.

I punti deboli dell'impostazione meritocratica pura hanno spinto gli studiosi a elaborare altre concezioni che riescono meglio a conciliare equità e merito. Tra di esse la più accettata è il modello dell'*eguaglianza sociale delle opportunità* (Benadusi, 2006; Meuret, 2006; Bottani e Benadusi, 2006; Ribolzi, 2009): in questo caso l'assunto di base è che la formazione dell'intelligenza dipende principalmente da fattori di natura sociale e culturale e che le disparità negli esiti scolastici fra studenti di ceti diversi vada attribuita alla differente qualità, socialmente condizionata, dei processi di socializzazione primaria o all'orientamento discriminante delle scuole che favoriscono la cultura di alcuni gruppi a danno di quella di altri. In ambedue le fattispecie le disparità sono da considerarsi ingiuste: pertanto, i sostenitori del modello in questione ritengono che per conciliare equità e merito la scuola deve cercare di realizzare la parità non tanto tra gli esiti di tutti gli studenti quanto tra i risultati medi degli alunni in base ai gruppi sociali più importanti quali le classi, gli strati, i generi, le etnie e le nazionalità.

Se riguardo agli *esiti* interni al sistema educativo, cioè quelli misurati in termini di carriere scolastiche e/o di apprendimenti, è sufficiente il raggiungimento di una eguaglianza almeno parziale tra gruppi diversi, quanto invece ai risultati esterni, cioè al raggiungimento di vantaggi che si pongono dopo la scuola, essi o non vengono tenuti in conto come nel caso della meritocrazia pura perché il compito equalizzante della scuola si è concluso con il termine degli studi, oppure si richiede la garanzia di una eguaglianza dei benefici tra adulti di gruppi diversi, a parità di istruzione. Inoltre, dal punto di vista del *trattamento* da assicurare all'interno del sistema di istruzione e di formazione viene respinta l'idea di equalizzare gli interventi perché manterrebbe inalterate le differenze socio-culturali di partenza tra studenti di ceti differenti, mentre è adottata l'idea della compensazione o "discriminazione positiva", cioè di scuole migliori per gli studenti svantaggiati, e di pedagogie non uniformi, ma diversificate e personalizzate, capaci di rispondere alle culture specifiche di individui e gruppi perché, come si è già osservato sopra, l'eguaglianza delle opportunità nell'istruzione significa eguale possibilità di essere trattati in maniera diversa per poter realizzare le proprie capacità. Altre strategie che sono state proposte all'interno del modello consistono nella promozione dell'educazione prescolastica e nel supporto alla famiglie in difficoltà durante la socializzazione primaria. Un'integrazione importante potrebbe venire dalla strategia della *soglia minima* che consiste nello stabilire un livello minimo di anni di istruzione, di titoli di studio e di competenze che tutti gli studenti devono conseguire in quanto se qualcuno di loro non potesse ottenerli, risulterebbe in pericolo di emarginazione dalla vita sociale.

Il modello della eguaglianza sociale delle opportunità presenta *due peri-*

*coli* che vanno accuratamente evitati. Anzitutto, la sua attuazione non deve mettere a rischio la realizzazione di altri principi inderogabili come i diritti della famiglia alla cura e alla socializzazione dei figli. Inoltre, «come ha osservato Dubet [...], “vinca il migliore”, ma anche “guai ai vinti”, è il compendio di questo approccio alla stessa stregua di ogni altro di tipo meritocratico» (Benadusi, 2006, pp. 27-28).

Questi limiti del modello dell'eguaglianza sociale delle opportunità hanno spinto gli studiosi ad evitare ogni realizzazione radicale della teoria e al tempo stesso a integrarla con altri principi di equità. In proposito si può ricordare l'impostazione che si ispira a Rawls, la cosiddetta *eguaglianza democratica delle opportunità*, che completa la precedente, affermando che ci si può allontanare dal principio dell'eguaglianza tutte le volte che si tratta di assicurare benefici agli svantaggiati. Un'altra integrazione importante va vista nella concezione della equità ispirata al valore del *rispetto*. Questa si muove in una duplice direzione: da una parte, essa propone che i sistemi di istruzione e di formazione cerchino di rispondere alla sfida delle diverse identità in una società sempre più pluriculturale e dall'altra che essi garantiscano non solo il conseguimento di soglie minime, ma anche di altre dimensioni spesso dimenticate come l'autostima. Inoltre, sul piano dei risultati esterni si pone l'obiettivo ambizioso di tutelare la dignità dei perdenti nella gara dell'istruzione.

## Bibliografia

- ABRAVANEL R., *Meritocrazia*. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto, Milano, Garzanti, 2008.
- ARROW K. et alii (a cura di), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton, Princeton University Press, 1999.
- BENADUSI L., *Dall'eguaglianza all'equità*, in N. BOTTANI - L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006, pp. 19-38.
- BESOZZI E., *Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*, in "Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università", 34 (2009), n. 3, pp. 22-40.
- BOTTANI N., *Nessuna scuola è un'isola: come sviluppare l'equità tra le scuole*, in N. BOTTANI, *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009, pp. 109-128.
- BOTTANI N. - L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006.
- CHECCHI D., *Uguaglianza ed equità nel sistema scolastico italiano*, in N. BOTTANI - L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006, pp. 115-127.
- COLEMAN J.S. et alii, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, US Government Printing Office, 1966.
- CORTIGIANI P., *Il merito tra talento e impegno*, in "Rivista dell'istruzione", 6 (2008a), pp. 21-25.
- CORTIGIANI P., *Possono le scuole promuovere micro-politiche per il merito*, in "Rivista dell'istruzione", 6 (2008b), pp. 39-42.
- DENCH G. (a cura di), *The Rise and Rise of Meritocracy*, Chichester, Blackwell, 2006.
- DURU-BELLAT M. - B. SUCHAUT, *Organizzazione del sistema scolastico e disuguaglianze sociali di rendimento scolastico: gli insegnamenti dell'indagine PISA 2000*, in N. BOTTANI - L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006, pp. 101-113.
- FUKUYAMA F., *Fiducia. Come le virtù sociali contribuiscono alla creazione della prosperità*, Milano, Rizzoli, 1996.

- GELMINI M.S., *Relazione alla Commissione Cultura della Camera*, Roma, 10 giugno 2008.
- GIANCOLA O., *Equità e diseguaglianze in Europa e in Italia*, in L. BENADUSI - O. GIANCOLA - A. VITERITTI (a cura di), *Scuole in azione tra equità e qualità*, Milano, Guerini, 2008, pp. 57-77.
- GIDDENS A., *La terza via*. Milano, Il Saggiatore, 1999.
- GIDDENS A. - P. DIAMOND (a cura di), *The New Egalitarianism*, Malden, Polity Press, 2005.
- ISFOL, *Rapporto 2008*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008.
- Human Development Report 2006*, in <http://hdr.undp.org/> (30.09.09).
- MALIZIA G., *Problemi e politiche della democratizzazione della scuola nei paesi industrializzati dell'occidente*, in "Orientamenti Pedagogici", 20 (1973), n. 3, pp. 387-407.
- MALIZIA G., *Solidarietà, eguaglianza delle opportunità ed educazione interculturale*, in "Orientamenti Pedagogici", 38 (1991), n. 2, pp. 501-508.
- MALIZIA G., *Diritto all'educazione*, in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Roma, LAS, 2 ed., 2008, pp. 330-332.
- MCNAMEE S.J - R.K. MILLER, *The Meritocratic Myth*, New York, Doubleday Books, 2003.
- MEURET D., *Valutare l'equità dei sistemi scolastici*, in N. BOTTANI - L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006, pp. 39-62.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. SERVIZIO STATISTICO, *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno scolastico 2006/2007*, Roma, 2008.
- RAWLS J., *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1971.
- RIBOLZI L., *Più equità, più felicità? Equità del sistema formativo e ben-essere*, in L. CASELLI (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009, pp. 83-108.
- SALVIA L., *L'Italia e l'ascensore sociale bloccato*, in "Corriere della Sera", (mercoledì 7 ottobre 2009), p. 13.
- SEN A., *Choice, Welfare and Measurement*, Oxford, Basic Blackwell, 1982.
- SEN A., *Inequality re-examined*, New York, Russel Sage Foundation, 1992.
- SINISCALCO M.T., *Merito ed equità nella scuola attraverso la lente OCSE*, in "Rivista dell'istruzione", 6 (2008), pp. 26-32.
- TRANNOY A., *L'égalisation des savoir de base., l'éclairage de la théorie de la responsabilité et des contrats*, in D. MEURET (a cura di), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 1999, pp. 55-76.
- WALZER M., *Spheres of Justice*, New York, Basic Books, 1983.

## **Le prospettive di evoluzione dell'istruzione tecnica e professionale in Italia alla luce dei nuovi Regolamenti governativi e il futuro dell'istruzione e formazione professionale regionale**

ARDUINO SALATIN<sup>1</sup>

*Il quadro che emerge dai testi dei Regolamenti governativi sull'istruzione tecnica e sull'istruzione professionale, adottati in prima lettura dal Consiglio dei Ministri nel mese di maggio 2009 e in attesa di un'approvazione definitiva, sollecitano numerose riflessioni in rapporto al sistema di Istruzione e Formazione Professionale di competenza delle Regioni e lasciano aperte non poche questioni in merito. In questo contributo si cercherà di analizzare la struttura e gli aspetti salienti di tali Regolamenti e di segnalarne i punti di maggiore interesse per la possibile evoluzione del sistema nazionale di istruzione e formazione.*

Dopo il disorientamento degli ultimi anni, coinciso in particolare con l'idea, presente nella Legge Moratti (53/03) di "licealizzare" l'istruzione tecnica, e le successive incertezze nel ridisegno dell'istruzione e formazione professionale in capo alle Regioni, l'attuale stagione riformatrice ha rimesso al centro una domanda di significatività degli indirizzi di studio e di formazione che vede al centro il tema della "occupabilità", come prevenzione fondamentale dal rischio di precarietà nel mondo del lavoro da parte dei giovani. Far incontrare i talenti, le attitudini e le passioni dei giovani con le reali opportunità del mondo del lavoro diventa l'obiettivo di medio e lungo termine del nuovo sistema di istruzione e di formazione. Il che significa porre più attenzione ai profili in uscita, alle tipologie di figure professionali richieste dal mercato del lavoro, all'individuazione delle competenze essenziali per una reale occupabilità, nella logica della formazione "lungo tutta la vita", alla possibilità di passaggi e di equivalenza tra i percorsi.

<sup>1</sup> Coordinatore della "Commissione per il riordino degli Istituti Tecnici e Professionali".

## 1. La genesi dei Regolamenti governativi in materia di istruzione tecnica e professionale: dal “riordino” alla riforma del secondo ciclo

L'origine dei nuovi Regolamenti in materia di istruzione tecnica e professionale risale – come è noto – alla legge n. 40/2007, voluta dall'allora Ministro Fioroni, che fissava tempi stretti (31 luglio 2008) per la definizione di un nuovo assetto degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali, per i quali l'entrata in vigore del “riordino” era prevista dall'anno scolastico 2009/2010<sup>2</sup>.

La stessa legge, confermata da successive disposizioni, indicava in particolare il mantenimento dell'istruzione professionale di Stato a carattere quinquennale, distinta dalla formazione regionale, cui compete – a seguito della riforma del Titolo V° della Costituzione – la facoltà esclusiva di rilasciare qualifiche o diplomi professionali, salvo autorizzazioni specifiche da parte delle Regioni, in regime di sussidiarietà.

Nel dicembre 2007 il ministro Fioroni istituiva una apposita Commissione<sup>3</sup>, incaricata di preparare i testi del riordino degli Istituti Tecnici e Professionali e il 3 marzo 2008 veniva presentato a Roma il documento quadro della Commissione De Toni dal titolo “Persona, tecnologie e professionalità”.

Le elezioni politiche del 13 e 14 aprile 2008 portavano tuttavia ad un cambio di maggioranza politica. Il nuovo ministro Gelmini decideva di prorogare i lavori della Commissione De Toni sino a tutto il 2008, prevedendo di presentare i relativi Regolamenti in prima lettura al Consiglio dei Ministri a dicembre dello stesso anno<sup>4</sup>. Ma le numerose questioni aperte ancora da dirimere sul piano ordinamentale e organizzativo impedivano il rispetto dei tempi previsti, spostando l'entrata in vigore della riforma all'anno scolastico 2010-2011<sup>5</sup>.

Il 6 marzo 2009 il Ministro decideva di istituire un gruppo di appoggio al MIUR, formato da molti componenti della stessa Commissione De Toni, mentre il 28 maggio venivano finalmente adottati in prima lettura dal Consiglio dei Ministri i Regolamenti degli istituti tecnici, degli istituti professionali (insieme a quello dei Licei)<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Il comma 2 dell'art. 13 della stessa legge prevedeva anche i “poli tecnico professionali” tra Istituti Tecnici ed Istituti Professionali e infine gli Istituti Tecnici Superiori (ITS) per disciplinare l'offerta formativa post-secondaria.

<sup>3</sup> La Commissione, formata da poco più di 40 membri, era presieduta dal prof. Alberto Felice De Toni, preside della Facoltà di ingegneria dell'Università di Udine, ed è stata coordinata dall'autore del presente articolo.

<sup>4</sup> Sulla base dell'art.64 comma 3 del decreto legge n. 112 del 25 giugno 2008, convertito con la legge n. 133 del 6 agosto 2008.

<sup>5</sup> A tal fine è stata istituita per gli istituti tecnici anche una “*delivery unit*” (presieduta dal prof. De Toni) con il compito di coordinare le sperimentazioni del nuovo assetto organizzativo proposto dal Regolamento in 5 regioni (Lombardia, Veneto, Lazio, Puglia e Sicilia), a partire già dall'anno scolastico 2009-2010.

<sup>6</sup> I passaggi successivi previsti implicano: il parere obbligatorio delle Commissioni Cultura di Camera e Senato, nonché del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione e del Consiglio

Partiti come un'operazione di semplice riordino, i Regolamenti disegnano invece un ripresa del più complessivo riassetto dell'intero secondo ciclo, con conseguenze notevoli anche per l'ambito dell'istruzione e formazione professionale.

I passaggi successivi dei Regolamenti sono già ben delineati: dal parere obbligatorio delle Commissioni Cultura di Camera e Senato, nonché del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione e del Consiglio di Stato, alla consultazione con le Parti sociali e le associazioni professionali. Entro il 2009 è prevista la seconda e definitiva lettura da parte del Consiglio dei Ministri e quindi l'approvazione definitiva con la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale.

Vediamo ora più in dettaglio i contenuti essenziali dei 2 Regolamenti che più ci interessano, quello degli istituti tecnici e professionali.

## **2. Il regolamento sugli Istituti Tecnici**

Questo Regolamento definisce il profilo dei nuovi Istituti Tecnici attorno ai seguenti punti:

- riconduzione di tutti gli indirizzi a due settori di riferimento: economico e tecnologico;
- riduzione degli indirizzi esistenti a 11, 2 per il settore economico e 9 per quello tecnologico;
- riduzione delle ore annuali di lezione a 1056 (pari a 32 ore medie settimanali per 33 settimane);
- articolazione dei percorsi secondo il modello 2+2+1, con un primo biennio caratterizzato in prevalenza dalle materie di area generale, e i tre anni successivi dalle materie di indirizzo, con un quinto anno a carattere orientativo rispetto agli sbocchi verso l'istruzione universitaria, l'alta formazione professionale o il mondo del lavoro;
- introduzione di una quota di flessibilità curricolare del 30% nel secondo biennio e del 35% nell'ultimo anno, per meglio calibrare l'offerta secondo la domanda del territorio;
- introduzione di un approccio curricolare "per competenze", a partire dal modello europeo dei "risultati di apprendimento" previsti dal Quadro

di Stato. Per fine 2009 è prevista la seconda lettura da parte del Consiglio dei Ministri e quindi l'approvazione definitiva con pubblicazione in Gazzetta Ufficiale. I passaggi ordinamentali ed organizzativi successivi sono già indicati. Il MIUR, con propri atti e decreti, è infatti chiamato a definire:

- le "Indicazioni Nazionali" relative alla definizione delle competenze, abilità, conoscenze;
- l'elenco nazionale delle "opzioni" per l'ulteriore articolazione delle aree di indirizzo secondo gli spazi di "flessibilità";
- i criteri di raccordo tra il vecchio e nuovo ordinamento;
- le nuove classi di concorso;
- gli indicatori per la valutazione;
- il piano di aggiornamento di tutto il personale della scuola.

- europeo dei titoli e delle qualifiche (EQF), declinati in termini di conoscenze, abilità e competenze;
- costituzione di nuovi organismi sul piano didattico e di governance, come i Dipartimenti (anche in vista di favorire l'estensione della "didattica laboratoriale"), il Comitato Tecnico-Scientifico (CTS) con composizione paritetica di docenti ed esperti del mondo del lavoro, con funzioni consultive e di proposta, l'Ufficio Tecnico (anche per integrare le varie dotazioni tecnologiche).

Gli 11 indirizzi previsti sono i seguenti:

Settore economico:

- a) Amministrazione, Finanza e Marketing;
- b) Turismo.

Settore tecnologico:

- 1) Meccanica, Meccatronica ed Energia;
- 2) Trasporti e Logistica;
- 3) Elettronica ed Elettrotecnica;
- 4) Informatica e Telecomunicazioni;
- 5) Grafica e Comunicazione;
- 6) Chimica, Materiali e Biotecnologie;
- 7) Sistema Moda;
- 8) Agraria e Agroindustria;
- 9) Costruzioni, Ambiente e Territorio.

Sul piano dell'organizzazione didattica si propone un forte cambiamento; gli istituti dovranno infatti:

- progettare e valutare assumendo l'approccio "per competenze", lavorando cioè in modo più interdisciplinare e perseguendo la complementarità dei vari saperi teorici e pratici;
- adottare una didattica laboratoriale, cioè metodi didattici più induttivi e cooperativi;
- confrontarsi in misura maggiore con il territorio e il mondo del lavoro, anche ai fini di utilizzare al meglio gli spazi di autonomia e di flessibilità curricolare previsti<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Romano Prodi, in occasione della presentazione il 3 marzo 2008 del documento finale della Commissione De Toni, così si esprimeva, con considerazioni che non potevano non incontrare un plauso bipartisan: "L'istruzione tecnica è stata per decenni la spina dorsale della crescita industriale ed economica del Paese, un patrimonio che negli ultimi anni si è andato depauperando. Il nostro obiettivo oggi deve essere anche quello di invertire la tendenza dei giovani e delle famiglie che si orientano sempre più verso i Licei; ciò può avvenire a condizione che le famiglie siano informate davvero sulle opportunità che gli Istituti Tecnici offrono. In questi anni, invece, le famiglie sono state sensibilizzate solo sul valore dei Licei come se fuori dal Liceo non ci fosse nulla. Oggi rischiamo che ci vengano a mancare – concludeva l'allora presidente del consiglio – quelli che sono i periti industriali del ventesimo secolo, sulla cui opera l'Italia ha costruito la sua industria". Cioè il suo benessere.

### 3. Il regolamento sugli Istituti Professionali

La decisione del ministro Fioroni di recuperare gli Istituti Professionali, riportandoli alla specifica competenza statale, ha comportato un coinvolgimento obbligatorio, per i termini della legislazione concorrente, della Conferenza Stato-Regioni. Il sistema di istruzione e formazione professionale è infatti competenza esclusiva delle Regioni e ciò comporta la necessità di un accordo tra Stato e Regioni, accordo che tuttavia ha presentato e presenta non poche problematiche<sup>8</sup>.

Il punto dirimente è definito dal comma 1 dell'art. 2 dello schema di Regolamento che pone l'esigenza di una nuova identità degli istituti professionali: *"l'identità degli Istituti Professionali si caratterizza per una solida base di istruzione generale e tecnico-professionale, che consente agli studenti di sviluppare, in una dimensione operativa, i saperi e le competenze necessari per rispondere alle esigenze formative del settore produttivo di riferimento, considerato nella sua dimensione sistemica"*. Si richiama inoltre, al comma 3 dello stesso articolo, il *"ruolo integrativo e complementare rispetto al sistema di istruzione e formazione professionale"*. Questo ruolo viene previsto *"in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni"*.

In sostanza ciò comporta che, rispetto alla situazione attuale che vede gli istituti professionali offrire sia le qualifiche triennali che un proseguimento alla maturità professionale quinquennale, cambia la natura dei percorsi, che rischiano una sovrapposizione di fatto con quelli degli istituti tecnici o una difficile caratterizzazione con l'istruzione e formazione professionale triennale o quadriennale.

Sul piano ordinamentale il Regolamento prevede un assetto simile a quello degli istituti tecnici, con una drastica riduzione dei precedenti indirizzi e riordinando il tutto in due settori: "industria e artigianato" e "servizi".

Nel primo non sono contemplate particolari opzioni, mentre il secondo si articola in 5 indirizzi:

- 1) Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale;
- 2) Servizi per la manutenzione e l'assistenza tecnica;
- 3) Servizi socio-sanitari;
- 4) Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera;
- 5) Servizi commerciali.

Il monte ore è riportato a quello degli istituti tecnici, mentre la quota di flessibilità è leggermente aumentata: 25% nel primo biennio, 35% nel secondo e 40% al quinto anno. In compenso sparisce la "terza area" in alter-

<sup>8</sup> Il raccordo organico tra i percorsi dell'istruzione tecnico-professionale e i percorsi dell'istruzione e formazione professionale resta la questione chiave. Si tratta di quei percorsi effettuati da idonee strutture formative per il conseguimento di qualifiche e diplomi professionali di competenza delle Regioni che rispondono ai livelli essenziali delle prestazioni e sono spendibili su tutto il territorio nazionale.

nanza, finora realizzata in collaborazione con i centri di formazione professionale e vanno ad esaurimento tutti i percorsi sperimentali.

Per la governance e le altre articolazioni organizzativo-didattiche si confermano le novità già introdotte per gli Istituti Tecnici.

#### **4. I prossimi passaggi previsti a livello ordinamentale ed organizzativo**

Il riordino degli istituti tecnici e professionali sarà attuato attraverso tre strumenti principali:

- il *regolamento governativo* (contenente le norme generali, il profilo in uscita, i profili degli indirizzi, i quadri orari, le tabelle di confluenza dei vecchi indirizzi);
- un *decreto ministeriale* contenente la definizione dei “risultati di apprendimento” per ciascuna delle discipline dell’area comune e delle aree di indirizzo contenute nei quadri orari, nonché l’indicazione più dettagliata delle opzioni (sub-indirizzi), delle funzioni dei dipartimenti e del comitato tecnico-scientifico;
- delle *linee guida* contenenti indicazioni metodologiche per la progettazione formativa, la valutazione e le attività di laboratorio, corredate da esempi e pratiche significative.

Senza dubbio l’autonomia delle istituzioni scolastiche è il perno intorno a cui dovrebbe ruotare il processo di innovazione e di riforma dell’intero ciclo secondario.

In questo contesto di lavoro, risulta cruciale stabilire sul piano curricolare:

- la corrispondenza delle competenze relative alle conoscenze di base (area generale) con particolare riguardo a quelle da raggiungere al termine del primo biennio, considerando la coincidenza di detto biennio con la fascia dell’obbligo di istruzione, anche nella prospettiva dell’equivalenza formativa con l’istruzione e formazione professionale<sup>9</sup>,
- il rapporto tra i risultati di apprendimento attesi a conclusione del quinquennio con *le competenze chiave di cittadinanza*, le norme sulla valutazione del comportamento degli studenti e quelle in materia di cittadinanza e Costituzione<sup>10</sup>;

<sup>9</sup> Come ha osservato il CNPI nel suo “parere” sul Regolamento, è opportuno assicurare ai percorsi formativi ricadenti nella fascia dell’obbligo d’istruzione i livelli essenziali delle prestazioni, la continuità e il raccordo curricolare tra i percorsi di istruzione e formazione professionale e quanto realizzato nel sistema dell’istruzione, nonché considerare i modelli di certificazione delle competenze quali strumenti “capaci di sostenere i processi di orientamento, favorire il passaggio fra i diversi percorsi formativi e facilitare la prosecuzione degli studi”.

<sup>10</sup> Tali aspetti rappresentano infatti uno strumento fondamentale per il raccordo tra dimensione “istruttiva” e dimensione “educativa”, che consente agli studenti di esprimere le proprie

- le modalità dei passaggi nel quadro del secondo ciclo di istruzione, tra i sistemi di istruzione e quello dell'istruzione e formazione professionale, attraverso una mirata ed efficace azione di orientamento.

## 5. Il riassetto dell'istruzione e formazione professionale

Quello che viene definito il sistema italiano di IeFP è inteso generalmente dall'opinione pubblica come un comparto "accessorio" e in ogni caso "debole" del sistema formativo italiano, soprattutto nel confronto con gli altri paesi dell'UE<sup>11</sup>. In realtà la revisione del secondo ciclo in atto in Italia riporta al centro questo comparto di offerta formativa che, proprio dal cambiamento del ruolo degli istituti professionali di Stato, potrà ricevere nuovo impulso.

Pur in assenza finora di un accordo in sede di Conferenza unificata Stato-Regioni, il gruppo tecnico delle Regioni (coordinato da Tecnostruttura) ha definito la base comune del nuovo *Repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi professionali*<sup>12</sup>. Il Repertorio costituirà il punto di riferimento per tutta l'offerta del sistema di istruzione e formazione professionale, ivi comprese gli eventuali accordi con gli istituti professionali di Stato per il rilascio delle qualifiche triennali o diplomi professionali<sup>13</sup>.

dotazioni native (*capacità- potenzialità*), attraverso le *conoscenze* e le *abilità*, che, a loro volta, si traducono in *competenze per la vita (life skill)*, vale a dire in modi di pensare, di vedere, di comunicare, di rappresentare, di affrontare problemi esistenziali e lavorativi, di assumere posizioni critiche di fatti e avvenimenti, di prendere decisioni. Esiste poi il pericolo che l'area comune non si armonizzi con le singole aree di indirizzo e che venga a riprodursi, in piccolo, una gerarchizzazione delle competenze: presuntivamente superiori quelle comuni, per il loro riferimento "culturale", e inferiori, perché "applicative", quelle di indirizzo. Fin dal primo biennio pertanto, le competenze tipiche delle aree di indirizzo, in sede di progettazione didattica, devono invece attingere a competenze-abilità-conoscenze dell'area comune, anche a fini strumentali.

<sup>11</sup> L'attuale strutturazione della FP in Italia è interpretabile non solo alla luce dell'evoluzione normativa in materia, ma in riferimento ad una particolare eredità storico-culturale che affonda le sue radici nella tradizione del movimento cattolico e del movimento operaio. Nel secondo dopoguerra si è assistito da un lato ad una crescita notevole di esperienze formative sorte in risposta alla nuova domanda sociale ed economica, dall'altro ad un deficit di legittimazione istituzionale in rapporto al sistema di istruzione (soprattutto statale). La FP ha costituito pertanto una reale opportunità di crescita culturale e professionale, una "seconda occasione" per molti giovani, diventando in molte aree del paese non solo un veicolo di inserimento occupazionale, ma anche un reale "ascensore sociale" (sia verso la continuazione degli studi, che verso lo sviluppo di ruoli professionali e imprenditoriali più elevati). La sua funzione compensativa e le contraddizioni esistenti in termini normativi hanno tuttavia limitato il suo potenziale innovativo, non solo sul piano educativo e metodologico, ma anche economico.

<sup>12</sup> Esso si ispira ai principi dell'EQF; sul piano tecnico sono state aggiunte 5 nuove qualifiche alle 14 già definite nel 2003, più lo schema di alcuni diplomi professionali quadriennali e i relativi standard.

<sup>13</sup> L'accordo principale finora realizzato riguarda la Regione Lombardia i cui contenuti coprono l'intera offerta formativa secondaria e post-secondaria (ad eccezione dei Licei) e possono dare un'idea concreta di quello che potrebbe succedere a seguito dell'approvazione dei nuovi Regolamenti governativi.

Il lavoro fatto richiede, oltre che una validazione istituzionale, un ulteriore affinamento che affronti la ridefinizione:

- dei percorsi di qualifica in termini di risultati di apprendimento secondo il modello EQF;
- del primo biennio alla luce delle indicazioni dell'obbligo di istruzione;
- delle modalità di verifica e valutazione in ordine ad eventuali passaggi e transizioni.

L'adozione del nuovo Repertorio è essenziale inoltre per tradurre in pratica alcune delle principali politiche auspiccate a livello europeo in materia di VET (*vocational education and training*):

- l'integrazione delle politiche regionali della formazione, dell'istruzione, del lavoro, della ricerca, con la concentrazione degli investimenti sulle filiere chiave, anche per utilizzare meglio le opportunità dei fondi strutturali comunitari;
- la generalizzazione di un orientamento progettuale basato sulle competenze nella prospettiva dei nuovi dispositivi EQF e ECVET, per facilitare la possibilità di raccordare il sistema dei titoli e delle attestazioni, dei riconoscimenti sia formativi che sul mercato del lavoro;
- il miglioramento delle condizioni di equità e di accesso, derivanti dall'innalzamento in verticale dell'offerta formativa, onde limitare i fenomeni di selezione o esclusione;
- il potenziamento della qualificazione dei formatori, tutor e altri operatori che si trovano ad implementare le innovazioni metodologiche, organizzative e culturali.

La condizione principale per consolidare e "strutturare" queste potenzialità, è quella di una *governance* unitaria dell'IeFP, a livello nazionale, regionale e locale, con un sistema di accordi che può trovare forme diverse (tra cui quella più promettente appare essere il polo formativo), al fine di integrare l'offerta formativa in chiave interdisciplinare e di facilitare eventuali passerelle. Con esse si possono superare meglio, nella logica dell'equivalenza formativa, anche le diverse segregazioni stratificate nel tempo all'interno dell'istruzione secondaria superiore, riorganizzando gradualmente le scuole esistenti e facendo convivere in uno stesso istituto diversi settori del 2° ciclo.

## **6. Alcune questioni aperte sul piano ordinamentale, curricolare e organizzativo**

Il cantiere della riforma del secondo ciclo deve affrontare una serie di scelte importanti anche per il destino dell'IeFP.

Sul *piano ordinamentale* si pone anzitutto il problema di stabilizzare il sistema di offerta riconoscendo a pieno titolo la parità delle sue articolazioni (almeno fino al periodo dell'obbligo di istruzione).

Qui è bene ricordare tuttavia che:

- gli effetti della licealizzazione perseguita nell'ultimo decennio continuano a influire notevolmente sugli orientamenti delle famiglie e dei giovani, come si può vedere dalla tav. 1;
- la distribuzione dell'offerta del secondo ciclo su base regionale è fortemente disomogenea e condiziona le soluzioni reali teoricamente a disposizione;
- l'offerta di IeFP (con poco più di 130.000 studenti) resta una frazione minoritaria sul contingente complessivo nazionale di offerta (cfr. Tav. 2).

Sul *piano curricolare*, merita segnalare le seguenti questioni:

- la valenza orientativa del primo biennio (per tutto il secondo ciclo? solo per i singoli ambiti?) e la continuità/discontinuità con i successivi percorsi (utilizzo della flessibilità, raccordo tra area generale e aree di indirizzo...);
- i criteri per l'equivalenza formativa tra licei, istituti tecnici, professionali e FP;
- il rapporto tra gli assi culturali previsti dall'obbligo di istruzione, i quadri disciplinari e le competenze previste nei vari settori, indirizzi e opzioni<sup>14</sup>;
- il rapporto tra risultati di apprendimento e standard, con il conseguente problema delle forme di valutazione e di certificazione degli apprendimenti e delle competenze, anche in vista delle transizioni e passaggi.

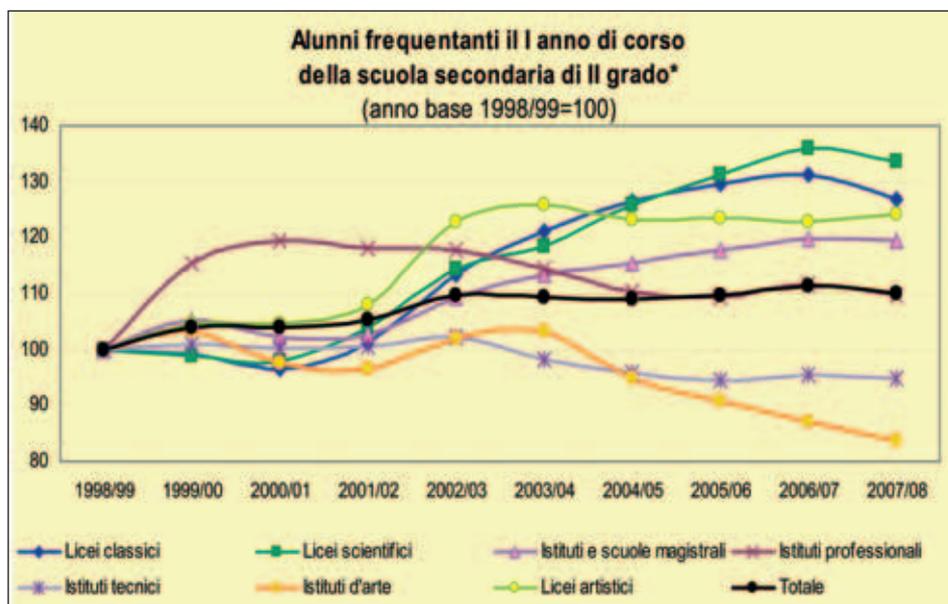
Gli orientamenti finora emersi a livello dei gruppi tecnici del MIUR vanno nella direzione di:

- garantire la valenza orientativa del primo biennio possibilmente per tutto il secondo ciclo (licei, istituti tecnici e professionali), con uno zoccolo curricolare comune anche in termini di monte ore delle discipline di base (es. italiano, matematica...), intese come risorse chiave per facilitare la padronanza "per la cittadinanza";
- mantenere gli assi culturali dell'obbligo come riferimento di massima anche per i traguardi di competenza al termine del quinquennio (bilanciando i livelli, secondo il modello della "progettazione a ritroso");
- prevedere un *syllabus* (standard di contenuto), lasciando la declinazione degli obiettivi specifici di apprendimento all'autonomia scolastica (per la necessaria contestualizzazione);
- introdurre una prova di valutazione nazionale gestita dall'Invalsi al termine del biennio (con nuove forme di attestazione delle competenze in uscita).

Sul *piano organizzativo*, la questione principale riguarda i piani regionali di offerta formativa e in particolare l'intreccio tra i percorsi dell'istruzione professionale di stato e quella dell'IeFP regionale, in materia di corsi di qualifica e diploma.

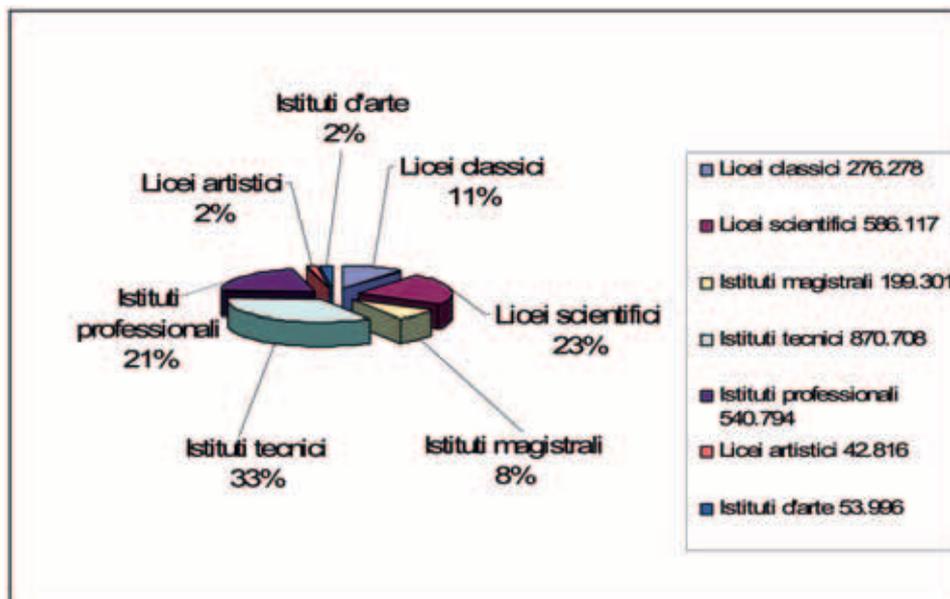
<sup>14</sup> Anche in riferimento alle diversità di lessico dell'obbligo di istruzione e di quello dell'EQF e alla prospettiva culturale implicata (dai *contenuti disciplinari* ai *risultati di apprendimento*).

Tav. 1 - *Andamento degli iscritti ai vari indirizzi della scuola secondaria superiore in Italia*



Fonte: Elaborazioni MIUR, 2008

Tav. 2 - *Distribuzione degli allievi nei diversi ordini dell'istruzione secondaria superiore nell'a.s. 2007/2008*



Fonte: Elaborazioni MIUR, 2008

Qui il rischio da evitare è quello di una sostanziale “balcanizzazione” dell’offerta in venti sistemi regionali a geometria variabile, tra loro non comunicanti.

Gli scenari possibili sono infatti i seguenti:

- alcune regioni in cui non esiste una solida offerta di IeFP (è il caso di alcune regioni del centro-sud) potrebbero affidare il rilascio delle qualifiche triennali agli istituti professionali che attiverebbero dei percorsi paralleli a quelli quinquennali, almeno a partire dal terzo anno;
- altre regioni in cui esiste un sistema più robusto di IeFP potrebbero riservare ai centri di formazione professionale e agli enti accreditati l’erogazione delle qualifiche triennali e dei diplomi quadriennali eventuali, escludendo gli istituti professionali;
- altre regioni infine, come ad esempio si delinea nell’accordo della Regione Lombardia, potrebbero attuare un sistema misto, a seconda delle realtà territoriali o settoriali.

In tali scenari, risulta indispensabile che l’IeFP, per essere percepita come risorsa per l’innovazione di sistema e come uno strumento essenziale di creazione di capitale umano e di capitale sociale, si impegni ad evitare la ghettizzazione della propria offerta e a costruire/assicurare solide condizioni di qualità.

In tale scenario, gli elementi che caratterizzano il modello italiano di IeFP rappresentano una grande potenzialità anche per la riforma in corso.

Tra i punti di forza del patrimonio delle migliori pratiche della FP si possono ricordare:

- la capacità di flessibilità e personalizzazione delle azioni (con l’attenzione alla diversità dei talenti, delle intelligenze e alle diversità di genere);
- la valorizzazione della cultura del lavoro e della pratica, anche come base per la formazione all’iniziativa autonoma (dell’imprenditorialità delle PMI e delle creatività artigianale);
- la generalizzazione del modello dell’alternanza e l’esperienza dei partneriati con le impresa “formative” (che diventa decisivo soprattutto nell’articolazione di “filiera”);
- il progressivo orientamento alla filiera e il ruolo nello sviluppo locale.

Non ci sembrano aspetti secondari e che, come si può già vedere in alcune esperienze a livello regionale<sup>15</sup>, possono rappresentare una leva non trascurabile di rinnovamento della didattica e dell’organizzazione nel senso auspicato non solo dalla riforma nazionale, ma anche dai più recenti indirizzi comunitari in materia.

<sup>15</sup> Si veda ad esempio l’esperienza della Provincia Autonoma di Trento, che – pur con i necessari distinguo dovuti allo speciale regime di autonomia – dimostra non solo che l’integrazione tra sistemi è possibile, ma che la verticalizzazione della IeFP verso la formazione superiore non universitaria può progressivamente influire sul “capitale reputazionale” delle Fp in senso positivo.



## Istruzione tecnica, istruzione professionale, formazione professionale tra Costituzione del 1948, revisione del Titolo V nel 2001 e prospettive future

GIUSEPPE BERTAGNA<sup>1</sup>

*Non è vero che "nomina nuda tenemus". Dietro i nomi stanno cose e realtà ben diverse. Lo si vede in modo evidente analizzando sul piano storico, giuridico-costituzionale, pedagogico ed ordinamentale, le seguenti espressioni d'uso comune: "istruzione tecnico-professionale", "istruzione tecnica", "istruzione professionale", "istruzione artigiana e professionale", "formazione professionale", "istruzione e formazione professionale". Bisogna allora sforzarsi di chiamare le cose con il loro nome, senza ambiguità ed approssimazioni. Già questa chiarezza, se fosse condivisa e intersoggettiva, sarebbe un'importante riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione ed una piccola ma significativa rivoluzione culturale.*

"I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo"<sup>2</sup>. Per questo bisogna avere molto rispetto delle parole. "Incorporate" (*embodied*) in un tempo e in un luogo, infatti, ha insegnato Searle, non diventano ed esprimono soltanto significati. Non fondano soltanto una semantica culturale da ricostruire filologicamente e da comprendere. Per cui si capisce l'ossessione scolastica dell'*explicatio terminorum* prima di ogni disputa. Fattesi organizzazione o istituzione, costituiscono anche il motore stesso delle azioni umane, personali e sociali. Fondano, perciò, anche una pragmatica storica e sociale. Per questo, possiamo seguire Vico, quando ricordava che "natura di cose altro non è che nascita di esse in certi tempi e con certe

<sup>1</sup> Direttore del Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento dell'Università di Bergamo.

<sup>2</sup> L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916* (1921), tr. it., Einaudi, Torino 1998 (n.e. sempre a cura di A.G. Conte), p. 88 (punto 5.6).

guise”<sup>3</sup>. Ricostruire, infatti, dove, come e perché si sono affermate, concettualmente e/o nell’uso comune e giuridico, espressioni come “istruzione tecnica”, “istruzione professionale”, “istruzione tecnico-professionale”, “istruzione artigiana e professionale”, “formazione ed elevazione professionale”, “istruzione e formazione professionale” significa anche ricostruire la storia della nostra “politica scolastica” e delle azioni culturali, sociali e amministrative di cui si è a volta a volta sostanziata.

### **L’istruzione tecnica: dalla legge Casati (1859) alla Repubblica**

Di “istruzione tecnica” parla la legge 13 novembre 1859, n. 3725. Il Titolo IV, Capo I, Art. 272 dispone che “l’istruzione tecnica ha per fine di dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie, la conveniente coltura generale e speciale”. I successivi articoli la distinguono nel grado inferiore (scuola tecnica triennale) e nel grado superiore (istituto tecnico quadriennale).

Essa costituiva il prolungamento della “scuola elementare”, dal 1861 quadriennale, l’unica scuola davvero per il popolo, pensata per tutti, indipendentemente dalle classi sociali e dal lignaggio. In questo senso, soprattutto nel suo grado inferiore triennale, l’istruzione tecnica era ritenuta il completamento più naturale degli studi per i migliori allievi della scuola elementare che non appartenessero alle classi privilegiate e che, al contempo, non fossero delle classi sociali più povere (che notoriamente non proseguivano gli studi, ma che, nella migliore delle ipotesi, per decenni ancora, si fermeranno al primo grado triennale della scuola elementare).

Per i figli delle classi sociali privilegiate destinati a diventare classe dirigente e a frequentare l’università, la riforma Casati aveva previsto, del resto, come sappiamo, da tradizione, la frequenza del ginnasio liceo, l’unica scuola che la legge stessa definiva “secondaria”, cioè, allo stesso tempo, intermedia per l’accesso all’istruzione superiore (università) e caratterizzata da una rilettura critica dei contenuti più qualificanti dell’istruzione elementare.

La legge Casati fondeva, per l’istituzione dell’istruzione tecnica, la tradizione lombardo-austriaca-tedesca che prevedeva un forte e diretto intervento dello Stato nella costituzione delle relative scuole con quella franco-belga che valorizzava, invece, in proposito, molto di più l’iniziativa istituzionale privata (filantropica e/o social-territoriale).

La scelta di mantenere al centro il “governo” delle scuole dell’istruzione tecnica e di finanziarne la istituzione per una quota parte, ma di riservare alla periferia la “gestione diretta”, coinvolgendo in essa anche gli attori so-

<sup>3</sup> G.B. Vico, *Scienza nuova* (1725), libro I, sez. II, XIV, n. 147. Sullo stesso tema, cfr. anche libro I, sez. IV, n. 346

ciali pubblici e privati (dai comuni e dalle province alle camere di commercio, dalle associazioni imprenditoriali agli enti morali e alle industrie private) permise comunque di radicare quest'istruzione nelle diverse zone del paese, di attribuirle i tipici segni di ogni *genius loci* e, soprattutto, di collegarla con l'evoluzione della domanda formativa del mercato del lavoro.

Nel 1861, anche per i collegamenti che questo tipo di istruzione, soprattutto nel suo grado inferiore, aveva con l'istruzione professionale per artigiani, operatori dell'agricoltura e della nascente piccola industria, essa passò alle dipendenze del ministero dell'agricoltura, industria e commercio. In questo senso fu inserita nel complesso di ciò che fu chiamata "istruzione tecnico-professionale". Fu questo ministero, nel 1876, del resto, a riordinare l'istruzione tecnica in fisico-matematica, agronomica, agrimensura, industriale, commercio-ragioneria e a inserirla in maniera ancora più organica nel settore dell'"istruzione tecnico-professionale".

Nel 1878, tuttavia, l'istruzione tecnica tornò alla PI, mentre quella professionale rimase al Maic. I due ministeri ebbero sempre, comunque, competenze in parte sovrapposte e, quindi, tra loro un'interlocuzione significativa.

Con la riforma Gentile, e senza entusiasmo da parte del Gentile stesso, solo due tipologie di istruzione tecnica rimasero allo Stato, precisamente quella per agrimensura e quella per il commercio e la ragioneria. Ambedue vennero potenziate e organizzate sulla formula quattro anni di corso inferiore e altrettanti di corso superiore. Nel corso inferiore, tuttavia, Gentile, proprio per marcare l'assunzione dei due indirizzi dell'istruzione tecnica nella scuola secondaria vera e propria, introdusse l'insegnamento del latino. Tutte le altre tipologie di istruzione tecnica furono, invece, attribuite al Maic.

Da notare che questo prolungamento degli anni di formazione previsti per l'istruzione tecnica inferiore e superiore (da sette anni ad otto) fu ulteriormente accresciuto dal fatto di aver reso la scuola elementare quinquennale: per la prima volta dalla riforma Casati, infatti, si accedeva al corso inferiore degli istituti tecnici (o al ginnasio inferiore) non più dopo la quarta classe della scuola elementare (che, dalla legge 8 luglio 1904, n. 407 del ministro Orlando, proseguiva, ma solo per il popolo, nel biennio del cosiddetto corso chiamato appunto popolare), ma dopo la quinta.

Dal 1927 in avanti, però, il fascismo cominciò non solo il processo di assunzione al ministero dell'educazione nazionale (nuova denominazione del MPI) di tutta l'istruzione tecnica, ma dispose anche quello della progressiva statalizzazione di queste scuole sia per il loro "governo nazionale" sia per la loro "gestione locale".

Ambedue i processi, tuttavia, raggiungeranno la loro acme con la Repubblica, dopo il fallimento della riforma Gonella e la svolta ministerialista impressa alla politica scolastica repubblicana negli anni cinquanta del novecento, quando la pubblica istruzione si è avviata a diventare il più grande "ufficio amministrativo" del mondo.

## **L'istruzione professionale (o istruzione tecnico-professionale) dal 1861 alla Repubblica**

Questa qualificazione dell'istruzione non appare nella riforma Casati. Appare, invece, nel decreto 28 gennaio 1861, n. 347 che la affidò alle cure dell'appena costituito Maic (ministero dell'agricoltura, dell'industria e del commercio). Si può dire che costituisca lo sviluppo di quelle iniziative formative storicamente legate all'esercizio delle professioni, diffuse sull'intero territorio nazionale, e che, per esempio, in Lombardia, furono emblematicamente rappresentate dalla milanese Società d'Incoraggiamento d'Arti e Mestieri (fondata nel 1839) e dall'analoga Società industriale bergamasca (fondata nel 1847).

Non a caso la legge 30 giugno 1878, n. 4449 che revisionò e rafforzò l'istruzione tecnica della Casati impiega per la prima volta la locuzione "istruzione tecnico-professionale"<sup>4</sup>. Le circolari Cairoli del 7 ottobre 1879 e del ministro Miceli del 28 gennaio 1880 che ne seguirono diedero, del resto, un forte impulso a questo settore tecnico-professionale.

Lo diedero sempre con la formula "governo nazionale del sistema nel suo complesso" e "gestione locale delle istituzioni" (bilancio, programmi di insegnamento, regolamento di istituto, reclutamento e organizzazione dei docenti restavano di competenza delle singole istituzioni scolastiche), con successivo controllo statale degli atti.

Lo Stato, inoltre, secondo la linea franco-belga presente anche nella legge Casati, volta a combinare intervento statale e iniziative locali sussidiarie, finanziava i due quinti delle spese sostenute dai comuni, dalle province, da enti e privati per l'attivazione delle varie scuole tecnico-professionali.

A livello organizzativo e didattico, si discusse molto, in quegli anni, anche sulla maggiore o minore preferibilità dei cosiddetti modelli "francese" (orientato alla pratica nell'officina annessa alla scuola) o "belga" (orientato maggiormente all'insegnamento teorico dei principi delle scienze applicate alle arti e all'industria, senza un tirocinio immediato nelle officine). Le scuole del modello belga avevano svolgimento serale e festivo, e proprio lo svolgimento delle lezioni lontano dagli orari di lavoro avrebbe loro consentito di raccogliere un numero sufficiente di adesioni anche nei centri industriali minori e tra le professioni più modeste. A favore di queste scuole si espressero le circolari Cairoli e Miceli.

<sup>4</sup> Guarda caso, la stessa locuzione si ritrova nell'intitolazione (ma solo nell'intitolazione) dell'art. 13 della recente legge 2 aprile 2007, n. 40 (la finanziaria del 2007), dove, tra misure in materia di rottamazione di autoveicoli, semplificazione del procedimento di cancellazione dell'ipoteca per i mutui immobiliari, revoca delle concessioni per la progettazione e la costruzione di linee ad alta velocità e nuova disciplina degli affidamenti contrattuali nella revoca di atti amministrativi hanno trovato spazio "disposizioni urgenti in materia di istruzione tecnico-professionale" che decostruiscono le novità introdotte, come vedremo, del combinato disposto riforma del Titolo V della Costituzione del 2001 e la legge delega n. 53/03).

Un decreto del 1885 distinse tre tipi di scuole professionali: le scuole d'arti e mestieri, le scuole d'arte applicata all'industria e le scuole speciali. Le scuole d'arti e mestieri prevedevano corsi a svolgimento diurno o serale, feriale o festivo. Dovevano fornire agli operai giovani e adulti nozioni di scienza applicata all'industria e ai mestieri, che essi aspiravano ad esercitare, o già esercitavano. Le scuole d'arte applicate all'industria intendevano diffondere tra operai e artigiani il gusto dell'arte nell'industria, grazie all'insegnamento del disegno applicato. La differenza tra i due tipi di scuola stava nella prevalenza degli insegnamenti industriali all'interno dei programmi della scuola d'arti e mestieri. Le scuole speciali, infine, erano scuole d'arti e mestieri, che impartivano insegnamenti scientifici applicati, e furono denominate 'speciali' perché indirizzate a specifici mestieri o professioni.

Le esposizioni nazionali sull'istruzione tecnico-professionale di Roma (1907) e Torino (1911) costituirono un'occasione particolare di rilancio di questo settore che, come scriverà nel 1915 Giuseppe Castelli, direttore generale dell'istruzione tecnico-professionale del Maic<sup>5</sup>, non solo erano di genere e finalità molto diverse (avviamento elementare alla professione, di integrazione e di emenda soprattutto serali, di specializzazione), ma godevano anche, come si è ricordato, di un'autonomia maggiore di quella oggi riconosciuta alle scuole.

Il Maic mantenne le sue competenze sull'istruzione tecnico-professionale sostanzialmente fino al 1929, quando, in base al r.d.l. 17 giugno 1928 n. 1314, si attivò il processo di definitiva statalizzazione e ministerializzazione dell'istruzione tecnica e il Ministero dell'Educazione Nazionale assunse anche la vigilanza sui corsi dell'istruzione professionale destinati alle maestranze occupate.

Da segnalare che le iniziative formative istituite dalle aziende per i propri apprendisti ebbero un significativo sviluppo proprio in questo periodo (la scuola interna della Fiat sorse nel 1922, quella della Magneti Marelli nel 1925, della Dalmine nel 1937, ma ce n'erano in tutte le aziende importanti, a partire da Edison, Olivetti e Ansaldo).

### **L'“istruzione artigiana e professionale” e la “formazione ed elevazione professionale dei lavoratori” delle Regioni nella Costituzione del 1948**

Secondo l'art. 117, comma 1 della Costituzione del 1948, comunque, si doveva respingere il processo di statalizzazione e di ministerializzazione della galassia rappresentata dall'istruzione tecnico-professionale, processo inaugurato dal fascismo. Le Regioni, infatti, a testimonianza della necessità di collegare questo genere di iniziative ai territori e alle storie locali, ebbero

<sup>5</sup> G. CASTELLI, *L'istruzione professionale in Italia*, Vallardi, Milano 1915, p. 132 e ss.

la legislazione esclusiva sull'“istruzione artigiana e professionale”, con l'unico vincolo di rispettare, nell'esercizio di questa loro competenza, i “principi fondamentali” stabiliti dallo Stato.

**Le Regioni in Costituzione.** Furono i cattolici, come è noto<sup>6</sup>, ad insistere per introdurre in Costituzione le Regioni. Si trattava di una rivendicazione storica del Ppi. Nel famoso 3° congresso di Venezia del Ppi, il 23 ottobre 1921, questo partito aveva, ad esempio, chiesto la regionalizzazione di tutta l'istruzione<sup>7</sup>. Don Sturzo rimase, d'altra parte, sempre un regionalista convinto.

I comunisti non erano dello stesso avviso. Ostaggio della mentalità leninista, erano consapevoli di una cosa ovvia: sarebbe stato più facile condurre in porto la rivoluzione proletaria in uno Stato centralizzato piuttosto che diversamente articolato sul territorio<sup>8</sup>.

Nel primo caso, infatti, sarebbe bastato sostituire un'unica catena di comando. Nel secondo, quasi combattere una specie di guerriglia. Le catene di comando da sostituire diventano molte, e le casematte da espugnare diverse.

I liberali e gli azionisti, eredi della tradizione risorgimentale fondata sul valore dell'Italia unita, davanti alla rivendicazione dei cattolici di inserire in Costituzione le Regioni, temevano la messa in discussione dell'unità nazionale.

La conclusione fu una via di mezzo. I cattolici ottennero le Regioni in Costituzione; Togliatti ottenne, però, che avrebbero potuto essere costituite e poi funzionare non da subito, ma solo attraverso leggi successive, temporalmente non determinate (difatti bisognerà aspettare gli anni settanta per vederle sulla Gazzetta Ufficiale); i liberali e gli azionisti sentirono tutelata la loro preoccupazione per l'unità della Repubblica dal fatto che si scrivesse che essa “si riparte in Regioni, Province e Comuni” (Art. 114): se si “riparte” significa che Regioni, Province e Comuni sono, appunto, “parti di un intero” a cui si riferiscono.

Don Sturzo restò molto deluso da queste scelte. Fu anche molto critico con i democristiani per la, a suo avviso, scarsa determinazione dimostrata nel pretendere Regioni davvero forti, con veri e ampi poteri, tra i quali quelli relativi all'istruzione non dovevano essere gli ultimi<sup>9</sup>.

Per il caso dell'istruzione, annotò, malinconico, che il combinato disposto art. 33, comma 2 e art. 117 comma 1 della Costituzione manteneva in

<sup>6</sup> G. BERTAGNA, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.

<sup>7</sup> L. STURZO, *Il decentramento amministrativo, le autonomie locali e la costituzione della Regione*, relazione al III congresso di Venezia, 23 ottobre 1921, in *Saggi e discorsi politici e sociali*, a cura di V. Clemente, Cinque Lune, Roma 1973, pp. 133-164.

<sup>8</sup> G. BERTAGNA, *op. cit.*, pp. 116 e ss.

<sup>9</sup> “Se la prima parte dell'art. 117 è discutibile e dimostra le perplessità a concedere alla Regione veri poteri legislativi, l'elenco delle materie attribuite alla competenza regionale dimostra le titubanze di una maggioranza poco convinta dell'istituto stesso che essa doveva far nascere” (L. STURZO, *La Regione nella nazione*, (1949), Zanichelli, Bologna 1974, p. 25).

capo allo Stato “il mastodontico Ministero della P.I.” (“mastodontico”, a suo avviso, già allora!) e che, in questa maniera, si statalizzavano e si irregimentavano “i maestri e le maestre, i professori e gli insegnanti, occupandosi dei trasferimenti, permessi e concorsi di tutto il personale scolastico compresi bidelli e uscieri”. E concludeva amaro: “quanto un tale accentramento sia dannoso per l’istruzione italiana, non c’è persona con la testa sulle spalle che non lo affermi”<sup>10</sup>.

La norma costituzionale scaturita dal combinato disposto dell’art. 33 e dell’art. 117, infatti, osservava don Sturzo, confermava, in realtà, la strategia fascista volta a ricondurre sotto la legislazione statale non solo l’istruzione liceale, ma anche tutta l’istruzione tecnica.

#### ***L’“istruzione artigiana e professionale” nella Costituzione del 1948.***

Detto questo, tuttavia, occorre anche ammettere che la Costituzione riconosceva che la ricca tradizione dell’istruzione professionale (o tecnico-professionale) prima richiamata doveva restare all’iniziativa di governo e di gestione dei territori, con le Regioni in un ruolo attivo.

Per non far sorgere equivoci sull’attribuzione di competenze, il costituente abbandonò, tuttavia, da un lato, la dizione storica di “istruzione tecnico-professionale”, accettando, perciò, di fatto, che l’istruzione tecnica fosse e ormai rimanesse esclusivamente inserita nell’impianto ordinamentale statale definito dal fascismo; dall’altro lato, introdusse la dizione di “istruzione artigiana e professionale”.

In questa espressione, non va sottovalutato, tuttavia, il mantenimento della parola “istruzione”. Questo termine portava, infatti, a pensare “l’istruzione artigiana e professionale” non come una realtà alternativa all’“istruzione” liceale e tecnica statale e non statale paritaria, governata dalle “norme generali sull’istruzione” dettate dalla Repubblica (art. 33, comma 2), ma, piuttosto, come una realtà ad esse integrativa.

“L’istruzione artigiana e professionale” poteva e doveva avere contenuti, metodi, organizzazione didattica diversi rispetto a quella liceale o tecnica, ma non per questo smetteva di essere “istruzione”, e quindi di poter rivendicare a pieno titolo l’appartenenza all’orizzonte tracciato dalla Parte I, Titolo II della Costituzione, intitolato ai *Rapporti etico-sociali*, dove appunto erano stati inseriti gli articoli 33 e 34 proprio sull’istruzione.

“Istruzione”, quindi, da questo punto di vista, anche quella artigiana e professionale governata dalle Regioni, che doveva servire, al pari di quella promossa dallo Stato ex art. 33, comma 2, per la promozione dei diritti e dei doveri delle persone; che doveva mirare all’educazione di ciascuno; che doveva contribuire a rimuovere gli ostacoli che “impediscono il pieno sviluppo della persona umana” di cui si parla all’art. 3 comma 2; che era chiamata ad impegnarsi affinché ogni cittadino avesse “il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, una attività o una funzione che con-

<sup>10</sup> L. STURZO, *La Regione nella nazione...*, pp. 31-32.

corra al progresso materiale o spirituale della società” (art. 4, comma 2 della Costituzione). Tanto più che “l’Italia” si era dichiarata solennemente “una repubblica democratica fondata sul lavoro” (art. 1 della Costituzione), e dunque non poteva considerare l’“istruzione” per chi doveva diventare artigiano o lavoratore qualcosa di “minore” e di “impari dignità educativa e culturale” rispetto a quella ad esempio tecnica o liceale riservata a chi doveva, comunque, in futuro, svolgere un “lavoro” superiore.

Addirittura che, se mai “i principi fondamentali stabiliti dalle leggi dello Stato” ex art. 117 avessero imposto alle Regioni particolari vincoli qualitativi, l’“istruzione” artigiana e professionale delle Regioni avrebbe potuto perfino appartenere a quell’“istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, obbligatoria e gratuita” di cui si parlava all’art. 34 comma 2 della Carta.

**“La formazione e l’elevazione professionale dei lavoratori” nella Costituzione del 1948.** Non è un caso, d’altra parte, che la parola “istruzione”, in quanto tale, non sia mai stata inserita dai costituenti negli articoli collocati nella Parte I, Titolo III della Costituzione, intitolato ai *Rapporti economici*. Qui, infatti, troviamo soltanto che la Repubblica “cura la formazione e l’elevazione professionale dei lavoratori” (art. 35, comma 2). Si riferisce, perciò, “alla formazione e all’elevazione professionale” che si svolge nelle e per le aziende; che ha come *fine* il miglioramento dei processi lavorativi aziendali che coinvolgono l’imprenditore e, in parallelo, il miglioramento della posizione professionale e retributiva del lavoratore; che ha come *fine* non la promozione del complesso dei diritti e dei doveri delle persone inseriti nella Parte I, Titolo II della Costituzione, intitolato ai *Rapporti etico-sociali*, ma del complesso dei *Rapporti economici* tra i cittadini, stipulati dalle parti sociali; che riguarda, quindi, non ogni cittadino come e in quanto persona, ma solo ogni cittadino che lavora, come e in quanto lavoratore.

Pare naturale, dunque, ricavare dal complesso di questa analisi della Costituzione del 1948 in ordine alle competenze delle Regioni in tema di “istruzione artigiana e professionale” e di “formazione ed elevazione professionale dei lavoratori” due conclusioni.

La prima, che la Regione doveva senza dubbio “governare” (naturalmente non “gestire”) le iniziative formative messe in campo, nel suo territorio, da imprese e parti sociali al servizio della qualità del lavoro e del miglioramento delle posizioni retributive dei lavoratori (cioè “la formazione e l’elevazione professionale dei lavoratori”); e le dovesse “governare” in maniera esclusiva, senza vincoli statali (senza rispettare necessariamente i “principi” di cui si discorreva all’art. 117), ma certo coinvolgendo in ogni caso le parti sociali.

La seconda, che queste iniziative non sembravano poter esaurire quelle rubricabili sotto la dizione “istruzione artigiana e professionale” organizzate, nell’insieme, sul territorio regionale come e in quanto specificamente “istruzione” per lo svolgimento delle professioni; semmai sollecitavano le Regioni a distinguere le due tipologie senza separarle e ad integrare, per ot-

timizzarle, iniziative e risorse, da un lato, di “istruzione artigiana e professionale”, attente ai “principi fondamentali stabiliti dalle leggi dello Stato”, e, dall’altro, di “formazione ed elevazione professionale dei lavoratori”, attente ai contratti di lavoro e agli interessi aziendali, nonché alle dinamiche economiche dei territori.

### **La “statalizzazione” dell’“istruzione professionale” nella seconda metà del ‘900**

Per le ragioni che ormai si conoscono, tuttavia, nel dopoguerra, non accadde nulla di tutto quanto poteva essere ricavabile dalla lettera della Costituzione formale<sup>11</sup>. Accadde, invece, una piega imprevista, discontinua con la tradizione del nostro paese.

L’istruzione professionale otto - novecentesca (o l’istruzione tecnico-professionale otto-novecentesca) non era mai stata, abbiamo visto, statale. Nemmeno durante il fascismo. Non lo era, del resto, anche nel dopoguerra. La stessa riforma Gonella che pure prevedeva a fianco dei licei e degli istituti tecnici un’istruzione professionale, la prevedeva, d’altronde, in stretto collegamento con il territorio, cioè appunto con le imprese, gli enti locali, le associazioni professionali, le camere di commercio, e con un ruolo ben riconosciuto agli enti locali.

Il fallimento della riforma Gonella e la contemporanea esplosione della domanda di istruzione artigiana e professionale determinata dal prorompente sviluppo economico degli anni cinquanta del secolo scorso introdusse, tuttavia, un’emergenza ulteriore nella già rilevante emergenza scolastica ordinaria, quella impegnata a rendere effettiva per tutti l’istruzione non solo fino a 11 anni (con la scuola elementare), ma anche fino a 14 (scuola media, scuole dell’avviamento professionale, scuole postelementari).

Lo Stato non aveva emanato i “principi” a cui le Regioni avrebbero dovuto attenersi per regolamentare l’“istruzione artigiana e professionale” di loro competenza. Le Regioni non erano, d’altra parte, ancora costituite. Una risposta alle nuove domande di formazione era, tuttavia, al contempo indispensabile alla nazione.

Al “blocco politico-burocratico-sindacale” che costituiva l’“apparato scolastico ministeriale” rafforzato durante il fascismo fu, perciò, facile far notare l’inesistenza di alternative alla “statalizzazione” anche di questo crescente bisogno formativo, riconducendo allo Stato anche quella tradizionale “istruzione professionale” non statale che, in teoria, avrebbe potuto o dovuto confluire, per la maggior parte, nell’“istruzione artigiana e professionale” delle Regioni e, in parte, nella “formazione ed elevazione professionale dei lavoratori” che le Regioni avrebbero sempre dovuto concepire in stretto rapporto con le parti sociali per le politiche attive del lavoro.

<sup>11</sup> G. BERTAGNA, *Autonomia... cit.*, capp. 1, 3, 4, 5.

Parassitando la possibilità di istituire e gestire corsi professionali all'interno dell'istruzione tecnica statale (possibilità prevista in un articolo del Rdl del 21 ottobre 1938 n. 2038, convertito dalla legge 2 giugno 1939 n. 739), si "inventò", così, l'"istruzione professionale statale".

Lo stesso ministero della PI si strutturò a livello burocratico, prevedendo a fianco della direzione generale per l'istruzione classica, scientifica e magistrale e della direzione generale per l'istruzione tecnica una nuova direzione generale per l'istruzione professionale.

Da allora l'intero *mainstream* pedagogico, giuridico, amministrativo, sociologico e politico che accompagnava questo progressivo ampliamento delle competenze dello Stato fece ogni sforzo per creare le condizioni culturali, sociali, politiche e istituzionali affinché si perdesse perfino la memoria della ricca e versatile tradizione prefascista, che prevedeva un sistema di "scuole" non statali dell'istruzione artigiana e professionale alternativo alle "scuole liceali" e a quelle "tecniche" statali. Sistema di scuole che fosse destinato non solo ai giovani dai 14 (allora anche 11) ai 18-19 anni, ma anche ai giovani dai 18-19 anni in poi, fino alla formazione continua.

Si impegnò, invece, nella grande operazione culturale e purtroppo anche pedagogica volta a rendere opinione comune che le "scuole" dell'"istruzione artigiana e professionale" territoriali che le Regioni avrebbero dovuto normare e sviluppare per Costituzione (art. 117) non avrebbero mai potuto rivendicare nemmeno la dignità del nome "scuole", ma fossero e dovessero essere soltanto qualcosa che non avesse nulla a che fare con la cultura, con l'educazione e l'istruzione delle persone, ma nella migliore delle ipotesi con l'addestramento al lavoro per l'arendtiano *animal laborans*<sup>12</sup> di cui c'era traccia nell'art. 35, comma 2 della Costituzione dove si parlava, appunto, di "formazione ed elevazione professionale dei lavoratori".

In termini giuridici, voleva dire che l'"istruzione artigiana e professionale" delle Regioni non avrebbe mai più potuto rivendicare una qualche parentela con gli articoli 33 e 34 della Costituzione, nonostante l'impiego al suo interno del termine costituzionale "istruzione", ma dovesse essere riconducibile soltanto alle iniziative per "la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori" richiamate agli articoli 35 e 36 della Costituzione.

Per questo essa non poteva essere destinata a chi intendeva crescere, come persona, in cultura ed educazione professionale, ma piuttosto soltanto a chi falliva le "scuole dell'istruzione". Aumentando, in questo modo, quella frattura tra studio e lavoro, tra teoria e pratica, tra conoscenze ed azioni che sarebbe invece stato indispensabile sanare e contribuendo, inoltre, a naturalizzare la gerarchizzazione qualitativa dei percorsi formativi secondari a seconda del grado di distanza dal lavoro che essi incorporavano nei loro curricula.

In questa maniera, quando le Regioni furono finalmente istituite (1970)

<sup>12</sup> H. ARENDT, *Vita activa. La condizione umana* (1958), tr. it., Bompiani, Milano 1997, p. 153 e ss.

e quattro anni dopo cominciarono a funzionare non si mise nemmeno in discussione il fatto che, forse, era necessario essere maggiormente coerenti con le intenzioni originarie del testo costituzionale, restituendo consistenza, dignità e strategicità all'istruzione artigiana e professionale e ridimensionando, fino a farla scomparire nel tempo, l'istruzione professionale statale.

### **La "formazione professionale" regionale del 1978**

Una volta costituite, le Regioni, se si fosse seguita la lettera del testo costituzionale del 1948, avrebbero potuto e dovuto governare in piena responsabilità non solo le iniziative volte alla "formazione e all'elevazione professionale dei lavoratori", ma anche quelle relative "all'istruzione artigiana e (all'istruzione) professionale". Prevedendo, per esse, la costituzione di un sistema che fosse integrato, graduale e continuo, allo stesso tempo di formazione iniziale e di formazione continua o ricorrente. Chiamando alla propria corte i ciambellani del pensiero pedagogico e non, di cui parlava polemicamente, al suo tempo, Carlo Cattaneo<sup>13</sup>, ci si impegnò, invece, nella più grande operazione ideologico-politica, giuridico-amministrativa e burocratico-sindacale volta a rendere scontata non solo la distinzione, ma addirittura la separazione tra "scuola dell'istruzione professionale statale" e "centri della formazione professionale regionali", assegnati poi alle Regioni con la legge 845 del 1978.

La prima "istruzione", la seconda "lavoro". La prima anche un po' pretenziosamente "culturale e critica, da educazione", la seconda fin troppo rassegnatamente "materiale ed esecutiva, da addestramento professionale". La prima, di conseguenza, per i "bennati" e per i "migliori", la seconda per i "dannati" e per i falliti della prima.

Non fu perciò un caso che l'art. 1 co. 2 della legge 845/78, che introdusse nel nostro ordinamento, per la prima volta nella nostra storia nazionale, la cosiddetta "formazione professionale" affidata alla competenza esclusiva delle Regioni, affermasse che essa doveva essere "*strumento della politica attiva del lavoro*", svolgersi "nel quadro degli obiettivi della *programmazione economica*" e, infine, tendere "*a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico*". Niente, dunque, che avesse a che fare con l'"istruzione" e con la "formazione della persona". Potremmo anche dire niente che avesse a che fare con gli artt. 33 e 34 della Costituzione. Tutto, al contrario, ricondotto agli artt. 35 e 36 della stessa.

In questa maniera, lo Stato non trasferì mai nulla della sua "istruzione professionale" alle Regioni. E da allora, sempre mille occasioni per persuadere le Regioni stesse a riconoscere la propria inadeguatezza nel far fronte

<sup>13</sup> Cfr. C. CATTANEO, *Dell'insurrezione di Milano nel 1848 e della successiva guerra*, Mondadori, Milano 1986, p. 26, riferiti ai patrizi piemontesi incapaci di "uscire dal cerchio magico delle idee d'anticamera e di aspirare a maggior cosa che a mutar padrone".

alle loro incombenze costituzionali originarie e per pregare così lo Stato di non prendere sul serio nemmeno sentenze della Corte costituzionale che ribadivano quanto peraltro era già più che chiaro nel testo costituzionale del 1948, e cioè che tutto ciò che, sul piano formativo, avrebbe avuto a che fare con la professionalità e il lavoro avrebbe dovuto essere di competenza regionale, non statale, come nel caso dell'istruzione professionale.

### **“Istruzione” statale e “istruzione e formazione professionale” regionale nella revisione costituzionale del 2001**

Forse a controbilanciare l'ampliamento degli spazi riconosciuti allo Stato in fatto di “istruzione” rispetto a quanto previsto dalla Costituzione formale del 1948; forse semplicemente per obbedire ad un orientamento tipico del principio di sussidiarietà verticale introdotto con l'art. 118; forse anche per il recupero delle storiche istanze popolari sturziane, il novellato Titolo V della Costituzione (legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3) amplia in maniera significativa il ruolo e le responsabilità delle Regioni nel campo del sistema educativo di istruzione e di formazione.

**L’“istruzione statale”.** Il nuovo articolo 117 della Costituzione, infatti, se affida l’“istruzione” alla legislazione esclusiva statale per le “norme generali” valide per le scuole statali e non statali sull'intero territorio nazionale, la assegna, tuttavia, alla legislazione concorrente con le Regioni per quanto riguarda la sua gestione territoriale, fatta salva, dice l'articolo, “l'autonomia delle scuole”, cioè il fatto che le scuole non sono uffici amministrativi periferici del ministero della pubblica istruzione, ma “istituzioni” che devono godere almeno di quell'autonomia di cui godevano fino al fascismo le scuole dell'istruzione tecnico-professionale<sup>14</sup>.

**L’“istruzione e la formazione professionale regionale”.** La Regione, tuttavia, al pari dello Stato, ottiene la legislazione esclusiva (art. 117, comma 3), salvo che per “i livelli essenziali di prestazione” (Lep) che restano statali, su ciò che il nuovo testo costituzionale chiama, con un'endiadi inedita, “istruzione e formazione professionale”.

Per quanto i Lep statali siano un vincolo più preciso e forte dei “principi” sempre statali di cui parlava la vecchia formulazione dell'art. 117 a proposito dell’“istruzione artigiana e professionale”, significa che la Regione, con la revisione del 2001, ha il dovere di dettare “norme generali sull'istruzione e formazione professionale”, di “sostenere” le scuole dell'istruzione e formazione professionale seguendo il principio di sussidiarietà e, infine, di “controllare” il loro operato sia al fine di riconoscere la parità a quelle “istituite” da enti e privati che obbediscono alle “norme generali” re-

<sup>14</sup> Per un approfondimento, cfr. G. BERTAGNA, *Autonomia...*, capp. VI e VII.

gionali, sia al fine di verificare quantitativamente e qualitativamente gli apprendimenti degli studenti.

Questa nuova competenza regionale ha, però, bisogno di qualche spiegazione ulteriore, per essere adeguatamente compresa nel suo carattere innovativo.

La prima informazione utile sul tema è che la formula “istruzione e formazione professionale” sembra ri-esprimere alla luce delle nuove esigenze della società della conoscenza e alla luce delle radicali trasformazioni subite dal sistema produttivo italiano il vecchio concetto costituzionale di “istruzione artigiana e professionale” regionale che, a sua volta, si innestava sulla tradizione dell’“istruzione professionale” (o tecnico-professionale) prefascista.

Al posto della dizione del 1948, infatti, nel 2001, si adopera l’espressione appena menzionata. Si dichiarano, perciò, illegittime le più che trentennali prese di posizione culturali, giuridiche e perfino pedagogiche che hanno tentato di risolvere le competenze regionali in campo formativo alla sola “formazione ed elevazione professionale dei lavoratori” ascrivibile agli artt. 35 e 36 della Costituzione, escludendo dalle competenze regionali quelle iniziative che potessero essere in qualche modo riconducibili al concetto costituzionale di “istruzione professionale”. Da questo punto di vista, si potrebbe, dunque, sostenere che le Regioni, dopo la revisione del Titolo V, hanno la responsabilità di un’“istruzione” che è anche “formazione professionale”, e naturalmente del viceversa. Questo non esclude, pare ovvio, le tradizionali competenze regionali nel campo della “formazione e dell’elevazione professionale dei lavoratori”.

La seconda informazione utile è che l’espressione costituzionale di “istruzione e formazione professionale” non designa un semplice accostamento estrinseco di due segmenti formativi tradizionali separati (l’istruzione professionale statale e la formazione professionale regionale), ma esprime un’endiadi, perciò qualcosa di unitario e di integrato. La circostanza giustificerebbe la prospettiva di prefigurare che, in tempi più o meno rapidi, avrebbe potuto essere in tutto e per tutto sottoposta alla legislazione esclusiva regionale rispettosa dei Lep statali, oltre che l’eventuale potenziamento in senso “istruttivo” dell’attuale formazione professionale regionale ex legge 845/78 (che interessa, oggi, il 6% degli studenti oltre i 16 anni), anche le attuali “scuole” dell’istruzione professionale statale (che coinvolgono il 20% degli studenti a partire dai 14 anni) e quella parte di “scuole” dell’istruzione tecnica statale (36% sul totale degli studenti dai 14 ai 19 anni) che rilasciano diplomi ad alta terminalità professionale e che non sono facilmente distinguibili dall’istruzione professionale (circa il 30% degli istituti tecnici esistenti). Inutile sottolineare il carattere dirompente per la “scuola” della Costituzione materiale di una disposizione di questo genere, quando mai fosse attuata. Impone, infatti, come vedremo più avanti, una vera e propria rivoluzione ordinamentale della scuola secondaria superiore, anche in ragione della consapevolezza che si precisa di seguito.

La terza informazione utile per spiegare la novità dell’affidamento in le-

gislazione esclusiva alle Regioni dell'“istruzione e formazione professionale” salvo che per i Lep è, infatti, che questa “istruzione” connessa alla “formazione professionale”, riguarda, senza dubbio “prestazioni concernenti i diritti civili e sociali” di ogni cittadino “che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale” (art. 117, comma 2, punto m). A questa stessa conclusione, del resto, porta l'ulteriore ragionamento costituzionale.

L'espressione “formazione professionale” a cui siamo abituati, infatti, da sola, non ha alcun radicamento nel testo costituzionale, né in quello del 1948, né nel novellato Titolo V.

Fu introdotta, invece, per le ragioni già dette, con la legge n. 845/78, che la assegnava alle Regioni. E senza dubbio era da ricondurre alla Parte I, Titolo III della Costituzione, intitolato ai *Rapporti economici*, e non alla Parte I, Titolo II della Costituzione, intitolato ai *Rapporti etico-sociali*, dove si parlava dell'“istruzione” in senso proprio.

Ora se la “formazione e l'elevazione professionale” di cui parla l'art. 35, comma 2 non riguarda tutti i cittadini, ma soltanto quelli che lavorano e che instaurano, perciò, tra loro, *Rapporti economici*, ne consegue l'impossibilità di attribuire a questo istituto il carattere di “diritto civile e sociale di ogni cittadino che deve essere garantito su tutto il territorio nazionale”.

Se, però, si parla, come dispone il nuovo testo costituzionale, di “istruzione e formazione professionale” significa che il termine “istruzione” fa ricadere l'intera endiadi nel campo della Parte I, Titolo II della Costituzione, intitolato ai *Rapporti etico-sociali*. Vuol dire, quindi, che può e deve riguardare ogni cittadino come persona, non solo chi lavora o possa lavorare. Perciò, che ha e deve avere come fine non l'apprendimento di un lavoro, bensì l'educazione integrale della persona (“pieno sviluppo della persona umana”, recita l'art. 3 comma 2 della Costituzione) attraverso l'apprendimento di un lavoro.

Il costituente del 2001, pur conoscendo benissimo la Costituzione materiale che aveva introdotto una netta ed esasperata separazione tra “istruzione professionale statale” ex artt. 33 e 34 della Costituzione e “formazione professionale regionale” ex art. 35 della Costituzione, non ha ritenuto, perciò, scientemente, opportuno confermarla.

Se ha parlato di “istruzione” accoppiata a “formazione professionale”, dunque, deve aver per forza considerato non solo possibile, ma, viste le maturazioni anche pedagogiche intervenute, perfino necessario immaginare una “formazione professionale” che fosse essa stessa “istruzione”, sottoponibile, cioè, non ai *Rapporti economici*, come quella regionale vigente, ma a quelli *Etico-sociali*, come l'attuale istruzione professionale statale; avente come fine, quindi, non l'addestramento al lavoro in quanto tale, ma la “piena maturazione” della persona, adoperando didatticamente ed educativamente il lavoro come *mezzo* e non come *fine*.

In questo senso, dunque, il costituente ha riconosciuto che le scuole dell'“istruzione e formazione professionale” delle Regioni non sarebbero più da pensarsi soltanto come un diritto-dovere di imprenditori e lavoratori (la

“formazione professionale” per “l’elevazione” dei lavoratori), bensì come un “diritto civile e sociale di ogni cittadino che deve essere garantito su tutto il territorio nazionale”, non inferiori per dignità educativa e culturale alle scuole sorelle dell’istruzione statale.

***I “Lep” statali per l’istruzione e formazione professionale regionale.***

È proprio per questa ragione che, a tutela del diritto all’istruzione e alla formazione delle persone, l’art. 117, comma 2, punto m) del Titolo V sembra aver disposto che la legislazione esclusiva delle Regioni nel campo dell’istruzione e formazione professionale debba essere esercitata rispettando i Lep (*livelli essenziali delle prestazioni*) stabiliti in legislazione esclusiva da parte dello Stato.

Nella nostra normativa si era parlato per la prima volta di livelli essenziali delle prestazioni (Lep), nella XIII legislatura, governata dal centro sinistra, in due settori strategici, e cioè la sanità (il d.lgs. n. 229 del 1999 “*Norme per la razionalizzazione del servizio sanitario nazionale, a norma dell’art. 1 della legge 30 novembre 1998, n. 419*”) e i servizi sociali (legge n. 328/2000 “*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*”).

Queste leggi della Repubblica, proposte al parlamento dallo Stato, tramite il lavoro tecnico del ministero della Salute che aveva a sua volta coinvolto le Regioni, indicavano le prestazioni essenziali (o minime) che le istituzioni e il personale rispettivamente dei servizi sanitario e sociale erano tenuti ad assicurare ai cittadini, da un lato, per non offrire ad un calabrese prestazioni inferiori a quelle di un lombardo e, dall’altro lato, per identificare quali istituzioni promosse da enti non statali potevano rientrare nell’ambito del servizio pubblico sanitario e sociale, e con questo anche avere diritto a convenzioni con lo Stato al fine di finanziare servizi resi (sebbene sempre attraverso la mediazione delle Regioni).

In analogia con quanto sopra, quindi, i Lep per l’istruzione e formazione professionale regionale, stabiliti in una legge della Repubblica su proposta del ministero della P.I., riguardano, perciò, la determinazione delle prestazioni minime essenziali in termini di qualità dei docenti, dei servizi e delle strutture, nonché di contenuti formativi (le discipline di insegnamento che non possono mancare, a tutela dell’unità della Repubblica, in qualsiasi “scuola dell’istruzione” a livello nazionale), che ogni Regione è tenuta ad assicurare nell’istituire, sostenere e controllare le proprie scuole dell’istruzione e formazione professionale che servono tutti i cittadini.

**“Istruzione” statale e “istruzione e formazione professionale” regionale nella legge n. 53/03**

Tutti gli elementi di novità istituzionale messi in campo dal novellato Titolo V della Costituzione hanno portato la legge delega n. 53/03 e i suoi decreti delegati ad introdurre un nuovo ordinamento dei percorsi scolastici del secondo ciclo di istruzione e di formazione.

In questa direzione, il combinato disposto legislativo più volte richiamato non parla più di “istruzione classica” e “istruzione tecnica” (come fece la legge Casati del 1859); oppure di “istruzione liceale e magistrale statale”, di “istruzione tecnica statale” e di “istruzione professionale solo sorvegliata dallo Stato” come ci aveva abituato a fare il Fascismo tra il 1927 e il 1939; e nemmeno di “istruzione liceale e magistrale statale”, di “istruzione tecnica statale” e di “istruzione professionale statale” come è successo dagli anni cinquanta ad oggi; né si esprime più soltanto in termini di “formazione professionale” (legge quadro 21 dicembre 1978, n. 845) per differenziare i corsi regionali rispetto a quelli dell’“istruzione professionale” da mantenere statale.

Azzera, invece, questa quadripartizione concettuale, linguistica e ordinamentale, perfino burocratica (si ricordino le vecchie direzioni generali del Ministero!) e costringe a confrontarsi con uno scenario affatto diverso<sup>15</sup>.

***Oltre le tradizionali filiere gerarchiche.*** La prima caratteristica di questo scenario è fornita dall’intenzione di superare la tradizionale gerarchizzazione culturale e sociale esistente tra istruzione liceale, istruzione tecnica, istruzione professionale e formazione professionale.

Nella percezione dell’uomo della strada, ma anche, ad esempio, in quella che affiora dai consigli di orientamento per gli alunni, formulati dai docenti sulle schede degli esami di licenza media, infatti, ancora oggi, frequentare i licei significa, in termini di prestigio culturale e sociale, militare in una specie di campionato di serie A, mentre frequentare gli istituti tecnici, gli istituti professionali statali e i centri della formazione professionale regionali significa concorrere, già lo si ricordava, in un campionato culturale e sociale ritenuto rispettivamente di serie B, C e D. Addirittura fuori campionato risulta essere l’apprendistato, visto che, finora, gli apprendisti entro i 18 anni non sono mai stati considerati ‘studenti’, ma solo ‘lavoratori’.

Il superamento di questo pregiudizio che, purtroppo, corrisponde, però, anche a un dato di fatto sociologico che tenta in tutti i modi di perpetuarsi nella mentalità comune, è forse la sfida più ardua che il combinato disposto più volte citato ha lanciato alla scuola della Costituzione materiale.

E lo ha lanciato sia per un problema di qualità della convivenza democratica e, quindi, di articolo 3 commi 1 e 2 della nostra Costituzione<sup>16</sup>, sia, nondimeno, per un problema di qualità e quantità dello sviluppo economico e sociale.

Non è, infatti, possibile rilanciare alcuno sviluppo economico e sociale che sia di natura strutturale e non soltanto congiunturale senza valorizzare al massimo possibile tutte le risorse intellettuali, espressive, creative, manuali, affettive, morali e sociali di ogni componente delle nuove generazioni.

<sup>15</sup> G. BERTAGNA, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

<sup>16</sup> «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale (...). È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del paese».

L'investimento sul cosiddetto 'capitale umano', infatti, non è solo dovuto sul piano del rispetto dei diritti personali, inalienabili, ma è conveniente anche sul piano della più semplice redditività economica e sociale.

Naturalizzare, in questo contesto, l'esistenza di percorsi formativi tra loro non diversi, come devono essere, ma gerarchicamente ordinati, significa, perciò, adottare una politica dell'istruzione e della formazione miope e negativa non solo per il bene di ciascuno, ma anche per quello di tutti.

***Uguaglianza dei risultati e diversità dei percorsi.*** La seconda caratteristica dello scenario scaturito dal combinato disposto Titolo V e legge n. 53/03 è rintracciabile nell'affermazione, peraltro solenne, che tutti i giovani italiani, qualunque percorso di istruzione e di formazione avessero scelto, avrebbero dovuto maturare entro i 18 anni le stesse competenze attese nel *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente (allegato A, Dlgs. 226/05).

Al centro del nuovo sistema educativo di istruzione e di formazione, quindi, doveva stare la persona, non la tipologia di scuola o di attività formativa. Queste erano e dovevano essere mezzi, strumenti per il fine di consentire a ciascun ragazzo di realizzarsi come "persona", seguendo la trama antropologica suggerita nel *Profilo*.

Inoltre, al centro dovevano stare i risultati educativi da maturare per ogni studente, non l'uniformità del servizio scolastico e delle procedure amministrative per raggiungerli. Uniformità del servizio e delle procedure che poi finisce per sostituire l'attenzione ai risultati, nel senso che non si controllano più quelli, ma se ne tollera perfino il non attingimento, perché, da un lato, li si ritiene implicitamente raggiunti proprio grazie all'uniformità del servizio e delle procedure amministrative attivate per svolgerlo su scala nazionale; dall'altro lato, si ha la tendenza a considerare come "cuore" e "fine" della stessa scuola tale uniformità del servizio e tali procedure amministrative piuttosto che la reale e concreta "piena maturazione" possibile di ciascuno, verificata anche socialmente. Il che spiega anche una particolarità del nostro attuale sistema scolastico: l'assenza, fino ad ora, di serie ed affidabili verifiche dei risultati formativi che non siano istituzionalmente auto-referenziali. Verifiche intermedie e finali, quindi, non solo interne alla scuola, ma anche esterne ad essa e ai suoi operatori, sia nel senso che devono essere verificate socialmente, sia in quello che devono essere certificate da "professionisti" esterni che non siano quelli che hanno lavorato durante il percorso scolastico degli studenti.

Per favorire la maturazione dei risultati educativi attesi da ciascuno e da verificare con adeguati sistemi di valutazione esterna, oltre che interna, poi, i decreti attuativi della legge n. 53/03 prevedevano l'introduzione del docente tutor incaricato anche di coordinare l'équipe dei colleghi che avrebbero comunque avuto contatti di insegnamento con il suo (del tutor) "pupillo" fino alla fine dei percorsi formativi.

Docente tutor ed équipe, infine, per favorire la maturazione delle competenze attese entro i 18 anni avrebbero dovuto lavorare in un ambiente or-

ganizzativo fondato sulla flessibilità e sulla ricomposizione delle separazioni ordinamentali, culturali, didattiche tradizionali ricordate all'inizio. In questo senso, entrava in gioco la terza strategia introdotta incoattivamente dalla legge n. 53/03.

***Il Campus e i Larsa: significati e contenuti.*** La terza caratteristica dello scenario introdotto dal combinato disposto Titolo V e legge n. 53/03 avrebbe dovuto consistere nell'assumere un ordinamento complessivo del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione che fosse più coerente con i principi e il quadro istituzionale presente nella Costituzione formale.

In questa prospettiva, contro la scelta secolare della "popolarizzazione" forzata di una cultura dominante e prestigiosa (da noi quella liceale generalista, a mano a mano sempre più "volgarizzata" per tutti) si sarebbe dovuto riprendere lo sforzo culturale, epistemologico, metodologico e didattico riassunto nella più antica strategia della "popolarità" di altre culture esistenti ai fini dell'istruzione e dell'educazione delle persone (far sì che ogni cultura, cioè, anche quelle non licealiste, da tradizionale classe dirigente, scoprissero criticamente la propria possibile evoluzione verso forme superiori e si affermassero come di pari dignità non solo educativa e culturale, ma anche sociale).

Ciò significava ipotizzare un ordinamento degli studi che superasse gli attuali paradigmi:

- a) della *gerarchizzazione* educativa, culturale e sociale tra istruzione statale e istruzione e formazione professionale regionale; e nell'istruzione statale, tra licei ritenuti per prestigio educativo, culturale e professionale di serie A (quindi, per questo, destinati alla classe dirigente), istituti tecnici di serie B (quindi, destinati alle diverse categorie dei quadri professionali), istituti professionali di serie C (quindi, spazi di formazione per i vari qualificati);
- b) della *separazione* non solo tra queste filiere ordinamentali, ma anche, dentro ogni filiera, tra le discipline umanistiche, quelle scientifiche e quelle tecniche; tra il profitto e il comportamento; tra discipline e interdisciplinarietà; tra l'istruzione e l'educazione; tra la cultura generale e la cultura professionale; tra la scuola e il lavoro; tra la scuola e l'extra-scuola (il territorio); tra il piano nazionale e quello locale; tra scuola statale e scuola non statale.

Si trattava, poi, di sostituire a questi due paradigmi quelli esattamente opposti della *pari dignità* ordinamentale, educativa, culturale e professionale tra "istruzione" e "istruzione e formazione professionale", da una parte, e dell'*integrazione* tra i percorsi ordinamentali, le culture, le discipline e i *setting* pedagogici, dall'altra.

In questa prospettiva, si sarebbe trattato di fare i conti soprattutto con il disegno originario della legge n. 53/03.

Mirare, in particolare, sul piano ordinamentale, alla costruzione di un

unico “sistema educativo di istruzione e di formazione del Paese” (art. 2 della legge delega n. 53/03), composto, dopo un unitario primo ciclo di istruzione, da un altrettanto unitario “secondo ciclo di istruzione e di formazione” finalizzato “alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l’agire, e la riflessione critica su di essi”, nonché allo sviluppo dell’autonoma “capacità di giudizio” e dell’esercizio “della responsabilità personale e sociale” (art. 2, co. 1, punto g).

Tale secondo ciclo, poi, al proprio interno, avrebbe dovuto essere concettualmente, articolato in due sottosistemi: quello dei “Licei” e quello dell’“istruzione e formazione professionale”. Due (sotto)sistemi, tuttavia, tra loro, ribadiva la legge, *complementari e interconnessi* (art. 2, co. 1, lettera i) perché di *pari dignità culturale ed educativa* (art. 2, comma 1, lettera g, nonché i conseguenti ordini del giorno della Camera con i quali si impegnava il governo a costruire “un autentico sistema binario basato sulla pari dignità culturale e organizzativa dei due percorsi, paralleli, graduati ed interattivi”).

In base al combinato disposto della legge delega 4 febbraio 2003, n. 30 e dell’art. 2, co. 1, punto c) della legge 53/03 avrebbe dovuto appartenere, inoltre, all’unico “sistema educativo di istruzione e di formazione” del paese anche l’apprendistato coinvolto nell’esercizio del diritto dovere all’istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica. In questa maniera, anche questo istituto, storicamente afferente all’orizzonte dei rapporti economici e del lavoro, avrebbe fatto a pieno titolo il suo ingresso nella sfera dei rapporti educativi ed etico-sociali tra le persone almeno fino a 18 anni, e si sarebbe potuto accreditare come parte importante della preziosa metodologia formativa dell’alternanza scuola-lavoro, peraltro generalizzata, dopo i 15 anni, per tutti gli studenti dall’art. 4 della legge 53/03.

Per tutte queste ragioni, l’insieme dell’offerta formativa prevista per gli studenti e le famiglie dalla riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione incoattivamente disegnata nella legge n. 53/03 avrebbe dovuto essere riorganizzata attorno alle idee centrali del *Campus* e dei *Larsa*.

*Campus*: riorganizzazione, anche territoriale, delle reti delle scuole esistenti (licei, istituti tecnici, istituti professionali, centri di formazione professionale e apprendistato formativo) in modo tale da offrire agli studenti di ogni territorio non più scuole ordinamentalmente e logisticamente separate, per di più tra loro gerarchizzate sul piano educativo, culturale e professionale; ma, al contrario, scuole (o meglio reti di scuole) nelle quali fosse possibile offrire agli studenti corsi liceali di istruzione e corsi di istruzione e formazione professionale che fossero, per certi aspetti e per determinate componenti, tra loro complementari, interconnessi e sempre di pari dignità educativa, culturale e professionale.

*Larsa* (Laboratori per l’Approfondimento, il Recupero e lo Sviluppo degli Apprendimenti): modalità organizzativa della didattica da praticare nei percorsi formativi per gli studenti all’interno dei *Campus*. *Larsa*, quindi,

come modalità organizzativa della didattica per cominciare a superare le classi separate e preordinate, che seguono i ritmi delle leve militari e delle cellette delle api, e per cominciare, invece, a lavorare con grande libertà di procedure metodologiche (laboratoriali, accademiche, seminariali, di studio assistito...), ma anche con sistematicità ordinata, per esempio, per gruppi elettivi di studenti, per corsi organizzati su gruppi di compito e di livello e, nondimeno, per unità di apprendimento (interdisciplinari) invece che per unità didattiche (disciplinari). Il tutto al fine di far raggiungere ad ogni studente i risultati attesi nel *Profilo educativo, culturale e professionale* tipico dei diversi percorsi formativi liceali o di istruzione e formazione professionale.

In questo modo, si sarebbe potuto introdurre nel nostro ordinamento la possibilità di una rivoluzionaria inversione: non più gli allievi che dovevano adattarsi a priori alle scuole pensate rigidamente per loro, ben divise in ordini e gradi, ben disposte in luoghi diversi e separati, ben scandite in classi d'età successive, bensì "scuole" come "organizzazioni che apprendono, con lo studente", che si adattano agli interessi, alle capacità e alle competenze dei ragazzi, costruendo per essi e con essi piani di studio personalizzati che possono pescare momenti formativi anche tra percorsi oggi tipici di scuole di ordini e classi diverse. Naturalmente con il sostegno e la guida costante di un docente tutor e dell'équipe docente, nonché lo sviluppo dei cosiddetti patti di corresponsabilità tra tutor, studente e famiglia.

Trasformare, insomma, la scuola, con i *Campus* e grazie ai *Larsa*, in un ambiente cui in cui gli studenti, i docenti e i genitori fossero posti nella condizione di 'scegliere' il più possibile i percorsi formativi reputati migliori per promuovere le competenze attese nei *Profili* e di adottare 'strategie di educazione alla scelta' che fossero speculari a quelle di educazione alla responsabilità.

Di educazione alla responsabilità perché bisognava poi comunque che studenti, docenti e genitori rispondessero delle scelte compiute dentro il *Campus* e con i *Larsa* a soggetti tecnici ed enti sociali esterni alla scuola, incaricati delle verifiche e delle valutazioni intermedie e finali, compiacendosi dei risultati positivi eventualmente e assumendosi le conseguenze di quelli negativi. Se non altro per sbagliare meno la volta successiva.

**Alternanza scuola lavoro.** La quarta caratteristica sistemica introdotta dal combinato disposto Titolo V e legge n. 53/03 (con l'art. 4) consisteva nel superamento dello "scolasticismo", quella storica e particolare deviazione (e degradazione) del concetto classico di *scholé* o *paideia*, ridotto a mero studio nozionistico, a teoria astratta e preconstituita, ad omologazione metodologica e didattica alle pagine dei libri di testo.

Sarebbe stato, infatti, necessario prendere sul serio la sfida di trasformare non solo la scuola secondaria superiore, ma anche quelle del primo ciclo di istruzione, in percorsi formativi nei quali ci fosse sempre autentica alternanza di teoria e pratica, di studio e lavoro, di riflessione e azione, di

scienza e sapienza, di lezione e laboratorio, di disciplina e senso, di “scuola” e di “vita personale e sociale”, di azioni individuali e azioni sociali. Sfida che trovava nel concetto di personalistico di “competenza” e nel passaggio dalle “unità didattiche” alle “unità di apprendimento” la sua cartina di tornasole didattica<sup>17</sup>. La posta in gioco della sfida era, in effetti, rendere evidente un’ovvietà da sempre acquisita dalla pedagogia: le conoscenze (il sapere, i saperi) e le abilità (i “fare” secondo le diverse regole tecniche) hanno senso ed alimentano l’educazione di ciascuno solo quando diventano le competenze personali con cui educando affronta problemi, compiti e progetti di cui è piena anche la sua vita e la sua realtà sociale ed esistenziale.

**Attuale “istruzione tecnica” e futura “istruzione e formazione professionale”.** La legge n. 53/03, per la verità, taceva, hanno osservato stupiti molti commentatori, sul ‘destino’ specifico dell’istruzione tecnica. Quell’istruzione, dicono sempre gli stessi, che sarebbe il *tertium genus* tra i licei, da una parte, e l’istruzione e formazione professionale, dall’altra; e che tanta parte ha avuto nello sviluppo sociale ed economico italiano.

L’inconfessato di questo stupore, tuttavia, continua ad essere la quintessenza di quella tradizionale impostazione gerarchica e classista della “scuola-apparato” che la nuova normativa avrebbe, al contrario, chiesto di superare.

Chi avanza osservazioni come quelle accennate, infatti, proprio perché è disposto ad ammettere che esista una certa qual parentela di contenuti e di fini tra l’attuale istruzione professionale statale e l’attuale formazione professionale regionale, al punto da non fare obiezioni all’unificazione ordinamentale di questi due segmenti nel sistema che la Costituzione chiama dell’istruzione e formazione professionale, mostra, in realtà, di essere neanche troppo tacitamente convinto di due antiche e, purtroppo sempre consolidate, persuasioni.

La prima è che il sistema dell’istruzione liceale sarebbe di gran lunga più nobile e formativo del sistema dell’istruzione e formazione professionale scaturito dall’unificazione dell’attuale istruzione professionale statale e dall’attuale formazione professionale regionale che loro stessi sono disposti ad ammettere.

La seconda è che la distanza tra la nobiltà e la formatività dell’istruzione liceale e il carattere culturalmente e socialmente inferiore dell’istruzione e formazione professionale esigerebbe anche il mantenimento di una zona intermedia, come quella appunto rappresentata dall’antica e gloriosa istruzione tecnica.

In altri termini, una riproposizione della situazione da Costituzione materiale scolastica esistente. Ma se si fosse trattato di aggiornare soltanto l’esistente, per quale ragione scomodare una riforma della Costituzione e, per

<sup>17</sup> Per una discussione delle differenze tra queste due modalità di lavoro didattico si rimanda a G. BERTAGNA, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al “cacciavite” di Fioroni (2006-2008)*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, pp. 152 e ss.

la prima volta dal 1948, una legge di “norme generali sull’istruzione e di determinazione dei Lep per l’istruzione e formazione professionale”?

Sembra più ragionevole immaginare che il costituente e il legislatore abbiano invece voluto prendere atto che, in una società caratterizzata a tutti i livelli dalla conoscenza, dalle reti informatiche, dall’evoluzione tecnologica, dai processi della globalizzazione e del multiculturalismo, dalle sfide etico-civili della tecnologia non si possono più affrontare i problemi educativi di ciascuno e di tutti con l’impianto ordinamentale e culturale messo a punto in una società con ben diverse qualificazioni.

In questo senso, non pare irragionevole ritenere che il costituente e il legislatore abbiano, in qualche modo, inteso ribadire che, nell’unico sistema educativo per i giovani, che mira alla promozione dell’uomo ‘pratico’ della *phrónesis*, la vecchia istruzione tecnica non è né più nobile della nuova istruzione e formazione professionale né meno nobile dei licei. Essa, quando non è istruzione liceale, cioè di scienza e tecnologia generale che richiede ulteriori approfondimenti universitari per completarsi, è di istruzione e formazione professionale, cioè di scienza e tecnologia applicata a contesti specifici. L’unità della *phrónesis*, da cui nessuno può essere escluso, è fuori discussione. Essa è comune ai licei e ai corsi dell’istruzione e formazione professionale. Ma altrettanto fuori discussione dovrebbe risultare il principio non certo della separazione, bensì, come già detto, della distinzione tra *theoria* e *téchne*.

In questa prospettiva, i percorsi educativi dell’istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni avrebbero dovuto scaturire dalla armonica e coordinata ricombinazione di una triplice eredità storica formativa.

La prima è quella delle scuole d’arti e mestieri e delle opere di filantropia e di carità rivolte ad educare la gioventù attraverso l’esercizio del lavoro. Una tradizione che affonda le proprie radici nel medioevo, e ha sempre trovato modo di aggiornarsi e di riqualificarsi lungo i secoli, fino ai nostri giorni, sul piano educativo, culturale e professionale e che, dal 1978 in avanti, è confluita nelle migliori esperienze dei CFP, governati dalle Regioni e gestiti sia da enti pubblici che privati.

La seconda è quella dell’istruzione tecnica. La terza è quella dell’istruzione professionale statale triennale e quinquennale. In questa maniera, avrebbe potuto acquistare concretezza e pari dignità con quello liceale un sistema dell’istruzione e formazione professionale che sarebbe stato secondario dai 14 ai 18 anni e superiore dai 18 ai 23 anni, con al proprio interno percorsi formativi flessibili e integrati della durata da 3 a 9 anni.

### **I poli formativi “tecnico-professionali” e della “formazione professionale” nella legge 40/07**

Ebbene nessuna delle caratteristiche innovative messe in campo dal combinato disposto riforma del Titolo V e legge delega n. 53/03, pur essendo state abbozzate, ha poi avuto uno sviluppo chiaro, coerente e, soprattutto,

consistente negli anni successivi al 2005. Anzi si registrano, per esse, prima compressioni e poi vere e proprie inversioni di tendenza. Infatti, con l'art. 13 della legge 40/07, si è disposto:

a) la permanenza di una "scuola secondaria" composta dall'istruzione liceale prevista dalle legge n. 53/03, salvo che per i licei tecnologici ed economici che sono ritornati ad essere l'attuale istruzione tecnica e l'attuale istruzione professionale statali, confermando, in pratica, le note tre filiere formative tra loro gerarchizzate a livello culturale, sociale e professionale;

b) il depotenziamento del sistema dell'istruzione e formazione professionale affidato dalla Costituzione formale del 1948 e del 2001 alle Regioni. Questo depotenziamento, è stato condotto grazie a tre interventi.

Il primo è consistito nel rafforzamento del sistema di istruzione statale con licei, istituti tecnici e istituti professionali. La circostanza, al di là delle dichiarazioni di segno contrario, ha reso oggettivamente residuale e certo, nemmeno in prospettiva, non più di pari dignità educativa e culturale quello dell'istruzione e formazione professionale delle Regioni. Tanto più che si è proceduto anche all'ulteriore, sostanziale statalizzazione dell'istruzione e formazione professionale superiore, sottraendola di fatto alla sovranità regionale e alla sua naturale continuità con il sistema regionale dell'istruzione e formazione professionale secondaria. In questo modo, la spinta al superamento dei paradigmi della gerarchizzazione e della separazione contenuta nelle futuribili ipotesi del *Campus* e dei *Larsa* si è estenuata e si è ridotta all'opportunità (lasciata peraltro volontaria, e non resa sistemica) di istituire i cosiddetti "Poli formativi tecnico-professionali". Prevedere, in altri termini, a livello territoriale, la permanenza dei licei in istituti e luoghi separati dal resto dell'offerta formativa. Prevedere, al contempo, nello stesso territorio, in istituti e luoghi appositi, appunto i "Poli formativi tecnico-professionali", l'offerta di corsi di istruzione tecnica e di istruzione professionale statali, eventualmente integrati con l'offerta di corsi di istruzione e formazione professionale regionali di durata triennale o biennale per i *drop out*.

Il secondo intervento, esito obbligato del primo, ha reso di fatto impossibile l'interconnessione paritaria tra i due sistemi. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale regionale è diventato, infatti, un "sistemino" non molto diverso dall'attuale formazione professionale ex legge 845/78, in condizione di subordinazione servile a quello ben più consistente dell'istruzione statale. Inoltre, la connessione ordinamentale tra il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione tecnica e professionale nell'unico sistema educativo del *Campus* è stata di fatto abbandonata. L'interconnessione difficile ha, quindi, contribuito a reintegrare le antiche gerarchizzazioni esistenti tra licei (serie A), istituti tecnici (serie B), istituti professionali (serie D) e formazione professionale regionale (serie E), dando l'idea che neppure nei prossimi decenni si riuscirà ad andare oltre questo impianto.

L'ultimo intervento è consistito nella reintroduzione esplicita, dopo i 16 anni, della tradizionale gerarchizzazione qualitativa e quantitativa tra "obbligo di istruzione" per chi prosegue gli studi fino a 18 anni e "obbligo for-

mativo” per chi, invece, avendo fallito la scuola dell’istruzione, o frequenta i vecchi corsi regionali della formazione professionale o lavora con l’istituto dell’apprendistato<sup>18</sup>.

Si può dire, insomma, che, come nel gioco dell’oca, si sia tornati al punto di partenza. Salvo sperare che il recente accordo Gelmini Formigoni riapra i termini della questione e spinga anche le altre Regioni a richiedere una ferma e non dissimulata attuazione del Titolo V della Costituzione e degli spazi aperti con la legge delega n. 53/03.

### Conclusioni e prospettive

Che cosa fare, dunque, adesso, dinanzi a questo stato di cose? Le recriminazioni non servono. Se le decisioni e le azioni potevano essere diverse da quelle che ci sono state resta come un dato insuperabile di realtà che sono state, invece, quelle che adesso sono in vigore. Occorre dunque partire da esse per impostare, per ottimizzare verso il meglio i processi di trasformazione del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione e per risolvere i gravi problemi della dispersione, della dequalificazione, dell’auto-referenzialità e dello scolasticismo che ancora lo affliggono.

Una indicazione in questo senso viene oggi dal Documento congiunto elaborato dai ministri Sacconi e Gelmini *Italia 2020*, presentato il 23 settembre 2009. Il Documento, prendendo atto dei problemi, ma anche delle opportunità, del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione, indica come necessarie le seguenti priorità di decisione e di azione.

Anzitutto, si tratterebbe di facilitare molto di più di quanto finora sia avvenuto la transizione dalla scuola al lavoro non solo sul piano occupazionale, ma anche e soprattutto su quello formativo-culturale. “Non basta, scrive in questo senso il Documento, creare strutture di *placement* nelle scuole e nelle università per garantire un solido futuro occupazionale ai nostri giovani. Sono le scuole e le sedi universitarie a dover svolgere a livello istituzionale, e con il coinvolgimento attivo di tutti i docenti e delle famiglie, un ruolo insostituibile di ‘intermediazione’ tra i giovani e la società formandoli e preparandoli adeguatamente all’inserimento nel mondo del lavoro”. In questa direzione, “moderne leve di *placement* possono essere i percorsi educativi di istruzione e formativi in alternanza scuola lavoro e, in questo contesto, particolarmente, in apprendistato che consentono, con esperienza pratica e in un assetto produttivo autentico, il conseguimento di un titolo di studio. Come nel caso dell’apprendistato per l’esercizio del diritto dovere di istruzione e formazione, che consente l’acquisizione di una qualifica del secondo ciclo. E ancor di più come nel caso dell’apprendistato di alta formazione che è indirizzato sia ai percorsi tecnico professionali sia alla acquisizione di un titolo universitario e persino di un dottorato di ricerca. In

<sup>18</sup> G. BERTAGNA, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 234 e ss.

questa prospettiva, pare utile recuperare all'interno delle istituzioni scolastiche e delle università figure docenti specificamente deputate al tutoraggio personalizzato, al *counselling* e all'*holding* dei giovani coinvolti nei percorsi formativi in alternanza. Figure docenti tali che assicurino anche un costante rapporto di co-progettazione formativa con i tutor aziendali dei ragazzi”.

In secondo luogo, agli estensori del Documento sembra urgente, proprio anche alla luce della prima priorità, “rilanciare l'istruzione tecnico-professionale” nel suo complesso. Come sottolinea il Documento, “l'istruzione tecnica richiede adattamento e miglioramento, ma è essenziale che il suo impianto e la sua identità siano riconoscibilmente distinte sia da quelle tipiche del filone liceale (liceo tecnologico compreso) sia da quelle che qualificano i percorsi gradualmente e continui dell'istruzione e formazione professionale”. In maniera opportuna, il Documento, rileva poi che il difendere l'identità dei diversi percorsi formativi “non esclude, ma anzi esige, allo stesso tempo, insieme alla loro massima non sovrapposizione, la massima integrazione possibile. La preoccupazione deve essere mantenuta particolarmente alta e viva soprattutto nei rapporti che devono intercorrere tra percorsi di istruzione tecnica quinquennale, di istruzione professionale statale altrettanto quinquennale e di istruzione e formazione professionale regionale previsti ormai, in alcune Regioni, distribuiti in una durata tra i tre e i sette anni. Senza questa accorta integrazione/distinzione dei percorsi della istruzione tecnica e della istruzione e formazione professionale, d'altra parte, la scommessa di una alta formazione professionale non universitaria post secondaria risulterebbe del tutto pregiudicata e un settore formativo che esiste in tutti i paesi del mondo non potrebbe mai vedere la luce e irrobustirsi come merita al servizio dei ragazzi e del Paese”.

In terzo luogo, occorrerebbe un sforzo convergente volto a “rilanciare anche sul piano educativo e culturale il contratto di apprendistato”. Infatti, “lunghi dall'essere un ‘semplice’ contratto di lavoro, l'apprendistato rappresenta un innovativo strumento di *placement*, fondato sulla integrazione tra sistema educativo e formativo e mercato del lavoro, che supera la vecchia, quanto artificiosa distinzione tra formazione ‘interna’ e formazione ‘esterna’ all'impresa e consente ai giovani un rapido e stabile ingresso nel mondo del lavoro”. Ma nondimeno consente la riscoperta di metodologie dell'apprendimento troppo a lungo trascurate dallo scolasticismo imperante. L'importante è la serietà e l'affidabilità delle certificazioni finali delle competenze, e che i percorsi di apprendistato siano in linea con i livelli essenziali delle prestazioni formative”.

La quarta linea di indirizzo richiamata dal Documento si riferisce all'opportunità di ripensare l'utilizzo dei tirocini formativi e di promuovere le esperienze di lavoro nel corso degli studi. “I tirocini formativi e di orientamento hanno svolto un ruolo fondamentale per avvicinare, anche in una ottica di *placement*, le sedi della istruzione e della formazione al mercato del lavoro. Per lungo tempo hanno rappresentato – assieme ai contratti di formazione e lavoro e all'apprendistato – uno dei pochi canali di inserimento

dei giovani nel mercato del lavoro. Accanto a buone prassi si registrano, tuttavia, fenomeni di preoccupante degenerazione dei tirocini formativi e di orientamento che, non di rado, sono utilizzati come canale di reclutamento di forza lavoro a basso costo senza alcuna valenza formativa o anche solo di vero e proprio orientamento". È necessario, al contrario, evitare queste cadute, riqualificando questi importanti strumenti formativi sul piano educativo, culturale e didattico.

In quarto luogo, si tratterebbe di ripensare il ruolo della formazione universitaria rendendola meno dispersiva e maggiormente qualificata. E soprattutto rendendola parallela/integrata con un'alta formazione professionale, oggi ancora troppo debole e vaporosa, successiva all'istruzione tecnico-professionale.

Infine, il Documento indica come priorità del prossimo decennio l'apertura dei dottorati di ricerca al sistema produttivo e al mercato del lavoro. "Le aziende italiane non conoscono e non utilizzano i dottorati di ricerca. Nei Paesi che primeggiano nella competizione internazionale le aziende utilizzano – e finanziano generosamente – i dottorati di ricerca quale straordinaria opportunità per innovare e crescere; per reclutare i migliori talenti e investire sulle competenze di eccellenza richieste dai nuovi mercati del lavoro. In Italia, per contro, il destino del dottore di ricerca è, nella migliore delle ipotesi, la carriera accademica. Formatosi per il 'mercato' autoreferenziale dell'università i non pochi dottorati di ricerca che non accedono alla carriera accademica rimangono disoccupati e sono costretti, dopo una lunga attesa, a lavori modesti, perché dotati di attitudini e skill non particolarmente apprezzati dal mondo del lavoro, e, conseguentemente, con livelli retributivi e di produttività che non si differenziano da quelli dei semplici laureati. Occorre superare questa grave anomalia, che genera un vero e proprio circolo vizioso e priva il Paese di un rilevante bacino per sostenere la ricerca nel settore privato, per formare figure professionali strategiche per le imprese e le professioni, per dotare il Paese di una nuova classe dirigente".

## Formare i formatori, priorità del Cnos-Fap

GENNARO COMITE<sup>1</sup>

*La formazione e la crescita professionale dei ragazzi cammina di pari passo con la formazione dei formatori, la quale riceve tanti stimoli sia dalle normative ministeriali che dal mondo del lavoro con le sue continue evoluzioni e mutamenti. Si tratta di un'offerta formativa con una peculiarità e metodologia propria, diversa da quella, perlopiù, deduttiva del percorso d'istruzione, ma capace, di motivare i ragazzi attraverso una prassi che coniuga dimensione culturale, tecnica, psicologica e relazionale. In questo complesso processo anche le stesse imprese vanno inserendosi come soggetti attivi della formazione. In una società ed in un mondo del lavoro sempre più complessi, dunque, la formazione continua dei formatori rimane la migliore strategia di risposta allo sviluppo tecnologico, al cambiamento culturale, nonché alla domanda, a tutto campo, degli stessi ragazzi.*

Parlare di "formazione" significa scoperciare un contenitore di immensa e varia portata, se non altro perché, nel comune modo di intendere, formazione è spesso (in tutto o in parte giustamente) sinonimo di educazione, di apprendimento, di istruzione, di addestramento ad un lavoro...

Per la Federazione Cnos-Fap una priorità assoluta è la formazione dei formatori, di coloro cioè che sono impegnati nei vari Centri (CFP) per la formazione professionale degli allievi, iscritti ai vari corsi di qualifica.

Un CFP, per essere formativo dal punto di vista professionalizzante, deve essere innanzi tutto in possesso di dotazioni informatiche e di veri e propri laboratori tecnici e tecnologici, legati ai percorsi formativi delle comunità professionali: laboratori di meccanica, di automazione, di grafica, ecc. Il "laboratorio", però, va strettamente unito alla "formazione dei formatori" che rende possibile un retto uso delle attrezzature: laboratori e formatori,

<sup>1</sup> Direttore nazionale del Cnos-Fap.

quindi, vanno di pari passo. Un CFP (oggi si preferisce chiamarlo anche “agenzia formativa”) senza laboratori è un CFP morto. Ma anche un laboratorio attrezzato senza un formatore aggiornato è un laboratorio morto: le attrezzature resteranno inutilizzate. Un “laboratorio attrezzato” e una “preparazione professionale adeguata dei formatori-tecnici” per la Federazione Cnos-Fap costituiscono il valore aggiunto di un CFP.

Le novità tecniche e tecnologiche che si riversano sui formatori dei nostri Centri a ritmo continuo, le istanze pedagogiche alla base del rapporto sempre più problematico con gli allievi, lo sviluppo del rapporto della Federazione con le imprese (fenomeno proprio di questi ultimi anni), nonché le novità ordinamentali che non mancano mai da parte del governo centrale e da parte delle regioni sono i motivi cogenti alla base della necessità di questa formazione. Si tratta di una formazione che si esplica attraverso svariate forme di intervento a tutto campo, che vanno dagli aspetti strettamente tecnici a quelli educativi e relazionali. Una rivista (*Rassegna Cnos*) quadrimestrale, affiancata da un notiziario mensile, che periodicamente aggiornano su problematiche, innovazioni, esperienze. Ricerche e studi specifici su vari ambiti (dal tecnico all’educativo), che si svolgono d’intesa con università o con singoli docenti universitari, danno luogo a collane e pubblicazioni. Altri strumenti particolarmente importanti per la formazione sono: i seminari ricorrenti su specifiche tematiche, l’aggiornamento costante dei direttori (2 Seminari annuali, ognuno di 3 giorni), il sito del Cnos-Fap che offre sia un progetto di formazione a distanza (FAD), sia materiale didattico (CREA - Centro risorse educative per l’apprendimento) messo a disposizione dei formatori per il loro aggiornamento. A completamento ci sono: i “Concorsi” annuali di settore, vera palestra per gli allievi, ai fini di svilupparne l’eccellenza e strettamente legati al livello di preparazione e formazione dei formatori, e i seminari di settore e corsi estivi (di cui si dirà più avanti).

Tutta questa attività formativa si svolge in coordinamento con le regioni della Federazione, che pure erogano attività di formazione in loco. Il finanziamento pubblico dato alla Sede nazionale, infatti, prevede una quota che va appunto per l’organizzazione di corsi, seminari e attività varie di formazione a livello regionale. Quest’anno (2009), purtroppo, essendo venuto a mancare questo finanziamento, non è stato possibile accedere a queste modalità di formazione regionale; ma, stando all’anno scorso (2008), la Federazione ha raggiunto poco meno di 500 corsisti-formatori, in circa 30 corsi, cosiddetti a catalogo regionale, sulle tematiche più svariate. L’importanza di questi corsi è data dalla regionalizzazione dei contesti, in quanto rispondono a precise esigenze, che emergono nella regione.

### **L’attività formativa della Sede Nazionale**

È compito della Sede nazionale (con sede a Roma in Via Appia Antica, 78) svolgere non solo attività di coordinamento e di promozione, ma anche atti-

attività diretta di formazione per la Federazione Cnos-Fap, che ha tra le sue finalità quella di “sviluppare le professionalità specifiche di tutti gli operatori delle Istituzioni confederate, qualificando i ruoli educativi, psicopedagogici, didattici e tecnici dei formatori” (*Statuto art. 2,3d*).

Nell’anno formativo 2008-2009, pur con le ristrettezze economiche di cui si è detto, la Federazione, oltre alle attività di cui sopra, si è impegnata sul versante dei corsi estivi di formazione, secondo il seguente piano.

<b>1. Automotive</b> (Torino 31/8-4/9-09)	<i>Le innovazioni tecnologiche nel settore automotive</i>
<b>2. Elettro</b> (Verona 6/10-7-09)	<i>L'evoluzione tecnologica nell'automazione industriale</i>
<b>3. Grafico</b> (Venezia Mestre 29/6-3/7-09)	<i>Tecnologie e tecniche delle arti grafiche. Aggiornamenti e innovazione</i>
<b>4. Informatica</b> (Firenze 6/10-7-09)	<i>Joomla e PHP</i>
<b>5. Meccanico</b> (Udine 6/10-7-09)	<i>Nuova modalità di approccio alla progettazione e alla costruzione di sistemi meccanici: la modellazione solida Inventor 2</i>
<b>6. Orientamento</b> (Firenze 13/17-7-09)	<i>Ruolo dell'Orientatore/trice nell'ottica dell'accreditamento per competenze</i>
<b>7. Cultura</b> (Verona 6/10-7-09)	<i>Analisi e condivisione di metodologie didattiche per favorire l'apprendimento della lingua italiana</i>
<b>8. Scientifica</b> (Verona 29/6-3/7-09)	<i>Analisi e condivisione di metodologie didattiche per favorire l'apprendimento della matematica</i>
<b>9. Trasversale</b> (Roma 6/10-7-09)	<i>Adolescenza e benessere. Sperimentazione di un Manuale di auto-mutuo aiuto per fronteggiare le situazioni problematiche</i>

Con una media di circa 20 formatori per corso, sono passati in questi corsi più di 200 formatori. Questi hanno previsto 36 ore di formazione (dal lunedì al venerdì) tra docenza, attività pratiche (laboratorio), attività di gruppo e scambio tra i docenti...

Com'è facile osservare, insieme ai corsi strettamente tecnici, ci sono stati i corsi trasversali per lo sviluppo delle competenze educative. E in questo senso noi non dimentichiamo nelle attività corsuali anche l'aspetto tipicamente “salesiano” che dà al volto del formatore una particolare caratteristica educativa.

Previsi in diverse località, non solo per favorire la partecipazione di un numero più elevato di corsisti, ma soprattutto per poter utilizzare strutture tecniche e tecnologiche richieste dagli argomenti, questi corsi si svolgono in genere nei mesi estivi, periodo libero dall'attività corsuale con gli allievi.

I corsi si concludono con una verifica, come previsto dal nostro sistema

di qualità, da cui emergono sempre rilievi e proposte, ma anche apprezzamenti per l'offerta data. Questa verifica quest'anno si conclude con un Seminario dei segretari di settore (3-4 dic. 2009), i quali sull'attività formativa passata faranno una verifica puntuale per passare ad indicare le linee per la programmazione del piano formativo del 2010.

È importante dare una scorsa agli obiettivi dei singoli corsi, da cui emerge non solo la specificità degli interventi, ma anche l'apertura alle innovazioni e l'attenzione agli allievi.

Il corso di *Meccanica* (denominato Inventor 2, in prosecuzione di un altro) si proponeva di fornire le competenze tecniche di base per l'utilizzo di software tridimensionali per la realizzazione di disegni meccanici: parti, complessivi, esplosi, disegni costruttivi quotati. Si partiva dalla conoscenza di comandi base, e di modellazione, fino alla realizzazione, tramite esercitazioni guidate, di oggetti 3D con messa in tavola e stampa.

Il corso per *Elettro*, che si innesta nell'ambito dell'accordo nazionale siglato dalla sede nazionale con Schneider, prevedeva anche la visita allo stabilimento di Stezzano (BG) come sito produttivo e centro per la misura, e il test di alcuni apparecchi Schneider, con l'intento di comprendere quale sia l'evoluzione tecnologica nel settore dell'automazione e della distribuzione elettrica, e vedere quali siano le prove a cui vengono sottoposte le apparecchiature. Il settore vuole proporre un percorso formativo nell'ambito delle nuove funzionalità dei PLC di ultima generazione, della supervisione di processo e sulla tematica dell'efficienza energetica.

Il corso di *Grafica* si prefiggeva di raggiungere un buon grado di aggiornamento sulle tendenze tecnologiche del settore. Spesso l'attenzione all'aggiornamento è spostata sulle abilità, più che sulle tecnologie di processo. L'obiettivo dunque è di arrivare a maturare competenze ed abilità trasversali e non solo relative alle proprie competenze.

Il corso *Auto* prevedeva l'aggiornamento sulle nuove tecnologie dell'autoveicolo riguardante: a) Diagnosi dell'autovettura attraverso il tester diagnostico Examiner; b) Gestione Motore; c) Utilizzo ambiente configurazioni e Utilizzo ambiente Monitor reti can; d) Altro: sistemi elettronici, fari, radio-navigatore, sospensioni...; e) Richiami intermedi finalizzati a verificare e supervisionare il lavoro svolto e accompagnare la realizzazione dei progetti pianificati.

Il corso di *Informatica* si proponeva di fornire le conoscenze e le abilità operative necessarie per la realizzazione di un portale internet per il proprio Centro con le più moderne tecnologie di Content Management System (CMS). Si sono appresi i fondamenti di programmazione Internet (HTML, CSS e PHP) per l'implementazione di un portale dinamico in JOOMLA®. Al termine del corso ci si prefiggeva di rendere il corsista autonomo nella creazione del proprio sito/portale con la tecnologia fornita dal CMS Open Source Joomla® e nella soluzione delle problematiche più comuni, quali modifica dei contenuti, installazione di nuove estensioni, gestione della grafica e dei template.

Il corso per *Orientatore/trice*, continuando un cammino già avviato da tempo, si prefiggeva di definire il ruolo e i compiti dell'orientatore in riferimento alle Linee Guida CNOS-FAP e al decreto ministeriale n. 166/2001, nell'ottica dell'accREDITAMENTO per competenze dei soggetti che svolgono attività di orientamento nelle singole sedi operative.

I due corsi per *formatori per l'apprendimento della Lingua italiana e per formatori per l'apprendimento dei linguaggi matematico-scientifici*, nelle rispettive aree, si prefiggevano di sviluppare alcune competenze specifiche dei partecipanti, secondo il loro settore di appartenenza:

- conoscere i dati che emergono da una ricerca in corso da parte della Federazione, dal titolo "Didattica dell'italiano e della matematica nell'IeFP", realizzata dal prof. Tacconi e dalla sua équipe, in ordine alla didattica dell'italiano o alla didattica della matematica nei CFP;
- integrare con osservazioni tratte dalla propria esperienza i dati che emergono dalla ricerca;
- riflettere sulla propria pratica didattica in ordine all'insegnamento dell'italiano e, in genere, dei saperi dell'area culturale e in ordine all'insegnamento della matematica;
- individuare, nel confronto con gli altri docenti-formatori, strategie didattiche praticabili, sia in ordine all'area disciplinare, sia di carattere trasversale, ulteriori a quelle indicate nella ricerca.

Il corso su *Adolescenza e benessere*, voleva offrire ai partecipanti, nell'area educativa, alcune competenze, come:

- la conoscenza dei principali contenuti presenti in un manuale che docenti del corso e corsisti dei CFP hanno realizzato in questi anni (e che è in stampa);
- l'acquisizione delle metodologie operative per animare i gruppi di auto-mutuo aiuto;
- l'acquisizione di metodologie di monitoraggio e di valutazione dell'esperienza educativa con i gruppi di auto-mutuo aiuto di adolescenti;
- l'acquisizione di competenze finalizzate alla programmazione di interventi educativi nei CFP e di rete successivi all'esperienza formativa realizzata.

Anche nei corsi per formatori rispettiamo la metodologia propria della Formazione Professionale, che è quella del metodo induttivo, cioè dalla pratica e dalla manualità si risale ai principi. È quella che lo stesso Don Bosco chiamava l'"intelligenza nelle mani", che concepisce il "fare" come via alla conoscenza e all'essere. Ecco qui l'importanza che si attribuisce nella Formazione Professionale ai "laboratori": e questo si ripete anche nei corsi per formatori. Il pericolo è sempre incombente: identificare la parte culturale del percorso come una parte staccata dalla parte professionalizzante. Lo sforzo è proprio quello di coniugare l'area culturale e l'area professionalizzante ai fini della qualità di una offerta formativa globale.

## Rapporto con le Imprese

Un altro aspetto specifico dei corsi di formazione del Cnos-Fap è lo stretto collegamento con le imprese, anche in occasione della formazione dei formatori.

Nella Federazione risale a circa 15 anni fa la spinta a creare reti territoriali con le Imprese per l'offerta formativa, prima per gli IFTS, poi con altri rami della filiera, sia per la formazione iniziale, sia per la formazione continua.

Il rapporto con le imprese lo concepiamo non solo come bacino di possibile sbocco occupazionale per i nostri allievi, e non tanto come aiuto in termini di risorse economiche (sempre necessarie queste ultime per poter stare al passo con le innovazioni tecnologiche), ma anche come collaborazione nella fase della formazione. In questo le stesse aziende sono molto interessate e disponibili, anzi sono le imprese stesse che vogliono entrare in dialogo con i formatori. Perciò ogni accordo che il Cnos-Fap firma con le aziende prevede espressamente questo aspetto come punto qualificante.

A titolo di esempio si riportano qui le principali aziende che per i singoli settori hanno contribuito anche quest'anno alla formazione dei formatori nei corsi estivi<sup>2</sup>.

Nel settore *elettro* (elettrico-elettronico) esiste un accordo particolare, stipulato ultimamente (19-2-2009) ma che durava dal 2001, con Schneider Electric, leader mondiale nella gestione dell'energia, che ha dotato vari CFP di attrezzature e con materiale didattico adeguato, e collabora col Cnos-Fap anche per l'organizzazione del Concorso nazionale.

Nel settore *grafico* la collaborazione è con TAGA ITALIA, sodalizio di tecnici qualificati nei diversi settori della comunicazione grafica, che sta perfezionando un Accordo nazionale con il Cnos-Fap esteso a tutti i CFP d'Italia.

Nel settore *meccanica d'auto* c'è un Accordo particolare con Fiat Group Automobiles attraverso un Progetto denominato *TechPro2* (29 maggio 2008) che ha portato all'installazione da parte di Fiat di n. 10 Laboratori in altrettanti CFP d'Italia (ultimamente la collaborazione si è estesa anche con Spagna e Polonia) e che comporta pure l'intervento del personale tecnico di Fiat alla formazione dei nostri formatori. Questa formazione si svolge presso gli stabilimenti Fiat Mirafiori di Torino.

<sup>2</sup> Oltre che per i corsi estivi, molto estesa è la collaborazione che a vari livelli si attua tra Cnos-Fap e imprese. A titolo di esempio si riportano qui alcune di queste imprese: Assosolare (nel campo del fotovoltaico); DMG (nel campo meccanica industriale e macchine utensili); Domotecnica (nel settore del risparmio energetico); Heidenhain (nel settore meccanico); Siemens (nel settore elettrico); il Polo tecnologico Automotive comprende una trentina di imprese nel settore auto; Aluscuola (nel settore della serramentistica); ENIPG (nel settore grafico e tipografico); Adobe (nel settore informatico); Piaggio (nel settore auto e motori a risparmio energetico); AICA (nel settore informatico); varie aziende nel settore della ristorazione; Siotec (associazione di grafici)...

## **Una parola sui corsi “tecnici”...**

Sono i corsi propri delle famiglie professionali, come vengono chiamati in gergo ufficiale. I nostri destinatari sono ragazzi spesso emarginati dalla scuola, demotivati allo studio, a volte di modeste capacità, rispetto a quelle che comunemente si definiscono “razionali”. Questi ragazzi non solo sono recuperati ad un’autentica visione del lavoro ed inseriti nel mondo occupazionale con competenza e professionalità, ma a volte scoprono anche buone qualità “razionali-intellettuali”, proprio perché partono dalla pratica e dal fare: si riscontrano, cioè, autentiche eccellenze tra i giovani di questa categoria (alcuni sono arrivati anche alla laurea in ingegneria). Con questo tipo di destinatari il formatore ha buon gioco solo se si colloca a livello dei loro interessi. È evidente, allora, che anche la nostra preoccupazione nella fase di formazione dei formatori è fornire loro una professionalità alta nel loro settore. Questo anche in risposta alle attese delle aziende. Perciò la Sede nazionale dà una attenzione privilegiata ai corsi professionalizzanti.

## **...e una parola sui corsi “trasversali”**

Sono quelli dell’area linguistica, dell’area matematico-scientifica, del settore orientamento, della cura educativa del giovane (nel caso nostro, quest’anno, il corso n. 9 su “Adolescenza e Benessere”). Da notare che non definiamo questi corsi “educativi”, quasi che gli altri (quelli tecnici) non lo siano: tutt’altro! Il formatore del CFP educa anche attraverso l’uso di un tornio o di un computer. Sono “trasversali”, perché attraversano tutte le varie famiglie professionali e completano in modo armonico conoscenze e competenze in vari campi del sapere. L’educatore (e il formatore è principalmente un educatore) è attento ed esperto anche nelle dinamiche educative, oggi soprattutto che si trova a dover supplire altre agenzie educative che sono carenti o addirittura assenti (famiglia, associazionismo, scuola...). E difatti a questi corsi partecipano anche formatori dell’area tecnica, stimolati dalle problematiche che suscitano i nostri allievi a livello comportamentale ed esistenziale.

In quest’area teniamo conto anche dell’aspetto religioso, che riteniamo componente di una autentica e completa formazione, con l’attenzione che è propria anche della scuola italiana, che prevede l’educazione religiosa non come catechesi-educazione alla fede, ma come istruzione-conoscenza del fenomeno religioso e sviluppo della dimensione etica. Il Cnos-Fap dispone di un proprio sussidio didattico a questo riguardo, che, nato dalla base con l’aiuto di esperti, è strutturato in 3 volumi, corrispondenti ai tre anni della qualifica<sup>3</sup>. Ritornando a questi corsi che abbiamo chiamato trasversali, si re-

<sup>3</sup> *Vivere...*, (guida per il formatore), completato dal sussidio per l’allievo: *Vivere in* (vol. I°), *Vivere con* (vol. II°), *Vivere per* (vol. III°), sussidio preparato per i CFP, per sviluppare nel giovane la dimensione etico-religiosa.

cuperano qui alcune dimensioni proprie di una educazione-istruzione completa: per esempio, l'importanza delle lingue straniere, nozioni adeguate per l'uso di una seconda lingua, necessità di possedere adeguatamente la lingua italiana, conoscenza delle leggi del mondo del lavoro (contratti, sicurezza sul lavoro, normative varie...), sviluppo di una cittadinanza attiva (conoscenza della Costituzione italiana...), comprensione del patrimonio artistico.

## **Conclusione**

Il formatore è un mestiere complesso ed in forte trasformazione sul piano dei livelli di professionalità e di identità soggettiva, organizzativa e sociale. Una cosa è certa: non è un insegnante di serie B. Sollecitato da una parte dagli allievi, sempre più esigenti in campo tecnico e umano, e dall'altra dalle trasformazioni tecniche e tecnologiche, il formatore si trova oggi a misurarsi con una realtà ampia e complessa, in cui i soli titoli accademici non bastano.

“Per il formatore c'è la necessità di una preparazione decisamente complessa nel senso di un intreccio fatto non solo di competenze tecniche e di sapienti dosaggi di cultura sociale ed organizzativa, ma specialmente di grande disponibilità umana e psicologica, perché il suo ruolo si svolge su più versanti: su quello psicologico, su quello delle relazioni umane e personali, sociali, organizzative, economiche e del mercato del lavoro”<sup>4</sup>. In questo senso non saranno mai troppe le occasioni di formazione che a lui si offrono per raggiungere questi livelli.

<sup>4</sup> Cfr. MONTEDORO C., in *Le parole chiave della formazione professionale*, ediz. Cnos-Fap, 2007, pag.106 ss.

## Lavagne interattive multimediali (LIM): spunti per una riflessione didattica

GIUSEPPE TACCONI<sup>1</sup>

*L'autore propone, attraverso l'esplorazione della letteratura di riferimento, una serie di riflessioni sull'utilizzo dello strumento didattico denominato "LIM" Lavagna Interattiva Multimediale. Si presenta, dunque, una chiara analisi, delle potenzialità dello strumento in questione e dei relativi rischi didattici a cui insegnanti e formatori si possono esporre nel suo utilizzo.*

Nel 2008, la sede nazionale del Cnos-fap, con un consistente investimento economico, ha dotato quasi tutti i Cfp della Federazione di almeno una Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) del tipo Smart Board<sup>2</sup>, un dispositivo che consente a formatori ed allievi dell'istruzione e formazione professionale di interagire, anche solo con il tocco di un dito, di una mano o con particolari penne-stilo, con i software presenti in un computer e proiettati sul pannello di una lavagna e promette di aprire nuovi scenari per l'apprendimento. Sui prossimi numeri della rivista, vorremmo dar conto dei risultati di un'esplorazione sul campo che intendiamo condurre nei Cfp della Federazione, per comprendere in profondità le funzionalità delle LIM e l'effettiva ricaduta didattica del loro utilizzo da parte dei formatori. Qui ci limitiamo a proporre alcuni spunti, tratti prevalentemente da una prima esplorazione della letteratura nazionale ed internazionale di riferimento, ormai molto ampia, segnalando in particolare i nodi che ci sembrano maggiormente rilevanti dal punto di vista didattico, attorno ai quali può valere la pena di attivare una riflessione.

Un primo elemento di riflessione è di carattere generale e appare quasi scontato: non basta l'utilizzo delle tecnologie – e dunque anche delle LIM – per ottenere negli allievi, quasi magicamente, apprezzabili risultati in ter-

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona

<sup>2</sup> Su le *SMART Technologies*, cfr.: <http://smarttech.com/>. Sulle varie tipologie di LIM dal punto di vista tecnico, cfr. Baldascino 2009, pp. 282-283.

mini di apprendimento. Gli studi empirici sull'efficacia dell'uso delle ICT (*Information and Communication Technology*) nella formazione forniscono risultati tutt'altro che esaltanti e raffreddano ogni ingenuo entusiasmo (cfr. Pedrò 2006). È importante guardarsi da una certa "retorica del digitale" che sta pericolosamente montando anche nel nostro paese<sup>3</sup> e rischia di distogliere l'attenzione da problemi più urgenti del sistema educativo. Quello delle tecnologie, del resto, è da sempre uno dei terreni in cui maggiormente si fa evidente la distanza che, nel mondo scolastico e formativo italiano, rimane tra intenzioni e realtà<sup>4</sup>. Serve allora una profonda riflessione non solo su come e quando inserire le tecnologie nella formazione ma anche e soprattutto su come la formazione debba riconfigurarsi, a partire dal fatto che comunque le tecnologie esistono, sono diffuse nel tessuto sociale e segnano in modo pervasivo la vita quotidiana di giovani e meno giovani, le modalità di apprendere, di relazionarsi e di comunicare (cfr. Calvani 2009).

Ma veniamo a considerazioni più specifiche sulle LIM. Come dicevamo, attraverso una lavagna digitale, è possibile accedere e controllare, direttamente dallo schermo, diverse applicazioni-programmi, testi, immagini, file multimediali, Cd-Rom, Dvd, ma anche navigare su Internet e interagire in rete. Le LIM consentono anche un utilizzo analogo a quello che era possibile con le vecchie e care lavagne di ardesia<sup>5</sup>, con il vantaggio che tutto ciò che

<sup>3</sup> Questo rischio sembra presente anche nell'entusiasmo manifestato dall'attuale governo per la digitalizzazione della scuola: LIM, registro elettronico, pc portatili per gli studenti, comunicazioni scuola-famiglia via web. È dei giorni in cui stiamo scrivendo questo articolo (fine settembre) la notizia che i ministri della Pubblica Amministrazione e dell'Istruzione, Renato Brunetta e Mariastella Gelmini, intendono potenziare la strumentazione digitale delle scuole. Stride che, a questa annunciata "rivoluzione digitale", faccia da contrappunto una politica che altro non fa se non dare il nome di "riforma" ad interventi indiscriminati di taglio di bilancio.

<sup>4</sup> Marco Lodoli, insegnante e scrittore, in un recente libro sulla sua esperienza scolastica, narra un episodio tipico e significativo a questo riguardo: durante la prova orale per l'esame di Stato, una candidata sta per presentare alla commissione la sua tesina multimediale, preparata con cura e passione, ma il vecchio computer si blocca e la presentazione non può aver luogo in quella forma. Da questo episodio nasce la riflessione che l'autore fa rispetto alla distanza tra intenzioni e realtà: "si programma secondo le teorie più avanzate, si teorizza intorno alla modernità e al confronto serrato tra mondo dell'istruzione e mondo del lavoro, ma poi si è costretti a fare i conti con un cassone di computer che non vuole saperne di funzionare, con materiali didattici che mancano, con biblioteche scolastiche composte da venti libri, persino con la carta igienica che nei bagni non si trova quasi mai. È come se si disegnasse sulla mappa una crociera da qui all'America e poi si calasse in mare una bagnarola sfondata. La scuola pubblica è così: un gran fumo di chiacchiere e proclami che nasconde una povera fetta di pane bruciacchiato" (Lodoli 2009, p. 106).

<sup>5</sup> Alla nostalgia per le vecchie lavagne di ardesia, ma anche alla consapevolezza della scarsità di mezzi e risorse che, nonostante i proclami, caratterizza il sistema scolastico e formativo italiano, dà ancora una volta efficacemente voce Marco Lodoli, in un'altra delle parabole scolastiche contenute nel suo ultimo libro: "La notizia che nelle scuole di Berlino le vecchie lavagne stanno per essere sostituite da lavagne elettroniche ci suscita sentimenti opposti, inconciliabili. Da un lato nostalgia e rimpianto per tutto il tempo passato da ragazzi davanti e dietro a quelle lastre nere, per le belle battaglie a cancellinate nei cambi d'ora, tanti anni fa, per il suono stridente che i gessetti liberavano all'improvviso, per le lunghe e complesse spiegazioni che si svolgevano su quel campo di grafite, numeri che si accalcavano fin negli angoli, colonne di declina-

viene fatto sulla lavagna elettronica può essere salvato e conservato in formato digitale, in modo tale da poterci tornare su e continuare a lavorare, ma le potenzialità delle LIM, in buona parte ancora da esplorare, vanno ben oltre. È facilmente intuibile come la possibilità di scrivere, disegnare, evidenziare sullo schermo, costruire mappe e schemi, spostare icone, sovrapporre immagini, proiettare video, visualizzare concetti, produrre animazioni ecc. possa rendere la LIM una vera e propria tavola di smontaggio, rimontaggio e assemblaggio delle conoscenze e rappresentare perciò una notevole risorsa per l'apprendimento. La lavagna può inoltre essere connessa alla rete e a sistemi di *webconferencing* e facilitare, ad esempio, la navigazione in internet, la comunicazione con esperti esterni o con altre classi, anche di altri paesi, oppure il collegamento ad un sito di classe o a qualsiasi altro ambiente di apprendimento in rete, in modo tale che gli allievi, volendolo – e *digital divide* permettendo –, possano continuare anche da casa, o da qualunque altro luogo in cui ci si possa connettere a internet<sup>6</sup>, l'attività avviata in classe, sulla LIM. Insomma, le potenzialità sono davvero notevoli. Per alcuni osservatori ottimisti, non si tratta semplicemente dell'ennesimo cambio tecnologico ma dell'introduzione di una vera e propria "superficie digitale interattiva", "...che sembra preludere ad altri oggetti di questo tipo, meno ingombranti, che potrebbero sostituire presto anche i quaderni o potrebbero essere forse inseriti, incassati nei banchi e divenire la dotazione di ogni studente, lo strumento di lavoro individuale, collegabile alla lavagna come ad ogni altra superficie interattiva presente in classe" (Biondi 2007, p. 90).

A questo punto, è però necessario articolare una riflessione che sia anche problematizzante. Le LIM sembrano davvero offrire l'opportunità di arricchire l'ambiente di apprendimento, potenziando la possibilità di esplorare, scoprire, fare, comunicare, documentare, attivare scambi; soprattutto possono far sperimentare un utilizzo delle tecnologie che – a differenza di ciò che capita in altri ambienti e, in particolare, a casa – avviene non nell'isolamento e nello straniamento da tutto e da tutti, ma, nello spazio dell'aula, insieme a compagni che si possono concretamente guardare e toccare. Ma, se le potenzialità delle LIM rimangono poco pensate, è alto il rischio di limitarsi ad utilizzarle in modo tale da mantenere gli allievi nello status di fruitori fondamentalmente passivi ("consumatori") di prodotti elaborati da altri. Soprattutto, si rischia di favorire anche in classe quella "attenzione senza sguardi" che, come ci ricorda Susanna Mantovani, sembra

zioni che piegavano verso terra, e poi scritte d'amore e di rivoluzione tracciate in fretta e furia, insulti orribili ai prof cancellati un attimo prima che entrassero, per far ridere i compagni. E da insegnante il piacere di trascrivere un bel verso, bianco su nero, di catalizzare su quella tabula, prima rasa e poi densa di parole, l'attenzione di una classe intera. Rimpianto e nostalgia: ma anche tanta invidia per chi già si muove nel futuro, mentre qui da noi troppo spesso anche reperire un moncone di gessetto è un'impresa!" (ibid., p. 105).

<sup>6</sup> Si parla oggi di *Mobile learning*, intendendo la possibilità di accedere a percorsi e spazi formativi online anche solo attraverso l'utilizzo di un cellulare o di qualsiasi altro dispositivo in grado di connettersi a internet. Cfr. Toniolo 2006.

caratterizzare il modo più frequente di comunicare attraverso gli oggetti tecnologici: "...si guarda il computer insieme mentre ci si parla, si guarda la slide di PowerPoint [o la LIM, ndr] invece di chi ci parla, si parla al telefono gesticolando e guardando nel vuoto, si comunica attraverso il computer senza vedersi e senza potersi guardare negli occhi" (Mantovani 2008, p. XXVI). Allora l'utilizzo delle LIM andrebbe pensato e integrato in setting e dispositivi più complessi, che siano capaci di valorizzare in modo complementare sia il dialogo riflessivo, faccia a faccia, sia le potenzialità dei nuovi media e dei nuovi linguaggi.

Una seconda considerazione parte dalla constatazione che i consigli sull'uso della LIM offerti dalla letteratura (cfr., ad esempio, Baldascino 2008; Betcher, Lee 2009; Gage 2006) evidenziano dispositivi che si possono mettere in atto tutti o quasi anche senza LIM. In particolare, si sottolinea l'esigenza che i soggetti in apprendimento siano messi nelle condizioni di diventare protagonisti attivi e inter-attivi della costruzione del proprio sapere, che, come si sa, non avviene semplicemente per il fatto che si ascolta o si guarda – e fa poca differenza che la frontalità sia quella tradizionale della lezione o quella moderna e "digitale" del prodotto multimediale preconfezionato e solo passivamente fruito – ma per il fatto che si manipolano, si smontano e rimontano, si assemblano e trasformano oggetti e concetti e che, insieme agli altri, si costruiscono cose – anche oggetti multimediali e artefatti "digitali" – con quello che si va imparando. Tutto questo suggerisce che ciò che davvero fa la differenza non sia tanto il dispositivo tecnologico ma la qualità didattica delle consegne di lavoro e degli ambienti di apprendimento che si vanno a predisporre. Ha ragione Baldascino quando, in relazione alle LIM, osserva che "...l'aspetto più coinvolgente risiede non tanto nel muovere oggetti con la mano sulla superficie della LIM [...], ma nel muoverli per venire in contatto attivo con connessioni, concetti e conoscenze non sempre evidenti, ma che sono alla radice stessa dei legami gnoseologici di cui essi sono formati. L'interattività è nel manipolarli, trasformandoli in nuove e diverse conoscenze: un'immagine in testo, un testo in animazione..." (Baldascino 2009, p. 294). Le LIM andrebbero dunque pensate come strumenti per far fare delle cose – e non semplicemente come strumenti per far assistere a delle proiezioni<sup>7</sup> – e per rendere più laboratoriale anche l'esperienza formativa che si svolge in aula, durante le ore degli insegnamenti della cosiddetta "area culturale".

È probabile che le LIM esercitino una forte attrattiva sui giovani allievi, che sviluppano una precoce familiarità con la struttura digitale del mondo che abitiamo, tanto da essere considerati dei "nativi", rispetto alla maggior parte dei loro docenti e formatori che, con i loro impacci tecnologici e le loro perplessità, risultano piuttosto simili a degli "immigranti digitali", che faticano ad orientarsi e a muoversi con agilità e hanno spesso la necessità di

<sup>7</sup> Alcune osservazioni che sono state condotte in classe (Sinini 2009) hanno evidenziato che spesso la LIM si riduce ad essere uno strumento di presentazione, il cui uso non è molto differente da quello già possibile con un semplice – e più economico – videoproiettore connesso al computer e al mouse.

ricorrere al supporto di quei mediatori e “interpreti” che sono proprio i loro allievi (Prensky 2001). Ma se tutto si riducesse ad accarezzare questa naturale propensione, puntando sul “wow factor” (Baldascino 2009), ovvero sul “fattore stupore” e sul luccichio degli effetti speciali, attivati per far digerire contenuti indigesti, l’azione formativa rischierebbe di trasformarsi in una delle tante sollecitazioni emotive – ai limiti dello show –, destinata a non reggere il confronto con le ben più mirabolanti novità quotidianamente sfornate dalla rete, e non riuscirebbe ad attrezzare gli allievi per essere soggetti attivi in questo mondo, del quale non basta essere “nativi” per non lasciarsene travolgere. Gli adulti formatori hanno il difficile compito di confrontarsi seriamente con la cultura di cui i loro allievi sono gli autoctoni – e non semplicemente di usarne alcuni prodotti come specchietto per le allodole –, di alfabetizzarsi in essa, pur consapevoli che sarà difficile – e forse nemmeno desiderabile – perdere il proprio accento. Ma a loro spetta certamente anche il compito di custodire e di rendere attraente e vitale, anche attraverso le LIM e gli altri nuovi strumenti digitali, la cultura ricevuta dal passato. Si tratta, per dirla ancora con Susanna Mantovani, di “...un’operazione di *cross-fertilization* che ci impegnerà, se vorremo, nei prossimi decenni, scardinando l’idea dell’adulto detentore del sapere e dell’insegnante “signore dell’aula” verso un modello a due vie di reciproco apprendistato e di contaminazione che produrrà, nella migliore e più ottimistica delle visioni, non il reciproco estraniamento bensì una contaminazione feconda e difficilmente immaginabile” (Mantovani 2008, pp. XVI-XVII).

Le LIM, con l’accelerazione dei tempi di presentazione che consentono, rischiano di indurre ad operare una specie di *surfing* superficiale sui contenuti, magari accompagnato da un eccesso di stimoli, verbali e non verbali, e conseguente sovraccarico (*overload*) cognitivo che, anziché facilitare, può ostacolare la rielaborazione mentale degli stimoli proposti. C’è inoltre il rischio che l’utilizzo della LIM, per cercare materiali, trovarli, visualizzarli, polarizzi l’attenzione per tutto il tempo di una lezione e riduca così al minimo il tempo dedicato alla riflessione. Si tratterebbe invece di favorire, con interventi ad hoc, dei veri e propri rallentamenti riflessivi, evitando che gli unici rallentamenti siano quelli fastidiosi, causati da intoppi di tipo tecnico, o comunque un’alternanza di momenti, che preveda anche spazi in cui poter distogliere l’attenzione dalla LIM per orientarla ad un lavoro di scrittura e di rielaborazione personale. In questo senso, Antonio Calvani suggerisce di privilegiare “...una tecnologia non invasiva, che agisca da stimolo, elemento di innesco, ma che si faccia poi in disparte, lasciando pieno spazio a forme di riflessività critica...” (Calvani 2009, p. 62)<sup>8</sup>, da esercitare sui contenuti ma anche sull’uso stesso del mezzo.

<sup>8</sup> Un invito a rallentare viene anche da Susanna Mantovani: «Si tratta di accompagnarli (gli allievi, ndr) nella scoperta del mondo di oggi e della sua struttura profonda che è fatta per una parte nuova e importante di tecnologie, aiutandoli a fermarsi, a pensare, a riflettere, a non ubriacarsi, a non andare troppo veloci, a stare con gli altri e a mettere a confronto questa loro esperienza con i saperi del passato» (Mantovani 2008, p. XVI).

Infine, possiamo notare che, attraverso le LIM, le ICT possono uscire da quell'isolamento che le relegava nei "laboratori di informatica" o in aule speciali ed entrare a far parte dei dispositivi normali che si utilizzano per facilitare l'apprendimento. Il mondo digitale e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione possono venire assunte come linguaggi e modalità di apprendere, da sperimentare accanto ad altri, nella quotidianità dei percorsi. Il fatto - per ora obbligato - di dotare i singoli centri di una sola lavagna interattiva<sup>9</sup> non rende ancora possibile la prospettiva di un uso della LIM come dotazione "normale" dell'aula, come strumento di uso quotidiano e riduce quindi la portata potenzialmente innovativa che l'introduzione di questo strumento potrebbe assumere<sup>10</sup>. Ma ciò che andrebbe ripensato, a monte e forse anche al di là dell'introduzione della LIM, è la disposizione dell'aula e dei banchi, in modo tale da favorire, all'interno del gruppo classe, una socialità ricca e un'interazione costruttiva con tutti gli oggetti e strumenti.

Le considerazioni avanzate sopra segnalano punti che potranno essere approfonditi solo osservando e documentando attentamente le modalità di utilizzo di queste tecnologie da parte dei formatori dei Cfp e le modalità attraverso cui gli allievi si rapportano con esse. Fin d'ora però ci sembra possibile affermare che, più della semplice fornitura di tecnologie, è la formazione degli insegnanti l'elemento essenziale di ogni vera innovazione. E non deve trattarsi di un semplice *training* tecnico o della formazione ad una presunta "didattica delle o con le LIM", ma di un accompagnamento riflessivo allo sviluppo di una consapevolezza critica nell'uso delle tecnologie come strumenti per esplorare - i docenti/formatori per primi - nuovi territori e per allargare ed arricchire l'esperienza di apprendimento dei soggetti in formazione. Solo così docenti e formatori potranno creare contesti di apprendimento in cui tutti i linguaggi - quelli verbali e quelli multimediali - possano essere ascoltati, espansi e messi in interazione (Mantovani 2008).

<sup>9</sup> Del resto, anche il progetto nazionale di diffusione delle LIM lascia intravedere tempi molto lunghi per poter dotare tutte le classi di una LIM.

<sup>10</sup> Va anche detto che i percorsi di istruzione e formazione professionale si svolgono in Italia in contesti regionali molto differenti e che, in certi contesti, il problema non sembra proprio essere quello di installare le LIM ma quello di predisporre spazi e ambienti minimamente dignitosi.

## Siti utili

- [http://www.cremit.it/portale/adDetail.asp?cat\\_group=2&cat\\_id=71&ad\\_id=236](http://www.cremit.it/portale/adDetail.asp?cat_group=2&cat_id=71&ad_id=236): sono qui scaricabili tutti i materiali del Convegno dal titolo “La scuola digitale: lavorare con la LIM in classe tra didattica e apprendimento”, organizzato a Milano, il 6 marzo 2009, dal Cremit (Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media, all’Informazione e alla Tecnologia) dell’Università Cattolica del Sacro Cuore<sup>11</sup>.
- <http://www.teachertechnologies.com>: sito curato da Selena Clark, un’insegnante inglese del West Midlands, ricco di risorse per l’utilizzo delle lavagne interattive in classe (*Interactive Whiteboards in the Classroom*).
- <http://pdtogo.com/smart>: il sito presenta numerosi podcast su come insegnare con la LIM.
- <http://education.smarttech.com/>: sito di Smart, che presenta parecchie risorse, studi di caso, ricerche sull’uso delle LIM.
- <http://www.scuola-digitale.it/lavagna/index.php>: sito ufficiale del progetto LIM affidato dal Miur all’ANSAS.
- [http://www.indire.it/alert/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=2720](http://www.indire.it/alert/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=2720): “Dall’ardesia alla lavagna digitale”, intervista di Rudi Bartolini a Giovanni Biondi, direttore dell’Indire, in occasione dell’annuncio dell’ingresso nelle classi della lavagna digitale, fatto dall’allora Ministro della Pubblica Istruzione, Giuseppe Fioroni, all’inaugurazione dell’anno scolastico 2006-07.

## Riferimenti bibliografici

- BALDASCINO R. (2009), *LIM*, in CERINI G., SPINOSI M. (2009), *Voci della scuola 2009. Le parole chiave della scuola di oggi e di domani*, Tecnodid, Napoli, pp. 282-299.
- BALDASCINO R. (2008), *Lavagne interattive multimediali: una finestra sul mondo*, in “Rivista dell’istruzione”, n. 5, pp. 85-92.
- BETCHER C., LEE M. (2009), *The Interactive Whiteboard Revolution: Teaching with Iwbs*, Acer Press, Camberwell (Australia).
- BIONDI G. (2007), *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Milano.
- CALVANI A. (2009), *Per una ergonomia dell’apprendimento. ICT nella scuola: quali rapporti?*, in MARCONATO G., a cura di, *Le tecnologie nella didattica. Lo stato dell’arte all’inizio del nuovo millennio*, Erickson, Trento, pp. 53-64.
- GAGE J. (2006), *How to Use an Interactive Whiteboard Really Effectively in your Secondary Classroom*, David Fulton, London.
- LODOLI M. (2009), *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, Einaudi, Torino.
- Mantovani S. (2008), *Introduzione. Bambini e computer: grandi questioni malposte*, in MANTOVANI S., FERRI P., a cura di, *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, ETAS, Milano, pp. XIII-XXXII.
- MATTHEWS J. (2008), *Interactive Whiteboards*, Ann Arbor, Michigan.
- PEDRÒ F. (2006), *The New Millennium Learner. What Do We Know About The Effectiveness of ICT in Education And What We Don’t*, Espoo, in [www.oecd.org/dataoecd/52/4/37172511.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/52/4/37172511.pdf); vedi anche: <http://www.indire.it/convegno/remediarelascuola/video/pedro/>.
- PRENSKY M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, in “On the Horizon”, NCB University Press, IX/5.
- SHAEFER M. (2009), *Writing Lessons for the Interactive Whiteboard: 20 Whiteboard-Ready Writing Samples and Mini-Lessons that show you How to Teach the Elements of Strong Writing*, Scholastic Teaching Resources, New York.

<sup>11</sup> Segnalato dal dott. Gianni Marconato. Cfr. le sue interessanti considerazioni sull’evento in: <http://www.giannimarconato.it/2009/03/lim-al-cremit-i-materiali-del-seminario/>.

- SININI G. (2009), *Digiscuola: i risultati della ricerca*, in Atti del convegno del Cremit, dal titolo: "La scuola digitale: lavorare con la Lim in classe tra didattica e apprendimento", svoltosi a Milano il 6 marzo 2009, in [http://www.cremit.it/public/documenti/Pubblicazioni/Atti%20di%20convegni/convegno%20Lim\\_marzo2009/Microsoft%20Word%20-%20Abstract\\_Sinini.pdf](http://www.cremit.it/public/documenti/Pubblicazioni/Atti%20di%20convegni/convegno%20Lim_marzo2009/Microsoft%20Word%20-%20Abstract_Sinini.pdf).
- TONIOLO L. (2006), *Mobile Learning: prospettive teoriche e difficoltà applicative*, in "Form@re. Newsletter per la formazione in rete" n. 47, in [http://formare.erickson.it/archivio/ottobre\\_06/8\\_TONIOLO.html](http://formare.erickson.it/archivio/ottobre_06/8_TONIOLO.html).

## “Caritas in veritate”: una nuova etica per la globalizzazione e l’economia

MARIO TOSO<sup>1</sup>

*Nel suo intervento l’autore presenta i passaggi più importanti dell’enciclica che, alla luce della complessità dello sviluppo odierno, sottolinea una serie di indici che non possono essere elusi dall’attuale globalizzazione. Partendo dall’uomo, visto nel suo essere ordinato a Dio Amore che richiede amore, si ha una visione che dà nuova anima antropologica ed etica alla globalizzazione e che costituisce un’asse di fraternità capace di progettare un mondo migliore. Si tratta di un’ermeneutica dell’esistenza umana e della storia che porta anche ad una progettualità economica più amica delle persone, proprio perché attenta ad una loro visione superiore e più completa.*

### 1. Continuità e originalità rispetto al precedente magistero

L’incipit stesso della *Caritas in veritate* (=CIV)<sup>2</sup>, recentemente promulgata, ci sollecita a leggerla come coronamento del precedente magistero o insegnamento sociale.

Per rendersene conto, basta riandare col pensiero all’impulso che Giovanni Paolo II, con le sue encicliche<sup>3</sup>, diede alla riflessione sulla dottrina sociale della Chiesa (=DSC) come articolazione dell’*annuncio* e della *testimonianza* del “Vangelo della carità”, indirizzo assunto con tempestività e crea-

<sup>1</sup> S. E. Mons. Mario Toso Segretario del Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace. Già Rettore Magnifico della Università Pontificia Salesiana di Roma (UPS).

<sup>2</sup> Cfr. BENEDETTO XVI, *Caritas in veritate* (29.06.2009) (= CIV), Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2009.

<sup>3</sup> Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Redemptor hominis* (04.03.1979) (=RH), con commento di B. Häring, Paoline, Roma 1979; Id., *Dives in misericordia* (30.11.1980) (=DIM), con commento di G. Ravasi, Paoline, Roma 1981.

tività dalla stessa Conferenza Episcopale Italiana<sup>4</sup>. La Chiesa e la DSC sono a servizio della carità di Dio. In una società sempre più secolarizzata e priva di speranza, in cui l'altro è spesso considerato come un antagonista, un nemico o persino "una vita di scarto"<sup>5</sup>, esse sollecitano alla *conversione* e alla *creatività sociale* permanenti.

Ma la CIV è compimento e declinazione soprattutto dell'enciclica *Deus caritas est*<sup>6</sup> di Benedetto XVI e, prima ancora, del *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*<sup>7</sup>, ove il ripensamento ecclesiologicalo, cristologico ed antropologico della DSC in termini *agapici* trova una felice sedimentazione e una realizzazione vertice.

L'evidente continuità della CIV col precedente insegnamento è data in particolare dal tema dello *sviluppo umano integrale*, che essa pone al centro della sua riflessione teologico-pastorale. Questa problematica è comune alla *Populorum progressio* (=PP)<sup>8</sup> – a cui la CIV si collega esplicitamente nel primo capitolo, dedicato alla rilettura del magistero sociale di Paolo VI – alla *Sollicitudo rei socialis* (=SRS)<sup>9</sup> e alla *Centesimus annus* (=CA)<sup>10</sup> di Giovanni Paolo II.

La PP proponeva una lettura dello sviluppo in termini non meramente economici e sociologici, illustrandone la dimensione *antropologico-culturale* e di *trascendenza*<sup>11</sup>. La SRS ne accentuava la prospettiva *teologica* sul piano ontico e prassico, mentre la CA ne evidenziava la interconnessione con la molteplicità dei beni *materiali, morali, spirituali, istituzionali* quali il libero mercato regolato dai soggetti sociali, l'economia d'impresa, la famiglia fondata sul matrimonio, la democrazia caratterizzata da uno Stato di diritto e

<sup>4</sup> Cfr., ad esempio, C.E.I., *Evangelizzazione e testimonianza della carità*, Paoline, Milano 1990; Id., *Evangelizzare il sociale*, EDB, Bologna 1992, il cui testo, preceduto da presentazione e commenti autorevoli, si può trovare anche in "La Società" 1 (1993) pp. 13-176. Su questo si veda anche: M. TOSO, *Evangelizzare il sociale. Guida alla lettura del documento CEI "Evangelizzare il sociale"*, in "La Società" 3 (1993) pp. 559-584.

<sup>5</sup> Cfr. Z. BAUMAN, *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari 2005.

<sup>6</sup> Cfr. BENEDETTO XVI, *Deus caritas est* (=DCE), Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2006. Per un breve commento dell'enciclica si veda almeno E. DAL COVOLO - M. TOSO (a cura di), *Attratti dall'amore. Riflessioni sull'enciclica «Deus Caritas est» di Benedetto XVI*, LAS, Roma 2006.

<sup>7</sup> Cfr. PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2004. Sull'impostazione trinitaria del *Compendio* ci permettiamo di rinviare a M. TOSO, *A servizio di un umanesimo degno dell'amore: la rivoluzione della Trinità nella storia*, in PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Dizionario di Dottrina sociale della Chiesa*, LAS, Roma 2005, pp. 23-36.

<sup>8</sup> Cfr. PAOLO VI, *Populorum progressio* (26.03.1967) (=PP), in AAS 59 (1967), 257-299.

<sup>9</sup> Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Sollicitudo rei socialis* (30.12.1987) (=SRS), Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1987.

<sup>10</sup> Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Centesimus annus* (01.05.1991) (=CA), Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1991.

<sup>11</sup> Per uno sguardo complessivo sulla PP a fronte delle sfide della povertà e della globalizzazione, ci permettiamo di rinviare a M. TOSO, *Le nuove sfide nella lotta alla povertà. A quarant'anni dalla "Populorum progressio" di Paolo VI*, in "Pedagogia e vita", 3-4 (maggio-agosto 2008) pp. 172-183.

da una retta concezione della persona, ecc.; con quelli *relazionali* o *collettivi* come la famiglia, la pace, l'ambiente; con i beni cognitivi e pratici del *sapere*, del *know-how*, della *tecnica* e delle *scoperte scientifiche*; con l'*ecologia umana*", ossia con un impegno ecologico che si completa mediante l'educazione delle persone, poiché l'uomo, formato ed educato eticamente e professionalmente, è la principale "risorsa" dello sviluppo (cfr. CA n. 32).

La rivisitazione del tema dello sviluppo da parte di Benedetto XVI non poteva ignorare gli aspetti di attualità a cui si accennerà fra breve. In particolare, come già detto, con riferimento alle *res novae* egli pone al centro la questione cruciale della *verità* dello sviluppo, che è da ricercarsi con *amore*, per dare un *senso* e un *orientamento* umanistici alla costruzione di un mondo più giusto e più pacifico. Simmetricamente allo sguardo sullo sviluppo dev'esserci, ovviamente, l'attenzione all'esistenza agapica del credente e delle comunità religiose. Infatti, ogni agire umano è espressione di soggetti singoli o comunitari antropologicamente ed eticamente definiti.

Coerentemente con queste prospettive, il pontefice evidenzia che la missione della Chiesa implica una *missione di verità* da compiersi in termini di amore – in ogni uomo è costitutivamente inscritto l'amore per la verità, per cui in certo modo egli attende questo ministero ecclesiale –, a servizio di una società che, specie nei Paesi occidentali, vive l'esperienza del proprio progresso senza riconoscerle e attribuirle una valenza universale, obiettiva e condivisa. Anzi, spesso l'indebolisce con approcci ed interpretazioni di carattere scettico e nichilista, improntandola al consumismo materialista, all'uso dissennato delle risorse della terra, con danni irreparabili per le generazioni future.

Con la sua missione di amore e di verità, svolta in termini di proposta, talora in maniera maieutica, ossia non imponendo nulla «dal di fuori», ma semmai esplicitando e portando a compimento ciò che è già inscritto nella coscienza di ognuno, la Chiesa è chiamata a svolgere un «ruolo pubblico» di civilizzazione e di umanizzazione dello sviluppo: rivendicandone, anzitutto, la dimensione di *trascendenza* – l'uomo non è in grado di crescere facendo solamente affidamento sulle proprie forze –, e, in secondo luogo, senza affidarne il destino di realizzazione unicamente alle strutture sociali, quasi che esse lo possano produrre automaticamente (cfr. CIV n. 11).

Lo sviluppo, da perseguirsi in contesto di globalizzazione, si presenta a Benedetto XVI – confortato sia dall'insegnamento di Paolo VI che di Giovanni Paolo II – oramai inscindibilmente *interdipendente* con molteplici *fattori*:

- a) *l'etica della vita*: data la reciprocità tra etica della vita ed etica sociale, la questione sociale dello sviluppo integrale e sostenibile appare sempre più condizionata dall'etica della vita (cfr. CIV n. 15);
- b) *la libertà responsabile*: perché lo sviluppo ha bisogno della libertà delle persone e dei popoli (cfr. CIV n. 17). Solo se attuato in termini di libertà e responsabilità, lo sviluppo può essere umano; solo in regimi che colti-

vino la libertà, esso può prosperare, come ha mostrato nei suoi scritti anche il premio Nobel Amartya Sen<sup>12</sup>;

- c) la *verità del bene umano globale o integrale*: senza l'amore e l'obbedienza alla *verità sull'uomo e su Dio* proposta dal Vangelo, si perdono i presupposti della libertà e della moralità, dello stesso sviluppo; diventa problematico ordinare i bisogni, i desideri e le modalità del loro soddisfacimento secondo una giusta gerarchia di beni-valori, che rispetti e promuova la dimensione di trascendenza delle persone (cfr. CIV n. 18);
- d) la *fraternità*: tra le cause del sottosviluppo, oltre alla carenza di un pensiero globale, è devastante soprattutto la mancanza di fraternità tra gli uomini e i popoli, che solo l'amore di Dio, donato mediante l'Incarnazione di suo Figlio Gesù, rende possibile (cfr. CIV n. 19);
- e) la *carità* di Cristo, che ci spinge a mobilitarci con il «cuore», per far evolvere gli attuali processi economici e sociali verso esiti pienamente umani (cfr. CIV n. 20).

Lo sviluppo odierno mostra un'inedita complessificazione, che richiede molteplici approcci e chiavi di lettura, da unificare entro una sintesi culturale *umanista e pedagogica*, indispensabile per una sua concretizzazione autentica (cfr. CIV n. 21).

Oggi lo scenario è policentrico, non essendo più diviso soltanto nelle due aree Nord e Sud, fortemente differenziate nella distribuzione dei *fattori*. Poiché l'attività produttiva e gli investimenti finanziari travalicano i confini nazionali, gli Stati, pur conservando la loro sovranità territoriale, si trovano a dover far fronte alla crescente propensione per la delocalizzazione delle imprese in aree economicamente più favorevoli, e a fenomeni finanziari sopranazionali rispetto al cui governo appaiono sproporzionati. Entro un simile contesto, i sistemi di protezione e di previdenza tradizionali faticano a perseguire i loro obiettivi di giustizia sociale, finendo per perdere gradualmente la capacità di assolvere al loro compito, e così i cittadini sono sempre più esposti ai rischi di mercati senza regole, ove mancano sistemi e associazioni di protezione sociale rinnovati. L'incertezza del lavoro, determinata da flessibilità e deregolamentazioni assolutizzate, causa instabilità psicologiche, difficoltà a costruire percorsi a lungo termine, emarginazione sociale (cfr. CIV nn. 22-25).

Proprio davanti alla complessità della questione odierna dello sviluppo, Benedetto XVI desidera segnalare alle persone e ai popoli una serie di *indici* che non possono essere elusi.

<sup>12</sup> Per parte sua, il premio Nobel Amartya Sen, economista ma anche filosofo, si è impegnato ad approfondire il rapporto tra libertà e sviluppo. Egli sostiene, tra l'altro, che la prosperità economica dei popoli è frutto sia della globalizzazione delle libertà democratiche e del libero mercato, sia dell'universalizzazione delle opportunità sociali, ottenute grazie ad una distribuzione equa dei benefici derivanti dall'interazione economica internazionale. L'incremento della libertà o, meglio, *delle libertà* è già per se stesso sviluppo e insieme sua causa. Tra le sue opere si vedano: A. SEN, *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000; Id., *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano 2002.

Confrontandosi con gli orientamenti offerti da studiosi e uomini politici pensosi, egli è cosciente che la Chiesa ha il dovere di proporre un apporto *specifico*, derivante da un discernimento ispirato da un'antropologia e da valori evangelici, differente da quelli di altre agenzie di stampo prettamente secolare. La visione dell'uomo e della storia secondo il Vangelo induce ad elaborare, con l'esame accurato dei problemi dello sviluppo, prospettive analitiche e progettuali che si avvalgono di metodi e di mezzi gnoseologici diversi, che solo una ragione illuminata dalla fede e animata dalla carità rende disponibili.

Dalle lunghe ed articolate discussioni sui cosiddetti *indici* dello sviluppo umano sono venute e continuano ad essere offerte molteplici prospettive. Amartya Sen in questi anni ha proposto, assieme ad altri pensatori, di superare la visione di uno sviluppo e di un benessere legata solo a indicatori prevalentemente materiali o cognitivi, quali il reddito, la sicurezza della casa, la salute o l'istruzione, per renderla più dipendente dalla «facoltà di agire» (*agency*) delle persone, ossia dalle differenti possibilità di convertire i suddetti beni primari in uno *star bene acquisito*, in una qualità di vita soddisfacente<sup>13</sup>.

Per parte sua, la CA ha evidenziato che, per la promozione dell'uomo, non è ancora decisivo disporre di un'infinità di scelte o di *chance* di vita, per usare l'espressione di Ralf Dahrendorf<sup>14</sup>. Occorre che i cittadini compiano *scelte buone*. In definitiva, accanto alla moltiplicazione delle possibilità di scelta, si deve anche disporre di un *parametro interiore ed etico*, che serva da guida verso la nozione di un *bene umano integrale*. In sua mancanza, le capacità di scelta non possono tradursi in azioni *buone e giuste*, produttrici di beni relazionali, di servizi sociali, che non diano solo risposte materiali, ma si sforzino di cogliere la domanda che sale dal profondo di ogni essere personale.

Benedetto XVI, tra gli *indici* dello sviluppo, segnala come indispensabili:

- a) un *multiculturalismo* non troppo divaricato in se stesso, non eclettico, appiattito e omologato in comportamenti e in stili di vita massmediatici e consumistici, bensì animato da una profonda *comunicazione* e da un'intensa *convivialità* nel *bene umano*, da parte delle varie famiglie spirituali (cfr. CIV n. 26);
- b) un *assetto di istituzioni economiche* adeguato a fronteggiare le necessità di beni primari e le emergenze di vere e proprie crisi alimentari<sup>15</sup>;
- c) l'impegno per *l'apertura alla vita e il rispetto* dovutole lungo tutto il suo percorso, dall'inizio sino alla fine. Lo sviluppo odierno è strettamente connesso con questo tema che, negli ultimi tempi, sta assumendo una rilevanza

<sup>13</sup> Cfr. A. SEN, *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna 1994, p. 47.

<sup>14</sup> R. DAHRENDORF, *La libertà che cambia*, Laterza, Bari 1980, p. 41.

<sup>15</sup> "Manca – rileva Benedetto XVI – un assetto di istituzioni economiche in grado sia di garantire un accesso al cibo e all'acqua regolare e adeguato dal punto di vista nutrizionale, sia di fronteggiare le necessità connesse con i bisogni primari e con le emergenze di vere e proprie crisi alimentari, provocate da cause naturali o dall'irresponsabilità politica nazionale e internazionale" (CIV n. 27).

- sempre maggiore, obbligando ad allargare i concetti di povertà e di sottosviluppo alle questioni collegate con l'accoglienza della vita (cfr. CIV n. 28);
- d) *il rispetto del diritto alla libertà religiosa*. Contrastano con lo sviluppo autentico e impediscono l'evoluzione dei popoli verso un maggior benessere non solo le violenze in genere, ossia le lotte e le guerre civili, gli stessi conflitti per motivi religiosi, ma anche la promozione programmata dell'indifferenza religiosa e dell'ateismo pratico, perché in tal modo si sottraggono alla comunità dei popoli importanti risorse umane e spirituali (cfr. CIV n. 29);
  - e) *l'interazione tra i diversi livelli del sapere umano*, resa possibile da un *amore intelligente*. La complessità dello sviluppo esige che tutte le discipline collaborino tra loro mediante un'*interdisciplinarietà ordinata*. Si avverte anche il bisogno di spingersi più in là dei semplici saperi umani, senza peraltro prescindere dalle conclusioni della ragione né contraddire i suoi risultati. E la carità, con il suo sguardo amorevole, intelligente e trascendente, può armonizzare i diversi saperi nell'area della *transdisciplinarietà*, unificandoli in una visione superiore (cfr. CIV n. 30);
  - f) *la dottrina sociale della Chiesa* che, proprio per la sua essenza teologico-pratica (cfr. CIV n. 31), realizza una *interdisciplinarietà* nella *transdisciplinarietà*. Su questo *indice* dello sviluppo si ritornerà fra breve;
  - g) *l'autonomia e l'apporto della "ragione economica"*. Si osserva che l'*interdisciplinarietà*, attuata in un contesto *transdisciplinare*, non annulla, anzi postula l'autonomia dei vari saperi, compreso quello della scienza economica che è decisiva rispetto ai problemi del sottosviluppo e delle molteplici povertà, se si vuol raggiungere una crescita globale che non sia velleitaria (cfr. CIV n. 32).

Il superamento delle molteplici forme di povertà, lo sviluppo della famiglia umana, pertanto, non postulano soltanto l'universalizzazione dei beni materiali, delle istituzioni *market*, bensì richiedono anche la globalizzazione di beni immateriali – quali possono essere i beni culturali, le istituzioni *non market* – retti da una ragione plenaria, aperta alla trascendenza.

## **2. La dottrina sociale della Chiesa: l'arricchimento della sua identità teologico-pastorale e della sua dimensione culturale**

Benedetto XVI, in linea con la ridefinizione della figura epistemologica della DSC operata da Giovanni Paolo II, che l'aveva ascritta all'ambito della teologia morale<sup>16</sup>, ne riconferma l'identità, ne esplicita l'essere pastorale in questi termini: è "caritas in veritate in re sociali": "annuncio della verità dell'amore di Cristo nella società" (CIV n. 5).

Più precisamente, la DSC si colloca entro la dinamica di una carità che è

<sup>16</sup> Per alcune riflessioni sintetiche sulla figura epistemologica della DSC si legga almeno M. Toso, *Umanesimo sociale*, LAS, Roma 2002<sup>2</sup>, pp. 33-46.

ricevuta e che va donata. Pertanto, va pensata come “servizio della carità, ma nella verità” (ib.).

Grazie a questa sua intrinseca essenza, secondo Benedetto XVI, la DSC è connaturalmente predisposta ad attuare e a rivendicare per la religione cristiana uno “statuto di cittadinanza” (cfr. CIV n. 56). Mediante la DSC, le comunità ecclesiali possono esprimere, entro le vicende sempre nuove della storia, la forza di liberazione del cristianesimo, vissuto secondo carità nella verità, ossia non ridotto a riserva di buoni sentimenti che, in definitiva, non incidono nei progetti e nei processi di costruzione di uno sviluppo umano di portata universale. Senza verità, senza fiducia e amore per il vero “non c’è coscienza e responsabilità sociale, e l’agire sociale cade in balia di privati interessi e di logiche di potere, con effetti disgregatori sulla società, tanto più in una società in via di globalizzazione, in momenti difficili come quelli attuali” (CIV n. 5).

La DSC esplicita ed articola nel sociale quell’amore o carità cristiani che, ricevendo da Dio una più profonda verità sull’uomo e sul mondo – grazie ad una ragione illuminata e dilatata nel suo sguardo dalla fede –, consentono alle persone di uscire dalle opinioni e dalle sensazioni soggettive, andando al di là delle determinazioni culturali e storiche e di incontrarsi nella valutazione del valore e della sostanza delle cose (cfr. CIV n. 4).

Sono, così, resi possibili un *discernimento sociale* più appropriato e una *progettualità* dello sviluppo più conforme alla vocazione *trascendente* dei popoli e della famiglia umana.

Merita che ci si fermi su questi aspetti davvero importanti ed originali della CIV, che presenta la DSC, come già accennato, come *indice* indispensabile dello sviluppo integrale. Secondo Benedetto XVI, infatti, la DSC, come sapere teorico-pratico *interdisciplinare* – nel cui seno vengono armonizzate fede, teologia, metafisica, scienze – mette a disposizione quella sapienza, quella riflessione e quel pensiero che, frutto di una *sintesi culturale*, propizia una vera crescita delle persone e dei popoli. Senza l’integrazione organica dei diversi livelli del sapere umano, infatti, non è possibile cogliere tutte le dimensioni dello sviluppo. “L’eccessiva settorialità del sapere, la chiusura delle scienze umane alla metafisica, le difficoltà del dialogo tra le scienze e la teologia sono di danno non solo allo sviluppo del sapere, ma anche allo sviluppo dei popoli, perché, quando ciò si verifica, viene ostacolata la visione dell’intero bene dell’uomo nelle varie dimensioni che lo caratterizzano. L’allargamento del nostro concetto di ragione e dell’uso di essa è indispensabile per riuscire a pesare adeguatamente tutti i termini della questione dello sviluppo e della soluzione dei problemi socio-economici” (CIV n. 31).

### **3. Una nuova etica per la giustizia sociale e per il bene comune in contesto di globalizzazione**

La CIV è impegnata a dare una nuova anima antropologica ed etica all’attuale globalizzazione, perché superi gli aspetti negativi che la contraddistinguono e si rafforzi in quelli positivi, per essere luogo di universalizza-

zione dei beni fondamentali, processo di ulteriore unificazione dei popoli nella famiglia umana, sulla base di una più intensa comunione nel bene umano. A fronte della destrutturazione odierna della vita comunitaria sul piano della libertà, della relazionalità o trascendenza in senso orizzontale e verticale, degli *ethos* civili, della solidarietà e del bene comune, Benedetto XVI appare promotore di una *nuova evangelizzazione del sociale*, comprensiva di un'etica elaborata non *etsi Deus non daretur* di derivazione groziana, ma sulla realtà della presenza nella storia di un Dio che non umilia, ma corrobora la *capacità* di vero e di bene e, quindi, la dignità e la libertà responsabile dei suoi figli.

Il *deficit* etico della democrazia<sup>17</sup>, la frammentazione culturale, il politeismo conflittuale dei valori, l'ingiustizia, il predominio di oligarchie finanziarie e tecnocratiche sulla politica possono essere superati, se si accetta la «funzione pubblica» della Chiesa relativamente «alla purificazione della ragione e al risveglio delle forze morali, senza le quali non vengono costruite strutture giuste» (DCE n. 29). Senza il colloquio e la comunione con Dio non si ha una corretta ed armonica gerarchia di beni per orientare l'impegno umano e per porre in essere un nuovo modello di sviluppo più attento alle esigenze della solidarietà e al rispetto dei diritti dei deboli. Il sociale ritrova la sua dignità e il senso del suo pieno compimento, quando sia vissuto secondo quell'umanità che in Gesù Cristo sale sulla Croce, vince il male (morte, peccato, odio, terrorismo, guerre) con il bene, il perdono, la solidarietà e la giustizia più grande che è l'amore, inteso come *agape*.

Confrontandosi con la cultura postmoderna che separa l'amore per il prossimo dall'amore per Dio, la carità dalla giustizia, Benedetto XVI ne mostra gli aspetti positivi ma anche le irriducibili contraddizioni, evidenziando la ragionevolezza e la superiorità di una proposta di vita *in Dio-Amore*, quale è offerta da Gesù Cristo ad ogni uomo. In particolare, sembra voler dissodare il terreno culturale delle società contemporanee, malate di egoismo e di nichilismo, per renderle maggiormente disponibili ad accogliere la vita di comunione e di amore donata dall'alto della Croce e peraltro già impressa germinalmente in ogni essere umano, creato da Dio a immagine somigliantissima della Trinità.

Le figure contemporanee e secolari di etica poggiano su un'autonomia assolutizzata che, pensata *etsi Deus non daretur*, le conduce progressivamente allo sfinimento. Per Benedetto XVI, esse potranno ritrovare vigore e un futuro più sicuro qualora accettino il *fondamento* proposto dalla morale cristiana, che consente di superare sia l'utilitarismo e il relativismo etico che le dicotomie tra amore di Dio e amore del prossimo, tra carità e giustizia. Tale fondamento è rappresentato dal riferimento a *Dio-amore come Bene Sommo da amare, Amore preveniente che ci ha amati per primo*.

*L'etica dell'amore al prossimo* trova maggior consistenza e profondità

<sup>17</sup> Sulla crisi etica della democrazia in epoca postmoderna si possono trovare alcune riflessioni in M. Toso, *Democrazia e libertà. Laicità oltre il neoilluminismo postmoderno*, LAS, Roma 2006.

quando si apre all'amore di Dio e ne è vivificata. Altrimenti si corre il rischio di non amare più l'umanità rettamente, poiché non è più considerata come un fine ma come un *mezzo*. Amando *in* Dio, *con* Dio, le persone sono amate disinteressatamente per se stesse, come Dio le ama, ossia *rendendo inseparabili giustizia e misericordia*<sup>18</sup>.

Se si ama in risposta a un Amore preveniente, che ama per primo e che riconcilia misericordia e giustizia (cfr. DCE n. 10), la *misura etica* del nostro agire, del nostro dono *non è creata* ultimamente da noi come vorrebbero le morali secolari. Il *criterio supremo* del nostro amore è un *dato* già posto nelle coscienze, *previo* alle nostre scelte che lo fanno proprio e lo specificano nelle varie circostanze.

In linea con queste affermazioni, la seconda enciclica di Benedetto XVI *Spe salvi* rammenta che «il retto stato delle cose, il benessere morale del mondo non può mai essere garantito semplicemente mediante strutture, per quanto valide esse siano. Tali strutture sono non solo importanti, ma necessarie; esse tuttavia non possono e non devono mettere fuori gioco la libertà dell'uomo» (*Spe salvi* n. 24)<sup>19</sup>. Detto altrimenti, perché vi siano società giuste ed umanizzatrici che durino nel tempo, fornite di strutture adeguate, occorrono cittadini virtuosi, ben formati nella coscienza, guidati da convinzioni che li motivino a un'adesione forte all'ordinamento comunitario. Le buone strutture aiutano, ma non sono sufficienti. E i cittadini possono diventare migliori grazie a strutture giuste, sì, ma soprattutto grazie a un'opera di redenzione e di educazione delle loro coscienze, universalmente dotate di innata capacità di vero, di bene e di Dio. Lo Stato deve riconoscere di non disporre di energie e di risorse proporzionate a tal fine, per cui deve riceverle da altri soggetti. I retti ordinamenti per le cose umane vanno ricercati costantemente, attingendo dalle comunità religiose le energie morali necessarie. Proprio perché le istituzioni non sono in grado di produrre automaticamente una società giusta, la libertà deve sempre essere animata dall'amore che viene da Dio e conquistata per il bene di tutte le persone.

Nella CIV, Benedetto XVI prosegue la sua riflessione alla ricerca di una nuova etica per la globalizzazione, mostrando come l'esercizio della carità nella verità consente di risemantizzare i due grandi principi organizzativi ed orientativi di ogni società, sia sul piano nazionale che mondiale, ossia la giustizia e il bene comune<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> «L'amore appassionato di Dio per il suo popolo – per l'uomo – è nello stesso tempo un amore che perdona. Esso è talmente grande da rivolgere Dio contro se stesso, il suo amore contro la sua giustizia. Il cristiano vede, in questo, già profilarsi velatamente il mistero della Croce: Dio ama tanto l'uomo che, facendosi uomo Egli stesso, lo segue fin nella morte e in questo modo riconcilia giustizia e amore» (DCE n. 10).

<sup>19</sup> Cfr. BENEDETTO XVI, *Spe salvi*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2007. Alcuni rapidi approfondimenti si possono trovare in G. ZEVINI, M. TOSO, *L'Enciclica "Spe salvi" di Benedetto XVI. Introduzione al testo e commento*, LAS, Roma 2008.

<sup>20</sup> Per uno sguardo sintetico sui temi della giustizia sociale e del bene comune nella DSC e nella cultura postmoderna, si rinvia a M. TOSO, G. QUINZI, U. MONTISCI, *Alla ricerca del bene comune*, LAS, Roma 2008, specie pp. 69-118.

### 3.1. La risemantizzazione della giustizia sociale

Con riferimento alla giustizia, la pratica della *carità secondo verità* consente di vivere quest'ultima genuinamente, considerandola in tutti i suoi aspetti sia distributivi che "contributivi" o "produttivi" – prima della distribuzione occorre che vi sia un'azione produttiva di ciò che si destina a tutti –, rafforzandola nella sua essenza, dando cioè ad ognuno ciò che gli spetta, in ragione del proprio essere e del proprio operato.

La giustizia, infatti, è implicita nella logica della carità, che l'eccede. Chi ama con carità è anzitutto giusto. La carità, praticata e testimoniata, consolida i sistemi di giustizia delle società, li sollecita ad attuarsi nella linea di relazioni improntate alla gratuità, alla misericordia, alla comunione. La carità, dunque, permea dall'interno la costruzione della *città dell'uomo* secondo diritto e giustizia. Mentre conferisce valore teologale e salvifico a ogni impegno di giustizia nel mondo, manifestando l'amore di Dio nelle relazioni umane (cfr. CIV n. 6), offre all'impianto giuridico di ogni comunità politica una trascendenza che ne garantisce l'*integrità semantica, antropologica ed etica*.

Oggi, infatti, la giustizia appare messa in crisi per il fatto che, sia nel *neocontrattualismo* sia nelle teorie dell'*etica dialogica*, si tende a fondarla sul mero consenso sociale, sul dialogo pubblico, escludendo in pratica il suo radicamento ontologico in una legge morale naturale, in un *bene umano* oggettivo ed universale, immanente nelle nostre coscienze e nello stesso tempo trascendente, accessibile da parte di tutti. L'attingibilità di un bene universale è possibile per il fatto che nel nostro io è impressa dal Creatore la sua immagine, ossia un'originaria *capacità e tensione* del nostro spirito verso il vero e il bene<sup>21</sup>, eco interiore di Lui: il mio io personale è il luogo del più profondo superamento di me stesso e del contatto con ciò da cui provengo e verso cui sono diretto<sup>22</sup>.

La giustizia, quando perde il riferimento ad una verità che eccede i contenuti delle decisioni della maggioranza – verità attingibile mediante l'attestazione di una *retta* ragione –, smarrisce il proprio orientamento umanistico. In mancanza di direzione certa, obiettiva, riconosciuta universalmente, ogni cosa, ogni situazione può rivelarsi un progresso quanto un regresso, un bene quanto un male.

La pratica della carità *nella* verità può contribuire ad evitare la desemantizzazione della giustizia, ripristinando il *primato del bene*, particolarmente decisivo per il futuro del diritto e delle società, pena la strumentalizzazione dell'apparato giuridico a fini antiumani, a profili mediocri di civiltà.

<sup>21</sup> Per un primo approccio sulla tematica del fondamento della giustizia sulla legge morale naturale, insita nella coscienza umana, si legga COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *Alla ricerca di un'etica universale: nuovo sguardo sulla legge naturale*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2009.

<sup>22</sup> Cfr. J. RATZINGER-BENEDETTO XVI, *L'elogio della coscienza. La verità interroga il cuore*, Cantagalli, Siena 2009, pp. 24-25.

### 3.2. La risemantizzazione del bene comune

Con riferimento al bene comune, che è coinvolto nella crisi semantica della giustizia per analoghe ragioni epistemologiche, l'esperienza vissuta della carità *nella* verità è ugualmente indispensabile e strategica. Lo è anzitutto in ordine alla *essenza etica* e comunitaria di un bene che è di un *noi*, formato da individui, famiglie, gruppi intermedi, unificati dalla tensione del loro compimento umano integrale.

Se l'amore, tipico dell'impegno per il bene comune, è cieco e, quindi, non chiaramente orientato a promuovere la *verità* della trascendenza delle persone e dei gruppi, e ad accrescere i *beni relazionali* – beni collettivi – delle famiglie, dei corpi intermedi, delle società politiche, di tutta l'umanità, si va verso la frammentazione dei tessuti comunitari, verso l'incomunicabilità fra i vari soggetti sociali rispetto a ciò che li accomuna e li rende solidali, disponibili alla collaborazione. Non solo. Si corre anche il grave rischio che, da una parte, non ci si curi seriamente e, dall'altra, non ci si avvalga adeguatamente di quel complesso di *istituzioni* che strutturano giuridicamente, civilmente, politicamente e culturalmente il vivere sociale (cfr. CIV n. 7). In una morale *coerente*, i mezzi debbono essere omogenei con i fini.

Senza il supporto della carità vissuta *secondo* o *nella* verità, il bene comune viene radicalmente destrutturato, perché perde il riferimento a quel *telos* umano e a quella *gerarchia* di *beni-valori* – ordinati rispetto al Bene-Vero sommo – che lo rendono *ministeriale al compimento umano in Dio* dei cittadini e delle comunità. Il bene comune, relativo alla società politica, può venire *subordinato* al bene ultimo dell'uomo *quando* si riconosca che in ogni persona c'è la *capacità* di un *ordo ad Deum*, ossia la capacità di conoscere il vero e il bene, di riferire le regole morali, le intenzioni e le azioni, comprese quelle sociali, ad un Dio personale, trascendente, creatore e redentore, da amare sopra ogni cosa e con tutto il cuore, al fine di godere dell'unione cognitiva, volitiva ed affettiva con Lui per sempre<sup>23</sup>.

Il bene comune è essenzialmente relativo alle persone, al loro *bene umano globale*. Quando, oltre alla suddetta capacità di un *ordo ad Deum*, siano indisponibili sia il *telos* umano – che le attuali teorie etiche, dialogiche, biologistiche, neocontrattualiste e neoutilitariste rendono praticamente inaccessibile –, sia una equilibrata *gerarchia* di *beni-valori*, alla cui luce si debbono compiere scelte secondo priorità cogenti, è facile che il bene comune sia ridotto alla mera sintesi di interessi disparati, a somma di beni particolari o addirittura al bene di pochi, penalizzando i diritti di molti, specie dei più poveri, che sono i più esposti alle crisi economiche e finanziarie. Senza la capacità di un *ordo ad Deum* non si può realizzare un bene comune inteso come la collaborazione in un'impresa comune di vivere umanamente bene, secondo l'ordine morale, né si può disporre del principio base dell'uguaglianza dei cittadini e dei loro diritti che è dato dalla stessa

<sup>23</sup> Cfr. G. ABBÀ, *Costituzione epistemica della filosofia morale. Ricerche di filosofia morale-2*, LAS, Roma 2009, pp. 77-80.

capacità di ogni uomo di vero e di bene, di unione con Dio. Mancando nelle persone l'ordo ad Deum esse sono moralmente meno umane. Vengono ammesse più facilmente discriminazioni ingiustificate ed identificazioni del bene comune con l'età, la salute, la tecnologia, la classe, la religione, la razza.

#### **4. La fraternità: fattore imprescindibile dell'umanizzazione della globalizzazione e dell'economia mondiale**

La CIV, sollecitata dall'attualizzazione della sapienza umanistica contenuta nella PP di Paolo VI, nonché da un'analisi antropologica più rigorosa dei fondamenti della società e della relazionalità, abbozza la nuova progettualità per un mondo futuro migliore attorno all'asse della *fraternità*. Il mondo, per svilupparsi secondo le direttrici della libertà e della responsabilità, della giustizia sociale e del bene comune universale, necessita di riscoprirlo e di porla al centro dell'impegno di rinnovamento della vita sociale, dell'economia e della finanza, della stessa politica nazionale ed internazionale. L'opera della *polis* mondiale – come anche sottolinearono in passato i personalisti comunitari Jacques Maritain ed Emmanuel Mounier – è la realizzazione di una vita comune conforme alla dignità della persona umana, della sua vocazione trascendente, dell'amore fraterno che le è dovuto.

Ma la fraternità, di cui un mondo globalizzato ha estremamente bisogno come fondamento per una vita più umana nell'economia, nella società civile e mondiale, è un *bene* che senza le religioni e, in particolare, senza il cristianesimo, non si stabilizza negli *ethos* dei popoli, negli umanesimi culturali, negli atteggiamenti e negli stili di vita dei cittadini.

La fraternità ha le sue radici nella struttura ontologica delle persone, esseri *capaci* di vero, di bene e di Dio. Proprio grazie a tale capacità innata essi sono uguali ed appartengono reciprocamente ad una comune *humanitas* che li rende fraterni, indipendentemente dalla razza, dall'etnia, dalla cultura e dalla religione professata. La fraternità è, in definitiva, una dimensione costitutiva ed essenziale del nostro essere: dimensione che scopriamo esserci donata dal Creatore. Egli ci ha fatti somiglianti a Lui, costituendoci atti alla comunione e alla condivisione del bene umano in Dio. Pertanto, la nostra ragione e la nostra volontà non possono fondarla radicalmente, chiamandola ad essere dal nulla<sup>24</sup>. Nemmeno possono cancellarla dal nostro patrimonio «genetico» o, meglio, ontico, dal nostro essere spirituale ed etico. Essa rimane sempre una ricchezza che ci appartiene intrinsecamente. Si

<sup>24</sup> In questo senso ci sembra debbano essere interpretate le seguenti espressioni della CIV: "Questa fraternità, gli uomini potranno mai ottenerla da soli? La società sempre più globalizzata ci rende vicini, ma non ci rende fratelli. La ragione, da sola, è in grado di cogliere l'uguaglianza tra gli uomini e di stabilire una convivenza civica tra loro, ma non riesce a fondare la fraternità. Questa ha origine da una vocazione trascendente di Dio Padre, che ci ha amati per primo, insegnandoci per mezzo del Figlio che cosa sia la carità fraterna" (CIV n. 19).

tratta di un patrimonio che non ci è dato dalla società o dalla globalizzazione. Va accettata e cresciuta mediante libertà e responsabilità.

Il cristianesimo, ma soprattutto l'unità all'amore-carità di Gesù Cristo, la sviluppano in noi, rendendoci coscienti di essere stati chiamati da Dio, Padre di tutti gli uomini, che ci ha amati per primo, a vivere come figli e fratelli in una stessa grande famiglia: una comunità che "può essere costituita da noi stessi, ma non potrà mai con le sole sue forze essere una comunità pienamente fraterna né essere spinta oltre ogni confine, ossia diventare una comunità veramente universale" (CIV n. 34).

Se il genere umano è costituito da Dio per vivere nell'unità, con una "comunione fraterna, oltre ogni divisione", ogni attività umana, compresa quella economica e finanziaria, dev'essere impostata in modo da fare spazio a forme di solidarietà, alla logica del dono, al principio di gratuità, considerandole esigenze intrinseche delle stesse attività, in quanto poste da soggetti ontologicamente ed eticamente strutturati *per* la fraternità.

Questa ermeneutica dell'esistenza umana e della storia, resa possibile dall'approccio della carità *nella* verità – ossia mediante una ragione dilatata, che vede maggiormente in profondità – consente di leggere la globalizzazione, l'economia e il mercato, ed anche la politica con uno sguardo diverso, sollecitando una *progettualità nuova*. Tali realtà non sono costitutivamente prive di una base di gratuità e di fraternità e, quindi, refrattarie rispetto alla logica del dono e del servizio dell'altro, al suo *bene umano*. Sono germinalmente predisposte ad ospitarle al loro interno come espressioni di un'umanità più compiuta.

Facendo leva su queste riflessioni, Benedetto XVI afferma che la globalizzazione e il processo economico – come peraltro l'esperienza già attesta – sono chiamati ad attuarsi secondo figure che includono, non già dopo o lateralmente, l'attenzione alla giustizia, al bene comune, a principi diversi da quelli del puro profitto come espressione di una fraternità universale. Ecco come il pontefice articola il suo ragionamento in proposito: "Nell'epoca della globalizzazione l'economia risente di modelli competitivi legati a culture tra loro molto diverse. I comportamenti economico-impresonditoriali che ne derivano trovano prevalentemente un punto d'incontro nel rispetto della giustizia commutativa. La vita economica ha senz'altro bisogno del contratto, per regolare i rapporti di scambio tra valori equivalenti. Ma ha altresì bisogno di leggi giuste e di forme di redistribuzione guidate dalla politica, e inoltre di opere che rechino impresso lo spirito del dono. L'economia globalizzata sembra privilegiare la prima logica, quella dello scambio contrattuale, ma direttamente o indirettamente dimostra di aver bisogno anche delle altre due, la logica politica e la logica del dono senza contropartita" (CIV n. 37).

Proprio l'analisi antropologica dell'economia e della globalizzazione odierna che, nonostante limiti vistosi, svela per l'umanità la sua vocazione alla condivisione fraterna, conduce Benedetto XVI ad affermare: "Oggi possiamo dire che la vita economica deve essere compresa come una realtà a più dimensioni: in tutte, in diversa misura e con modalità specifiche, deve

essere presente l'aspetto della reciprocità fraterna. Nell'epoca della globalizzazione, l'attività economica non può prescindere dalla gratuità, che dissemina e alimenta la solidarietà e la responsabilità per la giustizia e il bene comune nei suoi vari soggetti e attori. Si tratta, in definitiva, di una forma concreta e profonda di democrazia economica. La solidarietà è anzitutto sentirsi tutti responsabili di tutti, quindi non può essere delegata solo allo Stato. Mentre ieri si poteva ritenere che prima bisognasse perseguire la giustizia e che la gratuità intervenisse dopo come un complemento, oggi bisogna dire che senza la gratuità non si riesce a realizzare nemmeno la giustizia. Serve, pertanto, un mercato nel quale possano liberamente operare, in condizioni di pari opportunità, imprese che perseguono fini istituzionali diversi. Accanto all'impresa privata orientata al profitto, e ai vari tipi di impresa pubblica, devono potersi radicare ed esprimere quelle organizzazioni produttive che perseguono fini mutualistici e sociali. È dal loro reciproco confronto sul mercato che ci si può attendere una sorta di ibridazione dei comportamenti d'impresa e dunque un'attenzione sensibile alla civilizzazione dell'economia. Carità nella verità, in questo caso, significa che bisogna dare forma e organizzazione a quelle iniziative economiche che, pur senza negare il profitto, intendono andare oltre la logica dello scambio degli equivalenti e del profitto fine a se stesso" (CIV n. 38).

## **5. A mo' di conclusione: quale ideale storico e concreto per il capitalismo?**

La CIV, impegnata a delineare una nuova anima etico-culturale per la globalizzazione, intende offrirla anche ai vari capitalismi che esistono sulla faccia della terra.

Dalle pagine dell'enciclica emerge una chiara condanna del capitalismo neoliberista, prettamente speculativo, animato dall'avidità eretta a sistema. Più che una condanna "fremente" nei confronti del capitalismo libertario e consumistico, l'enciclica è una pacata e serrata riflessione sui suoi falsi presupposti antropologici ed etici, sulle cause della sua crisi e sulla sua necessaria ed urgente riforma, a vantaggio di tutti, specie dei più poveri. In questa maniera la denuncia di Benedetto XVI non appare, come anche per altre questioni, caratterizzata da toni aggressivi e da espressioni verbali violente. Risulta argomentata e netta e, quindi, più efficace dal punto di vista educativo. L'enciclica non vuole pronunciare solo dei no nei confronti del capitalismo neoliberista. Si impegna in senso positivo, segnalando le vie del riscatto e della costruzione di un capitalismo etico. Lo fa, soprattutto, tratteggiando l'*ideale storico e concreto* di un'*economia sociale*, intesa come pluralità di forme di impresa, non solo capitalistiche. Non opta per un sistema economico-finanziario concreto e particolare, ma preferisce offrire la prospettiva di una *progettualità economica germinale*, segnalando anche alcuni profili istituzionali già storicamente esistenti, quali possibili concretizzazioni di un'economia amica delle persone e della loro crescita integrale.

M. BECCIU - A. COLASANTI, *In viaggio per ...crescere*. Manuale di auto mutuo aiuto per il benessere psicologico in adolescenza, Editore FrancoAngeli, in stampa.

Un altro libro sull'adolescenza! È un tema su cui in quest'ultimo decennio si moltiplicano gli studi e le pubblicazioni per offrire dati epidemiologici, piste di lettura, strumenti di lavoro per genitori, educatori ed esperti del settore.

Gli autori, docenti presso l'Università Salesiana e da anni impegnati nello studio e nella formazione degli agenti educativi, soprattutto in riferimento alle tematiche della prevenzione del disagio in età evolutiva e della promozione della salute, con questa opera offrono un ulteriore e innovativo contributo per quanti lavorano con gli adolescenti.

La prospettiva teorica assunta interpreta l'adolescenza come età di fronteggiamento delle situazioni problematiche e come età ricca di sfide e di opportunità nella quale la normale fatica del diventare adulti può trasformarsi in un'esperienza psicologica stressante che apre la strada a situazioni di forte malessere.

Poterla affrontare, provvisti degli strumenti necessari per rispondere alle molteplici richieste che essa pone, vuol dire non solo traghettare senza particolari intralci verso l'età adulta, ma soprattutto sfruttare pienamente le sue infinite potenzialità.

In questa ottica, il presente manuale intende costituire per gli adolescenti un'occasione per apprendere ed accrescere, con l'aiuto e il supporto dei pari, quel bagaglio di competenze e strategie che permettono di far fronte con successo ai complessi compiti di sviluppo propri di questa età.

Il manuale si sviluppa attorno ad una struttura narrativa.

*In viaggio per ...crescere* è così il viaggio verso l'adulthood che gli adolescenti sono invitati a compiere insieme a Greg, Jonny, Gessica, Angela, Ugo, Tanino, Mario, Maria Pia, Singh, nove ragazzi che conosciuti in treno, offrono – con le loro storie – preziosi spunti per riflettere sull'esperienza e potenziare il proprio repertorio di strategie e abilità.

Gli otto episodi che scandiscono il viaggio da Roma a Milano sono i motivi dai quali si parte per confrontarsi in gruppo sul rapporto con se stessi, con la famiglia, con la scuola, con gli amici, con l'autorità, con il rischio, con il futuro e per sviluppare e affinare competenze personali e sociali in funzione di una maggiore autonomia e capacità decisionale.

Questo, per diverse ragioni, si presenta come un libro un po' particolare.

Innanzitutto, perché è da leggere in gruppo come strumento formativo di "auto-mutuo aiuto" e con l'assistenza di un formatore. Si pone, infatti, sulla scia degli interventi educativi che valorizzano la manualistica e l'esperienza di gruppo tra coetanei. In secondo luogo, non analizza, né studia l'adolescenza o le adolescenze evidenziandone le problematiche né le patologie, ma offre strumenti operativi per realizzare percorsi educativi basati sulle strategie di fronteggiamento delle situazioni problematiche per promuovere il *benessere psicologico in adolescenza*.

Inoltre, si caratterizza per essere un libro aperto, *in progress*, da completare con il contributo dei ragazzi che, in gruppo, lo utilizzano all'interno di un programma educativo e formativo.

È particolarmente utile nei contesti formativi, come le scuole, i centri di formazione professionale, gli oratori, le associazioni.

L'idea portante del manuale è che il benessere psicologico, come condizione esistenziale, dipende moltissimo da ciascuno. I nostri ragazzi hanno più potere di quanto possano ritenere per intervenire con efficacia sulle situazioni difficili della loro esistenza; molti loro problemi sarebbero più facilmente risolvibili se attingessero alle potenziali risorse che ciascuno di essi ha e alla grande risorsa degli amici e degli adulti significativi.

L'ipotesi di fondo è che, a parità di condizioni sfavorevoli della vita, come: malattie, difficoltà familiari, difficoltà economiche, storie affettive amare, tradimenti da parte di amici, ecc, coloro che riescono a far maggiormente leva sulle proprie risorse personali e sociali subiscono meno gli effetti dannosi delle avversità della vita. Di fronte ai problemi, alcuni ragazzi subiscono, si lasciano andare e peggiorano la loro situazione; altri, al contrario, sanno reagire trovando soluzioni intelligenti ed efficaci, ponendosi obiettivi realistici e raggiungibili, traendo forza e sicurezza dai valori che orientano la loro vita, ricorrendo all'aiuto di amici fidati e al sostegno di adulti significativi in famiglia, tra i parenti, nell'ambiente sportivo o nell'oratorio.

Il manuale vuole aiutare i ragazzi a vivere bene la loro adolescenza pensando e progettando il futuro in modo costruttivo. Gli ostacoli e i rischi che essi corrono possono diventare l'occasione per irrobustirsi e l'opportunità per vincere la sfida che la vita oggi offre loro.

Esso si inserisce nel solco dei programmi di promozione della salute mentale nei contesti scolastici promulgati e diffusi dall' Organizzazione Mondiale della Sanità e dalla Comunità Europea (cfr. Libro Verde del 2006 ).

Si ispira ai contributi teorico-pratici delle scienze cognitive comportamentali, in particolare alla teoria di Beck sulla depressione (1987), alla Terapia Razionale Emotiva di Ellis (1962, 1989, 1993) sviluppata in Italia da De Silvestri (1981) e Di Pietro (1992, 1998), alla Psicologia Positiva di Seligman (1996; 2003), Fordyce (1981) e Goldwurm (2004), ai lavori di Andrews e coll. (2004) sui disturbi mentali.

Può essere considerato il prosieguo di una precedente pubblicazione degli stessi autori per la F. Angeli, destinata però ai formatori, *"La promozione delle capacità personali"* (2004), nella quale veniva proposto un modello di intervento con gli adolescenti per lo sviluppo delle abilità di vita e di fronteggiamento dello stress.

Il volume è stato scritto da tante mani.

Psicologi, educatori, formatori e adolescenti hanno contribuito in vario modo alla elaborazione del manuale.

Prezioso è stato, altresì, il contributo offerto da circa 50 formatori della federazione CNOS-FAP che hanno revisionato i materiali rileggendoli secondo la prospettiva degli allievi dei Centri di Formazione Professionale dei Salesiani d'Italia.

Mario BECCIU