

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 27 - n. 3 Settembre-Dicembre 2011

Editoriale

3

Studi e ricerche

FERRAROLI A., *150 ANNI D'ITALIA E SALESIANI. Evoluzione del progetto educativo pastorale salesiano per i giovani*

17

PELLERÉY M. - TURRINI O., *La certificazione delle competenze sviluppate in contesti di apprendimento formale, non formale e informale*

37

BOTTA P., *Giovani e divario digitale*

49

NICOLI D., *La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali*

61

Progetti e esperienze

TACCONI G., *Strumenti per formare – 4. Per una valutazione riconoscente ed incoraggiante*

81

TOSCANO I., *Il progetto RPL – a bridge between global industries: un progetto pilota di mobilità internazionale tra Europa e Australia per arricchire le competenze e sviluppare la professionalità degli studenti del CNOS-FAP*

97

MARCHIARO M., *Scienze integrate*

111

Osservatorio sulle politiche formative

CNOS-FAP, *leFP nelle Regioni: una mappa all'avvio dell'ordinamento* 117

MALIZIA G., *La riforma universitaria in Italia. Problemi e prospettive* 129

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *La città incantata* 143

Schedario: Rapporti / Libri

MION R., *"Che ci debba andare di mezzo sempre la famiglia con i figli?" (La congiuntura economica colpisce sempre più le famiglie con figli minori)* 147

Recensioni 163

Allegato

"Presenti nel futuro. Mappa per viaggiare a Cosmopolis". L'Allegato è scaricabile dal sito www.cnos-fap.it nella sezione "Il CFP si rinnova"

Nel contesto della crisi finanziaria generale e italiana in particolare, la cui risonanza sui quotidiani, in questo periodo, è pressoché costante e che, pur in modalità diverse, colpisce tutto il sistema educativo di Istruzione e Formazione, vanno segnalati provvedimenti recenti di rilievo che mutano o precisano pezzi dell'impianto scolastico e formativo. Richiamiamo il dibattito e le polemiche legati alla diffusione dei dati OCSE, alla formazione iniziale degli insegnanti, all'adozione del Testo Unico sull'Apprendistato, agli Accordi Stato-Regioni, solo per citare i più dibattuti.

Come di consuetudine, nel presente Editoriale, offriamo alcune considerazioni essenziali su tematiche di respiro europeo prima, nazionale e regionale poi, riguardanti in modo particolare quanti operano nel (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale.

1. L'OCSE e il sistema educativo italiano. I dati del rapporto annuale

Nel settembre scorso è uscito il rapporto annuale dell'Ocse – l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico che raggruppa i Paesi più industrializzati dell'Occidente – sui sistemi educativi, secondo un approccio che è prevalentemente quantitativo². Nell'editoriale ci occuperemo unicamente dell'Italia, anche se sempre in una prospettiva comparativa.

Un primo dato che certamente non ci fa onore è che il nostro Paese si colloca al 29° posto fra i 34 dell'Organizzazione per quanto riguarda la percentuale del Pil che viene investita nell'istruzione, il 4,8%, che, pertanto, è una delle più basse nell'Ocse. Una conferma di questo andamento su un piano più di dettaglio viene dalla spesa delle scuole per studente nel periodo 2000-08. Questa è certamente cresciuta nella primaria, nella secondaria e nel post-secondario non universitario di una cifra pari al 6% che però è ben poca cosa rispetto alla media Ocse che ammonta a +34%. Nell'università lo scarto non è così grande come nei livelli appena ricordati; tuttavia, l'aumento in Italia che è stato dell'8% nel periodo considerato, rimane pur sempre poco più della metà rispetto alla media Ocse del 14%.

¹ L'editoriale è opera congiunta dei direttori della Rivista Mario Tonini (Presidente CNOS-FAP) e Guglielmo Malizia (Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana).

² OECD, *Education at glance 2011*, Paris, Oecd, 2011.

Bisogna dire che ciò dipende soprattutto dal fatto che i privati spendono poco in formazione. Se tale andamento non scusa lo Stato e gli Enti locali, tuttavia denota la scarsa considerazione che l'opinione pubblica attribuisce all'educazione come priorità in vista del raggiungimento del bene comune per cui è questa immagine soprattutto che va cambiata nella percezione delle persone.

Un riflesso di tale situazione lo si può trovare nelle retribuzioni degli insegnanti che tra il 2000 e il 2009 sono scese dell'1% rispetto a un andamento medio del tutto opposto tra i Paesi dell'Ocse che ha registrato una crescita del 7%. In aggiunta, gli stipendi dei docenti italiani sono comparativamente inferiori a quelli dei loro colleghi: ben il 40% in meno.

Il nostro Ministero cerca di difendersi rispondendo che il numero degli insegnanti è superiore alla media Ocse. Nella primaria in Italia si riscontra una maestra ogni 10,7 bambini mentre nell'Organizzazione la media è di 1/16; nelle secondarie il rapporto è rispettivamente tra un insegnante e 11 studenti e uno e 13,5. Questa situazione viene messa in relazione con l'elevato numero di ore di insegnamento che caratterizzano il nostro sistema educativo: in questa classifica siamo al primo posto, nel senso che, fino a 14 anni i nostri studenti passano a scuola 8.316 ore rispetto a una media Ocse di 6.732. Bisogna dire che l'andamento è molto diverso nel terziario in cui le cifre sono 1/18,3 in Italia e 1/14,9 nell'Ocse per cui ci sarebbe bisogno di un potenziamento dei docenti sul piano quantitativo.

Nonostante le tante ore passate sui banchi, il nostro sistema non riesce ad elevare adeguatamente il livello di istruzione degli alunni. Certamente, si deve riconoscere che negli ultimi 30 anni le iscrizioni al secondo ciclo sono cresciute notevolmente e lo sforzo del Paese è stato veramente notevole. Malgrado ciò, la percentuale dei giovani che tra i 25 e i 34 anni conseguono un diploma di istruzione secondaria superiore, pur essendo del 70,3%, è di molto inferiore alla media Ocse che è dell'81,5%. La situazione è ancora più negativa riguardo al tasso di conseguimento dei diplomi di istruzione terziaria: nel nostro Paese la percentuale del gruppo di età 25-34 anni che li ottiene è appena del 20,2% rispetto alla media Ocse del 37,1%. La situazione migliora se si fa riferimento al tasso di conseguimento dei diplomi di istruzione secondaria superiore e terziaria di durata maggiore e di carattere teorico, che è rispettivamente 80,8% in confronto all'82,2% Ocse e 32,6% in paragone al 38,6%. Il dato però mette in evidenza una grave carenza del nostro sistema educativo che tende a marginalizzare la dimensione professionale della personalità dei nostri giovani, più in particolare la loro formazione professionale.

Il nostro Paese può vantare una lunga tradizione di esami su scala nazionale nella scuola secondaria di 1° e 2° grado. Tuttavia, solo recentemente ha introdotto un sistema di valutazione che dovrebbe servire a verificare l'andamento dei processi di apprendimento, al fine di elevare la qualità della nostra educazione. Gli amministratori scolastici e le autorità competenti sono messi in grado di condividere la conoscenza dei risultati di tali valutazioni, ma non gli insegnanti, i genitori, gli studenti e i media.

A giudizio del rapporto le famiglie italiane avrebbero la libertà effettiva di scelta tra le scuole pubbliche. Si tratta di una affermazione non vera perché le scuole paritarie private che, pure sono pubbliche, non godono di una parità vera sul piano finanziario e anzi, quei pochi e del tutto insufficienti aiuti che ricevevano, si stanno riducendo sempre di più.

In conclusione, le ombre del nostro sistema sono molte e più numerose delle luci. Tuttavia, sarebbe anche sbagliato non evidenziare i risultati conseguiti per incoraggiare tutti a sperare che lo scarto con gli altri Paesi sviluppati possa essere ridotto in un futuro non troppo lontano.

2. Recenti aggiornamenti del sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano

Nell'editoriale 2/2011 di Rassegna CNOS è stata tracciata una breve panoramica della situazione della Formazione Professionale nella sua globalità.

A completamento di quel quadro, ora ci concentriamo, in modo particolare, su tre provvedimenti recentemente adottati che arricchiscono il quadro normativo: la formazione iniziale degli insegnanti, l'aggiornamento dell'ordinamento del (sotto)sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale, il federalismo fiscale.

2.1. La formazione iniziale degli insegnanti. Il regolamento: D.M. n. 249/10

Dopo che la legge finanziaria 2008 aveva abrogato il DLgs 227/05 (Regolamento per la formazione iniziale degli insegnanti in attuazione della riforma Moratti), ripristinando i tradizionali concorsi che peraltro non sono mai stati indetti, il 31 gennaio 2011 è stato finalmente pubblicato in Gazzetta Ufficiale il DM 10-9-2010, recante il nuovo Regolamento sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della primaria e della secondaria di primo e secondo grado. Esso conferma la scelta di affidare a percorsi di natura universitaria la preparazione all'abilitazione all'insegnamento in ogni livello del sistema di istruzione³. Anche se il Regolamento contiene le linee portanti della riforma, tuttavia l'attivazione e il monitoraggio di vari tasselli del nuovo ordinamento dipenderanno dall'approvazione di successivi decreti ministeriali.

Per la docenza nelle scuole dell'infanzia e in quella primaria, si richiede la frequenza di un corso di laurea magistrale a ciclo unico quinquennale, attivato presso le facoltà di scienze della formazione o presso altre facoltà autorizzate dal ministero, a cui potrà accedere solo un numero programmato di studenti sulla base di una prova di accesso; a questo proposito il totale dei posti annualmente disponibili viene fissato in

³ Cfr. MALIZIA G. - NANNI C., *La riforma continua. Università. Formazione Insegnanti, Federalismo*, in "Orientamenti Pedagogici", 58 (2011), n. 4 (in corso di pubblicazione).

relazione alla programmazione regionale degli organici e del conseguente fabbisogno di personale docente nelle scuole statali, maggiorato nel limite del 30% in relazione al fabbisogno dell'intero sistema nazionale di istruzione. I corsi di laurea magistrale sono istituiti dalle università subordinatamente al possesso di specifici requisiti che verranno fissati da un apposito decreto ministeriale e la loro creazione avviene con il concorso di una o più facoltà del medesimo ateneo o, sulla base di una convenzione, con il concorso delle facoltà di più università o in convenzione tra facoltà universitarie e istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica. Ad iniziare dal secondo anno è organizzato un tirocinio di 600 ore (24 crediti) che è parte integrante del corso e prevede una quota crescente di ore dal secondo al quinto anno. Inoltre, sono potenziate le competenze disciplinari e pedagogiche ed è introdotto uno specifico percorso laboratoriale per la lingua inglese e le nuove tecnologie. Al termine del quinquennio gli studenti ottengono un titolo che è abilitante per ambedue i tipi di scuola; il relativo esame comprende la discussione della tesi e della relazione finale di tirocinio davanti a una commissione accademica integrata da due docenti tutor e da un rappresentante dell'ufficio scolastico regionale (=USR).

La formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado richiede, anzitutto, la frequenza di un corso di laurea magistrale biennale, successivo al completamento di un primo ciclo universitario in una disciplina coerente con la futura docenza. Anche in questo caso, l'accesso è previsto a numero programmato e nei termini indicati sopra, l'istituzione dei corsi segue le norme che abbiamo appena ricordate e parte essenziale dei percorsi formativi è l'acquisizione di competenze di inglese, digitali e didattiche, per l'integrazione dei disabili. Dopo la laurea magistrale si dovrà seguire un tirocinio formativo attivo, abilitante, della durata di un anno e obbligatorio quanto alla frequenza: pertanto il percorso per l'insegnamento nella scuola secondaria è più lungo del precedente, occupando il tempo di sei anni.

Il tirocinio per l'insegnamento nella secondaria comprende 1.500 ore pari a 60 crediti di cui 1.025 (41 crediti) riguardano insegnamenti di scienze dell'educazione, didattiche disciplinari e laboratori pedagogico-didattici, mentre le rimanenti 475 ore (19 crediti) sono di tirocinio diretto o indiretto presso le scuole con la guida di un tutor. La gestione delle attività di tirocinio è affidata al consiglio di corso di tirocinio, composto da docenti e ricercatori del corso, tutor coordinatori, due dirigenti scolastici o coordinatori didattici nominati dall'USR, un rappresentante degli studenti. L'esame finale di abilitazione ha luogo di fronte a una commissione formata da tre docenti universitari del corso, due tutor o tutor coordinatori e un rappresentante dell'USR; esso comprende la valutazione dell'attività svolta, l'esposizione orale di un percorso didattico su un tema scelto dalla commissione, la discussione della relazione finale di tirocinio.

L'avvio dei nuovi percorsi è stabilito per l'anno accademico 2011-12, tranne che per la laurea magistrale della scuola secondaria di secondo grado in quanto, i riferimenti previsti a suo riguardo nel regolamento attraverso il rinvio a tabelle ministeriali da definire successivamente, sono stati soppressi dalla Corte dei Conti. Inoltre, a salvaguardia di coloro che sono in possesso (o che sono iscritti a percorsi di studio per ot-

tenerli) di titoli attualmente previsti per l'accesso all'insegnamento, il testo prevede un'articolata serie di norme transitorie per regolare il periodo di passaggio al nuovo sistema di formazione iniziale dei docenti.

Il Regolamento costituisce senz'altro un documento importante in quanto mira a risolvere uno dei nodi problematici centrali e più discussi che si trascinava ormai da molti anni. Tuttavia, dopo la lunga attesa ci si sarebbe aspettati un testo più valido.

Certamente non si può negare la presenza di aspetti positivi. Il primo è già stato richiamato sopra: la fine di un percorso di riforma lungo e travagliato. Deve essere anche apprezzata la decisione di optare per la quinquennalizzazione della preparazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria: tra l'altro la scelta consentirà di evitare disparità di status e diseguaglianze di carattere economico. Un terzo punto forte può essere identificato nell'unicità di tale formazione che dovrebbe rafforzare l'identità della professione docente. In aggiunta, è positivo che il numero dei posti andrà definito, è vero sulla base delle programmazioni regionali, ma pur sempre in relazione al fabbisogno dell'intero sistema nazionale di istruzione e tenendo conto dell'offerta formativa degli atenei. Va pure apprezzata la scelta di assicurare uno spazio adeguato ai bisogni educativi speciali e agli studenti con disabilità.

Se veniamo a considerare le criticità, ciò che colpisce anzitutto è il divario tra le competenze che dovrebbe possedere il futuro insegnante e la formazione che è prevista dal Regolamento.

Infatti, il curriculum sembra tutto giocato sulla dimensione disciplinare, mentre rimane totalmente in ombra l'acquisizione di competenze trasversali, soprattutto psico-pedagogiche. Anche il profilo socio-istituzionale dell'insegnante non convince, nel senso che la professionalità docente appare piuttosto indebolita. I tempi di attuazione sembrano molto dubbi, sebbene il ministro abbia promesso un avviamento rapido della riforma. Continua poi il grave errore di voler realizzare riforme così importanti a costo zero.

Un'ultima considerazione va riservata al fabbisogno di personale ben formato da parte della scuola cattolica e più in generale di quella paritaria. Ancora una volta dobbiamo registrare la conferma del monopolio statale, in quanto la libertà di scelta educativa e quella di istituzione scolastica rimangono mortificate. Ci auguriamo che la stessa osservazione sulla pervasività del monopolio statale non debba essere ripetuta a proposito dei formatori della IeFP.

2.2. Il progressivo cammino della filiera della IeFP

Il 2010 (1 settembre) è da ricordare come l'anno in cui è iniziato, per le prime classi, il nuovo "secondo ciclo". Nuovo, infatti, è l'ordinamento dell'Istruzione Secondaria Superiore articolato nei percorsi scolastici dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali e nuovo è l'ordinamento dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) articolato in percorsi formativi triennali, quadriennali e nell'istituto dell'apprendistato. I provvedimenti adottati nel mese di luglio u.s. ci offrono l'occasione per fare il punto della situazione tra quanto approvato e quanto resta ancora da deliberare per il completamento della filiera.

a. Accordi Stato-Regioni del 27 luglio 2011

I provvedimenti adottati il 27 luglio 2011 – due Accordi – portano quasi a compimento il lungo cammino interistituzionale compiuto dallo Stato e dalle Regioni per mettere a sistema i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

Il primo Accordo ha come oggetto la definizione delle aree professionali con lo scopo di costituire per le figure nazionali di riferimento delle qualifiche e dei diplomi professionali dei percorsi di istruzione e formazione professionale un referenziale omogeneo a livello nazionale per il mondo economico e delle professioni (Repertorio atti n. 66/CU/ del 27 luglio 2011).

Sono sette le aree professionali definite: agro-alimentare - manifatturiera e artigianato - meccanica, impianti e costruzioni - cultura, informazione e tecnologie informatiche - servizi commerciali - turismo e sport - servizi alla persona.

Il secondo Accordo, il più corposo, riguarda il passaggio al nuovo ordinamento dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, previsto a partire dall'anno 2011/2012. I contenuti riguardano almeno quattro aspetti: la messa a regime del Capo III del decreto legislativo n. 226/2005 [...] a partire dall'anno scolastico e formativo 2011-2012; l'istituzione del Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale e i criteri per il suo periodico aggiornamento; la definizione degli standard minimi formativi relativi alle competenze di base linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche per assicurare l'equivalenza formativa di tutti i percorsi del secondo ciclo; la documentazione per facilitare la realizzazione degli organici raccordi tra i percorsi degli istituti professionali e i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale: modelli di qualifica e diploma professionale, modello per l'attestazione intermedia delle competenze (Repertorio atti n. 137/CSR del 27 luglio 2011).

Nell'insieme, i due Accordi segnano il passaggio formale dalla fase sperimentale a quella ordinamentale del (sotto)sistema di IeFP, consolidando così una offerta formativa importante nel sistema educativo del nostro Paese che ha raggiunto negli ultimi anni oltre 170.000 ragazzi (Comunicato in Tecnostruttura del 27 luglio 2011).

Si tratta, certamente, di un punto di arrivo positivo che premia quanti hanno seguito e sostenuto il lungo cammino iniziato nell'anno 2002 e sancito, poi, nell'Accordo del 2003.

La normativa compone scuola e formazione professionale attorno all'asse educativo e allarga il concetto di istruzione, includendo l'apprendimento in contesti anche diversi da quelli scolastici, in coerenza con gli orientamenti europei. Chi ha familiarità con la storia della formazione professionale, soprattutto iniziale, e con quella scolastica in Italia può comprendere la forte valenza innovativa della riforma e le sfide da vincere per far sì che questa offerta divenga familiare ai giovani e alle famiglie. Va precisato, però, che oggi non siamo agli inizi. Sotto questo aspetto la sperimentazione ha dato buoni frutti: nell'anno 2010, infatti, gli iscritti ai percorsi di IeFP erano 170.303, ovvero circa il 10% degli studenti iscritti nella scuola secondaria superiore, nonostante le incertezze di molte politiche regionali e la ristrettezza delle risorse finanziarie.

Un altro aspetto da sottolineare è la sperimentazione del quinto anno nella IeFP, definito nell'ambito di accordi territoriali tra la Regione Lombardia e il competente Ufficio Scolastico Regionale. Si tratta di un tassello importante perché il quinto anno è lo snodo che dà, agli allievi, la possibilità di accedere all'Università, all'Alta formazione artistica, musicale e coreutica e agli Istituti Tecnici Superiori (ITS).

Il modello, previsto anche nella C.U. del 16 dicembre 2010, se sarà generalizzato, completa la filiera professionalizzante nella dimensione verticale.

Passando a riflettere sugli aspetti critici, riteniamo essere almeno due quelli che, a giudizio di molti, dovrebbero essere affrontati.

Da più parti si lamenta, innanzitutto, la carenza dell'aspetto informativo.

Sull'anagrafe nazionale degli studenti, un Decreto Ministeriale, il n. 74/2010, recita: L'Anagrafe, unitamente alle anagrafi regionali degli studenti e alle anagrafi comunali della popolazione, è parte integrante del Sistema nazionale delle anagrafi degli studenti di cui all'articolo 3 del decreto legislativo n. 76/2005 ed è creata al fine di favorire, insieme alle altre, la realizzazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e alla vigilanza sull'assolvimento di tale obbligo, in relazione ai percorsi scolastici, formativi e di apprendistato dei singoli studenti, a partire dal primo anno della scuola primaria, da parte dei soggetti di cui all'articolo 5 del medesimo decreto legislativo n. 76/2005.

Quanti sono attenti a questo particolare aspetto, peraltro fondamentale per rendere effettivo il diritto - dovere di tutti i giovani all'istruzione e alla formazione, ne lamentano la forte criticità.

Pur consapevoli che la costruzione di una Anagrafe nazionale degli studenti è una azione complessa, tuttavia in questi anni il MIUR registra forti ritardi su pubblicazioni di dati che erano, fino a poco tempo fa, familiari. Il MLPS, soprattutto attraverso l'ISFOL, è fermo al 2009 nella pubblicazione del Rapporto ISFOL. A livello di enti locali, infine, sulla base delle informazioni riportate nel Rapporto di Monitoraggio del diritto-dovere (Anno 2008), solo 14 Regioni dispongono di un proprio sistema informativo e, a livello provinciale, il 63% circa delle Amministrazioni dichiara di disporre di un proprio sistema informativo.

La situazione appena accennata fa comprendere la ricorrente divergenza di dati spesso socializzati circa i promossi, i bocciati, i dispersi, ecc. Si tratta, quindi, di un servizio carente pur indispensabile per mettere a regime il diritto - dovere all'istruzione e alla formazione.

Tuttavia, la questione "nodale" appare, a giudizio degli addetti, la completa messa a regime dei livelli essenziali delle prestazioni per i percorsi di IeFP. Questo è il vero banco di prova per il governo centrale e periferico. A confermare l'aspetto nodale e cruciale sono anche le OO.SS. che scrivono sulla "stabile precarietà di 200 mila lavoratori", inglobando nella cifra docenti delle scuole paritarie e formatori della formazione professionale, entrambi in difficoltà.

Su questo aspetto Il Governo ha annunciato l'emanazione di un Decreto: "Al fine di garantire la piena coerenza del nuovo ordinamento dei percorsi di istruzione e formazione professionale [...] è adottato, senza nuovi o maggiori oneri a carico

della finanza pubblica, un decreto [...] anche modificando, ove necessario, le disposizioni legislative vigenti” su proposta del MIUR, di concerto con il MLPS, previa intesa in Conferenza Unificata (Decreto - Legge 6 luglio 2011, n. 98 convertito, con modificazioni, in legge 15 luglio 2011, n. 111).

Al momento della stesura dell'editoriale non si è in possesso di una proposta. Tuttavia, in sintesi, mettere a regime i livelli essenziali delle prestazioni per i percorsi formativi di IeFP significa, per chi opera nel settore, sciogliere almeno tre nodi: la completezza dell'ordinamento, l'assunzione della categoria della sussidiarietà orizzontale nei confronti dei soggetti erogatori, la definizione delle risorse finanziarie per la sostenibilità del (sotto)sistema di IeFP.

Più in dettaglio, si tratta di adottare criteri e regole condivisi per la descrizione e il periodico aggiornamento delle figure professionali (livello essenziale circa le aree professionali e figure professionali a livello nazionale), di scegliere come riferimento stabile le competenze di cittadinanza europea per superare definitivamente le giustapposizioni ricorrenti tra competenze di “base” e “tecnico professionali” (livello essenziale delle caratteristiche del profilo formativo), di precisare l'identità del formatore della IeFP, dotato di una abilitazione specifica realizzata con il coinvolgimento degli Enti e delle Regioni propria del (sotto)sistema e distinta dall'abilitazione del MIUR (livello essenziale delle risorse umane), di procedere all'accreditamento della “istituzione formativa” superando le ambiguità ancora presenti in quanti la identificano con la “struttura formativa”, categoria utilizzata nella fase transitoria e progredendo nella chiarificazione del ruolo primario dell'istituzione formativa e del ruolo sussidiario dell'Istituto professionale di Stato (livello essenziale dell'accreditamento), di adottare un criterio finanziario certo per la Regione per rispondere alla domanda di formazione (livello essenziale del finanziamento legato alla categoria “istruzione”, secondo la normativa del federalismo fiscale).

b. La situazione della IeFP nelle Regioni

Ad illustrare la complessità della problematica legata alla messa a regime dei livelli essenziali delle prestazioni, Rassegna CNOS propone una scheda essenziale sulla situazione attuale della IeFP nelle Regioni aggiornata ad ottobre 2011.

Quattro sono gli indicatori scelti per interpretare la situazione.

La data di avvio dell'anno formativo rispetto a quello scolastico, innanzitutto. È ovvio, infatti, che solo un avvio contestuale rende questo (sotto)sistema pienamente appartenente al secondo ciclo, oltre che facilitante la scelta.

In secondo luogo, l'offerta formativa. Gli estensori della scheda si soffermano, per il momento, solo su alcuni aspetti: la durata e la presenza di due tipologie formative: il percorso formativo triennale e quadriennale. Si segnala anche la presenza di percorsi formativi biennali, ugualmente orientati al conseguimento della qualifica professionale. Si rimanda a successive analisi la ricerca dell'offerta formativa legata all'istituto dell'apprendistato e la promozione di proposte dal carattere “destrutturato”.

In terzo luogo il finanziamento. Gli estensori della scheda si concentrano, in questa fase, sul costo annuale del percorso.

Infine, i soggetti erogatori del servizio. È importante verificare, infatti, come le Regioni si avviano a declinare la sussidiarietà degli Istituti Professionali rispetto al coinvolgimento degli Enti di FP (i CFP accreditati).

La fotografia che viene riportata conferma quanto è stato segnalato ripetutamente in questi anni da più organismi. Il sottosistema di IeFP è, ancora fino a questo momento, "disomogeneo" dal punto di vista geografico, dal punto della sussidiarietà e da quello dell'impegno delle risorse finanziarie. Questa è la situazione che Stato e Regioni devono tenere presente per procedere nella messa a regime dei livelli essenziali delle prestazioni in tutte le Regioni.

c. Testo unico sull'Apprendistato

A normativa vigente sono essenzialmente due le forme per l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro. La prima è costituita dal contratto di apprendistato, la seconda è quella dei tirocini formativi e di orientamento (stage). Nel presente editoriale ci limitiamo solo a qualche rilievo sul Testo Unico dell'Apprendistato, attingendo a fonti di stampa in mancanza del testo ufficiale.

Dopo l'ultima riforma avvenuta con la Legge Biagi, questo istituto è stato rivisto nell'attuale legislatura. Ad oggi manca, tuttavia, la pubblicazione sulla Gazzetta ufficiale del Testo Unico sull'Apprendistato, approvato dal Consiglio dei Ministri il 28 luglio 2011, in attuazione della delega conferita al Governo dalla legge in materia di previdenza, lavoro e competitività per favorire la crescita (Legge n. 247 del 2007). In generale viene affermato che il nuovo Testo Unico ha l'obiettivo di fornire ai giovani un canale tipico di ingresso nel mondo del lavoro e si propone, in particolare, di garantire ai lavoratori e alle imprese una maggiore agibilità dello strumento attraverso la semplificazione della materia e la sua omogeneizzazione sull'intero territorio nazionale. I commenti al provvedimento sono stati numerosi ed approfonditi.

Pur conservando l'impianto della c.d. legge Biagi (D.lgs. 10 settembre 2003, n. 276), l'ordinamento dell'apprendistato ha subito modifiche importanti.

L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione diviene nel Testo Unico "apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale".

In estrema sintesi richiamiamo le principali caratteristiche: l'accesso e la permanenza in questo particolare istituto: dai 15 anni compiuti fino ai 25 anni; la regolamentazione dei profili formativi: è rimessa alle Regioni che possono rimandare alle modalità dettate dai CCNL pur nel riferimento al quadro normativo vigente, il d.lgs. 226/05; la formazione: può essere interna o esterna all'azienda; l'obiettivo formativo è il conseguimento della qualifica o del diploma professionale; la durata del contratto di apprendistato: non superiore ai 3 anni, quattro nel caso del conseguimento del diploma professionale.

L'apprendistato professionalizzante diviene nel Testo Unico "apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere".

Anche di questa tipologia contrattuale si riportano le principali caratteristiche: l'accesso e la permanenza in questo particolare istituto: dai 18 ai 29 anni; a 17 anni

se in possesso della qualifica professionale; la formazione: i CCNL ne stabiliscono durata e modalità di erogazione, l'impegno è a carico dell'azienda, ci può essere una integrazione di offerta pubblica; l'offerta pubblica sulle competenze di base e trasversali può essere erogata all'interno o all'esterno dell'azienda, non può essere superiore alle 120 ore ed è disciplinata dalle Regioni; l'obiettivo previsto è l'acquisizione di competenze tecnico professionali; l'offerta pubblica è mirata all'acquisizione di competenze di base o trasversali; la durata del contratto di apprendistato (non può essere superiore ai 3 anni, 5 anni per il settore artigiano).

Per completezza, accenniamo qui anche ad altri aspetti relativi all'apprendistato e alle misure adottate recentemente per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro.

L'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione diviene nel Testo Unico apprendistato di alta formazione e ricerca.

Come per le tipologie precedenti, si riportano le principali caratteristiche: l'accesso e la permanenza in questo particolare istituto: dai 18 ai 29 anni; a 17 anni se in possesso della qualifica professionale; questa particolare tipologia può essere attivata sulla base di convenzioni tra i datori di lavoro o con le Università o gli istituti scolastici in attesa delle regolamentazioni regionali; l'obiettivo formativo è il conseguimento di un titolo di studio secondario o di alta formazione, compresi i dottorati di ricerca, nonché per il praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche. La durata è rimessa alle Regioni.

È stata introdotta anche una quarta fattispecie di contratto di apprendistato, allargando la possibilità di utilizzo di questo strumento per la riqualificazione dei lavoratori in mobilità espulsi dai processi produttivi.

Oltre all'istituto dell'apprendistato, il Governo ha adottato anche altre misure per facilitare la formazione e l'inserimento lavorativo. Qui accenniamo solo ai tirocini formativi e di orientamento (stage) e ai contratti di inserimento per la categoria dei giovani (Decreto legislativo n. 138/2011 convertito in Legge il 14 settembre 2011 n. 148).

Sull'istituto dell'apprendistato nel suo complesso, l'XI Rapporto (ISFOL, 14 marzo 2011) scrive: "Gli effetti della crisi finanziaria internazionale, che hanno cominciato a interessare l'occupazione a partire dalla fine del 2008, sembrano aver investito anche l'apprendistato: i dati INPS per il 2009 registrano un numero di occupati inferiore alle seicentomila unità, ovvero 591.800. Dunque, per la prima volta dal 1998, anno della prima riforma dello strumento, i dati mostrano una flessione della media annua degli occupati ...". In una visione di insieme, il Rapporto afferma che "nonostante il peso della difficile congiuntura economica, l'apprendistato si conferma per i giovani un valido canale di accesso al mercato del lavoro".

Il medesimo Rapporto sull'Apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di Istruzione e Formazione registra il peso modesto dei giovani coinvolti (17.993 minori, rispetto agli oltre 170.000 giovani nella formazione dei percorsi triennali di IeFP, 10.000 giovani circa in attività formative non specifiche, quindicenni attestati appena sull'1% sul totale degli apprendisti minori nel 2008) e la persistente criticità: "l'attuazione dell'art. 48 del D. Lgs. 276/2003, che disciplina l'apprendistato del diritto-

dovere di istruzione e formazione, continua a rappresentare un elemento di criticità” (XI Rapporto, p. 34). È a partire da questa situazione che dovrà misurarsi il nuovo modello.

Circa i tirocini formativi e di orientamento (stage), sono molti ad augurarsi che anche in questo campo sia riportato ordine, superando quanto viene denunciato da più parti: l’abuso degli stage. Basta citare, tra le altre, la pubblicazione dal titolo significativo: “La Repubblica degli stagisti” di Eleonora Voltolina Editori Laterza 2010.

3. Il federalismo fiscale, l’istruzione e la IeFP: il d.lgs. del 6 maggio 2011

In base al nuovo dettato costituzionale del 2001, lo Stato ha competenza esclusiva per quanto riguarda le norme generali sull’istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni; lo Stato e le Regioni hanno competenza concorrente sull’istruzione, fatta salva l’autonomia delle scuole; a loro volta le Regioni hanno competenza esclusiva sull’istruzione e sulla formazione professionale⁴. In altre parole, è volontà del Costituente che Stato e Regioni, da una parte, e Regioni ed Enti territoriali con le istituzioni scolastiche e formative, dall’altra, cooperino insieme e, che, pur nel rispetto dei poteri propri di ciascuno, predispongano una politica educativa al servizio dei giovani e delle famiglie, rispondente alle esigenze del territorio, senza perdere in unitarietà e coordinamento. In questo senso, si è passati da un modello centralistico e gerarchico della scuola (in cui tutto dipende dal ministero che a pioggia diffonde i programmi e le indicazioni delle azioni o i provvedimenti alle singole scuole, attraverso la mediazione dei provveditorati) a un tipo di gestione della scuola in cui più soggetti, con competenze diverse e distribuite, si coordinano e «comandano» gli interventi volti a conseguire le finalità del sistema educativo di istruzione e di formazione (= modello poliarchico).

In corrispondenza allo spostamento delle competenze dal centro alla periferia, la riforma costituzionale del 2001 ha profondamente innovato anche il regime in materia di autonomia finanziaria delle entrate e delle spese degli Enti locali. In particolare sono stati introdotti i seguenti cambiamenti: è stato previsto il reperimento autonomo delle risorse da parte degli Enti locali che, però, è stato accompagnato, per assicurare la solidarietà e la coesione, dalla previsione dell’azione dello Stato a fini di perequazione; si è stabilita la possibilità di risorse aggiuntive e di interventi speciali da assicurare da parte dello Stato con scopi di natura economico-sociale; agli Enti locali si è riconosciuto un proprio patrimonio, ma contemporaneamente sono stati definiti vincoli al loro indebitamento.

Dopo una fase di gestazione di ben otto anni, la legge delega n. 42 del 2009 sul

⁴ Cfr. MALIZIA G. - NANNI C., *La riforma continua. Università. Formazione Insegnanti, Federalismo*, in “Orientamenti Pedagogici”, 58 (2011), n. 4 (in corso di pubblicazione) e gli articoli molto validi sul tema del federalismo pubblicati su questa rivista da G.M. Salerno.

federalismo fiscale ha avviato il procedimento di concretizzazione del nuovo regime, stabilendo il quadro dei principi che successivi decreti legislativi sono chiamati ad attuare. Tra di essi è opportuno ricordare, anzitutto, quello di territorialità secondo cui le risorse finanziarie restano in linea generale nel territorio che le ha prodotte, anche se nel caso di minore capacità fiscale viene previsto un intervento perequativo. In secondo luogo al criterio della spesa storica viene sostituito quello del fabbisogno standard: finora il finanziamento degli enti locali avveniva mediante tributi propri e trasferimento dal centro, tenuto conto delle spese effettuate negli anni precedenti, un sistema che aveva portato con gli anni ad atteggiamenti opportunistici ed irresponsabili dei governi locali; nel futuro ci si baserà sul costo standard del servizio definito secondo condizioni di efficienza e di appropriatezza che ovviamente dovrà essere moltiplicato per il livello di prestazioni erogato in ciascun territorio, cioè per il numero delle prestazioni fornite. In terzo luogo non sarà possibile stabilire una doppia imposizione sullo stesso presupposto: l'idea è certamente ragionevole, ma sul piano pratico ciò significa che lo Stato dovrà attribuire in toto all'Ente locale il gettito di uno dei suoi tributi perché altrimenti sarà molto problematico introdurre tassazioni che non vadano a colpire il medesimo presupposto. In aggiunta, viene previsto un sistema che da un lato mira a premiare i comportamenti virtuosi degli Enti locali nell'esercizio delle loro competenze in tema di tributi e che, dall'altro, impone sanzioni a quanti non osservano la nuova disciplina.

La legge delega costituisce un passaggio importante e decisivo nella attuazione della «costituzione finanziaria» della nostra Carta fondamentale, un punto di svolta centrale nell'evoluzione del nostro sistema tributario. La sua approvazione ha costretto il Paese a confrontarsi con i nodi emergenti dalla ristrettezza e dalla disparità delle risorse su cui l'Italia può fare conto e ciò dovrebbe consentire di superare gli sbagli del passato e di avviare un processo virtuoso volto a venire incontro alla domanda di crescita della società. In altre parole, il federalismo fiscale costituisce una misura necessaria per diminuire gli sprechi, accrescere l'efficienza dell'amministrazione delle risorse pubbliche, aumentare la responsabilità degli eletti verso gli elettori e ridurre lo scarto tra il Nord e il Sud. A ciò si aggiunge che la procedura prevista per l'esercizio della delega permetterà sicuramente un coinvolgimento ampio dal basso, evitando che il regime introdotto venga calato dall'alto. In ogni caso, da parte nostra, pensiamo che il modello poliarchico di cui abbiamo parlato sopra sia senz'altro preferibile a quello gerarchico e centralizzato e che in questa direzione ci si debba muovere sperimentando gradualmente varie formule fino a quella più adeguata alla situazione e per quel tempo.

Come si è spiegato sopra, la legge n. 42/2009 ha stabilito il quadro dei principi del federalismo fiscale, ma la loro attuazione è delegata a successivi decreti legislativi. Finora il governo ne ha emanati cinque su otto. Li presenteremo qui di seguito brevemente insieme a quelli che mancano, tranne uno che, per la sua particolare rilevanza per gli argomenti di cui ci occupiamo qui, riceverà una maggiore attenzione. Il primo tra quelli approvati ha per oggetto il federalismo demaniale e stabilisce il trasferimento di beni demaniali e patrimoniali appartenenti allo Stato a favore di Regioni,

Città metropolitane, Province e Comuni in cui si trovano. Il secondo che regola lo status di Roma capitale offre un quadro normativo stabile alle risorse e alle competenze dell'ente capitolino. Il terzo sui fabbisogni standard compie un primo passo verso la realizzazione della scelta compiuta dalla legge delega, secondo la quale l'ammontare delle spese pubbliche degli Enti locali non sarà più definito sulla base della spesa storica, ma in riferimento ai fabbisogni standard, cioè ai livelli essenziali delle prestazioni determinati secondo criteri di efficienza e di appropriatezza: il decreto, infatti, indica il metodo per la delimitazione delle risorse necessarie a ciascun ente rispetto ai servizi erogati, mentre le cifre saranno precisate da successivi decreti. Il quarto sul federalismo municipale ha sostituito quasi undici miliardi di trasferimenti statali con imposte proprie o comunali, mentre del quinto sul federalismo fiscale e sui costi standard ci occuperemo subito dopo.

Terminiamo questa rapida presentazione dei decreti legislativi con un riferimento a quelli ancora da approvare, per i quali il governo pare pronto a chiedere una proroga della delega dato che questa è già scaduta in maggio. Si tratta in particolare: del decreto sulla perequazione infrastrutturale che intende creare un fondo di solidarietà per rimuovere le disparità economiche e sociali del Paese; di quello sui meccanismi premiali e sanzionatori che punta alla responsabilizzazione degli amministratori locali nella gestione delle risorse finanziarie, prevedendo riconoscimenti per gli Enti che abbiano posto in essere comportamenti virtuosi e punizioni anche molto gravi nel caso di irregolarità sul piano amministrativo; di quello sull'armonizzazione dei sistemi contabili e dei bilanci degli Enti locali, per superare l'estrema disomogeneità con cui oggi vengono redatti i documenti contabili delle varie amministrazioni.

Ritorniamo ora sul decreto legislativo del 6 maggio 2011, n. 68 per alcune considerazioni più puntuali. Esso contiene le norme attuative della legge delega che disciplinano l'autonomia di entrata delle Regioni a statuto ordinario e delle Province e la determinazione dei costi e dei fabbisogni standard nel settore sanitario. In altre parole, il testo disegna il quadro generale del nuovo sistema che regola le entrate sul piano regionale e costituisce uno dei pilastri fondamentali della riforma del federalismo fiscale.

Per effetto del decreto in questione, a partire dal 2013 sono aboliti tutti i trasferimenti statali alle Regioni a statuto ordinario. Più precisamente sono soppressi quelli che presentano caratteristiche di generalità e permanenza e destinati allo svolgimento delle competenze regionali, includendo anche quelli rivolti all'esercizio di funzioni da parte di Province e Comuni.

Al loro posto è previsto un insieme di entrate su cui le regioni potranno contare in base a livelli diversificati di autonomia. Queste comprenderanno sostanzialmente l'addizionale sull'Irpef, la compartecipazione all'Iva, l'Irap, entrate specifiche delle regioni e tributi propri che esse potranno introdurre con legge nel quadro dei principi stabiliti dalla legge delega. In proposito, però, non va dimenticato che nel nostro Paese si riscontrano notevoli variazioni nelle risorse provenienti dal gettito fiscale, cioè che le capacità fiscali risultano fortemente diversificate tra i vari territori.

La legge delega ha cercato di ovviare a questo problema e ha puntato a trovare un

giusto equilibrio tra due principi, quello che la spesa degli Enti locali debba relazionarsi con il prelievo fiscale del contesto di riferimento di ognuno e quello che la solidarietà e la coesione sociale richiedano il superamento delle disparità sociali ed economiche. Pertanto, i servizi di importanza generale devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale in maniera sufficientemente egualitaria o, come dice la Costituzione rinnovata, i livelli essenziali delle prestazioni che riguardano i diritti civili e sociali vanno assicurati a tutti i cittadini, indipendentemente dalle condizioni finanziarie dei diversi Enti locali. Più precisamente la fornitura delle prestazioni appena richiamate a costi standard, cioè con caratteri di efficienza e di appropriatezza, va garantita dal finanziamento integrale delle relative spese. Tra le materie per le quali è prevista tale tutela è compresa l'istruzione che include quella statale e quella paritaria e l'istruzione e la formazione professionale, come vedremo successivamente.

I meccanismi per il finanziamento integrale a costi standard dei livelli essenziali delle prestazioni sono essenzialmente due. Abbiamo già ricordato sopra le varie fonti tributarie che le regioni possono utilizzare per loro spese. In questo ambito, tuttavia, lo strumento principale sarà offerto dalla possibilità di fare ricorso a un fondo perequativo speciale, che verrà creato a decorrere dal 2013 e che sarà coperto da una specifica compartecipazione regionale all'Iva che si aggiungerà a quella ordinaria citata sopra.

Un problema che si potrebbe delineare riguarda l'uso della parola istruzione nel decreto legislativo in questione e negli altri. Esso non può essere limitato all'istruzione statale: infatti, la legge istitutiva della parità n. 62/2000 prevede un sistema nazionale di istruzione comprensivo di scuole statali e di scuole paritarie; inoltre, a partire dalla legge Moratti n. 53/2003, dei successivi decreti legislativi n. 76 e 226 del 2005 e della legislazione sull'obbligo dell'istruzione, il secondo ciclo del nostro sistema educativo comprende in una condizione di eguaglianza due (sotto)sistemi: quello dell'istruzione secondaria superiore, che è distribuito nei licei, negli istituti tecnici e in quelli professionali (dove operano istituzioni scolastiche statali o paritarie) e quello dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), di competenza delle Regioni, che è articolato nei percorsi formativi di IeFP triennali e quadriennali e nei percorsi formativi in apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere (dove agiscono in via ordinaria i Centri di Formazione Professionale accreditati e, in via sussidiaria, gli istituti professionali di Stato). Per evitare ogni ambiguità, equivoco e contestazione, sarà necessario che le misure attuative dei decreti legislativi dicano con precisione che la parola istruzione include le articolazioni appena ricordate.

150 anni d'Italia e Salesiani Evoluzione del progetto educativo pastorale salesiano per i giovani

ALESSANDRO FERRAROLI¹

Per i salesiani il modo originale di rendere reale l'evangelizzazione è il progetto educativo salesiano, il «Sistema Preventivo», ricompreso e attualizzato, con i suoi operatori, i suoi contenuti, le sue mete, il suo stile, le sue vie, nei vari ambienti in cui operano i salesiani. L'articolo affronta la tematica attingendo ai documenti ufficiali della Congregazione salesiana.

1. Introduzione

I termini *progetto* e *progettazione* non entrano nel linguaggio pedagogico se non in tempi relativamente recenti, sebbene un'organizzazione degli obiettivi, metodi e contenuti era nelle prospettive di ogni educatore cosciente e di ogni studioso di problemi connessi col fatto educativo.

Recente è anche il loro uso nella pastorale. L'inserimento tardivo in quest'area è dovuto a una mentalità teologica che stentava ad esprimere un rapporto chiaro e operativamente traducibile tra dono di Dio e intervento dell'uomo.

“L'irruzione del criterio e del termine *progettazione* nell'area pedagogica e in quella pastorale è indice di cambiamenti strutturali e funzionali nella concezione dei relativi interventi. È variato infatti il rapporto di queste discipline tra di loro e con le realtà che sono l'oggetto della loro riflessione, sotto l'influsso dei due grandi fattori che hanno dato origine alla progettazione, cioè la scienza e la tecnica. Conseguentemente si è verificata una ridefinizione dei fini specifici e delle vie anche specifiche per raggiungere questi fini”².

¹ Docente di Psicologia dell'Orientamento, Università Pontificia Salesiana, Roma.

² VECCHI J., *Progetto educativo pastorale*, in VECCHI J. - PRELLEZO J.M. (a cura di), *Il progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, p. 15.

La categoria della progettualità sembra nascere dalla nuova comprensione di se stesso che l'uomo ha raggiunto e dalla sua maniera tipica di affrontare la propria esistenza sotto l'impatto di fenomeni caratteristici. Il senso e il fine di questa esistenza che viene «data» nella sua realtà radicale devono essere costruiti attraverso un'organizzazione coscientemente finalizzata di mete, itinerari e condizionamenti.

Il progetto presenta soprattutto il connotato di riferimento a una situazione particolare, di immediatezza al concreto, d'incontro libero col reale conosciuto. Un progetto non è un trattato sull'educazione, né uno studio sugli educandi, né un'esposizione sistematica sul ruolo dell'educatore con carattere di universalità. È invece una maniera singolare di combinare, selezionandoli e traducendoli nei termini operativi più rispondenti a una situazione particolare, elementi forniti dalle scienze con altri desunti dalle osservazioni e riflessioni personali, fuse alla luce di certe scelte esistenziali.

Le istanze della progettazione sono le stesse sia che si applichino all'educazione che alla pastorale: visione dei fini, intervento organico sulla realtà in ordine alla sua trasformazione da una situazione data ad un'altra coscientemente voluta. Nel caso della progettazione pastorale il contenuto di queste istanze è specifico. Collegato al termine *educativo* indica un particolare rapporto tra le due aree. L'obiettivo finale, e quindi gli obiettivi intermedi di un progetto che è allo stesso tempo educativo e pastorale, sarà quello di sviluppare il giovane verso la maturità cristiana e formare la comunità ecclesiale attraverso un corso educativo sia dal punto di vista contenutistico perché assume lo sviluppo di tutta la persona secondo la propria originalità sia dal punto di vista metodologico, perché si regge in base a criteri di gradualità e di aderenza alla situazione dei soggetti e a itinerari adeguati per la proposta di fede.

“Le insistenze attuali sul Progetto Educativo Pastorale rispondono principalmente a quattro esigenze: la coerenza interna della proposta, la convergenza pratica degli interventi, l'adeguamento continuo della proposta alla condizione dei soggetti, l'identificazione delle diverse offerte di educazione in un contesto caratterizzato dalla pluralità di indirizzi e agenzie”³.

2. Identità del progetto educativo salesiano

2.1. Definizione

Scorrendo i documenti ufficiali della Congregazione Salesiana, il primo scritto che affronta in modo esplicito la tematica del progetto educativo, è il CG 21⁴, che è stato celebrato nel 1978. La tematica trattata era: *I Salesiani evangelizzatori dei giovani*.

³ Ibidem, p. 20.

⁴ Il Capitolo Generale (*d'ora in poi CG*) è il principale segno dell'unità della Congregazione salesiana nella sua diversità. Spetta al CG stabilire leggi per tutta la Società salesiana, trattare affari più importanti, eleggere il Rettor Maggiore e i membri del Consiglio Generale. Si raduna ordinariamente ogni sei anni. Vi partecipano i membri del Consiglio Generale, gli Ispettori e rappresentanti delle Ispettorie.

Il CG21 propone “i contenuti educativi dentro un quadro di riferimento maturato fino a quel momento; propone le linee fondamentali per un Progetto Educativo-Pastorale che risponda alla nuova situazione dei giovani; ribadisce la stretta integrazione di educazione ed evangelizzazione nel sistema educativo salesiano. Inoltre, impegna le Ispettorie a ripensare il Sistema Preventivo, a studiare la condizione giovanile odierna, ad esprimere in maniera adeguata le finalità, i contenuti e lo stile salesiano nel Progetto Educativo – Pastorale, a costruire e far crescere in ogni opera salesiana la Comunità educativo – pastorale”⁵.

Alla domanda come evangelizzare i giovani, il CG21 così risponde: “il nostro modo originale di rendere reale l’evangelizzazione è il *progetto educativo salesiano*, il «Sistema Preventivo», ricompreso e attualizzato, con i suoi operatori, i suoi contenuti, le sue mete, il suo stile, le sue vie, nei vari ambienti in cui operiamo”⁶.

Si è coscienti “che educazione ed evangelizzazione sono attività distinte nel loro ordine. Sono però strettamente connesse sul piano pratico dell’esistenza. In Don Bosco e nel suo Sistema Preventivo la salvezza è salvezza di tutto il giovane. È liberazione dal peccato e crescita in Cristo fino alla santità, ma è anche liberazione dalle molteplici condizioni di povertà e di abbandono, dalle servitù sociali e culturali, perché i giovani diventino «onesti cittadini»⁷. Di conseguenza “i Salesiani di Don Bosco non possono adeguatamente approfondire il senso della loro missione senza riflettere operativamente su quel sistema educativo e pastorale (Sistema Preventivo) che Don Bosco ha lasciato come preziosa eredità”⁸.

Il richiamo al Sistema Preventivo oggi è molto urgente perché i membri della Congregazione, diffusi in tutto il mondo, “si trovano a testimoniare e ad annunciare il Vangelo in situazioni culturali molto diverse, e tuttavia vogliono conservare (...) il vitale legame con il Fondatore e l’unità dello spirito”⁹.

Il Sistema Preventivo, come è stato vissuto da Don Bosco e dai suoi continuatori, apparve sempre come ricca sintesi di contenuti e di metodi; di processi di promozione umana e, insieme, di annuncio evangelico e di approfondimento della vita cristiana, nelle sue mete, nei suoi contenuti, nei suoi momenti di attuazione concreta esso richiama contemporaneamente le tre parole con le quali Don Bosco lo definiva: ragione, religione, amorevolezza.

2.2. I contenuti

Il progetto “mira alla totale promozione dell’uomo, allo sviluppo integrale del singolo e dei gruppi,” ed “è radicalmente aperto e positivamente orientato alla piena maturità di Cristo”¹⁰.

⁵ PASCUAL CHAVEZ VILLANUEVA, *La pastorale giovanile salesiana*, ACG, n. 407, 2010, pp. 7-8.

⁶ CG21, n. 14.

⁷ *Ibidem*.

⁸ CG21, n. 80.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ CG21, n. 81.

La realizzazione di tale progetto non è scevro di difficoltà. Il CG21 ne enumera due:

- “L'estrema eterogeneità culturale nella quale la Congregazione svolge la sua missione: paesi di antica tradizione cristiana e zone in via di scristianizzazione; regioni nelle quali il primo annuncio ha bisogno di consistenti approfondimenti dell'esperienza cristiana e della fede; immensi subcontinenti dove l'azione educativa e pastorale si incontra con religioni non cristiane profondamente radicate; senza parlare, poi, dei livelli estremamente differenziati di sviluppo economico, di stratificazioni sociali, di regimi politici, di tradizioni”¹¹.
- “Le resistenze dei giovani stessi e dei destinatari in genere, che vivono in ambienti che li condizionano pesantemente e creano in loro atteggiamenti di diffidenza e di ostilità di fronte alla proposta di valori, soprattutto se legati alla religione e alle istituzioni religiose. Si tratta spesso, di atteggiamenti che si riscontrano tra i battezzati, che non sono meno difficili da superare di quelli di giovani cresciuti in altre ideologie o sistemi religiosi, con prevenzioni radicate e pregiudizi consolidati”¹².

Queste difficoltà non faranno dimenticare né trascurare, d'altra parte, i nuovi segni di inquietudine del divino nel cuore dell'uomo. Anzi la proposta educativa salesiana saprà prendere l'avvio dai segni di rinnovamento e dalle spinte profonde che sembrano attraversare il mondo dei giovani specialmente; “dalle aspirazioni alla creatività, alla giustizia, alla libertà e alla verità, come pure dal loro desiderio di corresponsabilità ecclesiale e civile, e dalla loro propensione all'amore di Dio e del prossimo”¹³.

Il progetto vuole sostenere i giovani nella loro crescita personale e sociale.

Personale, aiutando il giovane a costruire una umanità sana ed equilibrata, favorendo e promuovendo:

- “una graduale maturazione alla libertà, all'assunzione delle proprie responsabilità personali e sociali, alla retta percezione dei valori;
- un rapporto sereno e positivo con le persone e le cose che nutra e stimoli la sua creatività, e riduca conflittualità e tensioni;
- la capacità di collocarsi in atteggiamento dinamico - critico di fronte agli avvenimenti, nella fedeltà ai valori della tradizione e nell'apertura alle esigenze della storia, così da diventare capace di prendere decisioni personali coerenti;
- una sapiente educazione sessuale e all'amore che lo aiuti a comprenderne la dinamica di crescita, di donazione e di incontro, all'interno di un progetto di vita;
- la ricerca e la progettazione del proprio futuro per liberare e convogliare verso una scelta vocazionale precisa l'immenso potenziale che è nascosto nel destino di ogni giovane, anche nel meno umanamente dotato”¹⁴.

¹¹ CG21, n. 82.

¹² Ibidem.

¹³ Sinodo 1977, n. 3.

¹⁴ CG21, n. 90.

Sociale aiutando i destinatari ad avere un cuore e uno spirito aperti al mondo e agli appelli degli altri, educando:

- “alla disponibilità, alla solidarietà, al dialogo, alla partecipazione, alla corresponsabilità;
- all’inserimento nella comunità attraverso la vita e l’esperienza del gruppo;
- all’impegno per la giustizia e per la costruzione di una società più giusta e umana”¹⁵.

2.3. Lo stile e lo spirito

Le esigenze più profonde della evangelizzazione e della promozione umana devono richiamare tutto il Sistema Preventivo, non solo nei suoi contenuti, ma anche nel suo *stile*. “Esso va inteso in senso ampio e comprensivo, e non solo in una prospettiva di tecnica pedagogica. Di fatto, nella mente di Don Bosco e nella tradizione salesiana il Sistema Preventivo tende sempre più a identificarsi con lo «spirito salesiano»: è insieme pedagogia, pastorale, spiritualità, che associa in un’unica esperienza dinamica educatori (come singoli e comunità) e destinatari, contenuti e metodi, con atteggiamenti e comportamenti nettamente caratterizzati”¹⁶.

Per un *rilancio* dello stile educativo e pastorale, occorre impegnarsi su due livelli: pratico-vitale, e teorico-riflesso, riguardanti soprattutto *l’assistenza salesiana attiva*:

- curare il contatto personale periodico con i singoli giovani per destare in ciascuno di essi il bisogno e la ricerca dei valori;
- suscitare la cooperazione comunitaria dei giovani ai momenti più strettamente religiosi dei loro incontri, in modo analogo a quanto si fa per l’organizzazione dell’attività specifica del gruppo (didattica, sportiva, sociale, ecc.);
- mettere ogni cura per far nascere all’interno del gruppo espressioni di fede vissuta: momenti di preghiera, lettura e confronto con la Parola di Dio, preparazione alle celebrazioni liturgiche e sacramentali.

Il Rettor Maggiore, Don Egidio Viganò nel discorso di chiusura del CG21 afferma che:

“Il Sistema Preventivo, o Progetto educativo salesiano: esso costituisce certamente uno dei punti-chiave del lavoro capitolare. Il Papa aveva attirato la nostra attenzione «sulla necessità di mantenere il carattere particolare dell’opera e della pedagogia salesiana»: ebbene, il CG21 ha chiarito, ha ricompreso, e ripropone ai con fratelli il Sistema Preventivo come il Progetto educativo salesiano»: esso è caratterizzato, oltre che dai destinatari e dal tipico modo comunitario nel quale viene attuato, anche dalla particolare organizzazione dei contenuti, dai suoi obiettivi, e dallo stile mediante il quale si rende presente tra i giovani. Questo Sistema ci riporta direttamente al cuore oratoriano di Don Bosco, alla sua maniera tipica di concepire

¹⁵ CG21, n. 80.

¹⁶ CG21, n. 96.

l'evangelizzazione come «salvezza totale»; ci riporta anche alle esperienze salesiane più genuine condotte avanti sotto la guida dello stesso Fondatore e divenute per questo «esemplari». Se qualcuno pensasse che questa fosse una proposta teorica o secondaria, io mi azzarderei a dire che dimostrerebbe di non aver capito né il cuore di Don Bosco, né il delicato «momento» attuale della Congregazione¹⁷.

Lo stesso Rettor Maggiore, a poca distanza dalla chiusura del CG21, mandava ai Salesiani (agosto 1978) una lettera circolare nella quale invitava “a concentrare insieme la nostra attenzione sul progetto che caratterizza la nostra genialità pastorale: il Sistema Preventivo”. La lettera, – che aveva come titolo *Il progetto educativo salesiano* –, rifletteva sul modo di tradurre nella vita i grandi contenuti del documento capitolare e precisava: “quando il CG21 parla del Sistema Preventivo non si riferisce semplicemente alle classiche pagine scritte da Don Bosco nel 1877 e incorporate poi, fino al CGS, nei Regolamenti; ma piuttosto a «un insieme organico di convinzioni, di atteggiamenti, di azioni, di interventi, di mezzi, metodi e strutture, che ha costituito progressivamente un caratteristico modo generale di essere e di agire, personale e comunitario (di Don Bosco, dei singoli Salesiani e della Famiglia) [...]»¹⁸.

3. Finalità del Progetto Educativo Pastorale salesiano

Don E. Viganò, nell'imminenza del CG23 ha indirizzato una lettera ai Salesiani sul tema dell'*educazione dei giovani alla fede*: “tema vitale ed è una delle più gravi urgenze per la Chiesa e, in modo tutto particolare, per noi”¹⁹.

Il CG 21 ha fatto leva su due priorità: la prima era la comunità salesiana soggetto della missione animatrice di numerose forze laiche; e la seconda un progetto educativo-pastorale. La comunità diventava “centro” di comunione e partecipazione; e il progetto, cioè il Sistema Preventivo ricompreso e riattualizzato, sarebbe stato il nostro modo originale di rendere reale l'evangelizzazione dei giovani.

Il CG23 (1990) si muove nella scia del CG21 e fa un passo ulteriore. Se il CG21 aveva lo scopo di meglio definire l'identità del Progetto Educativo Salesiano, il CG23 vuol rispondere alla domanda: perché il PEPS? E risponde: per evangelizzare i giovani e ne delinea le modalità operative. Si comincia a parlare di “nuova evangelizzazione”: “nuova nel suo ardore, nel suo metodo, nelle sue espressioni”²⁰.

“È importante anzitutto tener presente che il cammino di educazione dei giovani alla fede si muove nell'ambito della “nuova evangelizzazione”. Questo comporta svariate esigenze. Il requisito di fondo è puntare sull'autenticità della fede, sulla sua interiorizzazione, sulla credibilità di chi la professa, per saper interpretare le novità dei segni dei tempi e per affrontare le sfide dell'irrelevanza, della lontananza, della molteplicità di messaggi e di proposte. Il Santo Padre ci ha detto che l'educazione

¹⁷ CG21, n. 569.

¹⁸ VIGANÒ E., *Il progetto educativo salesiano*, ACG, n. 290, 1978, p. 10.

¹⁹ VIGANÒ E., *La “nuova evangelizzazione”*, in ACG, n. 331, 1989, p. 3.

²⁰ GIOVANNI PAOLO II, AAS 75, 1983, p. 778.

dei giovani alla fede «è una delle grandi istanze della nuova evangelizzazione, ed è giusto che cerchiate, oggi, strade adatte e linguaggi appropriati, nella piena fedeltà al vostro carisma ed a tutto l'insegnamento della Chiesa»²¹.

“L'aspetto prioritario che il CG23 vuole evidenziare come urgenza più sentita è, propriamente, la nostra capacità di adeguarci, dovunque siamo o saremo, alle interpellanze della cultura emergente e alle sfide dei contesti reali. Urge accendere nei giovani un vivo desiderio della fede cristiana e, una volta acceso, accompagnarli passo dopo passo fino alla pienezza della vita nello Spirito”²².

Il compito di educare i giovani alla fede nel contesto della nuova evangelizzazione porta la comunità a ripensarsi e a rinnovarsi alla luce del Vangelo e della Regola di vita.

3.1. Impegni della comunità

Nell'educare i giovani alla fede, svolge un ruolo essenziale la comunità salesiana, a cui è richiesta “la testimonianza di una comunità che si rinnova continuamente. La testimonianza è l'unico linguaggio capace di convincere i giovani che Dio esiste e il suo amore può colmare una vita”²³.

Si richiede anche:

- che la comunità salesiana si inserisca nel contesto e nel mondo giovanile con una nuova qualità pastorale. La lontananza dei giovani dalla fede, ma spesso anche la nostra lontananza da loro, ci chiedono il coraggio di un inserimento *più vivo nel loro mondo e nel contesto sociale in cui vivono*. Ogni singolo salesiano è dunque chiamato a farsi compagno di viaggio dei giovani;
- che la comunità salesiana si faccia animatrice della comunità educativa pastorale e della Famiglia Salesiana. Costruire la comunità educativa pastorale significa riuscire a coinvolgere direttamente tutti i membri e a renderli corresponsabili dell'esperienza educativa e della formazione cristiana. Non è impresa facile. Urge pertanto un cambiamento di mentalità in tutti i suoi componenti, e in primo luogo nei salesiani;
- che la comunità sviluppi una pastorale organica. Per superare la pastorale di molte iniziative non collegate fra loro, e per creare una comunione operativa attorno alle grandi finalità e allo stile del nostro agire, bisogna far convergere interventi e persone su determinati obiettivi. Questa convergenza è richiesta dal soggetto dell'educazione, il giovane, a cui si rivolgono le diverse proposte che devono armonizzarsi e adeguarsi a tutte le sue autentiche esigenze;
- che la comunità salesiana ponga particolare attenzione al loro orientamento vocazionale. L'orientamento vocazionale costituisce il vertice e il «coronamento della nostra azione educativa pastorale». Esso non è però un momento terminale

²¹ CG23, *Presentazione di Don Egidio Viganò*, n. 2.1.

²² *Ibidem*.

²³ Cost. 62.

del cammino di fede, ma un elemento ovunque presente, e qualificante ogni area di intervento e ogni tappa;

- che la comunità salesiana trovi nuove forme di comunicazione. La capacità di comunicare e di entrare in sintonia con le persone e gli avvenimenti caratterizza lo sviluppo della persona umana. La Congregazione si sente coinvolta in questa dimensione, tanto più che una delle sue finalità è quella di essere educatrice «della fede negli ambienti popolari, in particolare con la comunicazione sociale»²⁴.

Il Capitolo afferma che le comunità salesiane sono il luogo concreto in cui viene chiesto di esprimere la propria fede come testimonianza credibile e come annuncio di vita. «Perciò sono impegnate a comprendere a fondo i contesti in cui sono collocate e a condividere le speranze della gente, facendone un'attenta lettura alla luce della Parola di Dio. Esse rilevano con maggior chiarezza gli interrogativi che la società e la cultura pongono oggi alla fede»²⁵.

Il CG23 è stato un pressante invito ad approfondire la criteriologia pedagogico - pastorale del «Sistema Preventivo», concentrando l'attenzione su alcuni elementi chiave nella ricerca di ciò che dovrà essere per noi la «nuova educazione».

Tra i temi che sono stati oggetto di approfondite riflessioni in convegni e riunioni di revisione e progettazione c'è quello dell'educazione dei giovani alla fede nelle nostre realtà scolastiche. A questa tematica si riferisce Don E.Viganò in una sua lettera circolare²⁶.

Anche il CG23, preoccupato dell'educazione dei giovani alla fede, non nasconde le difficoltà esistenti. «Nel *sistema educativo* delle nostre complesse società si nota una prevalenza dell'istruzione e del dato scientifico sulle intenzioni educative e sulla formazione globale della persona. Questo fatto crea un distacco tra sistema educativo e vita, tra insegnamento e formazione globale della persona, e rende difficile l'elaborazione di una cultura personale»²⁷.

Si è venuto così creando, a volte anche tra noi, un vero distacco tra il programma scolastico e le preoccupazioni di vita e di senso proprie dell'età evolutiva. Ciò nonostante, la compresenza di numerose agenzie educative visibili e sommerse, quasi in concorrenza, relativizzano l'influsso e il valore reale della scuola riguardo alle proposte veramente educative.

Il CG23 riconosce che la scuola è ancora l'ambiente in cui l'educazione alla fede può essere «inserita in una visione del mondo e della vita che il giovane costruisce attraverso l'apprendimento delle discipline e la progettazione del proprio futuro».

²⁴ Cfr. CG23, nn. 219-256.

²⁵ VIGANÒ E., *Nuova educazione*, ACG n. 337.1991. IL Rettor Maggiore, mentre nell'imminenza del CG23 aveva indirizzato una lettera circolare ai Salesiani su *La "nuova evangelizzazione"* (ACG n. 331, 1989), dopo la celebrazione del CG23 ha parlato della *Nuova educazione*. Le riflessioni di questi due documenti concernono il mutuo rapporto dell'attività evangelizzatrice con quella educativa, e viceversa.

²⁶ VIGANÒ E., *Educare alla fede nella scuola*, ACG n. 344, 1993.

²⁷ CG23, n. 56.

4. Realizzazioni

I documenti capitolari sono strutturati in modo che alla parte teorica faccia seguito una parte pratica (impegni e orientamenti operativi). Non fanno eccezione i CG21 e il CG23.

Trattandosi del progetto educativo salesiano il CG 21 parla della necessità che *ogni comunità* elabori e aggiorni ogni anno una programmazione educativa e pastorale, esplicitamente evangelizzatrice e attenta alle concrete esigenze emerse dall'ambiente sociale. Tale programmazione va fatta insieme ai giovani, agli altri destinatari e ai componenti della Famiglia Salesiana. Nella programmazione deve apparire chiaramente il progetto dell'anno, la meta da raggiungere, i punti centrali attorno ai quali disporre gli obiettivi intermedi con i loro contenuti; deve apparire anche una concreta distribuzione di incarichi e di responsabilità tra Salesiani e collaboratori laici. In questo modo si evitano individualismi e improvvisazioni, e si facilita l'animazione dell'intera comunità e la disponibilità di tutti gli ambienti per l'opera di evangelizzazione.

Così pure *ogni Ispettorica* (o gruppo di Ispettorie) elaborerà un progetto educativo adatto alla realtà locale di programmazione e di verifica per le sue varie opere, nella linea delle opzioni di fondo compiute dalla Congregazione: Oratori, Centri giovanili, Scuole, Convitti, Pensionati, Parrocchie, Missioni, ecc.

Per favorire l'unità, nel decentramento, il *Dicastero della Pastorale giovanile*, alla luce dell'esperienza e della riflessione salesiana, indichi le linee fondamentali di questo progetto (obiettivi, contenuti, metodo, caratteristiche ...) tenendo conto della diversità delle situazioni geografiche e culturali²⁸.

È opportuno ribadire che nei progetti si deve tener conto che l'azione educativa e pastorale contiene, come obiettivo essenziale, una dimensione vocazionale. La scoperta della propria chiamata, l'opzione libera e riflessa d'un progetto di vita, costituisce, anzi, la meta e il coronamento di ogni processo di maturazione umana e cristiana.

Qui esamineremo, in ordine cronologico: *Il progetto educativo nazionale SDB-FMA* e *La pastorale giovanile salesiana* del Dicastero di Pastorale giovanile.

4.1. Progetto educativo nazionale

Presentazione

Nel 1995, CII e CISI²⁹, dopo tre anni di sperimentazione, hanno autorevolmente approvato il **Progetto Educativo Nazionale** (*Progetto educativo della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di Don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice*)³⁰.

²⁸ Cfr. CG21, nn. 104-105

²⁹ La CII (Conferenza Ispettorale Italiana) è l'organo che unisce le Ispettorie delle Figlie di Maria Ausiliatrice; la CISI (Conferenza degli Ispettori Salesiani d'Italia e Medio Oriente) è l'organo che unisce le Ispettorie dei Salesiani.

³⁰ SDB-FMA, *Progetto Educativo Nazionale. Scuola e Formazione Professionale*, Roma 8 settembre 2000. È in atto un processo di revisione e di aggiornamento del Progetto.

Con questa pubblicazione si vuole “riaffermare la volontà di ispettrici e ispettori di continuare a lottare per la presenza e per il significato della scuola salesiana in Italia, anche nell’attuale congiuntura storica, non priva di difficoltà”.

Il *Progetto* è infatti chiamato a presentare la «identità» nazionale della scuola salesiana a livello pubblico, sia ecclesiale che civile, coniugando insieme il tesoro della tradizione salesiana ed ecclesiale e le acquisizioni delle moderne scienze umane e degli approcci scolastici più evoluti. In tal senso, pur scevro di ogni presunzione, esso intende portare il suo contributo nel dibattito attualmente in corso, sul territorio nazionale, a riguardo del ripensamento e della riprogettazione del servizio scolastico offerto ai giovani italiani. Esso è anche destinato ad essere «luogo» di convergenza ideale per tutti i protagonisti ed i fruitori del servizio educativo offerto dalla scuola salesiana: dirigenti e docenti, genitori ed allievi, collaboratori civili ed ecclesiali potranno considerarlo una comune piattaforma di partenza. Da esso potrà partire (o ricevere ulteriore conferma) la stesura dei *Progetti locali*, i quali, ad esso commisurandosi, potranno curare che nessun elemento vitale ed essenziale vada perduto o sia indebitamente trascurato.

Suo compito è quello di dare coerenza e continuità alla pedagogia scolastica ed a quella familiare, ai curricoli formativi che vanno dalla scuola materna a quella superiore, a quanto vissuto nel «servizio pubblico» offerto dalla scuola salesiana e quanto viene proclamato nelle sedi del confronto politico e delle indispensabili riforme.

Suo scopo non può essere quello di «imbalsamare» il vissuto della scuola salesiana, ma piuttosto di segnare «un punto di arrivo» che si fa anche «punto di partenza», verso traguardi sempre nuovi, raggiunti in ascolto ed in risposta dei bisogni dei giovani e delle loro famiglie. In tal senso esso ha una struttura flessibile e chiede una applicazione intelligente, che sia segno di quella «Progettualità permanente», che è l’anima di ogni scuola, che coltivi ambizioni di futuro.

Articolazione

Soggetti dell’educazione e del progetto sono le nostre comunità educative che hanno dato origine alla storia culturale, scolastica e formativa salesiana ed hanno rappresentato e continuano a rappresentare un punto di riferimento nel territorio. Il testo di questo *Progetto* si apre con la presentazione delle istituzioni scolastiche e formative salesiane alla comunità ecclesiale, alla società civile e agli utenti. Il primo capitolo del *Progetto* ne traccia sinteticamente, come è nello stile di questo testo, l’identità storica, culturale, educativa e didattica. Ogni nostra scuola e Centro di Formazione Professionale ha imparato a leggere la domanda di educazione e di istruzione in contesti sempre più vasti. Il secondo capitolo del *Progetto* offre i criteri della nostra lettura delle domande, che vengono concretamente presentate dai giovani e dalle famiglie alle singole scuole e Centri di Formazione Professionale.

La nostra offerta è attraversata da alcune sfide che ci portano coerentemente ad esplicitare la visione antropologica, che guida ogni forma di intervento educativo, didattico ed extradidattico, scolastico ed extrascolastico nel percorso complessivo di

educazione. L'offerta verrà concretizzata nei vari ordini e gradi di scuola e nella serie di servizi attivati, con l'esplicitazione della proposta culturale, dei percorsi educativi e didattici specifici della scuola o della rete di scuole e di Centri di Formazione Professionale e di altre agenzie educative.

Successivamente il *Progetto* si inoltra nelle mediazioni attraverso le quali vengono realizzati il «prodotto» e la qualità dell'istruzione e dell'educazione. Esse sono essenzialmente tre: la comunità scolastica e formativa; i processi di insegnamento e di apprendimento; l'ambiente.

Sono realtà collegate tra loro: vengono identificate, anche se non adeguatamente distinte, per analizzarle e organizzarle. Le nostre scuole e i nostri Centri di Formazione Professionale sono strutturati storicamente in forma comunitaria, possiedono una soggettualità ecclesiale e civile e si collocano all'interno della Chiesa e della società con una propria identità. Il *Progetto educativo* ne descrive il modello comunitario di educazione, di organizzazione e di amministrazione, le modalità e le strutture di partecipazione e di corresponsabilità con l'individuazione delle varie funzioni, dei ruoli e i profili delle figure attivate.

L'aspetto caratteristico di una scuola o di un Centro di Formazione Professionale riguarda i processi critici e sistematici di insegnamento e di apprendimento attivati. Il *Progetto educativo* specifica il nostro progetto culturale nei vari piani di studio dell'istituzione scolastica e formativa, ne precisa la qualità con riferimento alle relazioni educative e didattiche attivate; prevede dei criteri operativi, che costituiscono la logica secondo la quale le comunità scolastiche e formative mettono in opera efficaci processi di insegnamento e di apprendimento; infine chiarisce l'impianto interpretativo e la sua applicazione preposti all'organizzazione dei contenuti delle varie discipline in risposta alle sfide culturali, educative e professionali della domanda.

Le attività di una scuola e di un Centro di Formazione Professionale salesiani non si riducono allo svolgimento del programma curricolare, ma abbracciano altre esigenze del giovane, per cui il tempo di permanenza nella scuola e nel Centro di Formazione Professionale si estende oltre l'orario scolastico e formativo. Persone, spazio, tempo, rapporti, insegnamento, studio, attività diverse sono interagenti in un ambiente che vive di un suo *Progetto* e di una sua storia.

L'obiettivo più difficile da conseguire, ma anche il più importante dal punto di vista di una cultura della progettualità, è costituito dalle verifiche. Lo strumento di valutazione globale del processo di educazione e di istruzione attivato in una istituzione è rappresentato dal progetto educativo stesso, in vista dell'innovazione. Tuttavia diverse motivazioni rendono necessaria la valutazione dei processi e delle stesse istituzioni scolastiche e formative e l'individuazione di indicatori che rilevino il rapporto tra le risorse impiegate, i processi attivati, i risultati educativi e didattici ottenuti. La verifica è considerata come uno strumento di innovazione, di trasferibilità delle iniziative, di scelte e di riprogettazione dei modelli comunitari e di gestione, dei processi di insegnamento e di apprendimento, della formazione del personale direttivo e docente.

4.2. La pastorale giovanile salesiana

Uno degli organi che dovevano attivarsi per il Progetto Educativo-Pastorale, secondo il CG21, era il Dicastero di Pastorale Giovanile, il quale doveva indicare le linee fondamentali di tale progetto, alla luce dell'esperienza e della riflessione salesiana. Nel 1998 il Dicastero ha prodotto un documento³¹, che si proponeva di promuovere una formazione specifica dei Delegati di Pastorale Giovanile e dei membri delle loro équipes, offrendo una sintesi delle linee fondamentali della Pastorale Giovanile Salesiana, in vista di una migliore assimilazione e dell'applicazione concreta nei Progetti Educativi Pastoral Salesiani.

Tale documento:

- a) presenta una sintesi degli orientamenti autorevoli della Congregazione sulla Pastorale Giovanile come un punto di riferimento per quelli che hanno la responsabilità dell'animazione pastorale nelle Ispettorie.
- b) È stato concepito come uno strumento di lavoro per guidare la riflessione degli animatori sul vissuto pastorale e il loro sforzo di incarnazione e inculturazione della Pastorale Giovanile Salesiana nelle diverse situazioni e ambienti. Per questo resta aperto agli sviluppi e arricchimenti che apporteranno la vita, la riflessione e l'esperienza.

Il secondo capitolo del documento³² è interamente dedicato al *progetto educativo-pastorale salesiano* (PEPS), delineandone le finalità, le caratteristiche e le dimensioni.

Finalità del PEPS

Il PEPS è la **mediazione storica e lo strumento operativo**, sotto tutte le latitudini e in tutte le culture, della medesima missione; è l'elemento di inculturazione del carisma³³.

In questo senso il PEPS è:

- la manifestazione della *mentalità progettuale* che deve guidare lo svolgimento della missione nelle ispettorie e nelle opere;
- il frutto della *riflessione fatta insieme* sui grandi principi dottrinali che identificano la missione salesiana (quadro di riferimento), sulla lettura della realtà, sulla progettazione operativa (scelte prioritarie educativo-pastorali, obiettivi, strategie e criteri, programmazione di interventi ...), e sul processo di verifica;
- la *guida del processo* di crescita vissuto dalla comunità ispettoriale e dalla Comunità Educativo-Pastorale nel loro sforzo di incarnare la missione salesiana in un contesto determinato.

³¹ DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, Roma 1998. Nel 2000 è uscita la seconda edizione in cui si è tenuto conto delle riflessioni e dei suggerimenti pervenuti dai delegati ed équipes ispettori ali di Pastorale Giovanile e dalle singole ispettorie.

³² Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *cit.*, pp. 29-46.

³³ Cfr. CG24, n. 5.

La finalità primaria del PEPS è aiutare l'Ispettorato e le comunità ad operare con una mentalità condivisa e con chiarezza di obiettivi e criteri per rendere possibile la gestione corresponsabile dei processi pastorali. Il frutto di tutto questo processo si esprime in un testo da conoscere e attuare.

Caratteristiche del PEPS

Essendo il PEPS espressione operativa della Pastorale Giovanile Salesiana, deve rispondere a delle caratteristiche fondamentali³⁴. Queste caratteristiche devono qualificare tutti gli aspetti ed elementi del PEPS, costituendone come linee trasversali che assicurano la salesianità del progetto.

Il centro del PEPS è la persona del giovane, soprattutto i più poveri

Il centro di tutto il dinamismo della Pastorale Giovanile Salesiana è il giovane:

- visto sempre nella totalità delle sue dimensioni (corporeità, intelligenze, menti, volontà), dei suoi rapporti (con se stesso, con gli altri, col mondo e con Dio), nella duplice prospettiva della persona e dell'ambiente (promozione collettiva, impegno per la trasformazione della società);
- e visto anche nell'unità del suo dinamismo esistenziale di crescita umana e di incontro con la persona di Gesù Cristo, l'uomo perfetto, scoprendo in Lui il senso supremo della propria esistenza.

Per questo il PEPS:

- orienta e guida un processo educativo dove i molteplici interventi, risorse e azioni si intrecciano e si articolano al servizio dello sviluppo graduale ed integrale della persona del giovane;
- segna gli obiettivi operativi, gli aspetti strategici e le linee di azione più adeguate per rendere vivi i valori e gli atteggiamenti della proposta di vita cristiana; la Spiritualità Giovanile Salesiana (SGS) e i principi metodologici della pedagogia salesiana (Sistema Preventivo).

Questo impegno costituisce come una linea trasversale che qualifica dimensioni e aspetti dell'azione pastorale e del PEPS.

La sua realtà comunitaria

Consideriamo che il PEPS, prima ancora che un testo, è un processo mentale e comunitario di coinvolgimento, chiarificazione ed identificazione che tende a:

³⁴ Le caratteristiche fondamentali della Pastorale Giovanile si inquadrano nell'insieme della missione e spiritualità salesiana. La chiamata di Dio a Don Bosco, per una missione di salvezza della gioventù, specialmente dei più poveri, convoca molte persone e gruppi ad una convergenza spirituale e ad una condivisione educativa e pastorale: *il Sistema Preventivo* di Don Bosco. Questa è la fonte e l'ispirazione di una forma concreta e originale di vivere e attuare la missione salesiana, chiamata Pastorale Giovanile Salesiana.

- generare nella CEP (Comunità Educativa Pastorale) una confluenza operativa attorno a criteri, obiettivi e azioni comuni, evitando così la dispersione della nostra azione e ricostruendo la sintesi e l'unità dell'azione educativa;
- creare e approfondire nella CEP una coscienza della missione comune e una mentalità condivisa,
- fino a divenire un punto di riferimento condiviso per la qualità educativo-pastorale, da verificare continuamente.

Dimensioni del PEPS

Le dimensioni sono il contenuto vitale e dinamico della Pastorale Giovanile Salesiana e indicano la sua finalità. Non possono mancare in nessuno dei nostri interventi, opere e servizi; per questo devono essere presenti correlativamente e trasversalmente nel PEPS. Anche se la descrizione delle dimensioni è posta in modo successivo, conviene ricordare che tutte e quattro le dimensioni formano una unità; ognuna apporta all'insieme la sua specificità; ma anche riceve dalle altre un orientamento e alcune accentuazioni originali. Questa sintesi organica costituisce una caratteristica della Pastorale Giovanile Salesiana.

La dimensione educativo-culturale

La sua specificità

Questa dimensione, in intima relazione e integrazione con la dimensione di evangelizzazione e catechesi, è il centro del PEPS.

Fa attenzione alla crescita educativa integrale dei nostri destinatari; manifesta la centralità della persona del giovane inserita in una comunità umana che agisce in un territorio ed è oggetto e soggetto di un processo culturale.

La dimensione educativa è un tratto caratterizzante della nostra Pastorale Giovanile:

- per quanto riguarda i destinatari, ci rivolgiamo a quelli che hanno bisogno di sostegno nella crescita umana;
- per quanto riguarda i contenuti, assumiamo l'istruzione, la cultura, la preparazione al lavoro, il tempo libero, come parte del cammino di fede;
- per quanto riguarda il metodo, evangelizziamo educando.

Insieme e all'interno dell'aspetto educativo fa attenzione speciale al mondo della cultura e della comunicazione, con i suoi nuovi linguaggi, e alle sfide che ci presenta il momento storico.

La sua finalità

Il nostro intervento educativo vuole **sviluppare una persona** capace di assumere la vita nella sua integrità, di viverla con qualità; una persona che si colloca di fronte a se stessa, agli altri e alla società con un patrimonio ideale di valori e significati, con atteggiamenti e comportamenti dinamico-critici di fronte alla realtà ed agli eventi, con capacità di scelte e d'impegno responsabile.

La dimensione di evangelizzazione e catechesi

La sua specificità

Evangelizzare i giovani è la prima e fondamentale finalità della nostra missione. Il nostro progetto è radicalmente aperto e positivamente orientato alla piena maturità dei giovani in Cristo e alla loro crescita nella Chiesa.

La formazione spirituale è messa al centro di tutto lo sviluppo della persona³⁵. Accompagniamo e lievitiemo la crescita umana offrendo un itinerario di evangelizzazione e di educazione alla fede³⁶.

Evangelizzare è portare la Buona Novella di Cristo in tutti gli strati dell'umanità per trasformarla dal di dentro³⁷.

L'evangelizzazione dunque è un processo complesso che comprende diversi elementi (rinnovamento dell'interiorità, testimonianza, annuncio esplicito e catechesi, adesione del cuore, ingresso nella comunità, iniziative di apostolato ...); ma l'elemento centrale è sempre la proclamazione esplicita di Gesù Cristo come unico Salvatore³⁸.

La sua finalità

Nella prospettiva di un'educazione che evangelizza e di una evangelizzazione che educa, caratteristica della Pastorale Giovanile Salesiana, **l'obiettivo finale** del processo è la **sintesi fede-cultura nella vita**:

- maturare una fede come valore centrale della persona e della sua visione del mondo;
- una fede critica, aperta al confronto su nuove domande educative o sfide culturali;
- una fede impegnata nel tradurre nella prassi la sua scelta di valori;
- una fede che stimoli e approfondisca i processi di umanizzazione e promozione delle persone e dei gruppi umani secondo il modello di Gesù Cristo.

La dimensione vocazionale

La sua specificità

Il nostro progetto di educazione e di evangelizzazione ha come centro la persona nella singolarità della sua esistenza e vuole aiutarla a realizzare il proprio progetto di vita secondo la chiamata di Dio (vocazione). Per questo la pastorale vocazionale è sempre presente, in tutti i momenti, attività e fasi della nostra azione educativa e pastorale, come il suo sbocco naturale e concreto.

Nell'impegno vocazionale **privilegiamo** questi aspetti:

- il servizio di *orientamento* rivolto a *tutti* i giovani all'interno del discorso educativo;

³⁵ Cfr. CG23, n. 160.

³⁶ Cfr. CG23, nn. 102-111.

³⁷ EN, n.18.

³⁸ Cfr. EN, n. 24 e *Ecclesia in Asia*, n. 19.

- la costante attenzione per scoprire e accompagnare con iniziative differenziate e appropriate *vocazioni di particolare impegno* nella società e nella Chiesa;
- una particolare responsabilità verso il carisma salesiano nelle sue molteplici forme mediante il *discernimento e la cura dei semi di vocazione salesiana*, sia consacrata che laicale, presenti nei giovani.

Queste tre preoccupazioni si appoggiano e si completano a vicenda e costituiscono lo spazio della pastorale della vocazione salesiana³⁹.

La sua finalità

Attraverso questa dimensione la Pastorale Giovanile Salesiana si prefigge:

- di aiutare i giovani a collocarsi di fronte al proprio futuro in atteggiamento di disponibilità e generosità;
- di predisporli ad ascoltare la voce di Dio, e di accompagnarli nel formulare il proprio progetto di vita.
- Questo contributo va inteso in due sensi complementari:
- come atteggiamento del soggetto che va prendendo responsabilità della propria esistenza;
- e come aiuto da parte dell'adulto che va offrendo elementi di discernimento e di esperienza.

La dimensione dell'esperienza associativa

La sua specificità

Il cammino di educazione ed evangelizzazione della Pastorale Giovanile Salesiana ha nell'esperienza associativa una delle sue intuizioni pedagogiche più importanti. Il Sistema Preventivo richiede un intenso e luminoso ambiente di partecipazione e di relazioni amichevoli e fraterne; un modo comunitario di crescita umana e cristiana, vivificato dalla presenza amorosa e solidale, animatrice e attivante degli educatori; favorisce, quindi, tutte le forme costruttive di attività e di vita associativa, anche come concreta iniziazione all'impegno comunitario, civile ed ecclesiale.

La dimensione associativa, espressione della dimensione sociale della persona, è una caratteristica fondamentale dell'educazione ed evangelizzazione salesiana; in essa il gruppo giovanile non è soltanto un mezzo per organizzare la massa dei giovani, ma soprattutto il luogo del rapporto educativo e pastorale dove educatori e giovani vivono la familiarità e fiducia che apre i cuori, l'ambiente dove si fa esperienza dei valori salesiani e si sviluppano gli itinerari educativi e di evangelizzazione, lo spazio dove si promuove il protagonismo degli stessi giovani nell'impegno per la loro formazione.

La sua finalità

Attraverso la proposta associativa intendiamo:

- sviluppare la capacità di percepire e vivere in profondità il *valore dell'altro e della comunità*, come tessuto di rapporti interpersonali;

³⁹ Cfr. CG21, n. 110.

- maturare nella disponibilità alla *partecipazione* e all'intervento attivo nel proprio ambiente;
- orientare *all'impegno sociale*, educando alla responsabilità del bene comune;
- approfondire *l'esperienza di Chiesa* come comunione e servizio;
- scoprire e maturare la propria *decisione vocazionale* nell'insieme sociale ed ecclesiale.

5. Approfondimenti

Il progetto educativo non è redatto una volta per sempre, perché la finalità di un progetto non è tanto di mettere in mano agli operatori un nuovo regolamento di lavoro, ma piuttosto di aiutare i gruppi a operare coscientemente. È attraverso l'interscambio e la vicendevole chiarificazione che si arriva a formulazioni in cui i partecipanti si ritrovano e presentano la loro piattaforma di idee e il grado di coscienza raggiunto. Si tratta, perciò, di formulazioni provvisorie, almeno in un primo tempo, che saranno meglio organizzate e progressivamente aggiornate man mano che nell'approfondimento della riflessione vengono scoperti e valorizzati nuovi e più ricchi aspetti.

Anche per quanto riguarda il PEPS, ci sono stati ulteriori approfondimenti esigiti dalla condizione giovanile, dalla natura della nostra missione tra i giovani e dagli eventi.

A differenza del CG23 e del CG24 (1996), che avevano parlato della comunità locale come centro di animazione e come luogo strategico di educazione alla fede dei giovani e di coinvolgimento e formazione dei laici, il CG25 (2002) ha voluto mettere *la comunità* con tutte le sue caratteristiche e dinamiche *al centro della riflessione*. Si tratta di una comunità chiamata ad evangelizzare la sintesi vitale tra la vita fraterna, la sequela radicale di Cristo, la dedizione alla missione giovanile.

Per quanto riguarda il progetto:

- *“La comunità favorisce una profonda vita nello spirito, il senso della missione ed un efficace inserimento di ogni confratello nel progetto pastorale ed educativo: (...) coinvolgendo più efficacemente tutti i confratelli nel nucleo animatore della CEP e nell'elaborazione ed applicazione del PEPS”⁴⁰.*
- *“La comunità salesiana diventa fermento di comunione tra i giovani e i laici: (...) progettando e verificando il PEPS, secondo una metodologia che favorisca la corresponsabilità di quanti a vario titolo condividono la missione educativa”⁴¹.*

Il Rettor Maggiore, Don Pascual Chavez Villanueva, nel discorso di chiusura del CG25, affermava: “Oggi ci si chiede di sviluppare forme più intense di evangelizzazione, di concentrarsi sulla maturazione umana e sull'educazione alla fede dei giovani, di

⁴⁰ CG25, n. 34.

⁴¹ CG25, n. 46.

formare i laici, di animare la comunità educativa pastorale ed insieme ad essa elaborare un progetto. Questo compito è già realizzazione della significatività⁴².

Il CG26 (2008) aveva fondamentalmente il compito di ripartire da Don Bosco, rispondendo alle urgenze dell'evangelizzazione. "Accogliendo l'invito del Rettor Maggiore nella lettera di convocazione, abbiamo esplicitato il "ripartire da Don Bosco" seguendo quattro temi: l'urgenza di evangelizzare, la necessità di convocare, la povertà evangelica e le nuove frontiere. Non si tratta di temi separati, ma di aspetti costitutivi del programma di vita spirituale e apostolica del nostro Padre e Fondatore. Sono elementi di grande attualità, dai quali derivano impegni concreti ed esigenti di rinnovamento. Sono le nostre priorità per questo momento"⁴³.

Tra gli impegni:

la comunità:

- "formuli nel progetto educativo pastorale itinerari di annuncio, di catechesi e di educazione alla fede, adeguati ai propri destinatari e contesti;
- offra ai laici della comunità educativa pastorale, che hanno già fatto una scelta cristiana, una formazione che li aiuti ad essere educatori della fede"⁴⁴.

L'Ispettorìa:

- "riveda il progetto educativo pastorale ispettoriale nell'ottica della nuova evangelizzazione, identificando le linee più idonee per portare il Vangelo anche negli ambienti e nelle situazioni che presentano nuove sfide"⁴⁵.
- "Elabori una proposta di animazione vocazionale all'interno del progetto educativo pastorale ispettoriale"⁴⁶.
- "Garantisca che nel progetto organico ispettoriale vi siano opere esplicitamente dedicate ai giovani più poveri e a rischio e prepari personale qualificato".
- "Assicuri che nel progetto educativo pastorale di ogni opera si offra una proposta di promozione umana e di educazione alla fede adeguata alla situazione dei giovani più poveri"⁴⁷.

6. Conclusione

Ho iniziato le mie riflessioni dicendo che "il nostro modo originale di rendere reale l'evangelizzazione è il *progetto educativo salesiano*, il «Sistema Preventivo», ricomposto e attualizzato, con i suoi operatori, i suoi contenuti, le sue mete, il suo stile, le sue vie, nei vari ambienti in cui operiamo"⁴⁸ e ho tentato di enucleare questa tematica attingendo ai documenti ufficiali della Congregazione salesiana.

⁴² CG25, n. 194.

⁴³ CAPITOLO GENERALE XXVI SALESIANI DI DON BOSCO, "Da mihi animas cetera tolle". *Introduzione*. Roma 2008, p. 20.

⁴⁴ CG26, n. 38.

⁴⁵ CG26, n. 39.

⁴⁶ CG26, n. 68.

⁴⁷ CG26, n. 107.

Come conclusione vorrei ribadire l'importanza che ha per noi il Sistema Preventivo "che caratterizza la nostra genialità pastorale" e che "costituisce la creazione più originale di Don Bosco"⁴⁹.

Si tratta di una prassi pastorale e pedagogica da saper individuare e ricostruire con l'aiuto anche di quell'opuscolo⁵⁰ e degli altri scritti, ma soprattutto attraverso la permanente attività di Don Bosco e la viva tradizione posteriore. L'analisi di una tale prassi comporta oggi uno speciale travaglio di ripensamento in sintonia di spirito. Infatti, essendo quel «Sistema» un insieme organico di convinzioni, di atteggiamenti e di interventi metodologici, creato e vissuto nell'ambiente socioculturale del secolo scorso, dovremo saper fare, con cuore fedele, qualche distinzione delicata ma indispensabile: l'eredità viva e permanente del Sistema Preventivo, i suoi valori «permanenti» e il suo messaggio per il futuro, non si possono identificare con una visione culturale e una mentalità ecclesiologicala ormai superate.

"Ma, se può essere stato un lamentevole errore ridurre il Sistema Preventivo ad una formula definitivamente stabilita da applicare quasi con osservanza legale, sarebbe ancor più pernicioso errore credere che esso non sia più portatore per noi di quella originale vitalità di cui abbiamo bisogno per rinnovarci"⁵¹. Il CG21 ci esorta a scoprire con serietà e con amore il suo «nucleo carismatico» per conservarne e potenziarne il dinamismo originario. È questo che urge fare in tutta la Famiglia Salesiana, perché senza la prassi del Sistema Preventivo non potremo rimanere fedeli a Don Bosco.

Nel Sistema Preventivo si possono distinguere due livelli o aspetti diversi profondamente legati tra loro: il principio ispiratore che crea un determinato atteggiamento spirituale della persona (la «spinta pastorale») e il criterio metodologico che guida le modalità concrete della sua azione (il «metodo pedagogico»). "Così il Sistema Preventivo è talmente legato allo «spirito salesiano» (attraverso il suo aspetto di «spinta pastorale») che ne costituisce l'incarnazione più caratteristica ed espressiva; a ragione lo si può anche definire come un'autentica spiritualità della nostra azione apostolica «e cioè il nostro modo pratico di tendere alla pienezza della carità e della vita cristiana». Infatti coinvolge la persona dell'educatore con una sua propria modalità di pensiero e di sentimento, di vita e di attività, che ispira e caratterizza tutta la sua esistenza"⁵².

D'altra parte il Sistema Preventivo è così direttamente legato alla «missione» salesiana (attraverso il suo aspetto di «metodo pedagogico») che la traduce nella pratica. Il CGS ci aveva ricordato che tra «missione» salesiana (unica e identica per tutti e ovunque) e «pastorale» concreta (pluriforme e svariata secondo le situazioni)

⁴⁸ CG21, n. 14.

⁴⁹ VIGANÒ E., *Il progetto educativo salesiano*, ACS n. 290, 1978, p. 12. Le riflessioni che seguono fanno riferimento a questo documento.

⁵⁰ Edizione critica in GIOVANNI BOSCO (Sac), *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*. Introduzione e testi critici a cura di Pietro Braido, Roma LAS, 1985; BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS, 1999.

⁵¹ VIGANÒ E., *Il progetto...*, p. 11.

⁵² *Ibidem*, p. 12.

c'è un'importante differenza di livello da saper armonizzare: il Sistema Preventivo è da situarsi tra questi due momenti come una criteriologia pedagogico-pastorale che illumina e guida i progetti da elaborare e da applicare metodologicamente nelle diverse situazioni del tempo e dello spazio.

Insomma, «spinta pastorale» e «metodo di azione» nel Sistema Preventivo si permeano mutuamente in forma così intima e indissolubile da fare di esso il quadro pratico di riferimento per l'identità e l'unità della Famiglia Salesiana nella Chiesa. L'originalità e la genialità del Fondatore non sono per noi oggetti da museo, bensì un appello e una sfida. Esse ci indicano la strada giusta da scegliere per quella conversione concreta a cui ci invita il CG21.

“Tra le ultime lettere di Don Bosco ce n'è una a don Giacomo Costamagna in Argentina, assai significativa; in essa scrive: «[...] io che mi vedo in cadente età vorrei poter aver meco tutti i miei figli e le nostre consorelle d'America. [...] vorrei a tutti fare [...] una conferenza sullo spirito salesiano che deve animare e guidare le nostre azioni e ogni nostro discorso. Il sistema preventivo sia proprio di noi: [...] nelle classi suoni la parola dolcezza, carità e pazienza. [...] Ogni salesiano si faccia amico di tutti, non cerchi mai far vendetta; sia facile a perdonare, ma non richiamar mai le cose già una volta perdonate. [...] La dolcezza nel parlare, nell'operare, nell'avvisare guadagna tutto e tutti»⁵³.

“Ascoltiamo con la freschezza della meraviglia quanto bellamente ha scritto il P. Duvallet, un sacerdote francese che accompagnò per vent'anni l'Abbé Pierre nell'apostolato di rieducazione dei giovani d'oggi; ci rivolge una specie di significativo appello: «Voi avete opere, collegi, oratori per giovani, ma non avete che un solo tesoro: la pedagogia di Don Bosco. In un mondo in cui i ragazzi sono traditi, disseccati, triturati, strumentalizzati, il Signore vi ha affidato una pedagogia in cui trionfa il rispetto del ragazzo, della sua grandezza e della sua fragilità, della sua dignità di figlio di Dio. Conservatela, rinnovatela, ringiovanitela, arricchitela di tutte le scoperte moderne, adattatela a queste creature del XX secolo e ai loro drammi che Don Bosco non poté conoscere. Ma per carità conservatela! Cambiate tutto, perdetevi, se è il caso, le vostre case, ma conservate questo tesoro, costruendo in migliaia di cuori la maniera di amare e di salvare i ragazzi che è l'eredità di Don Bosco»⁵⁴.

Nel discorso di conclusione del CG21, il Rettor Maggiore Don Egidio Viganò ha individuato nello spirito d'iniziativa uno degli elementi caratteristici della nostra identità originaria. Spirito d'iniziativa che si può tradurre come “l'inventiva pastorale, la fantasia pedagogica, l'intraprendenza e il coraggio, la santa furbizia (che) sono una espressione genuina del cuore oratoriano di Don Bosco. I Salesiani della prima generazione, ci dice il testo capitolare, l'hanno imparato alla scuola del nostro Padre e Maestro, e la storia dell'espansione salesiana nel mondo è una chiara dimostrazione dell'efficacia del suo insegnamento”⁵⁵.

⁵³ Ibidem, p. 14.

⁵⁴ Ibidem, pp. 14-15.

⁵⁵ CG21, n. 573.

La certificazione delle competenze sviluppate in contesti di apprendimento formale, non formale e informale

MICHELE PELLERÉY¹ - OLGA TURRINI²

Continua la serie dei contributi che intendono analizzare la problematica, le sue origini e gli sviluppi attuali, focalizzando l'attenzione questa volta sulla certificazione delle competenze sviluppate in contesti di apprendimento non formali e informali.

Parte terza: LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE SVILUPPATE IN CONTESTI DI APPRENDIMENTO NON FORMALI E INFORMALI.

1. Un quadro di riferimento teorico: l'apprendimento esperienziale di conoscenze, abilità e competenze

Le problematiche connesse con la certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali evocano immediatamente la necessità di approfondire la comprensione delle istanze legate ai processi di apprendimento che si svolgono lungo tutto l'arco della vita, affinché i risultati che mediante tali processi i singoli soggetti riescono a raggiungere in termini di conoscenze, abilità, competenze, atteggiamenti e valori siano spendibili da punto di vista culturale e/o professionale. Certamente ogni apprendimento è legato a una esperienza; cioè, non si dà apprendimento se il soggetto non è coinvolto personalmente più o meno profondamente in tale processo. Se poi tale esperienza porta a un patrimonio personale spendibile nel corso della propria attività culturale, sociale o professionale, ciò dipende dalla sua qualità. Un limite dell'apprendimento nei contesti formali è spesso dovuto al fatto che si apprende in maniera superficiale e ripetitiva, perché in realtà

¹ Professore Emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Responsabile macro area del mercato del lavoro ISFOL.

non si intende arricchire tale patrimonio, bensì solo superare una prova, ottenere un risultato positivo, raggiungere un riconoscimento da parte di altri o di un'istituzione. Un limite dell'apprendimento nei contesti informali è invece dovuto al fatto che, non essendo intenzionale, esso non comporta necessariamente l'acquisizione di una consapevolezza del valore cognitivo dell'esperienza.

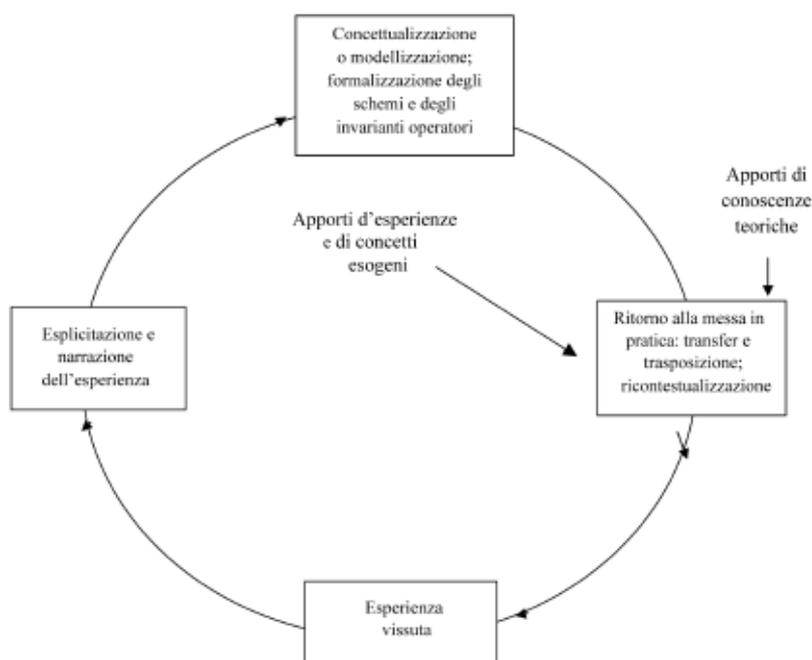
Un apprendimento che faccia crescere effettivamente il proprio patrimonio conoscitivo e operativo implica non solo che ci si impegni, più o meno consapevolmente, a migliorare se stesso da qualche punto di vista, ad affrontare una situazione sfidante, ma anche che tale esperienza abbia risonanze emozionali positive e che si cerchi di capirne il perché. La filosofia dal canto suo tende ad approfondire tale istanza dal punto di vista cognitivo e affettivo e con il termine esperienza essa non intende "il semplice fare, l'essere coinvolto in qualche forma di attività; l'esperienza non coincide con il mero vissuto ... modo diretto e naturale di vivere nell'orizzonte del mondo. L'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso ... Il fare esperienza va inteso come il movimento dello stare in contatto di sé, il disporsi in atteggiamento di ascolto pensoso rispetto al divenire della propria presenza nel mondo. L'esperienza richiede ascolto: ascolto di sé, dei propri vissuti emotivi e cognitivi"³.

Una delle difficoltà più rilevanti, constatate durante i processi di validazione delle competenze professionali acquisite in contesti non formali e informali, sta proprio nella difficoltà che provano i soggetti nel riuscire a descrivere in maniera compiuta, o almeno a narrare in maniera articolata, le loro esperienze di lavoro. Sono passati attraverso attività anche impegnative, che li hanno coinvolti e hanno fornito loro abilità anche complesse, ma queste sono state vissute come pura interazione con situazioni specifiche, come un semplice saper fare, senza una reale consapevolezza del perché si era in grado di svolgere tale attività. Nei processi di apprendimento esperienziale è necessario che ci sia un momento di riflessione, di ritorno sulla situazione vissuta, per narrarla a se stessi, o ad altri, e darle un senso, un significato. In altre parole concettualizzarla. Si tratta di un passaggio obbligato per poter poi confrontare quanto si è acquisito in termini di abilità con altri, con modelli operativi differenti o migliori, con situazioni diverse. Senza tutto ciò non si può parlare di vere competenze. Come abbiamo chiarito nel primo contributo non basta avere acquisito un certa abilità, un saper fare, bisogna che questa sia sostenuta dalle relative conoscenze di riferimento, che il soggetto ne sia consapevole, che sia in grado di adattarla a nuove situazioni anche più impegnative.

Gli approfondimenti che nei passati decenni sono stati dedicati ai processi di apprendimento esperienziale hanno portato a descriverli per mezzo di uno schema che può essere ripreso anche per chiarire meglio quanto sopra ricordato. Si tratta di forme circolari di apprendimento che collegano strettamente l'esperienza professionale con una sua rilettura e riprospettazione a un livello di comprensione e proget-

³ MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003, pp. 15-16.

tazione superiore, per mezzo di apporti di natura teorica e confronti con parallele situazioni operative. In altre parole va valorizzato in maniera sistematica il ciclo di apprendimento esperienziale delineato dal grafico seguente.



Il ciclo dell'apprendimento esperienziale⁴

In tale ciclo, che si ripete nel corso della propria esistenza, è essenziale che venga alimentata una valida e adeguata concettualizzazione dell'esperienza pratica e che venga arricchito l'insieme delle conoscenze teoriche, affinché si possa giungere a una migliore comprensione e a un'adeguata riprogettazione operativa. La competenza che ne deriva è oggetto, dunque, di un'evoluzione che implica da una parte un lavoro di riflessione critica e di sviluppo concettuale e, dall'altra, di adattamento continuo delle proprie abilità per affrontare situazioni diverse, meno familiari, di complessità crescente.

2. Gli sviluppi del tema a livello europeo

Il tema dell'apprendimento di competenze acquisite in contesti non formali e informali e quello, ad esso collegato, del riconoscimento di tali competenze in ter-

⁴ Cfr. PELLERAY M., *Sull'offerta formativa non accademica successiva al Secondo Ciclo di Istruzione e Formazione*, «Rassegna CNOS», XXVI (2010), 2, pp. 95-103.

mini di validazione e di certificazione è stato oggetto di riflessione in tutto il primo decennio degli anni 2000, nell'ambito del cosiddetto "Processo di Copenhagen". In particolare esso prende corpo a partire dalle Conclusioni del Consiglio Europeo del maggio 2004, relative ai principi comuni europei concernenti l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale. Nel testo viene sottolineato come, avendo acquisito il concetto della rilevanza di processi di apprendimento di questo tipo, occorre definire delle forme di garanzia per "incoraggiare e orientare lo sviluppo di affidabili impostazioni e sistemi di identificazione e validazione di elevata qualità dell'apprendimento non formale e informale".

Data la difficoltà di trovare un linguaggio comune che tenga conto delle definizioni esistenti nei diversi Paesi europei, il Consiglio adotta due definizioni.

Identificazione: attesta e rende visibili i risultati dell'apprendimento. Ciò non dà luogo ad una certificazione formale (attestato o diploma), ma può costituire la base per tale riconoscimento formale.

Validazione: si basa sulla valutazione dei risultati di apprendimento conseguiti da un individuo e può dar luogo ad una certificazione formale.

I principi comuni definiti sono relativi ad alcuni fondamentali riferimenti.

- *Diritti individuali:* l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale dovrebbero essere, in linea di principio oggetto di decisione facoltativa per la persona. A ciascuno dovrebbero essere garantiti pari opportunità ed equità di accesso e di trattamento. La sfera privata e i diritti della persona devono essere rispettati.
- *Obblighi delle parti interessate:* le parti interessate dovrebbero definire, conformemente ai rispettivi diritti, responsabilità e competenze, sistemi e approcci per l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale. Ciò dovrebbe includere meccanismi appropriati di garanzia della qualità. Le parti interessate dovrebbero fornire orientamento, consulenza e informazione su tali sistemi e approcci ai singoli individui.
- *Affidabilità e fiducia:* i processi, le procedure e i criteri di identificazione e validazione dell'apprendimento non formale e informale devono essere equi, trasparenti e sostenuti da sistemi di garanzia della qualità.
- *Credibilità e legittimità:* i sistemi e gli approcci di definizione e validazione dell'apprendimento non formale e informale dovrebbero rispettare gli interessi legittimi e assicurare la partecipazione equilibrata delle parti interessate pertinenti.

Appare chiaro dunque che la scelta di valorizzare questo tipo di apprendimenti si accompagna alla consapevolezza della delicatezza e della difficoltà di definire sistemi di valutazione e certificazione adeguati.

I documenti chiave elaborati a livello europeo negli anni successivi contengono tutti riferimenti agli apprendimenti non formali ed informali. Sono da citare in particolare le Raccomandazioni su EQF (del 2008) ed ECVET (del 2009), che contengono importanti riferimenti e forniscono una strumentazione operativa. Le Conclusioni del

Consiglio del 12 maggio 2009 su ET 2020, poi riprese nella Strategia “Europa 2020” e nel “Bruges Communiqué” del dicembre 2010⁵, ribadiscono un concetto chiave: la strategia per la crescita e l’occupazione richiede un forte investimento sulle competenze della popolazione, anche adulta. Tale investimento deve passare non solo attraverso i sistemi formali tradizionali, ma anche attraverso forme di stimolo e incentivazione a promuovere il proprio apprendimento legato ad una strategia di sviluppo professionale, che passino attraverso la promozione di una capacità di riconoscere le competenze acquisite in vari contesti, di promuoverle, di ottenere una loro valutazione e una validazione (cui conseguano forme appropriate di certificazione). Generalmente la principale finalizzazione di tali percorsi è quella di agevolare l’accesso a forme di formazione formale, utilizzando come parte dei percorsi le competenze di cui si è già in possesso, in una logica di “crediti”. Il risultato atteso, in termini strategici, è quello di ottenere una maggior partecipazione ad opportunità ulteriori di apprendimento, stimulate dal riconoscimento delle competenze di cui si è già in possesso, innalzando così il livello complessivo di competenze della popolazione adulta a livello europeo. Un secondo risultato atteso è quello di stimolare i sistemi di istruzione e formazione a cercare nuove forme di flessibilità e di apertura verso le esigenze del mercato del lavoro.

Nel 2009 il Cedefop elabora le “Linee guida europee per la validazione dell’apprendimento non formale e informale”. Esse hanno il pregio di fare il punto su aspetti definitivi e di standardizzazione del processo, a partire dai principi definiti nel 2004, cominciando a tradurli in forma più operativa. Tra l’altro, le Linee guida aggiornano e reinterpretano le definizioni del Consiglio europeo, tenendo conto anche delle successive definizioni correlate all’EQF e precisando che la distinzione tra identificazione e validazione riflette la distinzione tra valutazione formativa e sommativa e la supera, adottando una definizione complessiva (già precedentemente citata): “Validazione di risultati di apprendimento è la conferma, da parte di un’autorità competente che i risultati di apprendimento (conoscenze, abilità e competenze) acquisiti da un individuo in un contesto formale, non formale o informale, sono stati valutati secondo criteri predefiniti e sono conformi a standard o referenziali di validazione. La validazione sfocia normalmente in una certificazione”. Il documento descrive puntualmente, fornendo linee direttrici precise, tutti gli elementi e le fasi che entrano in gioco in un processo di validazione, precisando che, coerentemente con lo spirito delle conclusioni del Consiglio del 2004, l’individuo è al centro del processo.

La strategia Europa 2020 e i nuovi Orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell’occupazione del 2010 ribadiscono che “per garantire a tutti l’accesso ad un sistema d’istruzione e formazione di qualità e migliorare i risultati, gli Stati membri dovrebbero investire efficacemente nei sistemi ... per innalzare il livello di competenze della forza lavoro nell’UE in modo da soddisfare le esigenze in rapida evoluzione dei mercati del lavoro moderni e della società in generale. In linea con i principi dell’apprendimento permanente, le iniziative dovrebbero interessare

⁵ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf

tutti i settori dell'istruzione ... tenendo in considerazione anche l'apprendimento in contesti informali e non formali”(Orientamento n. 9).

3. Un approfondimento della tematica

Alla base dell'idea di riconoscere gli apprendimenti indipendentemente dai contesti nei quali sono stati acquisiti, c'è la considerazione che la vera parola chiave di lettura delle tendenze del mercato del lavoro è oggi la “competenza”. Essa diventa riferimento obbligato per le politiche formative, che devono tener conto che il bagaglio di competenze di una persona si costruisce e si accumula in vari modi e attraverso molteplici processi di apprendimento. Occorre, perciò, che i sistemi formativi e lavorativi dialoghino e ne tengano conto per favorire maggiori e più efficaci prospettive per l'occupabilità e la crescita professionale delle persone, in contesti lavorativi sempre più caratterizzati da mobilità, transizioni e cambiamenti. Per questo diventa sempre più necessario per le persone (e di conseguenza diventa oggetto di politiche da parte delle istituzioni):

- promuovere l'accrescimento e l'aggiornamento delle competenze;
- promuovere nuove competenze;
- valorizzare le competenze possedute;
- consentire la riconoscibilità e la spendibilità di tali competenze.

Tutto ciò chiama in causa l'utilità di un ruolo pubblico nel promuovere lo sviluppo di competenze in una logica di riconoscibilità. Ciò implica da un lato l'adeguamento dei sistemi formativi con l'introduzione di approcci centrati sulla comparabilità dei risultati dell'apprendimento, piuttosto che dei percorsi in termini di durata o struttura dei curriculum; dall'altro lato implica l'attivazione di processi di validazione le cui regole siano chiare, trasparenti, omogenee nei territori e coerenti con i riferimenti comuni europei, garantendo un clima di condivisione e fiducia reciproca tra tutti gli attori in gioco.

Alla validazione delle competenze dovrebbe seguire una certificazione. Secondo le definizioni Cedefop, il termine connota un processo attraverso il quale viene rilasciato un certificato, un diploma o un titolo che attesta formalmente che un organismo competente ha accertato e convalidato un insieme di risultati dell'apprendimento conseguiti da un individuo rispetto a uno standard prestabilito. Il tema è complesso, perché occorre distinguere e non equivocare tra finalità di certificazione connesse al rilascio di titoli di studio e finalità legate ad attestare il valore di scambio delle competenze in un contesto professionale.

I molteplici dispositivi di messa in trasparenza delle competenze in uso in Europa e in Italia possono avere diverso valore:

- Valore ufficiale (o di terza parte), in quanto costituiti e riconosciuti a livello istituzionale dentro un sistema di regole condivise. Solo in questo caso si può parlare propriamente di “certificazione”.

- Valore negoziale (o di seconda parte), poiché sono frutto di una transazione tra un individuo e un secondo soggetto (frequentemente un'agenzia formativa o un'impresa) riconducibile ad un contesto ben definito ma non istituzionale. Nella pratica in alcuni contesti sono rilasciati documenti di questo tipo sotto forma di "attestazione o dichiarazione di competenza".
- Valore di semplici autodichiarazioni, che hanno solo un valore personale e il loro riconoscimento sociale si fonda sulla fiducia nei confronti del dichiarante (ad esempio l'Europass CV).

Non v'è dubbio che un ruolo pubblico nel validare e certificare le competenze presenti indubbi vantaggi per:

- a) il lavoratore, in quanto rafforza la consapevolezza delle sue competenze e agevola il riconoscimento di una qualificazione o un titolo formale, e attraverso i crediti formativi stimola ulteriori apprendimenti;
- b) i servizi per il lavoro, in quanto agevola il matching domanda-offerta utilizzando il linguaggio delle competenze e consente di approfondire la conoscenza della domanda e offerta professionale;
- c) l'azienda, in quanto favorisce i processi di assunzione, crescita professionale e sviluppo di carriera e agevola la gestione delle risorse umane;
- d) i servizi formativi, in quanto stimola percorsi più flessibili, passaggi orizzontali o verticali nei sistemi di istruzione e formazione attraverso il riconoscimento di crediti e facilita la personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

Gli strumenti forniti attraverso le Raccomandazioni europee (EQF, ECVET, EQARF e Europass) concorrono a definire un framework basato su principi comuni di trasparenza, riconoscibilità, legame con la concreta realtà lavorativa, valorizzazione del ruolo delle istituzioni e delle parti sociali.

Nel caso dell'EQF, che nasce con la finalità di agevolare trasparenza e riconoscibilità delle competenze legate ai processi formali (definendole secondo 8 livelli di progressione e descrivendole in termini di risultati di apprendimento di conoscenze, abilità e competenze), viene introdotta una modalità descrittiva che consente un riferimento anche alle competenze acquisite in processi non formali e informali, agevolandone la convalida.

Nel caso dell'ECVET (*European Credits in Vocational Education and Training*), viene introdotto un meccanismo per il riconoscimento reciproco di crediti formativi, volto ad agevolare la mobilità formativa, inizialmente in sistemi formali. Si basa su un sistema di competenze e resa in carico degli apprendimenti coerente con l'EQF e prefigura nuove forme di progettazione formativa legate a standard di riferimento espressi in forma di unità di risultati di apprendimento, ai quali viene attribuito un valore in termini di crediti (riferibile a un valore di 60 crediti per un percorso di durata annuale). La Raccomandazione relativa a ECVET suggerisce ai vari Stati di sviluppare un sistema di unità di risultati di apprendimento, che costituiscono le componenti fondamentali delle differenti qualificazioni professionali. Vi si prospettano alcune definizioni:

- a) «risultati dell'apprendimento», indicazione in termini di conoscenze, abilità e competenze di ciò che un beneficiario di una formazione sa, comprende ed è in grado di fare una volta che ha completato un processo di apprendimento;
- b) «unità di risultati dell'apprendimento»: un elemento della qualifica costituito da un insieme coerente di conoscenze, abilità e competenze suscettibili di essere valutate e convalidate;
- c) «credito per i risultati dell'apprendimento», un insieme di risultati d'apprendimento conseguiti da una persona che sono stati valutati e che possono essere accumulati in vista di una qualifica o trasferiti ad altri programmi di apprendimento o altre qualifiche.

Un'unità è dunque un elemento della qualifica costituito da un complesso coerente di conoscenze, abilità e competenze che possono essere valutate e convalidate con una serie di punti ECVET associati⁶. Una qualifica comprende in linea di principio diverse unità ed è formata dal complesso delle unità. Una persona può pertanto acquisire una qualifica accumulando le unità necessarie ottenute in paesi e contesti diversi (formali e, se del caso, non formali e informali), nel rispetto della legislazione nazionale relativa all'accumulazione delle unità ed al riconoscimento dei risultati dell'apprendimento. Le unità che costituiscono una qualifica dovrebbero essere:

- descritte in termini leggibili e comprensibili con riferimento alle conoscenze, abilità e competenze in esse contenute;
- costruite e organizzate in modo coerente con riguardo alla qualifica generale;
- articolate in modo tale da consentire la distinta valutazione e convalida dei risultati dell'apprendimento contenuti nell'unità.

Un'unità può riguardare un'unica qualifica o essere comune a diverse qualifiche. I risultati dell'apprendimento attesi che definiscono un'unità possono essere conseguiti indipendentemente dal luogo o dalle modalità di ottenimento. Un'unità, pertanto, non va confusa con un elemento di un programma di apprendimento formale o di una formazione.

Il sistema favorisce la possibilità non solo di identificare le competenze già acquisite e che entrano a far parte di un referenziale professionale riferito ad una qualifica lavorativa, ma anche di validarle e certificarle. Esso favorirebbe la prospettiva operativa di un sistema di formazione permanente che abbia una sua coerenza e funzionalità ai fini della progressiva qualificazione dei lavoratori, con possibili ricadute sulla loro carriera professionale. Non si tratta infatti di forme di aggiornamento, bensì di costituzione progressiva di un patrimonio di conoscenze, abilità e competenze, non solo effettivamente posseduto, ma anche riconosciuto e spendibile sul piano formativo o lavorativo. Naturalmente, si tratta di una visione per alcuni

⁶ Il concetto di punti ECVET è analogo a quello di crediti ECTS nel sistema universitario. Gli ECTS (*European Credit Transfer System*) sono definiti sulla base dell'impegno di circa 25 ore di lavoro dello studente e per un anno a pieno tempo ne sono previsti 60. Per ogni unità di apprendimento si attribuisce un certo numero di crediti (qui di punti) in base all'impegno richiesto allo studente.

versi criticabile, perché può venire a mancare un processo organico, progressivo e continuo del proprio apprendimento a causa della frammentazione delle unità e della possibile fragilità dei soggetti. Ciò impone da una parte un buon sistema di orientamento e sostegno, dall'altra di puntare a promuovere una più elevata capacità di autoformazione. Infine, occorre che sia chiaro il concetto di riferimento per la competenza che si intende promuovere o acquisire e le sue caratteristiche fondamentali.

4. Sviluppi ulteriori a livello europeo

Più recentemente, a seguito di una Comunicazione della Commissione del dicembre del 2008 sul tema "New skills for new jobs" e del lancio dell'omonima iniziativa faro nel quadro dell'attuazione di "Europa 2020", ha preso il via un processo volto a definire un linguaggio comune tra l'ambito dell'occupazione e quello dell'istruzione e formazione. Si tratta dello sviluppo di un dizionario multilingue denominato ESCO (*European Skills, Competencies and Occupation Taxonomy*). L'obiettivo è quello di collegare, utilizzando il medesimo linguaggio, i nuovi paradigmi del lavoro e della formazione:

- nel lavoro, collegando le classificazioni delle professioni a descrittori di abilità e competenze;
- nell'istruzione e formazione, collegando le certificazioni con i risultati dell'apprendimento, a loro volta descritti in termini di conoscenze, abilità e competenze.

Nel 2010 la Commissione ha lanciato una consultazione pubblica su una possibile azione futura per supportare la promozione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale, i cui risultati dovrebbero essere resi noti a breve. Le proposte alle quali si sta lavorando riguardano una Raccomandazione del Consiglio per la promozione e valorizzazione dell'apprendimento non formale e informale nel quadro dell'iniziativa faro "Youth on the move", nonché l'introduzione di un "Passaporto europeo delle competenze" basato sugli elementi dell'attuale Europass, volto a registrare, in modo trasparente e comparabile, le competenze acquisite durante tutta la vita in diversi contesti, tra cui le competenze informatiche e quelle ottenute mediante l'apprendimento informale e non formale. Il passaporto dovrà favorire la mobilità e facilitare il riconoscimento delle competenze tra i diversi paesi.

È uscito recentemente l'aggiornamento al 2010 dell'*European Inventory on Validation of Non Formal and Informal Learning* (il precedente rapporto è del 2007)⁷. Il Rapporto evidenzia come, rispetto alla precedente edizione, emerga un nuovo quadro, che vede un passaggio da una fase più teorica e di discussione ad una fase maggiormente operativa: un campo in grande movimento con sviluppi a diversi livelli e in diversi settori in ciascun paese, incentivato anche dal contesto di crisi, che ha acuitizzato la necessità per molti lavoratori di valorizzare al massimo le pro-

⁷ <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-scope.aspx>

prie competenze. Il rapporto opera un raggruppamento dei Paesi in quattro tipologie, in base al livello (alto, mediamente alto, mediamente basso e basso) di sviluppo e attuazione del tema (l'Italia viene collocata nel terzo gruppo, ma non viene mai citata nel testo). Si evidenzia però come, in generale, tranne in alcuni Stati, il gran numero di iniziative e buone pratiche non abbia ancora fatto il salto verso veri e propri sistemi di validazione e come via sia un'enorme diversità di casi e di esperienze, che richiede ulteriori riflessioni e valutazioni.

Sono interessanti le indicazioni che il Rapporto fornisce sulle problematicità/criticità che occorrerà affrontare in futuro per una reale implementazione della validazione dell'apprendimento non formale informale. In primo luogo permane una gran varietà terminologica, persino a livello europeo (dove nel processo di Bologna si usa il termine di "riconoscimento dell'apprendimento progressivo" anche in riferimento al riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale), dietro alla quale ci sono in realtà concettualizzazioni assai differenti. Occorre, quindi, ancora un grande lavoro in questa direzione. Un secondo elemento di criticità riguarda il costo elevato dei dispositivi e l'incertezza dei finanziamenti pubblici, mentre nel caso di finanziamenti legati al Fondo sociale o a Programmi europei, come il Lifelong learning, rimane aperto il problema della sostenibilità e della continuità al termine del finanziamento di singoli progetti.

Un terzo aspetto riguarda il fatto che ci sono importanti ostacoli di tipo culturale e di scarsa fiducia nella validazione. Essi emergono in particolare nei sistemi universitari, ma sono anche legati a timori riguardo all'effettiva libertà di scelta, al rischio di speculazioni e creazioni di business della validazione, alla difficoltà di descrivere e certificare competenze sociali. Vi è anche un problema di fiducia sull'effettivo vantaggio di un processo di validazione individuale, rispetto ai tradizionali esami dei sistemi formali. Un quarto aspetto riguarda la distanza e il ritardo delle politiche rispetto alle pratiche. Mancano norme di riferimento, finanziamenti, ma anche la capacità da parte delle istituzioni formative di mettere in atto processi di validazione, capacità non surrogata, in molti casi, dall'individuazione di soggetti specificatamente dedicati. Inoltre, laddove la validazione è delegata a istituzioni formative o a centri dedicati, si viene a creare una gran varietà di applicazioni che rischia di inficiarne credibilità e qualità. Infine, mancano dati attendibili sull'effettivo numero di utilizzatori e loro caratteristiche, nonché effettive valutazioni costi/benefici.

5. Problemi aperti in tema di validazione e della certificazione

Nel glossario contenuto nel sito Europa Lavoro del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali⁸ si legge per la voce "certificazione delle competenze": "La certificazione rappresenta l'insieme delle azioni che attestano una serie di competenze ac-

⁸ <http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneEuropaLavoro/Utilities/Glossario/Certificazionecompetenze>

quisite da un individuo mediante la propria esperienza personale, professionale e formativa, permettendone conseguentemente la spendibilità all'interno del sistema educativo e del mondo del lavoro. La certificazione delle competenze è quindi la base per percorsi formativi lungo l'intero corso della vita, garantendo interventi personalizzati in funzione delle caratteristiche dell'individuo. La certificazione è resa possibile da un sistema di standard formativi, che costituiscono un riferimento certo e condiviso per riconoscere il possesso di competenze in modo univoco e confrontabile". Tre elementi di questa definizione esigono un approfondimento adeguato: il riferimento ai processi di apprendimento permanenti, la spendibilità delle competenze acquisite, la disponibilità di standard di riferimento.

In primo luogo, nel contesto dei processi di certificazione di competenze, occorre che le competenze che il soggetto è stato in grado di sviluppare nel corso della sua esistenza siano riconoscibili e valorizzabili come facenti parte di un sistema di crediti spendibili nel contesto dei processi di qualificazione culturale e professionale propri dei sistemi educativi, oppure, direttamente nel contesto del mondo del lavoro. In questa direzione proposte e iniziative sperimentali degli ultimi decenni hanno delineato alcuni quadri di riferimento utili, anche se manca in Italia un vero e proprio sistema di descrizione dei cosiddetti referenziali professionali che esplicitino in maniera adeguata per ogni comparto lavorativo le conoscenze, abilità e competenze che li caratterizzano ai vari livelli; e ciò sia nel caso di processi formativi di tipo formale, sia nel caso di apprendimenti esperienziali o non formali. In Italia sono disponibili finora: a) le competenze di base e professionali che caratterizzano le 21 qualifiche professionali e i 21 diplomi professionali approvate in Conferenza Stato-Regioni; b) le descrizioni ATECO 2007 relative alle diverse attività economiche; c) per alcuni comparti, elaborazioni curate nel contesto di sperimentazioni promosse da varie Regioni; d) altri apporti derivanti da studi di settore. Ma l'Italia è caratterizzata da un quadro regolativo debole o limitato e di elevato consenso nei confronti del valore dei processi formali e dei titoli correlati, con conseguente scarsa credibilità di procedure di certificazione alternative, anche se vi è una gran ricchezza di sperimentazioni eterogenee. Il Quadro nazionale delle qualificazioni (NQF) non vede ancora la luce e non vi è gran fermento sull'attuazione della Raccomandazione relativa a ECVET. La crisi ha prodotto numerose esperienze di validazione e certificazione, ma mancano standard pubblici riconosciuti di riferimento.

Ci sono aspetti da approfondire ancora sulla questione della validazione e certificazione, almeno per due capitoli fondamentali: il concetto stesso di validazione e le implicazioni; l'aspetto metodologico centrale di tale processo. Esso presuppone un processo di valutazione e un insieme di metodi e di procedure atti a definire la misura in cui una persona ha effettivamente conseguito una particolare conoscenza, abilità o competenza. Si tratta di un processo non immediatamente agevole, anche perché è mancato un adeguato approfondimento teorico e sviluppo pratico nel contesto dei sistemi formali di istruzione e di formazione, anche superiore. In particolare, viene spesso sottovalutato l'apporto fondamentale che in tale processo deve venire da parte di chi intende ottenere il riconoscimento delle proprie competenze. Come si è ri-

cordato, questi deve essere consapevole di quanto posseduto, capace di presentarlo e difenderlo di fronte a esaminatori esterni, in maniera articolata ed efficace. Nella tradizione, oggi ripresa in questo ambito, si tratta di raccogliere elementi documentari, spesso denominati evidenze, del livello di competenza raggiunto in determinati ambiti, quello proprio delle varie unità di apprendimento, e relative conoscenze e abilità implicate; presentare poi questa raccolta, denominata correntemente portfolio, in maniera chiara e dettagliata; rispondere convenientemente a eventuali obiezioni e rilievi critici. La questione fondamentale, tuttavia, riguarda il fatto che una competenza non è direttamente osservabile e misurabile, come ogni altra qualità umana complessa, bensì inferibile a partire dalle sue manifestazioni. In qualche maniera si tratta di ottenere elementi di prova rispetto a un'ipotesi di competenza che portino a un livello di plausibilità o di probabilità abbastanza elevato da garantire l'accoglienza del giudizio da parte di altri perché degno di fiducia. Il pericolo emerso dalle tendenze attuali in merito all'assicurazione di qualità è una certa propensione ad insistere sulla fedeltà rispetto a procedure definite nei minimi particolari. Ciò può funzionare per misurare conoscenze e abilità, anche manifestazioni specifiche di competenza, ma la sintesi finale è sempre basata su giudizi complessivi che tanto più sono affidabili, quanto più basati su argomenti e prove a loro favore. Questa osservazione si estende, ovviamente, in particolare all'ente responsabile della valutazione. Il passaggio successivo implica il confronto tra quanto concluso dalla valutazione e quanto richiesto dai risultati d'apprendimento previsti. Naturalmente, ciò sarà assai facilitato se nel processo stesso di valutazione si è guidati da una descrizione funzionale delle conoscenze e abilità che costituiscono nella loro integrazione le competenze richieste.

In sostanza, occorre decidere cosa è veramente utile che il soggetto pubblico promuova riguardo alla validazione e certificazione di apprendimenti non formali e informali. Non è semplice, ed è anche costoso. Ma è possibile, e le sperimentazioni compiute offrono utili elementi, sia a livello regionale, sia nella bilateralità. Forse sarebbe anche il caso di decidere che non tutte le competenze sono certificabili (o non ne vale la pena). Come in altri paesi, si potrebbe partire da quelle che hanno standard professionali e formativi di riferimento. Ma occorre risolvere i problemi di economicità, di motivazione degli attori e di scelte di priorità. Non si possono coltivare illusioni meccanicistiche, occorre garantire affidabilità e adottare dispositivi semplici e leggibili, ma anche democrazia nell'accesso ai dispositivi di validazione, con efficaci sistemi di accompagnamento per evitare selezione ed esclusione dei più deboli.

Occorre infine fare chiarezza sul senso effettivo del riconoscimento da parte dei sistemi formativi e del mondo del lavoro. Per questo è necessario il coinvolgimento degli attori chiamati a formalizzare il valore d'uso o di scambio delle competenze validate e/o certificate, a seconda che esse siano equivalenti a titoli o crediti formativi e attestino il possesso di requisiti professionali cui sia attribuito un valore in un'ottica prossima alle politiche del lavoro e della gestione delle risorse umane. Da ultimo, quindi, la domanda di fondo: qual è il valore effettivo della certificazione pubblica dell'apprendimento non formale e informale e come ciò si connette con il dibattito che periodicamente affiora sul valore legale dei titoli?

Giovani e divario digitale

PAOLO BOTTA¹

L'utilizzo delle tecnologie informatiche e telematiche (ICT) sta diventando sempre di più, con il passare del tempo, un aspetto fondamentale della vita individuale e sociale di molti cittadini, ma non ancora dell'intera popolazione. Una maggiore pervasività della rete elettronica, accrescerà notevolmente la possibilità di interscambio e di reciproco stimolo culturale, con delle conseguenze positive su un'opportuna diffusione delle occasioni di accesso ai luoghi della cultura così come a quelli della formazione e dell'apprendimento.

1. Disuguaglianze sociali e divario digitale

L'utilizzo delle tecnologie informatiche e telematiche (ICT) sta diventando sempre di più, con il passare del tempo, un aspetto fondamentale della vita individuale e sociale di molti cittadini, ma non ancora dell'intera popolazione, come sarebbe auspicabile nell'ottica di favorire processi di partecipazione generalizzata alla vita sociale, civile e politica. Allorquando la platea di *user*, per effetto di una maggiore pervasività della rete elettronica, diventerà non solo più ampia, ma anche maggiormente differenziata sul piano economico e culturale, si accrescerà notevolmente la possibilità di interscambio e di reciproco stimolo culturale, con delle conseguenze positive su un'opportuna diffusione delle occasioni di accesso ai luoghi della cultura (siti o blog in cui trovare materiale utile allo studio ed agli approfondimenti), così come a quelli della formazione e dell'apprendimento. La rete potrà, inoltre, incidere notevolmente sulle modalità di socializzazione e di costruzione dell'identità sociale, ma anche sullo stesso modo di pensare, ponendo in essere logiche nuove nei processi di apprendimento. Una generalizzazione di internet nella vita di ciascuno di noi, a un tempo supporto e conseguenza di una nuova socialità², potrà implicare una diversa strutturazione della comunicazione con lo sviluppo di network funzionali, ma anche un elevamento culturale da realizzare attraverso il reperimento

¹ Ricercatore ISFOL.

² Per un approfondimento del rapporto tra ICT e società rinvio a: BOTTA (a cura di), 2003.

veloce ed efficace di materiale per lo studio e attraverso la partecipazione a forme di e-learning. Inoltre, un più appropriato utilizzo della rete elettronica contribuirà certamente ad un miglioramento dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro attraverso l'utilizzazione di banche dati elettroniche e di agenzie di collocamento on line, ma anche attraverso lo sviluppo di comunità di pratiche finalizzate alla reciproca interazione professionale.

Non avere la possibilità o la volontà di accedere ad internet è da considerare una nuova forma di disuguaglianza sociale che si aggiunge a quelle esistenti, rappresentando un impedimento non solo alla crescita culturale ed ai processi di interazione, ma allo sviluppo di nuove forme di democrazia fondata su più alti livelli di partecipazione alla vita sociale, politica e civile, attraverso la diffusione di forme di e-democracy e di e-government. Questa nuova tipologia di squilibrio sociale, ancora largamente diffusa e dalle prospettive potenziali così devastanti per i meccanismi di integrazione sociale, è stata definita *divario digitale* e interessa segmenti importanti della popolazione complessiva un po' ovunque³. Questo fenomeno rappresenta non solo un ostacolo alla piena circolazione della conoscenza, ma anche allo sviluppo della democrazia, non solo nei suoi tipici meccanismi della rappresentanza (soprattutto elettorali, con il voto elettronico), bensì anche e soprattutto nelle consultazioni tematiche e referendarie che l'*agorà elettronica* potrebbe rendere possibili e frequenti per accrescere la partecipazione dei cittadini, anche nell'ottica di migliorare il rapporto tra cittadini e pubblica amministrazione nelle diverse forme di *e-government*. Il superamento dell'*esclusione elettronica* appare, inoltre, un presupposto per lo sviluppo della cosiddetta *governance*, una nuova forma di democrazia fondata sul rapporto bottom-up tra partner istituzionali e privati per il raggiungimento di obiettivi condivisi⁴, che certamente può essere facilitata da una maggiore diffusione della rete come fluidificante delle relazioni sociali al di là dei vincoli di tempo e spazio.

2. Diverse forme di divario digitale

Il divario digitale rappresenta un'importante limitazione ad una maggiore intensificazione dei rapporti umani e ad una diffusione dei saperi e, come si diceva, una nuova forma di disuguaglianza che assume sembianze differenti nei diversi contesti sociali, sia a livello di gravità sia a livello di qualità intrinseca. È noto, infatti, che questo fenomeno è più grave tra gli anziani e in genere tra le donne, oltre che tra i meno istruiti. Al contrario appare invece meno presente tra i giovani, notoriamente abituati sin da piccoli all'uso delle ICT (non a caso si parla, a proposito dei giovanissimi, di *nativi digitali*). Ciò nonostante, gli alti livelli di accesso alla rete, che appare generalizzato, non escludono l'esistenza di fenomeni di squilibrio, che sono rin-

³ Sul divario digitale cfr.: SARTORI, 2006.

⁴ Cfr. FERRARESE, 2010. Su questi temi rinvio anche a: BOTTA, 2002.

venibili nelle diverse forme che assume il rapporto con le ICT. Infatti, il divario digitale è un fenomeno complesso che può assumere differenti aspetti, sia in relazione alle modalità di utilizzazione sia in relazione alle cause ed alle motivazioni che ne sono alla base.

Vediamo cosa c'è dietro l'uso delle ICT prendendo in esame in modo particolare la dimensione educativa e quella lavorativa, che appaiono centrali nel contesto giovanile. Infatti, l'uso delle ICT risulta strettamente collegato ai livelli di istruzione ed alla collocazione lavorativa. Negli ultimi anni⁵, i livelli di scolarizzazione formale dei giovani, ancorché ancora in modo insufficiente, sono enormemente cresciuti; si è, inoltre, assistito ad un cambiamento nella qualità dei processi formativi perché è apparso in crescita il numero di ragazzi che hanno frequentato un liceo, ma anche perché sono in diminuzione gli abbandoni scolastici. Inoltre, esiste, nel mondo giovanile, una tendenza alla dequalificazione ma anche alla precarizzazione del lavoro, anche se questi fenomeni assumono forme di particolare gravità soprattutto tra coloro che sono privi di adeguati livelli di formazione e di professionalità⁶. D'altra parte, tra i giovani è andato avanti un processo di modernizzazione culturale: ciò si evince innanzi tutto dalla diffusione di quelli che sono stati definiti "valori post-materialisti"⁷, che rivelano l'esistenza di un sistema valoriale incentrato su bisogni espressivi e autorealizzativi, soprattutto in relazione ai significati che sono attribuiti al lavoro⁸. Questo processo si evince anche dalla crescita di interessi culturali in diversi e variegati settori, ed è da considerare una conseguenza della *licealizzazione* cui si è fatto cenno, ma anche e forse soprattutto una caratteristica della società dell'informazione, che accresce e diffonde la capacità di operazionalizzare la conoscenza acquisita a scuola e sui libri, non solo attraverso nuove agenzie culturali e formative, ma anche, e forse soprattutto, tramite la navigazione elettronica, che favorisce l'*intelligenza connettiva* di cui parla D. De Kerckhove (1997), inducendo un elevamento degli interessi culturali ed un radicamento di logiche di apertura alla conoscenza ed ai saperi.

Questi cambiamenti di sfondo caratterizzano nel suo insieme il mondo giovanile negli ultimi tempi e farebbero propendere per la prevalenza di tratti comuni, tali da configurare l'esistenza di una omogenea *generazione*. Ma assieme a queste tendenze omologanti si riscontra anche la permanenza di significative disuguaglianze che si esprimono nei percorsi differenziati e nella differente allocazione delle risorse. In-

⁵ Le riflessioni che svolgeremo sono a margine di una ricerca Isfol sul divario digitale tra i giovani italiani fondata su una survey che ha utilizzato un campione di ventunenni di entrambi i sessi residenti in tutto il paese. I risultati di questa indagine, di cui richiameremo, nel presente articolo, qualche dato particolarmente significativo, sono in corso di pubblicazione in: BOTTA, 2011. Nel corso dell'articolo saranno tenuti presenti anche i risultati di un'altra ricerca Isfol, svolta circa dieci anni fa, utilizzando un analogo campione, i cui risultati furono pubblicati in: ALLULLI e BOTTA, 2000.

⁶ Su questo tema rinvio a: BOTTA, 1998.

⁷ Cfr. INGLEHART R., 1983.

⁸ Ho già affrontato questo tema in miei precedenti studi sulla condizione giovanile, a cui rinvio. Ricordo in particolare: BOTTA, 1981; 2008.

fatti, il divario digitale che distingue la realtà giovanile è certamente e innanzi tutto da collegare all'esistenza di ancora consistenti processi di esclusione derivanti dai classici squilibri sociali (a livello di reddito, status socio-culturale, istruzione, ecc.), che determinano una forma particolare di divario digitale che possiamo definire *relativo*, perché strettamente condizionato da variabili strutturali. Esistono, infatti, forti correlazioni tra status e divario digitale relativo, nel senso che più si eleva il livello culturale del padre e dello stesso giovane più è alta e complessa l'utilizzazione delle ICT. Questa è la tendenza fondamentale alla base del divario digitale in gran parte dei giovani che vivono problematiche e insufficienze nei processi di accesso alle ICT.

Accanto a questo divario esiste anche un'altra tipologia di *digital divide* che potremmo chiamare *assoluto* perché non direttamente condizionato dalle differenziazioni strutturali classiche e indipendente da influenze sociali intelligibili. Questo divario si esprime in un uso non appropriato, discontinuo e superficiale delle ICT, che si riscontra anche in ragazzi istruiti⁹. Mentre per fare luce sul divario digitale relativo appare fondamentale esaminare l'influenza di variabili strutturali come lo status di origine e l'istruzione del giovane, per analizzare le caratteristiche di quello assoluto, che non è determinato da squilibri sociali ma da altri fattori legati alle propensioni soggettive, appare essenziale esaminare aspetti più strettamente "culturali" della vita dei giovani, come la lettura di quotidiani e libri, la frequentazione del teatro, ecc., presi in considerazione come espressione dell'identità e delle tendenze esistenti, a prescindere dalla collocazione nella struttura sociale.

In generale possiamo affermare che esiste sia un certo numero di giovani che, pur avendo livelli di istruzione formali modesti, si appropriano comunque, per effetto imitativo, di modi di vita diffusi in contesti sociali che forniscono un'identità comune se non a tutti certamente a molti, sia una consistente minoranza di ragazzi con livelli di istruzione elevati che non sono interessati alla rete elettronica. In quest'ultimo caso parliamo di divario digitale assoluto perché appunto inintelligibile alla luce di un'analisi sociologica classica, che rilevi soprattutto il peso delle variabili strutturali e sistemiche nel comportamento individuale.

3. Disuguaglianze culturali e uso delle ICT

Il divario digitale assoluto è una conseguenza del fatto che l'istruzione formale non comporta sempre lo sviluppo di interessi culturali extra-scolastici. Per approfondire questo aspetto appare importante esaminare il rapporto dei giovani con i consumi culturali in relazione al titolo di studio acquisito, ma anche all'uso delle ICT. Mentre le correlazioni con il livello di istruzione del padre e del giovane appaiono forti e inequivocabili, discorso parzialmente diverso va fatto per quanto riguarda le attività culturali e del tempo libero. In questo caso, infatti, l'influenza di questi fat-

⁹ Sulle forme di divario digitale rinvio a: BOTTA, 2010.

tori appare più problematica, ambigua e meno lineare. Vediamo gli aspetti più significativi di questo fenomeno. Se prendiamo in considerazione alcune attività come ascoltare musica, stare con gli amici e con il partner, viaggiare, visitare musei e mostre, ecc., possiamo in generale affermare che su questo aspetto tra i giovani si notano due tendenze contrastanti. Da un lato, alcune attività sono ancora fortemente collegate allo status, dall'altro altre dimensioni – ancorché poco diffuse – lo sono in maniera abbastanza omogenea, in ossequio ai processi di omologazione che caratterizzano la condizione giovanile nella prospettiva generazionale. D'altra parte, va osservato che per molte attività le percentuali di giovani interessati, ancorché relativamente meno elevate, rimangono consistenti anche tra ragazzi di origine sociale più umile.

Da quanto detto si può affermare che alcune abitudini culturali si stanno diffondendo a prescindere dalle variabili strutturali, soprattutto nel caso di alcuni rituali diventati ormai tipici della condizione giovanile, come visitare musei o mostre, fare volontariato o frequentare partiti o associazioni politiche, oltre che ovviamente ascoltare musica, che è l'attività più diffusa. Queste abitudini culturali, che hanno una valenza identitaria per tutti o almeno per gran parte dei giovani, a prescindere dallo status, dipendono da scelte soggettive che sono espressione di preferenze individuali, non sempre riconducibili all'appartenenza sociale e culturale. Ciò vale certamente anche per l'uso delle ICT che si accresce, almeno tendenzialmente, tra i ragazzi più acculturati a prescindere dal livello di istruzione e dall'origine sociale. D'altra parte, all'inverso può accadere che giovani caratterizzati da status elevato possano spesso non essere interessati alle ICT se non hanno interessi culturali in senso lato che si accompagnano ad un'alta frequenza della rete elettronica. Mentre, infatti, il possesso di un'istruzione formale nella maggior parte dei casi conduce ad una maggiore propensione per la rete, esiste una minoranza di scolarizzati che, non avendo interessi culturali in senso lato, non utilizzano le ICT se non marginalmente. Questo aspetto nasconde l'esistenza di diversi modi di concepire internet e la conoscenza che si esprimono in una divaricazione, da un lato, tra istruiti e a un tempo motivati all'uso intenso delle ICT (e che mostrano in genere forti interessi culturali) e, dall'altro, istruiti e a un tempo non motivati all'utilizzazione del pc e di internet (e che rivelano una scarsa propensione per attività di carattere culturale).

4. Diversi atteggiamenti nei confronti del sapere

Sofferamoci un attimo sul fatto che alcuni interessi culturali si diffondono a prescindere dalle diverse condizioni socio-culturali (status di origine e livelli di istruzione raggiunti). Ciò vuol dire che, ad esempio, tra i giovani meno istruiti si possono trovare consistenti percentuali di ragazzi caratterizzati da una certa vivacità intellettuale e, all'inverso, tra i più istruiti vi sono soggetti poco interessati ai consumi culturali ed alla rete.

Questa diffusione per così dire orizzontale di abitudini culturali è certo determi-

nata da scelte soggettive indipendenti dalle logiche dei sistemi di appartenenza (scuole, aziende, ecc.), ma anche da un diverso modo di concepire il *sapere*. Laddove quest'ultimo è considerato soprattutto come un mero strumento per ottenere qualcosa (un lavoro, una promozione, ecc.), è difficile che possa radicarsi un amore disinteressato ed esistenziale per la conoscenza. All'inverso, laddove è vista come un processo dinamico di crescita soggettiva in una prospettiva espressiva e autorealizzativa, la cultura appare come il prodotto di curiosità intellettuali non meramente finalizzate in senso pratico, ma proiettate verso ulteriori sviluppi dell'apprendimento e delle capacità cognitive.

Un analogo discorso può essere fatto per le ICT, che possono essere considerate, da un lato, uno strumento (ancorché importante) per lo studio e, dall'altro, una modalità per realizzare più vasti interessi culturali extra-scolastici.

La condizione principale perché si verifichi un'intensa utilizzazione della rete è da riscontrare nella presenza di approcci alla conoscenza funzionali al soddisfacimento di esigenze di crescita intellettuale. L'accesso motivato ed appassionato alle ICT non caratterizza solo i più istruiti caratterizzati da un atteggiamento verso internet prevalentemente di tipo pratico, ma soprattutto, anche se non esclusivamente, le persone culturalmente motivate a prescindere dai titoli di studio acquisiti. Se questi interessi culturali a largo raggio non esistono o scarseggiano, la rete è poco utilizzata. Se invece sono presenti, e si possiede una visione dinamica della cultura, intesa come processo di apprendimento individuale, collettivo e comunicativo, allora le ICT assumono una funzione avanzata e proiettata verso un futuro di sviluppo. In tal caso le tecnologie della comunicazione si radicano e si diffondono, alimentando intelligenza connettiva e interattività conoscitiva e cumulativa.

Anche coloro che avrebbero le competenze scolastiche adeguate per poter utilizzare le ICT in alcuni casi non sono interessati a farlo come, all'inverso, vi sono ragazzi che, pur non avendo potenzialmente competenze adeguate, hanno forti attitudini culturali e frequentano intensamente il web. Mentre in questi ultimi l'accesso è efficace e proficuo, i ragazzi istruiti ma non acculturati si trovano in divario digitale (assoluto) poiché, pur avendo le risorse necessarie per accedere ad internet, non le usano.

5. ICT e cultura umanistica

I giovani che hanno livelli formali di istruzione più elevati, ma che a un tempo frequentano poco la rete sono spesso sensibili agli stimoli derivanti dagli scambi culturali resi possibili dall'interattività operante in contesti informali di tipo elettronico. All'inverso, se l'accumulazione del sapere è considerata come un interesse esistenziale fine a se stesso (come avviene spesso tra i ragazzi che hanno frequentato un liceo) si utilizza internet anche per la comunicazione e per l'interazione e ciò rappresenta un importante presupposto per lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze *situate* nelle diverse realtà e che sono determinate da processi di

costruzione sociale di tipo dinamico e costruttivo, che possono favorire l'intelligenza connettiva cui si è fatto cenno.

L'esame del rapporto con le ICT conferma la grande familiarità dei giovani con le tecnologie, ma mostra anche l'esistenza di differenze notevoli tra gruppi giovanili determinate da diversi fattori molto complessi ed eterogenei. Da un lato, la presenza di un pc in casa, il suo utilizzo e l'accesso a internet appaiono fenomeni molto diffusi, anche se in forme differenziate a seconda dello status di origine e delle caratteristiche dell'istruzione acquisita: utilizzano di più le ICT i ragazzi che hanno il padre più istruito o che hanno raggiunto l'acquisizione di un diploma di maturità liceale.

Quest'ultimo dato è assai significativo: *la cultura umanistica accentua l'interesse per le tecnologie*, non è da considerare un elemento di freno, ma anzi di stimolo per ulteriori sviluppi della rete. Si può addirittura affermare che possano essere proprio le tecnologie a porre le basi per un tendenziale superamento della storica separazione tra conoscenza in senso lato (filosofica, scientifica, ecc.) e tecnica presente nella nostra cultura¹⁰.

Su questi aspetti abbiamo rilevato un percorso di questa natura: *i ragazzi con una cultura umanistica (liceo) sono anche quelli più "acculturati" e sono nello stesso tempo anche quelli più tecnologizzati*. I giovani meno istruiti e che vivono in contesti socialmente e culturalmente più deboli, si trovano nella condizione di divario digitale, perché dipendente dalle disuguaglianze che caratterizzano la società nel suo insieme, di cui questo nuovo squilibrio non è altro che un riflesso.

6. I giovani tecnologizzati

Le dimensioni prevalenti nel rapporto dei giovani con le ICT sono, da un lato, da riscontrare nell'intensità di frequentazione e, dall'altro, nel livello di partecipazione alla rete elettronica. In altri termini il divario digitale non si rileva nella estraneità totale alla tecnologia, che interessa una esigua minoranza, ma nel grado e nella qualità di una relazione con il pc e con internet che comunque riguarda quasi tutti. È così possibile individuare giovani che utilizzano le ICT in maniera più o meno assidua, ma anche ragazzi che tendono a utilizzare il computer soprattutto per l'accesso a internet oppure nella dimensione a un tempo on line e off line.

Questo dualismo tra un uso delle ICT, da un lato, più o meno intenso e, dall'altro, variegato (ossia multifunzionale) o specialistico (ossia soprattutto per internet) è alla base delle differenziazioni individuabili nel contesto giovanile. Un gruppo consistente di giovani¹¹ si distingue per un uso multiforme delle ICT che utilizzano sia per navigare sia per le tipiche attività off-line (scrivere, fare calcoli, grafici, ecc.). Un altro gruppo ancora più significativo¹² è caratterizzato da coloro che

¹⁰ Per un'analisi degli approcci filosofici alla tecnica si rinvia a: NACCI, 2000.

¹¹ Si tratta del 21.9% del totale dei ventunenni.

frequentano in maggior misura la rete, soprattutto per attività di condivisione di contenuti e *social networking* e di comunicazione interpersonale.

Sorprende constatare l'emergenza di molti giovani che utilizzano il PC *prevalentemente* per internet, per cui mostrano un interesse forte, soprattutto per i suoi aspetti relazionali, ma rivelano, a un tempo, una ridotta propensione a utilizzare il computer per funzioni off-line come ad esempio scrivere, giocare, fare calcoli, utilizzare programmi statistici, ecc.

Sia che usino solo internet o il computer e a un tempo la rete, gli appassionati delle ICT sono in prevalenza maschi, hanno livelli di scolarizzazione più elevati rispetto all'insieme dei giovani, sono in gran parte nella condizione di studenti e sono figli di padri con livelli di istruzione alti o impegnati in attività lavorative da ceto medio, essendo in maggior misura impiegati, imprenditori, liberi professionisti o dirigenti. Questi *giovani digitali*¹³ hanno notevoli interessi culturali, frequentano in maggior misura tutte le attività del tempo libero esaminate nel corso della ricerca citata e, per converso, guardano meno la TV.

Esiste in conclusione una consistente fascia di giovani che guardano al computer soprattutto per le possibilità che esso offre di comunicazione in rete e di elevamento culturale. Mentre invece un altro segmento significativo di ragazzi ha un interesse ad ampio raggio per la rete e usa il pc sia per il suo uso tradizionale off-line sia per quello più nuovo e innovativo indotto dalla frequentazione di internet. In ogni caso poco più della metà dei ragazzi non si trova in divario digitale, ma anzi appare in condizione di accesso produttivo e dinamico.

7. I giovani che usano poco le ICT

Le performance dei giovani di origine sociale più umile e/o con titoli di studio di istruzione professionale sono quelli più marginali nell'uso delle ICT. Su costoro¹⁴ incide molto il divario digitale relativo, nel senso che la loro origine sociale più modesta, i livelli di istruzione più bassi, la meno significativa percentuale di coloro che hanno acquisito una maturità liceale e la loro forte presenza nel lavoro, e non nello studio come accade nella maggior parte dei giovani, non sono fattori che favoriscono un sensibile interessamento per le ICT. In questo caso incidono invece fortemente le disuguaglianze sociali classiche che sono alla base della divaricazione tra giovani digitali e non.

Ma abbiamo notato anche l'esistenza di un divario digitale assoluto, poiché esiste un significativo numero di giovani che, pur avendo titoli di studio e origine sociale di livello medio-alto, usano poco internet. Ciò è probabilmente da collegare a scelte soggettive, di cui abbiamo individuato un elemento importante nel fatto

¹² Si tratta del 30.9% del totale dei ventunenni.

¹³ Si tratta del 52.8% del totale dei ventunenni.

¹⁴ Si tratta del 13.7% del totale dei ventunenni.

che la rete è poco considerata come mezzo di comunicazione e di apprendimento collettivo, ed è vista soprattutto come luogo in cui raccogliere materiale per lo studio. Di conseguenza coloro che, pur essendo in possesso di livelli di istruzione adeguati e pur essendo figli di padri istruiti, non hanno forti motivazioni culturali, non percepiscono l'importanza di internet e la trascurano. In questo caso incide quella tipologia di divario digitale che abbiamo definito assoluto. Questi ragazzi¹⁵ mostrano una modesta attenzione per la dimensione culturale in senso lato e, a un tempo, una scarsa propensione per la rete elettronica che è, almeno tendenzialmente, il luogo privilegiato di affermazione di una concezione della cultura non libesca, ma aperta ai contributi più vari in processi di apprendimento collettivo fondati sull'interattività.

8. Una sola generazione oppure tante identità?

Nel mondo giovanile sono presenti differenziate condizioni socio-culturali, che sono il prodotto della stessa disuguaglianza che è alla base dell'eterogeneità sociale degli adulti. Ciò non toglie che sia a un tempo anche rinvenibile un'identità¹⁶ per così dire "collettiva", che caratterizza la condizione giovanile tout court in maniera trasversale. Mentre le identità multiple (differenti in relazione allo status e alle propensioni soggettive esistenti) sono espressione della stratificazione sociale ed economica, l'identità collettiva caratterizza una leva di persone nate in uno stesso periodo, e che costituiscono una generazione¹⁷ omogenea. In questa ottica, pur essendo immersi nel più ampio magma societario, i giovani hanno in quanto tali una loro specificità, essendo artefici di una cultura trasversale alle specifiche realtà sociali cui appartengono.

In altri termini nel mondo giovanile è riscontrabile una dinamica tra *differenziazione sociale* e *omologazione generazionale*, intesa come processo di avvicinamento tra i gruppi giovanili, pur nella permanenza di disuguaglianze consistenti. Mentre il processo di omologazione si cristallizza nella costruzione di una specifica e unica identità, che riguarda tutti i giovani appartenenti ad una generazione, il processo di differenziazione produce diverse identità, che sono per questo definibili plurime. Le determinanti di questo processo possono essere ricondotte alle tipiche disuguaglianze sociali e culturali che caratterizzano l'intera società e che sono aumentate negli ultimi anni.

Nel favorire la costruzione di identità plurime sia il divario digitale relativo sia quello assoluto hanno un ruolo importante rispetto ad una traballante identità collettiva generazionale. Ciò nonostante, la diffusione, sia pure ineguale nelle forme e

¹⁵ Si tratta del 33.5% del totale dei ventunenni.

¹⁶ Per un'analisi dell'identità sociale in relazione alla stratificazione sociale rinvio a: BOTTA, 1995.

¹⁷ Sul concetto di generazione cfr. CAVALLI, 1998.

nei contenuti di cui si è parlato, delle ICT può contribuire alla costruzione di un'identità generazionale, poiché pone tutti i ragazzi nella condizione di poter usufruire di tecnologie che, almeno tendenzialmente, possono produrre nel tempo omogeneità. Anche nel caso delle ICT ci troviamo di fronte ad un dualismo tra processi di differenziazione che pongono i giovani in posizioni divergenti rispetto alle tipologie dell'accesso (tra giovani digitali e non), e processi di omologazione che li pongono in posizioni simili rispetto all'utilizzo del pc e di internet, poiché tutti, o quasi tutti, i ragazzi possono disporre di una strumentazione, e moltissimi di loro la utilizzano. In quest'ultimo caso si può affermare l'esistenza di una generazione omogenea poiché tutti i ragazzi nati in uno stesso periodo sono interessati da un fenomeno (quello tecnologico) che li riguarda in maniera trasversale.

9. Riflessioni conclusive

La diffusione della rete elettronica è un presupposto fondamentale per l'affermazione di processi democratici tradizionali basati sulla rappresentanza e sul corretto rapporto dei cittadini con le istituzioni, ma anche su nuove forme di partecipazione dal basso.

Nel primo caso una generalizzazione delle ICT appare come un fattore fondamentale per la crescita della partecipazione attraverso una generalizzazione delle consultazioni per via elettronica (referendum, sondaggi, ecc.), ma anche attraverso la digitalizzazione della pubblica amministrazione (l'e-government), che rappresenta un approccio fondamentale per migliorare il rapporto dei cittadini con le istituzioni.

Nel secondo caso la libera circolazione dei saperi e delle informazioni, resa possibile da internet, è da considerare un fattore essenziale per favorire le forme di e-governance richieste dalle nuove esigenze di coinvolgimento nei partenariati auspicati e previsti dalle politiche europee.

Il divario digitale appare un ostacolo, oltre che alla crescita culturale e della comunicazione, allo sviluppo di entrambe le forme di democrazia.

La discriminazione tra un accesso equilibrato e completo (nel caso dei giovani digitali) e un accesso insufficiente (nel caso dei ragazzi in divario digitale) non è solo una conseguenza dei differenti livelli di istruzione formale, ma anche e soprattutto del grado di vivacità culturale in senso lato, poiché un accesso alla rete produttivo e dinamico caratterizza soprattutto giovani con interessi culturali che non sempre coincidono con livelli di istruzione formale elevati.

Come fare per facilitare un ulteriore processo di generalizzazione della rete tra tutti i cittadini? Il divario digitale relativo, che è da collegare alle disuguaglianze già esistenti nel tessuto sociale, si può superare innanzi tutto rimuovendo questi squilibri attraverso una finalizzazione del sistema formativo ed educativo ad obiettivi di *empowerment*, che possono avvalersi anche delle ICT per porre in essere esperienze di interazione fondate su modalità coinvolgenti come l'e-learning.

In relazione al divario assoluto, che è determinato soprattutto dai deficit cultu-

rali di cui si è parlato, appare invece opportuno agire in maniera trasversale alle diverse condizioni sociali attraverso il radicamento di una cultura che non sia libresco e accademica, ma che sia fondata sulla consapevolezza dell'esigenza del dialogo e della costruzione di network funzionali, come fattori a un tempo di socializzazione e di crescita culturale. A tal fine sarà necessario stimolare un processo di apprendimento collettivo e sociale, che può essere portato avanti certo dalla scuola e dalla formazione professionale, ma anche da altre agenzie culturali e formative, oltre che in generale dai mass-media e dalla costruzione di opportuni network educativi e professionali fondati sulle *comunità di pratiche*. In tutto ciò le ICT possono giocare un ruolo importante, soprattutto per le loro capacità di penetrazione nei vari contesti sociali e di trasmissione dei saperi codificati, ma anche e forse soprattutto di quelli in fieri che caratterizzano il web come luogo di incubazione culturale.

Riferimenti bibliografici

- ALLULLI G. - BOTTA P. (2000), *Inclusione ed esclusione. Ritratto di una generazione di giovani alle soglie del 2000*, Angeli Milano.
- BOTTA P. (1981), *Non lontano dai padri*. Edizioni Lavoro, Roma.
- BOTTA P. (1995), *Identità e classi sociali*, Armando, Roma.
- BOTTA P. (1998), *Valori e flessibilità nell'esperienza lavorativa dei giovani*, in "Il Mulino", n. 4.
- BOTTA P. (2002), *Partenariato e risorse umane*, in "Il Mulino", n. 4.
- BOTTA P. (a cura di) (2003), *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, volume Isfol, Angeli, Milano.
- BOTTA P. (2008), *Deux modèles d'accès au travail assez proches*, in CAVALLI A. - CICCHELLI V. - GALLAND O. (a cura di), *Deux pays, deux jeunesses? La condition juvénile en France et en Italie*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BOTTA P. (2010), *Il digital divide. Riflessioni su una nuova forma di disuguaglianza*, in "Professionalità", n. 109.
- BOTTA P. (2011), *Il divario digitale nel mondo giovanile. Un'indagine campionaria sul rapporto dei giovani italiani con le ICT*, volume ISFOL, Roma.
- CAVALLI A. (1998), *Generazioni*, in «Parolechiave», aprile.
- DE KERCKHOVE D. (1997), *L'intelligenza connettiva. L'avvento della Web Society*, De Laurentis, Roma.
- FERRARESE M.R. (2010), *La governance tra politica e diritto*, Il Mulino, Bologna.
- INGLEHART R. (1983), *La rivoluzione silenziosa*, Rizzoli, Milano.
- NACCI M. (2000), *Pensare la tecnica. Un secolo di incomprensioni*, Laterza, Bari.
- SARTORI L. (2006), *Il divario digitale*, Il Mulino, Bologna.

La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali

DARIO NICOLI¹

Una delle principali novità proprie della presente stagione riformatrice di ispirazione europea, che vede il passaggio da un sistema per programmi ad un sistema per curricula centrati su risultati di apprendimento (knowledge outcome), è costituito dalla tematica della valutazione, che rappresenta uno dei momenti chiave della nuova responsabilità delle istituzioni pubbliche riferite al sistema, alle istituzioni, agli apprendimenti.

L'articolo traccia un quadro complessivo della ricerca, di prossima pubblicazione, che ha indagato i sistemi di valutazione in atto in sette realtà nazionali (Canada - Québec, Danimarca, Finlandia, Francia, Polonia, Svezia, Svizzera - Canton Ticino), quattro Regioni (Emilia Romagna, Veneto, Piemonte, Toscana) e due modelli scolastici (USR Lombardia, Istituto Malignani di Udine).

La ricerca

La ricerca, che verrà prossimamente pubblicata dal CNOS-FAP, ha voluto indagare i sistemi di valutazione in atto in sette realtà nazionali (Canada - Québec, Danimarca, Finlandia, Francia, Polonia, Svezia, Svizzera - Canton Ticino), quattro Regioni (Emilia Romagna, Veneto, Piemonte, Toscana) oltre a due modelli scolastici (USR Lombardia, Istituto Malignani di Udine).

È questo un tema centrale che presenta una rilevanza in sé, ma soprattutto permette di cogliere il rapporto di coerenza tra l'approccio didattico e quello valutativo, così da evidenziare il modo di intendere la formazione degli allievi ed il ruolo delle istituzioni erogative.

¹ Docente Università degli studi di Brescia.

Québec

Il modello rilevato è rivolto alle competenze curricolari, favorisce la valutazione autentica in base alle prestazioni in contesti reali, favorisce la responsabilità condivisa tra insegnanti, coetanei, altri adulti.

I campi generali di formazione non devono essere formalmente valutati. L'istituto scolastico ha piuttosto l'obbligo di assicurare che di essi sia tenuto conto in maniera integrata. Per i campi di apprendimento, si richiede che ogni allievo mostri un livello di conoscenza sufficiente, così come specificato nei programmi disciplinari e precisato nelle scale di livelli di competenza. Quanto alla valutazione delle competenze trasversali, esse devono essere oggetto di regolamento specifico a cura dell'istituto ed essere prese in considerazione nei bilanci di fine ciclo.

È avvertita l'esigenza di valutare annualmente lo sviluppo delle competenze, rispettando allo stesso tempo il carattere continuo degli apprendimenti fondamentali nell'arco di tutto il ciclo.

Danimarca

Il sistema d'istruzione danese consente a ciascuno, in qualunque momento della vita, di trovare spazio per accrescere la propria formazione o accedere a percorsi formativi nuovi. Esso prevede una forte integrazione e penetrazione tra il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro. Qualsiasi lavoro ha una sua dignità e perciò richiede non improvvisazione ma adeguata formazione. Questa formazione non si limita alla professionalizzazione ma è attenta all'individuo come componente della comunità.

È rilevante il modello di autocertificazione per il riconoscimento della formazione pregressa. Il modello di autocertificazione potrebbe diventare l'occasione per aggregare i vari soggetti della formazione attorno a un condiviso processo formativo. La persona avrebbe così la possibilità di veder riconosciute le sue competenze e la formazione pregressa in più settori formativi, spenderli in un modello di flessibilità e mobilità lavorativa senza perdere nulla o arricchire le proprie conoscenze per un miglioramento della propria attività professionale.

Finlandia

L'esperienza finlandese nasce dal presupposto che la formazione e l'educazione scolastica debbano essere garantite a tutti i cittadini. La centralizzazione del sistema finlandese ha standardizzato i curricula formativi in base a due principali tipologie: percorso di studi generale e percorso di studi professionale. Nel corso degli anni nasce una stretta collaborazione, anche formale, tra il mondo della scuola e quello dell'imprenditoria e del business. Tale collaborazione si concretizza anche dall'attivazione di tirocini formativi che l'allievo svolge (sempre nel suo ruolo di studente) all'interno di aziende e questo viene realizzato per rispondere a due esigenze: da una parte fornire allo studente un'opportunità di operare direttamente in un contesto produttivo nel quale implementare e sviluppare competenze e abilità profes-

sionali, dall'altra per supportare le scuole nel garantire agli studenti la possibilità di operare con strumenti e attrezzature all'avanguardia che le scuole, a causa dell'evoluzione tecnologica, non possono garantire.

Inoltre va evidenziata anche la possibilità per qualsiasi lavoratore di aver riconosciute formalmente le proprie competenze attenendo un certificato di qualifica dopo aver sostenuto una sessione di test di competenze. Per facilitare sia il ricorso a questa opportunità, sia per supportare il lavoratore nell'acquisizione delle competenze professionali, esiste un sistema di consulenza che aiuta la persona a focalizzare il proprio percorso di conoscenza e a rafforzarlo di conoscenze anche teoriche attraverso la partecipazione a un tirocinio formativo.

Francia

La necessità di fornire al sistema paese risorse umane qualificate ha portato ad un'organizzazione e sviluppo del curricula formativo basati sulle competenze professionali che il contesto produttivo richiede. Ciò tramite un archivio di repertori professionali nei quali vengono declinate, in maniera estremamente dettagliata, le competenze, conoscenze, abiti lavorativi, ecc. caratteristici di una professione. Questo repertorio, che viene aggiornato sistematicamente ogni 5 anni da parte di apposite commissioni eterogenee, è la base per lo sviluppo dei curricula formativi e per il riconoscimento delle competenze degli alunni e/o dei lavoratori.

Vi è poi il repertorio ROME la cui stesura avviene grazie al contributo di équipes di tecnici, una per ogni Regione, con l'obiettivo di creare una classificazione finalizzata a favorire l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro. Molto interessante è l'esperienza legata all'introduzione, con la legge sull'orientamento, del libretto delle competenze che rappresenta un notevole fattore di confronto per la realtà italiana. Uno dei vantaggi del libretto presso lo studente consiste nell'aiutarlo a costruire il proprio percorso di formazione e di orientamento, nella prospettiva dell'inserimento nel mondo del lavoro. Va ricordato che in Francia l'indicazione orientativa della scuola ha valore vincolante, tant'è vero che è sancita la possibilità di ricorso da parte della famiglia avverso a tale indicazione.

Questa pratica viene integrata nell'itinerario di scoperta dei mestieri e dei percorsi formativi e nel capitolo orientamento del progetto dell'istituzione scolastica.

Polonia

La dinamica del sistema formativo polacco unisce in sé il retaggio positivo del passato, ovvero il rigore scientifico e tecnico, la concretezza, l'affidabilità delle scuole e delle università, con i nuovi orientamenti derivanti dalle politiche europee in tema di competenze chiave di cittadinanza, sistema dei titoli e delle qualifiche, framework di certificazione delle competenze e delle esperienze dei cittadini.

È in atto un processo di innovazione metodologica che mette in gioco tradizioni didattiche consolidate. È il caso del programma "Life Skills for Employability" del 2006, operante negli istituti tecnici e professionali, che punta allo sviluppo perso-

nale, inteso come la capacità di valutare in modo appropriato i propri obiettivi e le proprie risorse; inoltre alla risoluzione di problemi, consistente nel possesso di capacità di raggiungere un accordo e di gestire il conflitto; allo sviluppo di abilità legate alla professione, intese come capacità di lavorare in gruppo e di avere un'etica professionale; infine a sostenere le capacità di autovalutazione e disponibilità ad assumersi rischi; progettazione e gestione efficaci del tempo e del denaro.

Il modo concreto e cooperativo in cui viene affrontata la didattica per competenze permette di motivare e di coinvolgere appieno gli alunni, che, in tal modo, possono riscontrare il legame tra le componenti teoriche del curriculum ed il loro utilizzo pratico e reale.

Svezia

Il sistema formativo svedese offre un esempio di percorso "istituzionale" di costruzione, acquisizione, documentazione e certificazione delle competenze. Il modello della scuola secondaria si presenta come una struttura trasparente e leggera – una specie di *casa di vetro* – che lascia agevolmente vedere il percorso di sviluppo delle competenze, che si può così sintetizzare:

- il programma dell'indirizzo di studi traccia il profilo formativo in uscita, esplicitandone le competenze;
- i programmi dei corsi declinano il profilo formativo in competenze specifiche, applicate agli ambiti disciplinari, esplicitate in indicatori "didattici" (*Goals - The school should aim to ensure that pupils*) per la scuola/il docente che progetta e gestisce l'apprendimento, in indicatori di "apprendimento" (*Goals that pupils should have attained on completion of the course*) che descrivono la prestazione dello studente "competente" ovvero che ha acquisito la competenza prevista dal corso;
- infine i criteri di valutazione (*Grading criteria*) descrivono lo standard della competenza acquisita, a diversi livelli.

Il Project work, con la sua componente operativa di personalizzazione del curriculum mirata a un prodotto finale, costituisce un modello di riferimento per l'elaborazione del task che conclude le unità d'apprendimento e che documenta l'acquisizione della competenza, anche ai fini dell'attestazione o certificazione.

Svizzera - Canton Ticino

Nel sistema formativo del Cantone Ticino la didattica per competenze è ormai estesa a tutti i tipi di scuole e sono in corso di definizione, iniziando dalla scuola dell'obbligo, i relativi standard formativi. Ciò è reso possibile dalla presenza, sia a livello federale che a livello cantonale, di centri per l'innovazione didattica strettamente collegati con le università.

È di notevole rilevanza la modalità di valutazione relativa ai percorsi di formazione professionale sulla base del profilo professionale definito secondo i seguenti contenuti: campo di lavoro, chi sono i gruppi target, gli interlocutori, i clienti,

ecompetenze operative professionali, l'esercizio della professione (autonomia, creatività/innovazione, ambiente di lavoro, condizioni di lavoro), il contributo della professione a favore di società, economia, ambiente e cultura.

Nel processo di valutazione sono coinvolti i Cantoni e le Organizzazioni del mondo del lavoro.

La validazione degli apprendimenti acquisiti è una procedura individuale strutturata che consente di integrare le più svariate prestazioni di formazione, di attestare competenze operative e di cultura generale e di conseguire, se possibile, un titolo formale.

Emilia Romagna

La buona pratica indagata riguarda una linea guida per la progettazione, strutturata sotto forma di un piano formativo per unità di apprendimento connesse all'insieme dei traguardi formativi previsti (competenze, abilità e conoscenze). Il valore di tale prassi è costituito dall'organicità dell'approccio, così da consentire una coerenza tra il momento progettuale, quello della cura degli apprendimenti e quello della valutazione/certificazione. In tal modo, l'unità formativa rappresenta il modo ordinario del processo di apprendimento e non una modalità occasionale; ciò consente di dare consistenza all'intesa nei consigli di classe e di affrontare in modo più rigoroso e attendibile il momento della valutazione.

Si tratta però di un modello precedente al processo di definizione degli standard nazionali, quindi esso deve uscire da una sorta di autoreferenzialità regionale per confrontarsi con un quadro nazionale ed europeo che non può essere soddisfatto unicamente dalla logica del minimo fattore comune, ovvero i compiti connessi alle figure professionali, poiché, in tal modo, si rimarrebbe ancora nello stretto ambito delle pratiche neo-addestrative, basate sulle operazioni tecnico-professionali ma non aperte ad un respiro culturale né di cittadinanza.

Veneto

Il progetto della Regione Veneto assume una rilevanza particolare – e per certi versi unica sul piano nazionale – perché ha evitato di dare vita ad un modello autocratico, preferendo l'offerta di un ambito progettuale e di confronto a tutti gli attori in gioco nel sistema educativo e formativo, del lavoro e delle professioni, tenendo conto delle diverse normative elaborate ed in via di elaborazione, avendo come riferimento la definizione di un sistema di gestione delle competenze condiviso e praticabile.

Tramite la dinamica delle reti ed una procedura di coordinamento e di monitoraggio centrale, il progetto ha consentito di definire una sorta di "modello convergente" sulla base del quale è ora possibile pensare ad una linea guida regionale condivisibile e praticabile nel sistema più ampio. Naturalmente, in questo modo la Regione svolge un ruolo non tanto di amministrazione dei processi certificativi connessi al sistema di istruzione e formazione professionale, ma più ampiamente fornisce un'animazione del sistema locale affinché, nel rispetto dei ruoli e delle normative, si possa delineare dal basso un modello convergente che eviti il caos e l'inconfrontabilità.

Piemonte

La Regione Piemonte ha sviluppato un lavoro rilevante in tema di standard formativi e sistema di certificazione delle competenze. È positivo lo sforzo fatto nel delineare un modello di riferimento fondato su un approccio culturale ben definito, di matrice neuro-linguistica, e la volontà di giungere ad un modello non lineare ma a struttura circolare, nel quale siano compresenti le diverse dimensioni del processo della competenza (competenze/capacità; attività/azione). È nel contempo positiva la costruzione di un sistema omogeneo di strutturazione contenente i traguardi formativi e le prove di valutazione, a cura dell'ente gestore.

La soluzione adottata, anche in riferimento alla certificazione dei risultati di apprendimento, appare peraltro eccessivamente autoreferenziale, oltre che complessa ed articolata, finendo per appesantire eccessivamente il lavoro dei vari soggetti compilatori ed inducendo, anche in modo involontario, un'omogeneizzazione delle pratiche educative e formative riducendo, in tal modo, lo spazio dell'autonomia e della costruttività dei percorsi formativi.

Toscana

Anche il sistema toscano per il riconoscimento e la certificazione delle competenze comunque acquisite, sulla base della garanzia di leggibilità e trasparenza nei confronti degli altri sistemi regionali e nazionali, presenta un valore significativo, pur trattandosi ancora di una soluzione decisamente autoreferenziale che non si pone affatto il problema della connessione con altri modelli e con il contesto nazionale.

Il sistema regionale si fonda su un insieme di standard condivisi che costituiscono il riferimento regolatore per l'erogazione dei servizi di formazione e di riconoscimento e certificazione delle competenze comunque acquisite. Esso si rivolge ai titoli ed alle qualifiche di competenza regionale, ma ha l'intento di applicarsi anche al sistema scolastico più vasto. Il sistema toscano, in particolare, permette di ottenere qualifiche professionali anche senza frequentare percorsi formativi, ma riconoscendo dei crediti per apprendimenti ottenuti in contesti sia formali che informali o non formali. È un modello molto frammentato e quindi basato su un approccio operativo e compositivo, che non consente una riflessione di insieme sulla padronanza come capacità di mobilitazione della persona in riferimento all'insieme delle competenze possedute.

Lombardia

Il modello della Lombardia ha il vantaggio di essere pensato in cooperazione tra Regione e sistema scolastico; inoltre risulta da una collaborazione con le associazioni imprenditoriali, garantendo in tal modo un legame solido con la realtà. Esso però segue la stessa pista degli altri modelli regionali, riferibili ad una stagione precedente a quella di EQF. Lo rivela l'enfasi eccessiva – ed esclusiva – alle evidenze intese come prestazioni tecnico-professionali, quindi operazioni specifiche, tenden-

zialmente autonome dalle altre ed in ogni caso non rielaborate entro un quadro educativo e culturale. In questo modo, la prestazione diventa una sorta di tessera minima del puzzle delle competenze, così che il disegno complessivo non è un tutto unico, ma un reticolo di pezzetti che si congiungono.

Dal punto di vista metodologico, si rischia il performativismo secondo cui la competenza viene fatta coincidere con la prestazione; inoltre non compaiono nel modello i compiti complessi ma si evidenzia una formazione centrata su routine date e consolidate.

Istituto Malignani di Udine

Il valore dell'esperienza dell'Istituto Malignani risiede nella capacità di sviluppare un dispositivo rigoroso e realistico di valutazione delle competenze relative all'obbligo di istruzione, mediante una metodologia innovativa e concreta, la cui applicazione ha portato a riflessioni rilevanti circa l'indirizzo metodologico dell'Istituto e le pratiche didattiche e valutative da adottare.

Non è quindi un'iniziativa pensata in astratto e poi messa in atto in piccole realtà sperimentali, ma una prassi che, unica nel contesto nazionale, è stata applicata all'universo degli studenti del secondo anno.

Due visioni emergenti: educativo-culturale e prestazionale

In estrema sintesi, i modelli emergenti si prestano ad una duplice aggregazione:

1. I modelli di natura educativa e culturale, con componenti significative di natura tecnico-professionale, che concepiscono la competenza come capacità di mobilitazione del soggetto di fronte a compiti tendenzialmente complessi con tratti di imprevedibilità. Appartengono a tale impostazione la maggior parte delle esperienze internazionali individuate, oltre al modello Veneto ed a quello dell'Istituto Malignani di Udine.
2. I modelli di natura "prestazionale" che fanno coincidere le competenze con le operazioni connesse ai compiti di natura prioritariamente professionale e che procedono tramite sequenze di routine note e consolidate. Appartengono a tale impostazione, pur con modalità ed accentuazioni differenti, le altre esperienze nazionali: Piemonte, Toscana, Lombardia, Emilia Romagna.

Esiste una differenza radicale, e secondo noi non componibile, tra i due approcci che consiste nella diversità radicale della *preoccupazione di fondo*: mentre i modelli educativi e culturali pongono al centro la necessità di formare il cittadino della società complessa in grado di mobilitare le diverse risorse a disposizione a fronte delle sfide e dei problemi emergenti dalla realtà, i modelli prestazionali si pongono il problema più circoscritto di adattare la gioventù alle richieste dell'impresa concepite come routine bell'è fatte che debbono essere apprese una ad una in modo sequenziale.

Anche il *quadro culturale* risulta decisamente differente: i primi sono collocati

entro una prospettiva più ampia, centrata sulla riflessione circa i processi educativi nel contesto della società complessa, e quindi con riferimenti a due visioni fondamentali: in primo luogo la visione socio culturale di Vygotskij (1972, 2002, 2006) secondo cui la scuola ed in genere l'educazione nell'attuale contesto debbono accentuare maggiormente la formazione delle facoltà psichiche superiori come la riflessione, la consapevolezza, il pensiero logico, la capacità analitica nella valutazione e acquisizione delle conoscenze, tutte determinate dal linguaggio e dall'esercizio operato nella scuola dagli educatori, con forte rilevanza per l'"interdipendenza positiva" tra gli allievi. In secondo luogo la visione costruttivista di Bruner (1966, 1999, 2002) il quale attribuisce notevole rilevanza alla cultura come fattore in grado di mobilitare il passaggio da un sistema di conoscenze attivo ad uno iconico ad uno simbolico, così da aumentare il potere d'azione dell'individuo sulla realtà, permettendogli di amplificare le proprie capacità riflessive anche tramite il "principio di esternalizzazione" che richiama l'importanza di costruire opere che diano evidenza del lavoro mentale realizzato, dando forma oggettiva ai pensieri.

I secondi modelli assumono, invece, una prospettiva più delimitata, caratterizzata da due ancoraggi prioritari: in primo luogo le teorie comportamentiste (Watson 1930, Tolman 1976), che concepiscono il processo di apprendimento come una successione di stimoli forniti al soggetto dall'ambiente, a cui egli risponde con comportamenti appropriati, mettendo in moto un "condizionamento operante" nel contesto di una "istruzione programmata" caratterizzata da routine di compiti ed operazioni e da un sistema di ricompense e di sanzioni. In secondo essi si collegano ad una letteratura di natura manageriale in riferimento alla formazione delle risorse umane in azienda (Costa 2002), senza peraltro riflettere sugli approcci più collegabili alla tematica della "economia della conoscenza" (Rullani 2004), con applicazioni immediate di tali impostazioni entro il contesto educativo (Vairetti 2009).

Di conseguenza, essi divergono circa la *posizione della scuola*² nel contesto sociale: i primi puntano ad una centralità del ruolo scolastico nell'ambito di un compito educativo e culturale che appartiene alla comunità sociale più ampia, compresi i soggetti economici e professionali, mentre i secondi prospettano una sorta di dipendenza della scuola dalle richieste prestazionali del sistema economico, sulla base di una rappresentazione neo-tayloristica dei ruoli lavorativi e del rapporto tra individuo e organizzazione.

Infine, vi è una differenza non di poco conto in rapporto al *modo del coinvolgimento dei giovani*: mentre i primi si pongono nella prospettiva di una nuova impostazione di tale relazione, alla luce della riflessione sui processi di apprendimento e sui costumi culturali del nostro tempo, proponendo un approccio amichevole in grado di mobilitare le risorse umane degli studenti entro una didattica attiva, centrata sul coinvolgimento e la scoperta, i secondi esprimono un approccio più ristretto definito da un processo che richiama la tecnologia dell'istruzione e richiede

² In questo contesto si intende per "scuola" l'insieme delle istituzioni, anche formative, che operano nel sistema educativo.

una sequenza di operazioni da mettere in atto sulla base delle richieste provenienti dall'esterno, senza una reale mobilitazione delle leve intrinseche che sostengono l'apprendimento.

Si potrebbe dire che, mentre i modelli prevalenti nel contesto internazionale si muovono entro una visione positiva dell'educazione, i secondi sono a-educativi e si accontentano di sequenze di prestazioni conformi ai ruoli sociali costituiti.

In questo senso, mentre una parte dei primi modelli – la descrizione dei compiti professionali sotto forma di prestazioni – può essere ricompresa entro il secondo approccio, il contrario non può avvenire a causa della ristrettezza di prospettiva dei primi. Naturalmente tale assunzione deve essere effettuata con l'accortezza di introdurre anche compiti complessi e multicompetenze e di porre in evidenza gli elementi della cultura professionale in quanto componente della cultura di cittadinanza che può trovare legami con molti fattori degli assi culturali, ma non necessariamente tutti.

Per tutti questi motivi, i due modelli si impongono in modo alternativo l'uno verso l'altro.

Pare a noi che di fronte a tale alternativa, sia preferibile il primo modello perché su pone in una prospettiva educativa e culturale, assicurando in tale ottica anche la garanzia di una rigorosa formazione tecnico-professionale degli studenti, ma entro una impostazione aperta, olistica, saremmo tentati di dire "umana".

La formazione di persone competenti rientra nel più ampio compito educativo della società. Annah Arendt ha espresso nel testo *Vita Activa* una definizione assolutamente convincente circa tale compito: «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (Arendt 1999, p. 29).

Un nuovo patto educativo tra scuola e giovani

Quello che emerge sul piano internazionale, e nel contesto Triveneto³, indica innanzitutto che siamo in presenza di una stagione di forte impegno e innovazione in tema non solo di valutazione degli apprendimenti, ma anche di filosofia di fondo dei sistemi educativi e di definizione di un nuovo Patto tra scuola e giovani, oltre che del sistema formativo e gli adulti.

Non si tratta quindi solo di dispositivi amministrativi, ma di una vera e propria ripresa di tensione educativa dei sistemi educativi.

Questa stagione è messa in evidenza dalla presenza di un modello di prove esterne che non assomigliano ai tradizionali test strutturati sotto forma di batterie

³ Facciamo riferimento anche al progetto della Regione Friuli, ma anche all'esperienza del Trentino che presenta tratti di affinità all'approccio qui perseguito.

di quesiti specie a risposta multipla, ma si strutturano per compiti e problemi orientati alla cittadinanza (Eurdyce 2009). Nel contempo emergono i dispositivi di certificazione delle competenze del cittadino, con conseguenze importanti per il processo di valutazione *interno* alle istituzioni erogative che punta a superare (e per certi versi inglobare) le tradizionali verifiche didattiche per compiti standard ed interrogazioni su quesiti noti, a favore di una modalità di valutazione che metta a fuoco la padronanza dello studente non tanto nella ripetizione del sapere, bensì della sua mobilitazione in situazioni reali ed adeguate. Ma ciò richiama, come abbiamo detto, una nuova impostazione circa la natura del compito della scuola ed il modo in cui si assume il rapporto con le giovani generazioni.

È possibile affermare, con una certa approssimazione, che siamo di fronte ad un "modello emergente" di natura educativa e culturale che si sviluppa intorno ai seguenti tre nodi teorici e metodologici:

- il modo in cui è assunto il concetto di competenza ed il rapporto tra questo ed i saperi disciplinari;
- il modo in cui viene intesa la doppia natura della valutazione: formativa e per i voti, ed il rapporto tra questa e la certificazione;
- il ruolo attribuito agli studenti nel processo di apprendimento e di maturazione oltre che di valutazione e nel contempo il ruolo delle autonomie locali e dell'istituzione scolastica nel definire il curriculum e le condizioni della sua realizzazione.

Competenza e saperi disciplinari

Si tratta del punto nodale della questione intorno al quale si confrontano i sistemi formativi dei vari paesi analizzati: qual è la differenza tra competenze e saperi disciplinari e, nel contempo, quali legami intercorrono tra di loro.

Emerge dalla ricerca un modello prevalente che considera le discipline ed i saperi connessi come risorse a disposizione degli studenti, il cui possesso è indispensabile al fine di fronteggiare compiti e problemi sempre più complessi più procede il percorso degli studi, e che abilitano la persona ad esercitare le proprie prerogative in un contesto di cittadinanza attiva, autonoma e responsabile.

Da qui la centralità delle competenze nel curriculum e, nel contempo, l'intreccio indispensabile tra queste ed i contenuti disciplinari.

Questa impostazione è ben evidenziata dal caso del Québec per il quale la struttura dei cicli non è costituita dal processo di accumulo di conoscenze (che in realtà sono le stesse per ogni ciclo, ma più numerose via via che il percorso procede), bensì dalla costruzione progressiva di competenze sempre più complesse finalizzate alla scoperta, all'acquisizione dell'autonomia e responsabilità da parte degli studenti. Il sistema quindi non è più fondato su programmi, bensì su una prospettiva esplicitamente educativa e formativa che presenta una dimensione necessariamente collettiva, vedendo coinvolti le famiglie, la scuola, il territorio, gli studenti e le imprese, ecc. che vede al centro lo studente.

Si può dire, in altri termini, che il discorso delle competenze rappresenta l'ordito di un tessuto, la formazione della persona, la cui trama è costituita dai saperi disciplinari oltre che dalle capacità personali. È in questo modo che il compito della scuola acquisisce una valenza prioritaria di natura educativa e formativa:

- *educativa*, poiché mira alla piena espressione delle possibilità buone di ogni studente, nessuno escluso, attraverso il confronto con la cultura tramite cui si rende possibile la scoperta della realtà e del proprio mondo personale;
- *formativa*, poiché indirizza il processo educativo entro una *forma* prevalente costituita dalla figura del cittadino consapevole, in grado di esercitare la propria presenza nel mondo attraverso l'assunzione autonoma e responsabile dei ruoli e quindi dei compiti affidati, compresi quelli lavorativi ma non solo questi, contribuendo in tal modo ad accrescere il bene collettivo.

Istruzione ed addestramento non sono quindi delle finalità, ma modalità messe in atto nel processo educativo e formativo.

- *l'istruzione* indica lo sforzo finalizzato ad accrescere le conoscenze possedute dallo studente, e si sviluppa mediante differenti tecniche, la più diffusa delle quali è la docenza frontale con relative verifiche, una tecnica che va gestita in modo puntuale ed appropriato tenuto conto delle condizioni di efficacia che non sempre sussistono (si pensi alla motivazione, al desiderio di apprendere, alla omogeneità del gruppo-classe, ai tempi ...);
- *l'addestramento* indica a sua volta lo sforzo di accrescerne le abilità mediante l'imitazione, la ripetizione dei gesti (fisici e mentali) e l'acquisizione di routine definite da sequenze più o meno rigide di operazioni miranti ad uno scopo definito.

In tale prospettiva, risulta importante il riferimento al lavoro che emerge in ogni sistema indagato. Nel caso polacco, ad esempio, il "Life Skills for Employability" del 2006 prevede, tra le diverse aree di competenza, anche lo sviluppo di abilità legate alla professione intese come capacità di lavorare in gruppo e di avere un'etica professionale; capacità di autovalutazione e disponibilità ad assumersi rischi; progettazione e gestione efficaci del tempo e del denaro.

Il Canton Ticino esprime una realtà di influenza tedesca nella quale è fortemente rilevante la formazione professionale, tanto che circa due terzi dei giovani svizzeri alla fine della scuola obbligatoria scelgono di seguire un percorso di formazione professionale di base che permette di combinare teoria e pratica e di entrare rapidamente nel mondo del lavoro.

Valutazione formativa, dare voti e certificare

Di conseguenza a quanto detto in tema di competenze e saperi disciplinari, si pone in luce la differenza necessaria tra il compito della valutazione formativa, che risulta prioritario nel lavoro scolastico, ed il processo del "dare voti", a loro volta distinti dalla certificazione delle competenze.

La Francia esprime bene la differenza tra le due modalità di valutazione: dopo aver affermato che questa rappresenta un elemento fondamentale del processo educativo con un'attenzione particolare per la valutazione formativa, si afferma che valutare e dare il voto sono due cose che vanno tenute distinte, così come vanno tenute distinte dalla certificazione delle competenze:

- la *valutazione formativa* cerca di definire lo stato degli apprendimenti in relazione agli obiettivi specifici prefissati, ovvero le competenze, e serve a mettere in evidenza i successi e nel contempo le carenze così da permettere di porvi rimedio, dando consapevolezza all'allievo e fornendo indicazioni per il lavoro degli insegnanti;
- *dare un voto numerico* consiste nella traduzione in cifra della produzione specifica e puntuale dell'alunno: il voto di un compito è il risultato della somma dei punti attribuiti all'alunno in funzione del dispositivo fissato per il conseguimento di ciascun obiettivo di apprendimento valutato.

La valutazione di una competenza è infatti nettamente distinta dalla verifica di una conoscenza o abilità/capacità che si applica necessariamente ad una situazione già nota; la padronanza della competenza viene messa a fuoco, e quindi risulta possibile valutarla, quando l'alunno si trova di fronte a un problema nuovo ovvero da un compito complesso, le cui caratteristiche prestativie non possono essere rese tramite una routine bell'è fatta, ma richiedono di mettere in gioco combinazioni non predefinite di risorse (abilità, conoscenze, capacità) da definire tramite decisioni successive. Tale processo deve necessariamente svolgersi in situazioni e contesti reali o realistici; inoltre, molto spesso, ciò richiede la cooperazione tra insegnanti diversi.

Il punto della questione risiede nel modo in cui i voti numerici concorrono alle valutazioni finali e certificative: in Francia i primi hanno un peso, che non esaurisce però il giudizio relativo alle competenze, la cui consistenza non può essere affermata dalla media dei voti.

La *certificazione* indica l'attestazione del raggiungimento da parte del candidato dei traguardi di competenza previsti. Essa può avere una struttura binaria – come nel caso francese – oppure può prevedere una scala con differenti item come nel caso canadese o anche quello italiano.

Ruolo attribuito agli studenti

Ma lo spostamento dell'asse della valutazione sulle competenze porta con sé un diverso modo di fare scuola rispetto agli attori in gioco, ciò a favore di un maggiore coinvolgimento e protagonismo degli studenti, collocati entro una comunità di insegnamento ed apprendimento che si esprime nella messa in comune delle competenze degli insegnanti e degli altri attori in modo da costruire volta per volta percorso e situazioni di apprendimento non routinari, ma caratterizzati da novità.

Le stesse valutazioni, facendo parte delle azioni pedagogiche, coinvolgono l'alunno nei suoi percorsi di apprendimento. A questo proposito possiamo trovare due soluzioni:

1. una nella quale l'alunno viene coinvolto tramite conoscenze degli obiettivi e dei metodi, raccolta dei propri prodotti, autovalutazione, mentre il curriculum è comunque deciso dalla realtà scolastica;
2. l'altra nella quale lo studente è direttamente coinvolto nel percorso degli studi poiché decide il proprio piano in funzione dei corsi possibili e dei crediti acquisibili, sapendo che taluni di questi sono indispensabili per conseguire un titolo, ma i tempi dello studio consentono – e suggeriscono – anche di affrontare attività opzionali tra cui anche la possibilità di anticipare contenuti della tappa successiva.

Circa il primo caso, si ricorda il successo riscontrato presso gli studenti polacchi delle attività modulari relative ai percorsi educativi interdisciplinari gestite insieme da più docenti utilizzando metodologie che prevedono l'assunzione di un ruolo attivo e propositivo da parte degli studenti: lavoro di gruppo, *peer tutoring* ed apprendimento cooperativo.

Circa il secondo, tutto l'ambito scandinavo, compresa la Danimarca, punta sulla valorizzazione dell'iniziativa degli studenti nel percorso degli studi.

In Finlandia le recenti politiche educative enfatizzano l'individualità, la flessibilità, l'opzionalità e la responsabilità locale, e ciò ha portato ad un incremento dell'offerta formativa nel paese. È incoraggiata l'autovalutazione da parte dello studente e ciò rappresenta una dimensione importante del processo di apprendimento.

Il caso danese propone lo strumento del *My Competence Portfolio* un'autocertificazione nel quale il titolare può registrare il proprio CV e tutto quanto può servire per definire il quadro formativo e delle competenze acquisite sia in chiave formale che informale e non formale. Il percorso degli studi è quindi molto flessibile in base alle competenze attestate ed è inoltre gestito dallo studente entro un sistema di corsi obbligatori e facoltativi.

È interessante lo strumento del Project Work nel caso svedese tramite cui si apre un'area di fertile impiego delle risorse individuali, intellettuali e operative, nella quale esplicitare e far interagire le capacità acquisite sia attraverso l'apprendimento a scuola, sia in campi personali d'esperienza.

È da notare come la flessibilità e l'opzionalità si leghino strettamente con il decentramento e la forte responsabilità delle autorità locali in ordine ai programmi ed ai contenuti degli studi. Questi, infatti, presentano un margine anche rilevante di flessibilità e variabilità che procede secondo la logica della "equivalenza formativa" per cui le stesse competenze possono essere perseguite mediante compiti e problemi posti in situazioni differenti.

In questo modo si coglie il carattere sociale dell'azione della scuola, tramite il coinvolgimento collettivo dei vari attori della comunità più vasta, la vera titolare del compito educativo e formativo.

Il caso italiano

Con il nuovo ordinamento, la scuola si trova ad affrontare un cambio rilevante, centrato su tre questioni cruciali:

1. favorire apprendimenti “autentici” presso gli studenti, nell’ambito di una loro trasformazione coerente con il Pecup, ovvero il traguardo antropologico e culturale che disegna il profilo dello studente così come lo si immagina al termine del percorso degli studi;
2. certificare le competenze, ovvero “ciò che lo studente sa fare con ciò che sa”;
3. sostenere l’autonomia della scuola come approccio necessario all’elaborazione di un curriculum appropriato, che valorizzi le risorse del contesto e metta in moto la capacità progettuale e di lavoro cooperativo dei docenti, entro una prospettiva di rete e di “regole dell’autonomia”.

Si tratta di una prospettiva piuttosto impegnativa, ma indispensabile, se vogliamo che avanzi nella scuola (condizione necessaria perché ciò avvenga anche per gli studenti) una cultura dell’autonomia che significa responsabilità educativa, solidarietà tra scuole e gli altri attori coinvolti, sussidiarietà nel rapporto con lo Stato e le regioni.

Il tema della valutazione degli apprendimenti rappresenta il punto più rilevante sul quale si sta giocando molta della partita dell’autonomia delle scuole: il passaggio da un ordinamento centrato sui “programmi nazionali” ad un altro che predilige i “risultati di apprendimento” (*knowledge outcome*) risulta largamente incompiuto, e quindi equivoco, nel momento in cui l’autorità pubblica ha ommesso di indicare gli standard di apprendimento e di valutazione-certificazione, ovvero le caratteristiche ed i livelli delle prestazioni attese affinché si possano rilasciare i titoli ed i certificati previsti, limitandosi ad enunciare le competenze-traguardo articolate in conoscenze ed abilità. Questa mancanza lascia aperto un vuoto che può essere riempito solo in due modi:

- attraverso un controllo centralistico da parte del Miur delle prove di valutazione che finirebbero in tal modo per espropriare le scuole di una loro competenza rilevante e per imporre surrettiziamente (o meglio: per condizionamento “dal fondo”) una didattica tutta funzionale al superamento delle prove stesse;
- per mezzo di una assunzione di responsabilità delle scuole autonome che, sulla base di intese di rete, decidono di adottare una linea guida univoca in merito alle evidenze delle competenze ed ai loro livelli di accettabilità, alle modalità di definizione delle unità di apprendimento, alle prove esperte ed alle modalità di certificazione. Aggiungendo a ciò la creazione di un network di condivisione di strumenti, materiali, occasioni di scambio, ricerca, lavoro comune tra scuole.

Una scuola autonoma accetta di buon grado di essere valutata da un organismo esterno legittimato a ciò, ma non può consegnare al ruolo sussidiario la valutazione che – come sappiamo – impegna da vicino le scelte relative alla didattica ed all’organizzazione del curriculum.

La falsa alternativa tra contenuti e competenze

Una questione centrale nel rilancio dell'autorevolezza dell'educazione consiste nel rapporto tra contenuti e competenze. Il dibattito attuale si sta pericolosamente bloccando entro una falsa alternativa tra i due fattori, evidenziando un'idea astratta dei primi ed una visione puramente funzionale delle seconde. In realtà, le competenze non vanno intese come un sostituto funzionale delle conoscenze, ma come una qualità antropologica delle persone, in base alla quale esse sono in grado di mobilitarsi entro la realtà in modo autonomo e responsabile, fronteggiando e portando a termine i compiti e problemi da cui sono sfidate.

La vera questione è pertanto contrastare la decadenza dell'insegnamento a disciplinarismo, ovvero l'impoverimento della capacità del sapere di suscitare affezione, di spiegare la realtà e di aiutare l'allievo ad operare in essa con un progetto positivo. Il nodo centrale è quindi costituito dalla formazione dei docenti: in gran parte, gli insegnamenti dalle scuole medie in su sono impartiti ancora secondo programmi basati sull'epistemologia delle discipline, in un contesto inerte di insegnamento-verifica.

Di contro, l'impostazione metodologica più accreditata, sulla base della quale sono stati scritti i regolamenti, è di matrice costruttivista e sociale; essa si basa sul principio della autenticità degli apprendimenti, della personalizzazione dei percorsi e della trasparenza delle attestazioni e delle certificazioni.

L'insegnamento nel contesto dell'approccio per competenze cessa di essere una "successione di lezioni", ma procede come "organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento".

Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario quindi ricollegare ciascuna competenza a un insieme delimitato di problemi e di compiti ed inventariare le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, competenze più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

L'approccio del processo insegnamento/apprendimento per competenze si basa sull'analisi dei problemi e delle situazioni da risolvere di volta in volta sul campo e non sui saperi che restano impliciti e legati alle esperienze, interessi e necessità individuali di ciascun esperto.

Ciò significa che tale processo si realizza in modo costruttivo, tramite unità di apprendimento.

Inoltre la competenza è messa in luce tramite compiti-problemi e mobilita i nuclei portanti del sapere posti secondo una successione formativa, ovvero attenta al modo in cui gli allievi imparano.

Il dilemma della scuola

La scuola si trova di fronte ad un dilemma di rilevanza storica, che concerne la risposta da dare alla progressiva caduta di motivazione degli studenti nei confronti degli studi. Da un lato vi è la soluzione prevalente che possiamo definire "accomo-

dante”, e consiste nell’abbassare progressivamente le mete, ridurre il carico di lavoro, concordare le verifiche, dare peso nel giudizio alle condizioni psico-sociali degli studenti, concedere ulteriori chance, aumentare i recuperi; dall’altro si coglie una risposta di segno opposto di tipo “neo-rigorista” che punta a circoscrivere il ruolo della scuola alla sola istruzione liberandosi da tutte le “educazioni” che negli ultimi anni si sono aggiunte, accrescere il peso e la gravità della disciplina scolastica, enfatizzare il carico di lavoro degli studenti, sostenere (si potrebbe meglio dire “armare”) il ruolo del docente con voti e sanzioni, stigmatizzare lacune e inadempienze, selezionare.

Mentre la prima strategia tendenzialmente trasforma la scuola in una sorta di servizio di animazione finalizzato alla cura delle problematiche giovanili, la seconda ritiene di poter ristabilire il principio di autorità e di impegno così come si riscontravano in un tempo passato, precisamente quello precedente al Sessantotto.

A ben vedere, entrambe queste risposte appaiono inadeguate: la soluzione accomodante, con l’intento di “venire incontro ai giovani”, finisce per svuotare l’esperienza scolastica trasformandola in un tempo noioso in cui non accade nulla di interessante, riducendo la cultura a formulette e schemi di dubbio valore; la soluzione neo-rigorista, illudendosi di riesumare un tempo oramai superato, non può che accrescere il disagio degli studenti e la loro avversione nei confronti degli studi, aumentando la dispersione ed i passaggi verso indirizzi di studi ritenuti più facili. Si tratta di un’alternativa fra due visioni, nessuna delle quali si rivela, in pratica, accettabile. A ben vedere, esse presentano un decisivo fattore comune: considerano indiscutibile una metodologia di insegnamento centrata sulla epistemologia delle discipline, realizzata secondo micro-sequenze orarie di lezioni-esercizi, sulla base di compiti di tono scolastico e non tratti dalla realtà, finalizzati non tanto alla maturazione della personalità dello studente attraverso la cultura quanto a prendere voti. Ambedue assumono come inevitabile la “visione dei due tempi”: prima bisogna studiare, dopo il diploma si potrà applicare nella realtà ciò che si è appreso. Una simile scuola, la cui cifra principale è l’inerzia, non è assolutamente in grado di far fronte alle sfide del tempo presente ed in particolare l’irruzione nel mondo giovanile dell’irrealtà, ovvero dell’estetica dell’apparire e del consumare.

La proposta: una valutazione attendibile

Possiamo ora avanzare una proposta che trae riscontro nei casi di studio indagati, e riflette l’opzione educativa e culturale emersa da tale percorso. Ciò significa che la valutazione viene collocata entro una prospettiva che pone al centro l’intenzionalità educativa degli insegnanti e delle scuole, finalizzata prioritariamente a rendere evidenti le capacità buone degli allievi e di dare loro una forma significativa ed utile dal punto di vista sociale, nella prospettiva della cittadinanza.

Essa si ancora ad una concezione della competenza non intesa come saperi, saper-fare o attitudini, né intesi singolarmente né come somma di elementi, ma

come qualità del soggetto che apprende: essa è concepita quindi come *padronanza*, *una qualità* in base alle quali la persona è in grado di mobilitare, integrare ed orchestrare tali risorse. Questa mobilitazione è pertinente solo entro una situazione reale (o simulata); ogni situazione costituisce un caso a sé stante, anche se può essere trattata per analogia con altre situazioni già incontrate. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, quelle che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.

In base a ciò, è incongruo ritenere che la valutazione delle competenze si svolga attraverso la somma algebrica di voti conseguenti a verifiche aventi per oggetto conoscenze ed abilità, attuate in modo inerte ovvero slegate da un compito-problema contestualizzato, perché questo modo di procedere non consente di esprimere un giudizio sulla capacità della persona di mobilitare le risorse a disposizione a fronte di compiti-problema reali, fattore che costituisce il cuore di una valutazione attendibile. È quindi indispensabile che la valutazione segua una didattica per competenze; questa è svolta tramite unità di apprendimento, caratterizzate dall'insieme di occasioni che consentono allo studente di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione attendibile.

Tre sono pertanto gli elementi fondamentali per la descrizione di una competenza: i tipi di situazione di cui essa dà una certa padronanza; le risorse che mobilita, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche, schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione; la natura degli schemi di pensiero che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale. A differenza della valutazione di conoscenze ed abilità, la valutazione di una competenza richiede l'analisi della dimensione da valutare, la scelta di criteri di valutazione, gli strumenti di valutazione, i livelli di prestazione.

Tale approccio necessita di un quadro di dimensioni che possono essere riferite:

- a. allo schema *cognitivo* (collegare situazioni, fatti, impostare la risoluzione di problemi, creare collegamenti, eseguire confronti, sintetizzare ...);
- b. allo schema *operativo* (applicazione di regole grammaticali, di sequenze di operazioni ...);
- c. allo schema *affettivo e relazionale* (esprimere motivazione, curiosità, empatia ...);
- d. allo schema *sociale* (comunicare, lavorare in modo cooperativo, assumere responsabilità ...);
- e. allo schema della *metacognizione* (riflettere e trasferire).

È rilevante in questo tema il riferimento ad EQF – il sistema europeo di classificazione delle competenze – perché illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento, pone al centro dell'apprendimento le competenze, propone una relazione "attiva" tra competenze, abilità e conoscenze, valorizza allo stesso tempo i risultati di

apprendimento formali, non formali ed informali. Un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di valutazione, convalida e riconoscimento dei risultati di apprendimento delle competenze e dei saperi, in modo da porre in luce le relative evidenze della competenza ed i relativi livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

Sulla base di quanto detto, si può delineare nel modo seguente il processo di valutazione, distinto in quattro fasi: previa, formativa, finale o accertativa, infine attestativa e certificativa:

FASI	AZIONI
Previa	<p>Per ogni competenza, meglio se aggregata per area omogenea (utilizzando le 8 competenze chiave di cittadinanza europea), occorre svolgere un'istruttoria (tramite una Rubrica della competenza) finalizzata ad individuare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le evidenze sotto forma di compiti-problema e saperi essenziali connessi - le dimensioni da valutare - i criteri e gli strumenti di valutazione - i livelli di padronanza.
Formativa	<p>Ogni azione didattica che sollecita la padronanza nello studente (sia quelle più piccole a carattere disciplinare e di area formativa sia quelle più ampie interdisciplinari o collocate oltre le discipline) viene valutata tramite una griglia unitaria che consenta l'analisi</p> <ul style="list-style-type: none"> - dei prodotti intesi in senso proprio (un elaborato, un complessivo tecnologico, un evento ...) - dei comportamenti e dei processi posti in atto - del linguaggio e della padronanza delle teorie sottese. <p>La progressione dello studente nel cammino del "diventare competente" viene documentata tramite l'attestazione delle attività svolte e dei punteggi ottenuti.</p> <p>Sono previste anche verifiche periodiche di padronanza centrate espressamente sulle conoscenze ed abilità.</p> <p>Questo modo di procedere ci consente di suggerire al consiglio di classe gli opportuni interventi di recupero e di sviluppo degli apprendimenti.</p>
Finale o accertativa	<p>La valutazione finale avviene tramite prove pluri-competenze collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio); essa consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.</p>
Attestativa e certificativa	<p>L'attestazione delle competenze rappresenta la "fotografia" della situazione dello studente, effettuata ad ogni conclusione di una tappa rilevante del percorso (biennio, triennio e quinquennio) ed in ogni caso quando il titolare lo richiede (obbligo di istruzione, passaggi).</p> <p>La certificazione rappresenta il momento formale in cui il dirigente ed il presidente della commissione valutativa dichiarano che lo studente ha raggiunto il livello di padronanza previsto per poter ottenere il titolo corrispondente.</p>

La *valutazione finale* avviene tramite prove pluri-competenze (sempre sulla base delle rubriche di riferimento) collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e che consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.

La prova di valutazione finale, o “prova esperta” concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, a rilevare il patrimonio di saperi e competenze – articolati in abilità, capacità e conoscenze – di una persona, utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi.

L'utilizzo della prova di valutazione finale (prova esperta) richiede necessariamente che l'attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia delle Unità di apprendimento, centrate su compiti e prodotti. Infatti l'insegnamento non è inteso, nel contesto dell'approccio per competenze, come una “successione di lezioni”, ma come organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento orientate ad attivare la varietà delle dimensioni dell'intelligenza indicate nella tabella sottostante: affettivo-relazionale-motivazionale, pratica, cognitiva, riflessivo-meta-cognitiva e del problem solving, tutte in un continuum dinamico tra loro.

La prova esperta si caratterizza per questi aspetti: è un compito aperto e problematico, che richiede allo studente l'attivazione della capacità di stabilire collegamenti, di ricavare da fonti diverse e da più codici informazioni anche implicite, di affrontare l'analisi di un caso o di risolvere una situazione problematica e infine di giustificare le scelte praticate e il percorso svolto. È dunque una manifestazione in itinere della capacità (e della competenza chiave europea) di imparare a imparare, espressa in contesti ancora limitati e alla portata dello studente, ma capace di porlo nella condizione di attualizzarne gli atteggiamenti in modo che possano diventare oggetto di valutazione. È un atto individuale, che conclude percorsi nei quali i medesimi atteggiamenti si erano manifestati soprattutto in ambiente cooperativo. Richiede da parte dei docenti (e la formulazione al plurale è d'obbligo perché questo tipo di prova è sempre interdisciplinare) l'individuazione anticipata di criteri di valutazione consoni.

Per una certificazione “onesta”

La certificazione rappresenta un'azione complessa, tesa a soddisfare i seguenti criteri: la *comprensibilità* del linguaggio, che deve riferirsi – in forma narrativa e non quindi con linguaggi stereotipati – a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze; l'*attribuibilità* delle competenze al soggetto con specificazione delle evidenze che consentano di contestualizzare la competenza entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori; la *validità* dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

Un certificato siffatto necessita di una raccolta dei prodotti più significativi realizzati dalla persona valutata. Si tratta del *portfolio*, ovvero una raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo rendimento e del suo progresso. Consente di capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere "che cosa è avvenuto" lungo il percorso formativo. È elaborato dall'allievo che è chiamato a scegliere i lavori di cui va più orgoglioso, accanto a quelli che, d'intesa con i docenti, risultano significativi al fine di documentare i suoi progressi nell'apprendimento. Tra i lavori documentabili vi sono anche quelli realizzati in alternanza. Possono essere rilevanti anche gite, tornei, eventi purché gestiti in chiave formativa.

La certificazione – riferita ad ogni studente e svolta dall'intera équipe dei docenti-formatori – si svolge nei seguenti modi:

1. si riportano le competenze indicate in ciascuna delle rubriche e corrispondente UdA;
2. si indicano le *situazioni di apprendimento più significative* traendole dal portfolio e dall'attività didattica;
3. si attribuisce il *livello della competenza* (se positivo), specificandone il grado ed eventualmente altre informazioni utili, sotto forma di note.

La certificazione è onesta quando il consiglio di classe evita la tentazione di "barare" trasponendo i voti delle discipline sotto l'elenco delle competenze, ma indica effettivamente le prove reali ed adeguate della padronanza dello studente, ovvero ciò che sa fare con ciò che sa. In questo modo il giudizio risulta fondato ed attendibile, ed indica la capacità della persona di fronteggiare in modo adeguato i compiti ed i problemi che sono propri del suo ambito di studio, oltre che della cittadinanza intesa in senso lato.

Bibliografia

- ARENDE H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- BRUNER J.S. (1966) *Dopo Dewey: Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1966.
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- BRUNER J.S. (2002), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- COSTA G. (2002), *Economia e direzione delle risorse umane*, UTET, Milano.
- RULLANI E. (2004), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci.
- TOLMAN E.C. (1976), *L'uomo psicologico*, selezione dei saggi dell'autore, a cura di CORNOLDI C. - SANAVIO E., Franco Angeli, Milano.
- VAIRETTI U. (2009), *Gestire le competenze al lavoro e nella formazione*, Franco Angeli, Milano.
- VYGOTSKIJ L. (1972), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma.
- VYGOTSKIJ L. (2002), *Il processo cognitivo - Raccolta di scritti* a cura di COLE M., SCRIBNER S. - JOHN-STEINER V. - SOUBERMAN E., Ed. Bollati Boringhieri, Torino.
- VYGOTSKIJ L. (2006), *Psicologia pedagogica - Attenzione, memoria e pensiero*, Erikson, Trento.
- WATSON J.B. (1930), *Behaviorism*, University of Chicago Press.

Strumenti per formare - 3 Per una valutazione riconoscente ed incoraggiante

GIUSEPPE TACCONI¹

Continua, anche su questo numero, la serie degli articoli dedicati ad una sintetica restituzione dei principali risultati della ricerca empirica condotta con un centinaio di formatori e formatrici di area culturale nei CFP della Federazione CNOS-FAP. In questo contributo si analizzano le strategie che i docenti mettono in atto per consentire ai propri allievi, attraverso la valutazione, di dare valore a ciò che apprendono.

Continua, anche su questo numero, la serie degli articoli² dedicati ad una sintetica restituzione dei principali risultati della ricerca empirica condotta con un centinaio di formatori e formatrici di area culturale nei Centri di Formazione Professionale della federazione CNOS-FAP ed ora disponibile integralmente nei due volumi appena pubblicati (Tacconi, 2011c; Tacconi, 2011d). In questo numero, ci concentreremo sulle strategie che i nostri docenti mettono in atto per consentire ai propri allievi, attraverso la valutazione, di dare valore a ciò che apprendono.

La valutazione rappresenta una parte integrante del processo formativo, cioè dell'attività tesa a favorire l'apprendimento e la crescita degli allievi. La valutazione, nel racconto dei formatori intervistati, assume prevalentemente una valenza formativa (Scriven, 1967), non si identifica quasi mai con momenti puntuali, separati dal processo formativo e si configura essa stessa come una forma di intervento che aiuta a crescere e ad apprendere sempre meglio. Per questo i formatori privilegiano forme dialogiche e riconoscenti di valutazione, capaci di valorizzare le mete raggiunte, di far scoprire l'errore come evento utile ad apprendere e di indicare suggerimenti per migliorare. L'azione valutativa è spesso intrecciata con la consegna di rea-

¹ Università degli Studi di Verona - Centro di ricerca educativa e didattica.

² I precedenti articoli hanno riguardato i seguenti temi: le strategie per la creazione di un clima positivo (TACCONI, 2010); le strategie per una gestione efficace della lezione (TACCONI, 2011a) e le strategie per valorizzare l'esperienza (TACCONI, 2011b).

lizzare prodotti autentici. In particolare, la valutazione nell'area culturale cerca di mettere i soggetti nelle condizioni di dire e di illustrare ciò essi che sanno fare, a partire da una valorizzazione di questo "saper fare" concreto. Le azioni valutative del docente o le attività di autovalutazione da parte degli allievi sono inseparabili dalle attività di insegnamento/apprendimento centrate sulla realizzazione di prodotti, a cui accenneremo ma che vedremo nel dettaglio in uno dei prossimi articoli. Qui di seguito, oltre alle cosiddette "prove autentiche", cercheremo di mettere a fuoco anche ulteriori attenzioni a cui i nostri docenti ricorrono in ordine alla valutazione, in particolare: il continuo monitoraggio; la comunicazione trasparente dei criteri di valutazione; la fase di preparazione alla prova; la gestione delle prove strutturate; l'offerta di opportunità di recupero; l'attivazione di forme di autovalutazione o di valutazione tra pari, anche attraverso l'uso del portfolio; la restituzione delle prove corrette, in particolare dei temi; il ricorso a forme di triangolazione con valutatori esterni. Tutte queste modalità di azione sono mosse dall'esigenza di incoraggiare.

1. Organizzare prove autentiche centrate su compiti reali

Generalmente, le unità di apprendimento centrate sulla realizzazione di capolavori o prodotti tangibili e gli esami di qualifica prevedono prove che richiedono di dimostrare di aver sviluppato specifiche competenze, si basano su situazioni autentiche, reali o simulate, consistono in un insieme di attività e coinvolgono simultaneamente varie aree disciplinari, come risorse mobilitabili per la soluzione dei problemi che la realizzazione del compito pone. La valutazione, in questo genere di prove, risulta essere un'operazione particolarmente delicata e complessa, che poco ha a che fare con fredde misurazioni o con l'assegnazione di pigri aggettivi, spesso vuoti di contenuto. In questo tipo di prove, è il confronto stesso con la realtà a fornire ai soggetti in apprendimento dei ritorni di informazione utili ad imparare. Del resto, come ricaviamo dall'ultimo libro di Matthew Crawford, una specie di apologia del lavoro manuale e dell'apprendistato, la valutazione più efficace non è quella che si basa sui voti o sui giudizi verbali, per quante attenzioni i docenti mettano in atto per non ferire l'autostima degli allievi, ma quella che si fonda sul giudizio che viene dalla realtà, dalla cosa stessa che l'allievo è riuscito a realizzare (cfr. Crawford, 2009, p. 17). Questo aspetto vale tanto più quanto più risultano chiari i criteri di valutazione, che vanno formulati in anticipo, magari anche attraverso rubriche di valutazione (cfr. Tacconi, 2007, pp. 71-74), che rappresentano il tentativo di descrivere ciò che comporta affrontare un compito nelle sue diverse componenti e a vari livelli di competenza (da quello del principiante a quello dell'esperto). La rubrica consente di comunicare previamente i criteri di valutazione agli allievi e alle loro famiglie e permette al docente di precisare il proprio voto e all'allievo di ricevere un *feedback* dettagliato sulla propria prestazione. Alcuni docenti esprimono l'esigenza di analizzare anche criticamente questi strumenti e di evitarne utilizzi meccanici.

L'esigenza di fondo è di rendere le rubriche sempre più trasparenti e comprensibili agli allievi e sempre più agili e sostenibili per i docenti³.

Un docente di matematica ha predisposto con i colleghi una prova centrata sulla realizzazione di un prodotto in officina. Può essere utile riportare qui di seguito le azioni che gli allievi sono stati in quel caso chiamati a compiere, nel periodo di svolgimento della prova, che potrebbe durare anche alcuni giorni, a seconda della complessità del pezzo da realizzare⁴. Gli allievi sono chiamati a disegnare e progettare un prodotto (tecnologia); a calcolare volumi, peso specifico e proporzioni (matematica); a realizzare il prodotto in officina (laboratorio meccanico); a scrivere una relazione tecnica, con la descrizione delle fasi di progettazione e realizzazione del pezzo, oltre che la descrizione delle difficoltà incontrate e delle strategie adottate per risolverle (italiano); ad ideare un dépliant per pubblicizzare il pezzo (informatica); a simulare l'invio di una proposta di vendita ad una ditta straniera, con la descrizione delle caratteristiche operative del pezzo (lingua inglese). I compiti possono essere diversi, ma generalmente sono legati alla realizzazione di una consegna di lavoro o che comunque potrebbe avere senso in un contesto di vita reale. Va notato inoltre che questo genere di prove si presta a valutare competenze e dunque saperi integrati, il cui possesso facilmente sfuggirebbe a prove parcellizzate e standardizzate.

Quando questo tipo di prove viene fatto oggetto di una valutazione dialogata e condivisa in classe, prende vita un processo generativo di apprendimento. Attraverso la conversazione, alcuni docenti stimolano i propri allievi ad esplicitare il procedimento logico seguito, a confrontare le diverse modalità utilizzate per arrivare ad un determinato risultato, ad analizzare gli errori e le possibilità di miglioramento. Così, i docenti valorizzano le varie forme di ragionamento che i ragazzi hanno messo in atto, anche se diverse da quelle canoniche o da quelle indicate in precedenza dai docenti stessi su casi analoghi. Del resto, il senso della valutazione è che l'allievo apprenda e non che si abitui semplicemente a rispondere ciò che immagina il docente si aspetti. Una valutazione del genere non valuterebbe l'apprendimento, ma solo la capacità del soggetto di adattarsi passivamente, anche senza capire, alle richieste del docente, indipendentemente dalla loro sensatezza.

La progettazione di questo genere di prove, sempre secondo il racconto dei nostri formatori, richiede un'intensa interazione tra i formatori stessi. In alcuni Centri di Formazione Professionale (CFP), questo confronto generativo avviene nell'ambito di un incontro settimanale dei formatori di un determinato settore (meccanico, elettromeccanico, grafico ecc.). È dal confronto tra i docenti che prende forma il progetto. La prova, che può essere individuale o di gruppo (team di lavoro), le varie consegne che la costituiscono e i criteri di valutazione vengono spesso formalizzati per iscritto.

³ Nel testo citato sopra si propone un'attività attraverso cui la stessa costruzione della rubrica diventa un'attività di apprendimento alla quale gli allievi partecipano attivamente (cfr. TACCONI, 2007, p. 73).

⁴ Tra parentesi vengono indicate le aree disciplinari coinvolte.

Il ricorso a questo tipo di prove è abbastanza diffuso. Esse richiedono tempi lunghi e, in molti CFP, i docenti riescono difficilmente a proporre più di tre all'anno. Non sempre però le prove di questo genere sono così complesse da coinvolgere la maggior parte delle aree disciplinari. Qualche volta la cooperazione tra un singolo docente di area culturale e un collega di area pratica produce formati di prova più semplici, ma ugualmente basati su elementi di autenticità riferibili a situazioni che gli allievi affrontano normalmente in laboratorio. Un docente di matematica racconta, ad esempio, un episodio di cooperazione con un suo collega di area pratica. I formatori, dialogando tra loro, si erano accorti che, mentre i ragazzi, in laboratorio, dimostravano di comprendere e di saper operare con un determinato contenuto (nel caso narrato, il calcolo delle percentuali), in aula, durante l'ora di matematica, sembravano faticare alquanto a comprendere. Il fatto che i formatori notano ha probabilmente a che fare con la differenza tra i processi di apprendimento che si attivano nelle situazioni concrete e quelli astratti e decontestualizzati, che avvengono nelle situazioni dell'apprendimento formale (cfr. Lave, Murtaugh, De La Rocha, 1984). Da qui la scelta di proporre una verifica congiunta, che aiutasse gli allievi a cogliere la relazione fra i diversi contesti di apprendimento e l'identità di certi oggetti di apprendimento, che pure venivano avvicinati in contesti differenti. Una docente di italiano racconta di aver proposto come "prova autentica" la realizzazione in forma di dépliant della presentazione della propria classe e della propria città ad un gruppo di coetanei stranieri. Una docente di tecniche di comunicazione imposta la valutazione autentica sulla simulazione di una situazione concreta di vendita, in particolare la gestione di un reclamo, prima realizzata in forma orale e poi in forma scritta. Le prove di valutazione autentica tendono a coincidere con vere e proprie attività di apprendimento, non sono momenti puntuali, sganciati da tutto il resto.

2. Monitorare continuamente

Una valutazione che intenda essere formativa si trasforma in un'azione di osservazione continua, che fornisce informazioni sia sulla qualità dell'apprendimento degli allievi che sull'efficacia dell'azione dei docenti e che non necessariamente è legata all'attribuzione di un voto. Solo monitorando continuamente il percorso si riesce a capire se gli allievi comprendono, come comprendono, che cosa eventualmente si inceppa, quali sono i principali problemi che incontrano. Intesa in questo senso, la verifica serve soprattutto al formatore per impostare al meglio i percorsi. Alcuni formatori utilizzano strumenti di valutazione formativa per operare una diagnosi iniziale, che li aiuti ad identificare errori frequenti ed eventuali carenze e li orienti ad impostare il percorso centrandolo sulle esigenze di apprendimento dei singoli allievi. Una docente di inglese, ad esempio, è molto attenta a chiarire ai suoi allievi il senso del test di ingresso che propone loro all'inizio dell'anno, che offre innanzitutto informazioni utili all'insegnante per costruire il percorso, ma anche agli allievi, per capire che cosa hanno bisogno di imparare o migliorare. Nel far questo,

la docente è molto attenta ad infondere fiducia in loro, sostenendo la possibilità di una nuova partenza, che li aiuti a superare la profezia di incapacità che, nelle precedenti esperienze scolastiche, era stata pronunciata su di loro. Un docente di matematica somministra un test all'inizio dell'anno e lo ripropone al termine dell'anno, per evidenziare i progressi e fornire incoraggiamento.

Una delle modalità che alcuni docenti utilizzano per monitorare continuamente l'andamento del percorso formativo è il controllo periodico, sistematico o a campione, dei quaderni e degli eventuali compiti assegnati per casa. Non tutti i formatori assegnano compiti per casa, anche in relazione alla lunga permanenza degli allievi presso il CFP, ma, quando questo avviene, il controllo assume una rilevanza importante, che si carica sempre anche di valenze emotive e relazionali. Una docente di italiano, ad esempio, controlla sempre che i compiti siano stati svolti ordinatamente, anche per l'esigenza di dare un po' di struttura ad allievi poco familiarizzati con un contesto formativo formale, ma al controllo fa seguire una fase di correzione dialogata dei compiti, che già introduce alla nuova lezione. Una docente di matematica riporta la pratica in uso nel suo CFP riguardo al controllo periodico dei quaderni: qui i docenti comunicano previamente quando verrà fatto il controllo, in modo da lasciare agli allievi del tempo per un'ultima sistemazione del proprio quaderno. Il controllo, oltre a fornire ai docenti indicazioni sull'andamento del percorso, stimola anche allo sviluppo di abilità trasversali, come la capacità di dar conto in modo ordinato del proprio lavoro. Per altri docenti il monitoraggio del percorso è legato a veloci "interrogazioni dal posto", che consentano di rilevare la presenza di eventuali difficoltà di comprensione. Ci sono formatori che monitorano l'andamento del percorso attraverso semplici giochi e cruciverba, che elaborano loro stessi proprio allo scopo di verificare velocemente l'acquisizione di specifiche conoscenze. In questo modo, la verifica assume anche una valenza ludica, che generalmente facilita il coinvolgimento degli allievi e riduce l'ansia di inciampare nell'errore.

3. Comunicare previamente e chiaramente i criteri di valutazione

Risulta utile che il voto non piovga dall'alto, come l'inappellabile sentenza di un tribunale all'ultimo grado di giudizio, e che dunque siano espressi previamente le aspettative del docente, le tipologie e i formati di prova, i criteri di valutazione e i relativi punteggi. Un insegnante di tecnologia, ad esempio, fa in modo di curare che il formato stesso della prova non riporti solamente i quesiti ma espliciti anche i criteri e i punteggi attribuiti a ciascuna domanda, permettendo così all'allievo di leggere la propria prova, prima di iniziare a svolgerla, cogliendone gli eventuali punti critici. Lo stesso docente inoltre è attento a far notare agli allievi che utilizzerà diverse tipologie di prova, a seconda delle dimensioni da valutare: la prova strutturata non è l'unica forma di valutazione; in laboratorio si fa ricorso ad altre forme di valutazione, basate sulla simulazione di una "commessa di lavoro", che intendono verifi-

care il livello di competenza raggiunto e non solo il possesso di determinate conoscenze. Esplicitare questi elementi e in particolare i criteri di valutazione rende i soggetti più consapevoli delle dimensioni implicate nel processo di valutazione e li dispone a guardare alla valutazione stessa come a qualcosa di utile e non di pericoloso o potenzialmente nocivo. Esplicitare strumenti e criteri di valutazione stimola i formatori stessi ad interrogarsi e a stabilire cosa valutare (Wiggins, McTighe, 1998), sviluppando consapevolezza nel fatto che la propria valutazione è parte di una valutazione più ampia, alla quale concorrono tutti i formatori e gli allievi stessi, orientata ad offrire a ciascun allievo diverse opportunità per “dare il meglio di sé”.

Una docente di italiano racconta di definire sempre in partenza i criteri di valutazione e di renderli noti agli allievi, in modo tale che essi stessi possano giudicare la riuscita del loro lavoro. Precisa, ad esempio, agli allievi che ciò che verrà valutato nei loro scritti non è il grado di accordo con le idee del docente, ma la qualità, l'originalità e la profondità delle argomentazioni e dei pensieri espressi, oltre che la chiarezza espositiva, l'organizzazione logica, la correttezza formale ecc. Chiarisce inoltre che è più facile correggere gli aspetti legati alla lingua (le forme corrette o sbagliate sono più facili da individuare), che non quelli legati al contenuto, dove le cose sono più “sfuggenti” e non si prestano a valutazioni “oggettive”. Questo non impedirà alla docente di esprimere le proprie idee in aula, secondo una malintesa idea di neutralità. Anche così si educa al rispetto reciproco e alla democrazia. La nostra insegnante dedica poi una particolare cura a tradurre i criteri di valutazioni in un linguaggio specifico e comprensibile agli allievi. Inoltre, accanto al voto, inserisce sempre un commento, in modo tale che anche la restituzione del tema possa diventare un'occasione di apprendimento.

4. Preparare bene alla prova strutturata

Per quanto il significato di valutazione vada allargato ed esteso a tutte le attività che abbiamo visto sopra, esiste anche la prova di valutazione puntuale. Importante, per i nostri formatori, sembra essere il fatto che gli allievi non identifichino la valutazione con il solo formato della prova strutturata o del compito in classe. In ogni caso, proprio questo, il “compito in classe”, è una delle prove di valutazione a cui molti formatori, non solo quelli di area matematica e scientifico-tecnologica, fanno frequentemente ricorso. La strutturazione e la realizzazione di questa prova richiedono un'attenta cura: si tratta di scegliere il momento opportuno, di rendere la prova congruente con il percorso realizzato, di predisporla in un formato chiaro e comprensibile, di fornire esempi dei quesiti che verranno inseriti nel compito, di preparare concretamente a superare la prova. Questa cura nella predisposizione già comunica agli allievi che la prova è un momento importante e che i formatori “tengono” all'apprendimento dei loro allievi.

Una prima attenzione, ricavabile dal racconto dei nostri formatori, è far sì che gli allievi, in prossimità della prova, possano esercitarsi su tipologie di esercizi si-

mili a quelli che troveranno nella prova ufficiale, senza che questo esaurisca tutto lo spettro delle attività. Questa strategia riduce l'ansia che inevitabilmente accompagna un compito in classe e consente di percepire che la prova non è pensata per mettere in difficoltà, ma si riferisce effettivamente al percorso svolto e consente di raccogliere indicazioni sui progressi compiuti. Alcuni docenti di matematica mettono a disposizione, qualche volta in rete, su un sito di classe, un repertorio di esercizi, ad esempio delle espressioni, indicando che, proprio da quella raccolta, verranno scelti gli esercizi che saranno inseriti nella prova. Anche questo favorisce una preparazione più mirata e meno appesantita dall'ansia. In questo modo, inoltre, la prova stessa diventa occasione per stimolare l'apprendimento di quelle abilità strumentali che possono essere sviluppate solo attraverso un paziente esercizio.

Un'ulteriore attenzione è quella di programmare i compiti: non si tratta solo di stabilire insieme una data, ma di predisporre il percorso che avvicina alla prova e fornire indicazioni e strumenti per affrontarla con successo. Un docente di matematica, oltre a comunicare in anticipo la data del compito, offre delle indicazioni precise sul tipo di esercizi e di quesiti che sarà loro richiesto di affrontare durante la prova e su come la prova stessa sarà strutturata.

Il classico "ripasso", che precede la prova e che spesso porta a ripercorrere o a ricostruire il cammino fatto in un determinato periodo e a ritornare sui nuclei fondamentali degli argomenti affrontati, diventa una fase importante, nella preparazione al compito, e un modo per dare indicazioni su come studiare. Un insegnante di tecnologia ha escogitato una modalità interessante per far sì che il ripasso venga richiesto, se non da tutti almeno da alcuni allievi. Il nostro formatore è consapevole che, se l'esigenza di fare un ripasso "nasce da loro" e la richiesta viene esplicitamente formulata, è più probabile che questo momento non sia subito ma favorevolmente accolto. Anche lui assegna ai suoi allievi un repertorio di quesiti a cui tentare di rispondere. Non si tratta di una richiesta obbligatoria. Non tutti lo fanno. Il nostro docente sa però che è sufficiente che qualcuno tenti perché in aula, nelle ore successive a tale consegna, qualcuno degli allievi riporti le domande a cui non è riuscito a rispondere. Questo gli consente di impostare poi una lezione dialogata che porta tutti gli allievi a riflettere su alcune delle domande che essi ritroveranno nel compito.

Sempre riguardo alle prove strutturate, collocate generalmente a conclusione di un'unità di apprendimento, un docente di italiano sottolinea l'importanza di prestare attenzione anche alle implicazioni di carattere psicologico e, ancora una volta, nomina in particolare alcune strategie per ridurre l'ansia degli allievi: comunicare in anticipo, come abbiamo visto sopra, i nuclei tematici su cui verterà la verifica e i criteri di valutazione; tener conto dei tempi reali a disposizione; spiegare bene le modalità di svolgimento; diversificare le tipologie di domande; assistere durante lo svolgimento e dimostrare interesse e attenzione per il lavoro che gli allievi stanno svolgendo (non come un "cane da guardia", ma come uno che è disponibile ad offrire sostegno e supporto). Talvolta, per ridurre l'ansia e favorire la concentrazione, può essere utile agire sul *setting* della prova stessa e magari proporre di fare la verifica non in au-

la ma nel laboratorio che, nei CFP, è prevalentemente quello professionale. Le ragioni di questa scelta sono chiare, se consideriamo il valore simbolico che questo luogo assume agli occhi dei ragazzi. Un docente di matematica, ad esempio, è solito far fare la verifica negli spazi del laboratorio di elettrotecnica. Si è accorto infatti che i suoi allievi legano quel luogo ad attività pratiche alle quali diventa più spontaneo, per loro, dedicare quell'attenzione e concentrazione che non sempre sono invece disposti a regalare alle attività più teoriche.

Per le stesse ragioni, un altro docente di matematica è solito predisporre il format della prova, proponendo un particolare livello di strutturazione, che aiuti nello svolgimento del compito. Stampare il compito su un foglio, che porti ad organizzare con ordine la figura, i dati e lo svolgimento di un problema, può servire a far procedere gli allievi con maggiore sicurezza. Fornire questo tipo di struttura, infatti, significa mettere a disposizione degli allievi una sorta di impalcatura, che potrà essere – anzi, che dovrà essere – rimossa, una volta che gli allievi siano cresciuti nella capacità autonoma di affrontare il compito.

Alcuni docenti, al termine di un'unità di apprendimento, chiedono agli allievi stessi di costruire, magari a gruppi, alcuni quesiti per la prova strutturata sul percorso svolto. Sono consapevoli che il compito di costruire dei quesiti per le prove è cognitivamente molto più ricco e stimolante della semplice esecuzione delle prove stesse, perché mette in moto processi mentali di ordine superiore, come quelli metacognitivi. Un'insegnante di area scientifico-matematica, ad esempio, specifica il formato secondo cui costruire la prova strutturata, indicando la tipologia di domande (domande a risposta multipla, domande del tipo vero-falso, domande di completamento, domande di corrispondenza o collegamento ecc., ma anche domande aperte, che chiedano di spiegare le ragioni delle scelte o domande che chiedano di individuare un errore e di spiegare perché si tratti di un errore)⁵, e poi formula la consegna di generare quesiti per la prova. I prodotti che nascono da questa consegna consentono alla formatrice di raccogliere indicazioni su quanto i suoi allievi hanno effettivamente appreso (da questi lavori, la docente può verificare, ad esempio, quanto gli allievi abbiano saputo ricostruire il percorso, individuandone i nuclei tematici effettivamente rilevanti), ma offrono anche idee e spunti per la costruzione di un'ulteriore prova di verifica da proporre loro in modo più tradizionale. La docente in questione racconta la sua sorpresa nel constatare come i suoi allievi si sono attivati su questo tipo di attività e come hanno saputo mettere in campo una notevole creatività e diverse abilità per elaborare prove e giochi basati sulla matematica. Per quanto riguarda i giochi, qualche volta si è trattato di veri e propri giochi matematici (come il sudoku), da inserire in una prova, altre volte si è trattato di giochi enigmistici o di giochi come il giro dell'oca (con tanto di premi e penalità), per af-

⁵ Già attraverso questa riflessione, la docente rende i propri allievi maggiormente consapevoli di ciò che significa valutare (e dunque anche di ciò che significa apprendere), di quali dimensioni i singoli quesiti contribuiscono a valutare e della differenza tra verifica (raccolta di evidenze) e valutazione (espressione di un giudizio in base a criteri definiti).

frontare i quali diventava però necessario svolgere correttamente esercizi matematici, in tempi dati. La formatrice racconta anche come è nata l'idea di proporre questa attività: mentre, in prossimità di una prova, stava spiegando le tipologie di domande che gli allievi avrebbero incontrato in essa, un allievo le chiese: "Possiamo inventarcene uno?". Dal suo ascolto di questa richiesta e dal suo dare fiducia ai propri allievi, anche vincendo le iniziali titubanze, è nato tutto il processo. La metodologia di questa docente – l'idea è di far elaborare direttamente agli allievi alcune delle domande per il compito in classe, di raccoglierle, analizzarle, eventualmente correggerle – è stata poi accolta anche da altri colleghi di quel CFP.

5. Curare la restituzione delle prove effettuate

Una fase particolarmente delicata della valutazione è la restituzione, spesso individuale, delle prove con le opportune correzioni. Se tempestivo e ben curato, anche questo momento diventa parte del percorso di apprendimento. Si tratta di fornire agli allievi dei riscontri puntuali, delicati e rispettosi, che li aiutino a riconoscere ciò che funziona nel loro lavoro, vedendolo riconosciuto dal docente, e, se è il caso, aprano la possibilità di fare in modo diverso. Il senso dell'atto valutativo è aprire spazi di libertà. Quando i ragazzi, attraverso l'affiancamento (quel "passare tra i banchi" del docente che è anche un inclinarsi su ciascuno) e il commento dell'insegnante, scoprono che fare in modo diverso si può e magari è anche utile e fruttuoso, vedono aumentare gli spazi dell'azione possibile e dunque diventano più liberi.

I nostri docenti prestano poi attenzione a come ciascun allievo si sente, a come può vivere un eventuale voto negativo. Questo li porta ad evitare di enfatizzare il confronto interindividuale o le classifiche dei voti (che magari i ragazzi tra loro fanno ma che perdono il potere di scoraggiare, se l'insegnante per primo non dà loro valore) e a puntare invece l'accento sulla valorizzazione di ciò che si è riusciti a raggiungere, in termini di risultato, e sull'analisi di eventuali errori, che sono sempre preziose fonti di apprendimento. In questo modo i nostri formatori educano i propri allievi al senso stesso del valutare. La riflessione che segue la verifica (che prevede una pronta restituzione, possibilmente già alla lezione successiva) diventa un momento importante per aiutare gli allievi a sviluppare consapevolezza rispetto alla loro prestazione e ai possibili miglioramenti. Per diminuire la focalizzazione spesso eccessiva che i ragazzi hanno sul voto, un docente di matematica consegna la verifica corretta ma senza l'indicazione del voto. Mentre invita tutti a soffermarsi sulla propria verifica e in particolare sugli errori, cura una restituzione individuale che consente di approfondire alcuni nodi, di motivare il voto e di assegnare consegne specifiche di lavoro per migliorare eventualmente il risultato.

Per i docenti di italiano, la correzione del tema, che rimane la prova scritta per eccellenza in quell'area disciplinare, anche nei CFP, è un momento particolarmente delicato, sia sul versante della lingua sia su quello del contenuto sia, più in gene-

rale, su quello della relazione. Alcuni docenti predispongono una raccolta di temi come esemplari su cui avviare percorsi di riflessione sulla redazione di testi. Per gli allievi è molto utile poter vedere diversi esempi di testi scritti da altri allievi, per analizzare gli errori ma anche gli aspetti positivi di un componimento. I docenti sono attenti, da una parte, a valorizzare gli elementi positivi contenuti anche in temi complessivamente mediocri, dall'altra, a far notare che ci possono essere problemi di carattere ortografico o sintattico anche in elaborati apprezzabili. L'approccio è complessivamente incoraggiante⁶ e i docenti richiamano spesso l'attenzione su ciò che negli esempi costituisce un elemento positivo (ad esempio, una scelta stilistica particolarmente efficace, l'uso di una metafora viva, ecc.). Nel far questo i docenti chiedono correttamente ai propri allievi il permesso, prima di condividere con altri i loro elaborati.

La correzione dei temi, come dicevamo, si carica anche di una valenza relazionale. Quando un ragazzo, in una tema, parla di sé, manifestando stati d'animo e soprattutto difficoltà, all'insegnante si offre l'opportunità di intervenire. Ma è importante che l'intervento sia morbido e delicato. Una docente, racconta il suo modo di agire in questi casi: sonda innanzitutto il terreno, magari affrontando indirettamente la questione, per non forzare l'allievo a parlare di sé ma, nello stesso tempo, per lanciargli un messaggio di disponibilità. Spesso sono proprio i commenti inseriti al termine della correzione del tema a veicolare tale messaggio. Ciò che rende efficace l'intervento è l'uso di un registro descrittivo, che apre, più che uno valutativo, che rischia di chiudere l'altro nel suo fortino difensivo.

6. Offrire occasioni di recupero

La valutazione non ha senso in sé, ma nella misura in cui aiuta l'allievo a comprendere i propri errori e ad individuare percorsi di miglioramento. Un docente di

⁶ Per comprendere cosa possa significare una valutazione non mortificante, può essere utile riportare il brano in cui Giuseppe Bagni, in una lettera ad una sua collega, trascrive il tema di italiano di un'alunna albanese di prima, da poco arrivata in Italia, su "l'acqua e il suo immaginario" (e qui devo disattivare il correttore automatico di word): «Resto seduta di fronte a lui e mi chiama, mi chiama in nome e mi sorride con la sua faccia dolce. Il suo colore da qualche parte blu e da qualche parte celeste mi tranquillizza l'anima. E iniziamo a parlare. Io racconto tutte le mie cose, e lui mi ascolta. È il migliore amico che ho, che non mi tradisce mai e con nessuno. Questo mio migliore amico è l'acqua "il mare". Tutte le volte quando sto con lui aspetiamo con ansia il tramonto del sole, che cambia il suo colore, e a me questo piache tanto anche se dura poco. Quando sono triste lui mi abbraccia forte, mi tranquillizza il corpo e mi toglie tutti i pensieri tristi dalla mente. Ma quando è triste lui io non faccio niente solo lo vedo, e lui questo vuole e piache. L'acqua non è soltanto un elemento indispensabile alla nostra vita, anche se questa è la più importante ma l'acqua è anche un elemento che ti aspira, ti tranquillizza e in tanti casi ti fa sognare. Ecco perché "il mare" è il mio migliore amico». Subito dopo, l'autore riporta il delicato giudizio che la sua collega di italiano ha formulato: «... "Il tuo elaborato è molto bello e pieno di poesia, anche la calligrafia è molto bella e chiara, così mi dispiace 'sporcare' queste pagine con la correzione. Lo correggeremo insieme"...» (BAGNI-CONSERVA, 2005, p. 28). La valutazione del resto serve per far imparare, non per sanzionare.

italiano racconta un esempio di come fa per valorizzare la possibilità che i ragazzi arrivino ad un recupero delle conoscenze: il primo elemento è, come abbiamo visto anche sopra, l'esplicitazione dei criteri di valutazione, in modo da rendere gli allievi il più possibile consapevoli degli elementi che verranno valutati e delle aspettative del docente. Un ulteriore dispositivo è l'evidenziazione dell'errore, senza l'aggiunta della forma corretta. La correzione può trasformarsi così in seconda opportunità o compito di recupero, che viene a sua volta valutato e può aiutare a migliorare il risultato inizialmente modesto.

Anche altri docenti utilizzano la strategia di assegnare delle, diciamo così, "insufficienze reversibili", cioè recuperabili. Del resto, ciò che interessa al formatore non è la sanzione, ma l'apprendimento. Perciò non ha senso che l'insufficienza sia irreversibile e inappellabile ed è utile offrire sempre una seconda *chance*. L'importante è che agli allievi sia chiaro che cosa fare per recuperare un'insufficienza e dunque che la valutazione assuma una valenza pro-attiva, capace di indicare concretamente la strada da percorrere – e le eventuali tappe da tenere presenti – per superare le difficoltà che un esito negativo in una verifica palesemente manifesta.

7. Stimolare l'autovalutazione e la valutazione tra pari

La valutazione non è solo una fase del processo formativo (ideazione, progettazione, realizzazione e, appunto, valutazione) e dunque un'azione prevalentemente in capo al docente, ma anche una dimensione da formare nei soggetti (Plessi, 2004). I soggetti che imparano ad auto-valutarsi sono soggetti che imparano meglio. Alcuni dei docenti intervistati cercano di educare a valutarsi, innanzitutto, come abbiamo visto sopra, sforzandosi di utilizzare modalità coerenti e trasparenti di condurre la valutazione. Gli allievi imparano così a valutarsi attraverso il modo stesso in cui i docenti valutano.

Diversi formatori invitano poi i propri allievi a tornare con uno sguardo critico su ciò che hanno fatto e ad auto-valutare la propria prestazione. Per questo attivano processi di meta-riflessione sui contenuti e sui percorsi, che aiutino a diventare maggiormente consapevoli di ciò che si è imparato e dei metodi che hanno facilitato l'apprendimento. L'esperienza dei formatori che hanno partecipato alla ricerca suggerisce che anche i ragazzi del CFP possono arrivare all'esercizio di queste forme di pensiero.

In preparazione ad una verifica ufficiale, ad esempio, un'insegnante di matematica propone una simulazione di prova su schede che esplicitano i criteri di valutazione. Gli allievi possono svolgere le prove qualche volta in classe, qualche volta come compito per casa. In classe, poi, alla lavagna, la docente mostra il procedimento corretto ed evidenzia ulteriormente i criteri di valutazione. Dopo questa fase, i singoli allievi sono invitati a tornare sul proprio compito, ad analizzarne gli errori, ad attribuirsi un voto e a scrivere un paragrafo su ciò che dovrebbero migliorare nelle prove successive. La formatrice sottolinea come questa attività aiuti a ridurre

notevolmente l'ansia durante le prove ufficiali. Un altro docente utilizza una metodologia simile, proponendo il compito in un formato che prevede il testo e lo spazio per lo svolgimento dei singoli esercizi, l'indicazione del punteggio, esercizio per esercizio, e una tabella che consente di auto-attribuirsi un punteggio per ciascun esercizio svolto e dunque un voto finale. Oltre a questo, il formato della prova prevede anche uno spazio bianco per alcune note di valutazione sulla prova stessa (grado di difficoltà percepito ecc.) e di autovalutazione sul modo in cui si è affrontata la prova.

Nell'esperienza di alcuni docenti, l'autovalutazione si combina con forme di etero-valutazione tra pari. Un docente di italiano, oltre a sollecitare il singolo allievo a darsi una valutazione, al termine di una verifica, trova utile stimolare l'espressione di un giudizio motivato anche da parte degli altri compagni, almeno su alcune dimensioni della prestazione. Un'insegnante di inglese coinvolge la classe nella correzione di alcune frasi tratte dai compiti precedentemente assegnati e stimola l'identificazione della forma corretta della frase. Anche una docente di matematica riporta un'esperienza di auto-etero-valutazione, in riferimento ad un colloquio orale a coppie. L'insegnante, infatti, pur ricorrendo anche a prove scritte, predilige le verifiche orali perché, secondo la sua esperienza, consentono meglio di cogliere in profondità i processi di pensiero che portano gli allievi alla comprensione. La nostra formatrice propone ai suoi allievi delle verifiche orali a coppie, con la condivisione del voto. Il procedimento è vario: alla consegna (un problema da risolvere, un esercizio da eseguire...) segue un momento di confronto; oppure ciascuno dei due esegue la consegna su un settore della lavagna e poi osserva e valuta la soluzione sviluppata dal compagno, indicandone punti di forza e punti di debolezza ed eventualmente proponendo soluzioni alternative. In questo modo, l'interrogazione a coppie si trasforma in un lavoro di revisione reciproca e nella costruzione di un ragionamento condiviso.

8. Far costruire il portfolio dell'allievo

Per quanto non ovunque diffuso, risulta interessante anche l'uso del portfolio dell'allievo nella valutazione. Il portfolio è una selezione di materiali e lavori significativi (cfr. Pellerey, 2004; Varisco, 2004), che l'allievo assembla per illustrare il suo percorso e i suoi progressi e che può consentire ad altri, in questo caso ai formatori, di farsi un'idea riguardo alle competenze maturate dagli allievi stessi.

È interessante notare che quella del portfolio è una pratica che accompagna i ragazzi lungo tutto il percorso triennale che porta all'esame di qualifica. All'interno del portfolio di ciascun allievo sono contenuti la storia del suo percorso (i moduli seguiti, le esperienze di stage ecc.) e la documentazione dei suoi lavori più significativi, che meglio di altri possono rappresentare le sue conquiste e i suoi apprendimenti nei vari ambiti del percorso formativo. In questo modo i risultati non vengono separati dal tracciato del percorso. Nel racconto di un formatore, il portfolio con-

tiene anche un *book* con le fotografie dei migliori lavori realizzati da ciascun allievo nell'area pratica.

La scelta dei lavori da inserire nel portfolio avviene in dialogo con gli insegnanti e anche questa conversazione e la riflessione che l'accompagna⁷ risultano essere un momento altamente formativo, che intercetta il percorso di crescita di ciascuno, con i suoi modi e i suoi tempi, e aiuta gli allievi ad imparare a riconoscere e a dare valore a quello che fanno. È proprio il dialogo con il docente che scaturisce dal portfolio a consentire di imparare a valutare e valutarsi

9. Attivare forme di triangolazione con valutatori esterni

Nella valutazione dell'esperienza di stage, alcuni formatori introducono un ulteriore dispositivo di valutazione: la triangolazione tra la valutazione che dell'esperienza danno gli allievi e quella che viene invece fatta dal tutor del CFP e dal tutor aziendale. In alcuni CFP, la valutazione dello stage viene innanzitutto condotta – in itinere e al termine dell'esperienza – attraverso una riflessione condivisa con tutto il gruppo classe sull'esperienza stessa, che faccia emergere i punti di forza e di debolezza percepiti dai ragazzi e li aiuti a dire le cose che sanno e hanno imparato a fare. La valutazione finale combina poi l'autovalutazione dell'allievo, la valutazione del tutor del CFP e quella del tutor aziendale dove l'allievo ha svolto l'esperienza di stage. Quando il confronto tra questi diversi punti di vista fa emergere percezioni significativamente differenti, se non addirittura divergenti, si apre la possibilità di attivare col singolo allievo una riflessione sui motivi di queste divergenze.

10. Incoraggiare

La logica di fondo che abbiamo vista incarnata nelle strategie sopra elencate è quella dell'incoraggiamento (Franta, Colasanti, 1991). Se a scuola o nella formazione professionale non si fa altro che accumulare insuccessi, si forma inevitabilmente una sorta di vortice, un mulinello che si autoalimenta e trascina verso il basso. Questa è l'esperienza che molti allievi dell'Istruzione e Formazione Professionale (IFP) hanno vissuto nelle precedenti esperienze scolastiche. Da qui l'esigenza di impostare la valutazione all'insegna dell'incoraggiamento – la modalità prevalente a cui i formatori dei CFP indagati ricorrono è infatti quella che potremmo definire proprio una “valutazione incoraggiante” –, il che non significa abbassare il tiro e “accontentarsi di poco”, ma attrezzare gli allievi a fare esperienze di successo e a riconoscere i propri

⁷ Nell'esperienza di alcuni formatori, questa riflessione dovrebbe essere orientata quantomeno a far emergere che cosa il soggetto in apprendimento ha imparato, che differenza esiste tra ciò che egli riconosce di aver imparato e ciò che si aspettava di imparare, quali gli apprendimenti imprevisti, che cosa infine il soggetto ha imparato riguardo al suo modo di imparare, ai suoi punti di forza e alle possibili aree di miglioramento.

progressi. Incoraggiante è una valutazione che attiva, mette in moto, alimenta energie nei soggetti. È proprio questa intenzionalità a rivelare l'orientamento formativo che la valutazione assume nei CFP (cfr. Tacconi, 2007).

I racconti dei formatori ci presentano un contesto popolato di allievi che hanno interiorizzato una sorta di "io non ci riesco!" (cfr. Tacconi, 2008). La valutazione può allora assumere un ruolo importante nel far superare questa profezia negativa, che poi è la classica profezia che si autoavvera. Alcuni docenti cercano di ridurre l'ansia che normalmente accompagna una prova, agendo con tatto ed aiutando l'allievo a passare gradualmente dall'atteggiamento dell'"Io non ci riesco!" a quello dell'"Io tento! Ci posso riuscire, come no!". In questo, decisivo è l'"Io ci sono!", pronunciato e fattivamente testimoniato dall'insegnante, e la sua fiducia nelle potenzialità degli allievi. L'effetto Pigmalione (Rosenthal, Jacobson, 1991) insegna quanto può pesare la profezia negativa, ma anche quanto possa incidere la convinzione che questi ragazzi possano riuscire, alimentata innanzitutto dagli insegnanti e di conseguenza dai ragazzi stessi.

La verifica viene vista da molti dei nostri formatori come momento in cui far fare esperienza di successo. Alcuni docenti adattano le prove a differenti livelli di difficoltà e le assegnano in modo differenziato, per consentire a tutti di fare esperienza di successo. È incredibile il valore attivante che può avere una sufficienza su ragazzi abituati a mietere insuccessi fino a lasciarsene paralizzare. Per questo è necessario calibrare attentamente le prove e procedere con gradualità, facendo in modo che le prime siano relativamente semplici ed offrendo molteplici occasioni perché essi stessi possano alimentare la fiducia di riuscire, dimostrare ciò che riescono a fare e magari arrivare a stupire (e a stupirsi) per i risultati.

Bibliografia

- BAGNI G. - CONSERVA R. (2005), *Insegnare a chi non vuole imparare. Lettere dalla scuola, sulla scuola e su Bateson*, EGA, Torino.
- CRAWFORD M. (2009), *Il lavoro manuale come medicina dell'anima*, Mondadori, Milano.
- FONTANA A. - VARCHETTA G. (2005), *La valutazione riconoscente. La valutazione della formazione nelle organizzazioni contemporanee*, Guerini e associati, Milano.
- FRANTA H. - COLASANTI A.R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS, Roma.
- LAVE J. - MURTAUGH M. - DE LA ROCHA O. (1984), *The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping*, in ROGOFF B. - LAVE J., ed. *Everyday Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, MA, pp. 67-94.
- PELLERAY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano.
- PLESSI P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- ROSENTHAL R. - JACOBSON L. (1991), *Pigmalione in classe*, FrancoAngeli, Milano.
- SCRIVEN M. (1967), *The Methodology of Evaluation*, in TYLER W. - GAGNÉ M. - SCRIVEN M., eds., *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNelly, Chicago, pp. 39-83.
- TACCONI G. (2007), *Valutare nell'Istruzione e formazione professionale*, in NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, CNOS-FAP, Roma, pp. 7-85.

- TACCONI G. (2008), *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!". Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in "Diario di scuola"*, in «Rassegna CNOS» 24/2, pp. 167-189.
- TACCONI G. (2010), *Strumenti per formare 1. Verso la costruzione di un repertorio della comunità professionale dei/delle formatori/trici: le strategie per la creazione di un clima positivo*, in «Rassegna CNOS» 26/3, pp. 93-110.
- TACCONI G. (2011a), *Strumenti per formare 2. Organizzare la lezione in modo efficace e flessibile*, in «Rassegna CNOS» 27/1, pp. 69-86.
- TACCONI G. (2011b), *Strumenti per formare 3. Per una didattica dell'esperienza. Le strategie messe in atto dai formatori degli assi culturali*, in «Rassegna CNOS» 27/2, pp. 79-90.
- TACCONI G. (2011c), *In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e formazione professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- TACCONI G. (2011d), *In pratica 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico-sociale nell'Istruzione e formazione professionale*, CNOS-FAP, Roma (in stampa).
- VARISCO B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.
- WIGGINS G. - MCTIGHE J. (1998), *Understanding by design*, Association Supervision for Curriculum Development, Alexandria, VA.

Il progetto RPL - a bridge between global industries:

un progetto pilota di mobilità internazionale tra Europa e Australia per arricchire le competenze e sviluppare la professionalità degli studenti del CNOS-FAP

IVAN TOSCANO¹

Il contributo traccia un bilancio alla conclusione delle attività del progetto "RPL: a bridge between global industries", un'esperienza di cooperazione internazionale nel settore della FP e un programma pilota per lo meno in Italia, a cui la Federazione CNOS-FAP ha partecipato, nel corso dei tre anni, tenendo fede ad un impegno economico ed organizzativo notevole.

Premessa

Quando nel 2007 è stata sviluppata l'idea di partecipare ad un progetto transnazionale il cui fine principale era quello di offrire a studenti dei centri della Federazione CNOS-FAP l'opportunità di svolgere 4 mesi del proprio percorso curricolare in Australia, sia al presidente don Mario Tonini che a chi scrive, in qualità di progettista e coordinatore del progetto, è apparso subito chiaro che si trattava di un'opportunità unica e da cogliere al volo per i nostri ragazzi.

Altrettanto chiaro ed immediato è apparso che, quello che sarebbe in seguito diventato il progetto "RPL: a bridge between global industries", avrebbe rappresentato una scommessa per la Federazione, chiamata nel corso dei tre anni di progetto a tener fede ad un impegno economico ed organizzativo notevole, e ad affrontare inevitabili nodi cruciali nella progettazione e realizzazione delle attività previste, legati alle peculiarità e alle rigidità che caratterizzano il sistema di IFP italiano rispetto a quelli del resto d'Europa.

¹ Il dott. Toscano opera dal 2007 in qualità di consulente nazionale per la progettazione della Federazione CNOS-FAP.

Arrivati ormai alla conclusione delle attività del progetto RPL, è nostra intenzione trarre un bilancio di quello che a tutti gli effetti può essere considerato un progetto pilota, per lo meno in Italia; evidenziare l'innovatività e l'impatto in termini di sviluppo della professionalità dei ragazzi che vi hanno partecipato, insieme, perché no, a spunti di riflessione relativi alle criticità riscontrate. Ciò in vista dello sviluppo, a nostro avviso assolutamente necessario, di percorsi di formazione e progetti di mobilità transnazionale in grado di conferire agli studenti competenze e capacità professionali spendibili in un contesto lavorativo internazionale e richieste dal mercato del lavoro.

Il progetto

Background e obiettivi

Nel 2004 due partner "storici"² della Federazione CNOS-FAP, il Pirkanmaa College di Tampere – Finlandia, ed il ROC ASA College di Amersfoort - Paesi Bassi, hanno ideato e realizzato l'iniziativa "Bicertification". Si trattava di un progetto pilota di mobilità co-finanziato dalla Commissione Europea attraverso il programma Leonardo da Vinci, e finalizzato a creare un curriculum condiviso tra i centri di formazione coinvolti in Finlandia e Olanda per percorsi professionali nel settore turistico alberghiero. Il curriculum comune, costituito da moduli costruiti su competenze specifiche e condivise, veniva sperimentato attraverso lo scambio reciproco di studenti in formazione tra Olanda e Finlandia. Al termine del periodo di studio all'estero gli studenti potevano conseguire una certificazione unica, valida in entrambi gli Stati coinvolti. Le competenze acquisite dallo studente all'interno del periodo di studio all'estero venivano certificate, riconosciute e trasferite all'interno del percorso curricolare nazionale dello studente attraverso un sistema di trasferimento crediti basato sul sistema europeo ECVET³, garantendo in tal modo la trasparenza e la comparabilità delle qualifiche ottenute.

² Il Pirkanmaa College di Tampere ed il ROC ASA College di Amersfoort collaborano con la Federazione CNOS-FAP da più di dieci anni all'interno del network europeo "Astrum", rete che raggruppa organizzazioni ed enti che operano nella formazione professionale in 5 Paesi europei e a cui la federazione partecipa con il proprio CFP di Catania. L'obiettivo principale della rete europea è quello di sviluppare la mobilità transazionale ed opportunità di *learning on job* all'estero per i propri studenti, principalmente nel settore turistico alberghiero.

³ Il Sistema europeo dei crediti nella formazione professionale (ECVET) costituisce un quadro di riferimento finalizzato a facilitare il riconoscimento delle qualifiche ottenute da individui in diversi contesti educativi o in formazione professionale in Europa. L'ECVET, tuttora in fase di sviluppo, è stato adottato nel 2009 dal Parlamento e dal Consiglio dell'Unione Europea (2009/C 155/02), e aiuta gli Stati membri (per ora su base volontaria) a descrivere le qualifiche ottenute in termini di unità di *learning outcomes* (risultati di apprendimento), prevedendo procedure specifiche per la loro valutazione, trasferimento, accumulazione e riconoscimento: ogni unità è associata ad un numero di punti ECVET sviluppati sulla base di standard comuni (60 punti per un anno di corso VET standard full-time). Cfr. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:IT:PDF>

Il progetto “RPL: a bridge between global industries” ha inteso dare continuazione e sviluppare ulteriormente i risultati ottenuti con il progetto BiCertification, attraverso la messa a punto di un percorso formativo internazionale comune tra Europa e Australia, in grado di integrare lezioni frontali in lingua inglese e un periodo di tirocinio all’interno di aziende e imprese australiane nei settori “Disegno Grafico” e “Hotel e Ristorazione”. L’obiettivo principale del progetto è stato quello di offrire l’opportunità a 60 studenti dei centri di formazione europei coinvolti (PIRKO, CNOS-FAP, ROCASA) di svolgere all’interno dei propri percorsi curricolari un periodo di studio in Australia della durata di 4 mesi all’anno per due anni, sulla base del percorso comune sviluppato; allo stesso modo, in un’ottica di scambio bilaterale, si dava la possibilità a 30 studenti Australiani di due college di Brisbane (*HTA – Hospitality Training Association* ed il *Qantm College*) di beneficiare di un periodo di studio nei centri europei. Le competenze raggiunte al termine del percorso formativo sono state certificate dagli stessi istituti ospitanti e, essendo state precedentemente comparate e definite dai partner, e misurate sulla base di “*learning outcomes*” condivisi, validate dai centri di formazione a cui lo studente è iscritto secondo il principio del mutuo riconoscimento degli apprendimenti⁴.

Nel 2008 il Dipartimento “Sviluppo, Istruzione e Lavoro” australiano e la Commissione Europea attraverso il programma comunitario *ICI - Education Cooperation Programme*⁵ decidevano congiuntamente di finanziare il progetto, sostenendo la mobilità degli studenti europei e australiani. Il progetto ha preso ufficialmente vita nel febbraio 2009 e si è concluso a settembre 2011 con la valutazione finale relativa al secondo e ultimo periodo di mobilità degli studenti. La decisione da parte degli organismi europei di finanziare il progetto RPL, un’esperienza di cooperazione internazionale nel settore della FP mediante un programma destinato tradizionalmente alla cooperazione e alla mobilità tra studenti appartenenti a percorsi di istruzione superiore, è un’ulteriore testimonianza dell’innovatività e del prestigio dell’esperienza realizzata⁶.

⁴ La definizione delle qualifiche e dei percorsi curricolari in risultati dell’apprendimento (*learning outcomes*), ed il mutuo riconoscimento delle competenze acquisite, alla cui base deve esserci la fiducia reciproca tra gli istituti partner, costituiscono due criteri fondamentali del sistema ECVET che hanno facilitato e reso possibile la definizione di un curriculum internazionale condiviso tra i sistemi di IFP europei e australiani.

⁵ ECP-ICI (Industrialised Countries Instrument - Education Cooperation Programme) è uno dei programmi comunitari di cooperazione esterna della Commissione Europea, ed è finalizzato a promuovere la cooperazione bilaterale tra Paesi industrializzati (Europa, Stati Uniti, Canada, Giappone, Corea, Australia e Nuova Zelanda) nel settore dell’istruzione superiore. Il programma finanzia due diverse tipologie di progetti: progetti di mobilità internazionali (*Joint mobility projects*) e corsi interuniversitari internazionali (*Joint Degree projects*).

⁶ Il progetto RPL risulta essere uno degli unici tre progetti europei (il solo con un partner italiano), tra gli oltre 50 selezionati nel 2007, a promuovere la mobilità internazionale tra Centri di Formazione Professionale. Considerata la tipologia di azioni promosse e le modalità di gestione del budget (simile per funzionamento ai *grants* erogati agli studenti Erasmus), il programma ICI-ECP è per sua natura indirizzato a istituzioni e studenti universitari. La scelta della Commissione Europea di finanziare interventi pilota anche nel settore della Formazione Professionale rientra nell’ottica di apprendimento permanente (*lifelong learning*) che da anni rappresenta il perno delle politiche di

La messa a punto di un percorso formativo condiviso

Considerate le notevoli differenze in termini di sistema (flessibilità dei percorsi di IFP, caratteristiche degli enti erogatori e tipologia di target a cui fanno riferimento) e di offerta formativa erogata (livelli di qualifiche, struttura dei curricula, competenze e risultati dell'apprendimento raggiunti) tra CFP italiani ed europei e tra questi ed i college australiani, un intero anno di lavoro è stato dedicato alla messa a punto di un curriculum condiviso che si adattasse all'offerta e alla domanda formativa di tutti i centri coinvolti. Un lavoro che ha visto in opera, prima in Europa e poi in Australia, un *working group* internazionale composto dai coordinatori e dai docenti coinvolti di ciascun centro⁷.

Come accennato in precedenza, l'utilizzo e la comparazione tra *framework* comuni europei ed australiani in tema di IFP, la flessibilità dei soggetti coinvolti e la fiducia reciproca nella qualità dell'offerta formativa erogata da ciascun partner, in aggiunta alla strutturazione dei percorsi formativi in competenze e risultati dell'apprendimento, hanno agevolato il lavoro e consentito la messa a punto di un curriculum dettagliato e di qualità attraverso diversi step:

- Scelta del livello di qualifica a cui indirizzarsi per selezionare target dei beneficiari e curricula: l'utilizzo del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF e QEQ)⁸, e la comparazione tra l'EQF ed il simile AQF⁹ australiano ha consentito agilmente ai partner di individuare un livello di qualifica comune di riferimento su cui tarare l'offerta formativa¹⁰.

IFP in Europa. Grazie ad un confronto costante con la Commissione Europea, i partner del progetto sono riusciti ad adeguare i meccanismi di gestione del programma alle normali necessità di un progetto che prevede la mobilità per 4 mesi in un altro continente di ragazzi appena maggiorenni in formazione.

⁷ Per il CNOS-FAP, in aggiunta a chi scrive in qualità di coordinatore del progetto, hanno partecipato al gruppo di progetto la Prof. Lupino ed il Prof. Carli del PIO XI di Roma, i Prof. Puglisi, Pulvirenti e la Prof.ssa Li Destri di Catania e la D.S. Prof.ssa Cellini di Mestre. Al *working group* del progetto RPL hanno lavorato i docenti del Pirkanmaa College di Tampere e del ROC ASA College di Amersfoort, coordinati rispettivamente dalla Prof.ssa Tyynela e dalla Prof.ssa Van der Most, in aggiunta allo staff dell'HTA e del Qantm College di Brisbane). Il gruppo di lavoro si è interfacciato con i docenti del Qantm College (coordinati da Mr. Doran e Mr. Bartlett) e del HTA grazie al lavoro di Mr. Charlton e Mr. Miller.

⁸ Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF o QEQ), uno dei risultati concreti del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" adottato dal Parlamento e Consiglio Europeo nel 2008, costituisce uno strumento che aiuta gli Stati Membri (i datori di lavoro, le persone) a confrontare le qualifiche dei diversi sistemi di istruzione e di formazione dell'Unione Europea. Si articola in otto livelli di riferimento che descrivono le conoscenze e le capacità di chi apprende (i risultati dell'apprendimento), indipendentemente dal sistema di IFP in cui è stata acquisita la qualifica. Gli otto livelli coprono l'intera gamma delle qualifiche, da quelle ottenute al termine dell'istruzione e della formazione di base a quelle assegnate ai più alti livelli di istruzione e formazione accademica e professionale (livello 8). Si veda a riguardo la sezione del sito della Federazione CNOS-FAP relativa al monitoraggio delle riforme europee <http://www.cnos-fap.it/node/11181>.

⁹ Cfr. <http://www.aqf.edu.au/>.

¹⁰ Per l'Italia, in base al livello di qualifica comune selezionato, si è deciso di indirizzare le attività di progetto agli studenti dei 4° anni. Tale scelta è stata giustificata anche da ragioni legate prin-

- Comparazione dell'offerta formativa erogata da ciascun centro nei due settori coinvolti (disegno grafico e hotel e ristorazione) in termini di competenze e risultati dell'apprendimento: ancora una volta, l'articolazione del livello di qualifica selezionato in *learning outcomes* all'interno dell'EQF ha facilitato tale compito.
- Selezione di un set di competenze comuni su cui articolare il percorso formativo e definizione dei crediti formativi per ciascuna unità secondo i meccanismi propri dell'ECVET al fine di valutare riconoscere e trasferire le competenze richieste all'interno degli istituti di appartenenza dello studente al termine dello scambio.
- Definizione di una struttura omogenea e condivisa del curriculum che potesse adattarsi agli insegnamenti specifici erogati da ciascun ente.
- Finalizzazione e presentazione dei percorsi formativi da parte di ciascun centro coinvolto in base alle proprie specificità nazionali.

Il curriculum internazionale condiviso: dal "framework" comune alla definizione del percorso formativo dettagliato in competenze e risultati dell'apprendimento

Seguendo gli *step* procedurali appena descritti si è arrivati nel corso del primo anno di lavoro all'individuazione di una struttura comune, un *framework* appunto, che potesse costituire una struttura portante flessibile, anche se con competenze e risultati di apprendimento predefiniti, su cui poi i centri coinvolti potessero strutturare i due percorsi formativi (Disegno Grafico/Multimedia e Cucina/Hotel e management), ciascuno tarandoli secondo peculiarità che caratterizzano la propria offerta formativa¹¹. I percorsi sono stati articolati su 4 mesi per gli studenti europei in Australia, e su 3 mesi per gli australiani in Europa¹², seguendo una struttura complessa che integrava insegnamenti frontali, elaborazione di un progetto personale e tirocini formativi in aziende locali.

Principalmente alla rigidità strutturale dei sistemi di IFP italiani nel triennio di base: strumenti europei quali l'ECVET (e concetti quali *l'acquisition of prior learning*, o il riconoscimento dell'apprendimento non formale) soprattutto nella formazione professionale in Europa sono utilizzati ormai come prassi per il riconoscimento di insegnamenti ricevuti all'estero e per la validazione delle rispettive competenze; in Italia gli standard di qualità della formazione professionale, in aggiunta alle rigidità che differenziano da regione a regione tali sistemi, non hanno consentito di effettuare una simile sperimentazione nel percorso triennale.

¹¹ In questo caso è risultato di fondamentale importanza il lavoro preliminare di comparazione dei *curricula* dei diversi centri coinvolti, attraverso l'analisi delle singole competenze fornite, realizzato dal gruppo di lavoro internazionale.

¹² La diversa durata del periodo di scambio è motivata dal diverso budget a disposizione dei partner europei rispetto ai rispettivi australiani: mentre il progetto RPL ha finanziato la mobilità degli studenti europei in Australia, i fondi relativi ai costi di viaggio degli studenti australiani in Europa sono stati coperti dal progetto presentato dai partner australiani, simile per struttura e impostazione a RPL, approvato dal Dipartimento "Sviluppo, Istruzione e Lavoro" australiano.

Si riporta di seguito uno dei curricula elaborati, quello relativo al settore grafico:

A. *Studenti europei del settore grafico in Australia: struttura di base 16 settimane (da febbraio a maggio)*

- 1 week orientation (insegnamenti trasversali)¹³
 - 3 weeks internship (tirocinio in azienda)
 - 12 weeks - college weeks (Lezioni frontali in aula e lavoro individuale su progetto)
- 6 weeks game design**
2 weeks Design interaction
4 weeks working on a project

Specific competences drawn from Diploma of Interactive Digital Media (Qantm College)

COMPETENCY UNIT CODES AND NAMES	SPECIFIC COMPETENCIES ¹⁴	APPROX. CONTACT HOURS
CUFDIG504A Design games	Students will be using Adobe Flash and action script to design and develop 2D animated games.	30
CUFDIG403A Create user interfaces	Learning for this unit will involve training in Adobe Dreamweaver to design and develop websites using HTML and CSS.	50
CUFDIG506A Design Interaction	Using Flash, HTML and CSS students are required to produce an educational web site that offers e-learning courses.	40
CUFDIG501A Coordinate the testing of interactive media products	Using Industry relevant software, students will learn procedures on how to test interactive media products.	40
CUFDIG404A Apply scripting language in authoring	Students will create an interactive promotion for a hypothetical client.	60

¹³ La prima settimana di corso è stata dedicata da ciascun college all'organizzazione di attività interculturali e di interazione tra i gruppi di studenti, alcuni dei quali (molti di quelli italiani) alla loro prima esperienza di mobilità all'estero, per consentirgli un inserimento graduale in una realtà scolastica e in un ambiente di lavoro internazionali.

¹⁴ In riferimento ad ogni unità di competenza ciascun partner ha definito contenuti, competenze specifiche, risultati di apprendimento richiesti e, sulla base di tali risultati, criteri per la valutazione.

- B. *Studenti australiani del settore grafico in Europa: struttura di base 16 settimane (da febbraio a maggio)*
- 1 week orientation (insegnamenti trasversali)
 - 3 weeks internship (tirocinio in azienda)
 - 8 weeks - college weeks (Lezioni frontali in aula e lavoro individuale su progetto)¹⁵:
 - 3 weeks graphic design**
 - 2 weeks Pre-press**
 - 3 weeks working on a project**

HOST: PIO XI COLLEGE, CNOS FAP, ROME, ITALY.

Specific competences drawn from 3rd year pre-printing course

SUBJECT AREA	SPECIFIC COMPETENCIES	APPROX. CONTACT HOURS
Printing	Elements of digital printing	55
Graphic Technology	Deepening of Optics and colour space	35
	Colour profiles and ICC system	40
Graphic Technology	Deepening of Optics and colour space	35
	Colour profiles and ICC system	40
Photo lithography	Printing plates quality check	50
	Elements of paper preparation	50
Printing	Deepening of offset printing systems	120
	Offset printing quality check	70
	Elements of digital printing	50

HOST: PIRKANMAA COLLEGE, TAMPERE, FINLAND.

Specific competences drawn from (2nd year audio visual production)

SUBJECT AREA	SPECIFIC COMPETENCIES	APPROX. CONTACT HOURS
Graphical Expression	Publishing graphics (magazines)	28
Graphics Production	Software Joint Use	28
Planning and Techniques Advanced Studies	Graphics expression techniques II	40
	On the job learning II	56
Production Management	Project workshop	56
Production Management	On the job learning III	56
Advanced Professional Studies	Multimedia and web publishing	140
Advanced Professional Studies	Entrepreneurial skills I	28

¹⁵ L'articolazione delle 12 settimane di college in Europa, con particolare riferimento all'area graphic design, rappresenta un esempio di come la struttura comune del *framework*, seppur con competenze simili e predefinite si possa adattare alle specificità dell'offerta formativa erogata da diversi centri (nel caso specifico italiano centrata sui processi di stampa e pre-stampa, in quello finlandese più orientata alla grafica per la realizzazione di riviste e multimedia)

La preparazione degli studenti e le due fasi della mobilità

Una volta sviluppato prima il *framework*, e successivamente il curriculum condiviso dettagliato, e definiti tutti i dettagli organizzativi relativi alla partenza dei propri studenti e alla ricezione degli studenti degli istituti partner, si è passati alla preparazione dei ragazzi in partenza. Considerata l'innovatività dell'iniziativa, il target di riferimento e la lingua di lavoro inglese, è risultato chiaro che la fase anteriore alla partenza dei ragazzi era quella che necessitava di più attenzione.

L'elemento forse più innovativo del progetto, di cui si dirà in seguito, è rappresentato dall'utilizzo di metodologie di insegnamento non formali che hanno unito l'apprendimento congiunto di lingua e contenuti (CLIL) che sono state utilizzate non solamente all'interno del periodo di scambio, ma anche come strumento utile per la preparazione linguistico-culturale dei ragazzi in partenza: il progetto BeCult, sviluppato dal network dei partner di progetto negli anni scorsi attraverso il programma Leonardo da Vinci¹⁶, rappresenta un strumento ICT a disposizione di studenti di diversi settori della Formazione Professionale che devono affrontare un percorso di studio all'estero; è utile ad acquisire competenze di base relative al proprio settore di riferimento in una lingua straniera. Il vantaggio principale della metodologie CLIL e di BeCult sta nel fatto che, attraverso percorsi laboratoriali, giochi interattivi e test simulati, lo studente è in grado di apprendere allo stesso tempo lingua e cultura del paese ospitante, e elementi di base del percorso professionale che dovrà intraprendere.

In aggiunta alla preparazione linguistica, culturale e professionale, il gruppo di lavoro ha sviluppato una piattaforma Moodle di progetto¹⁷ all'interno della quale sono stati caricati altri strumenti utili ad accompagnare l'esperienza dei ragazzi, prima, durante e dopo il periodo di scambio, tra i quali:

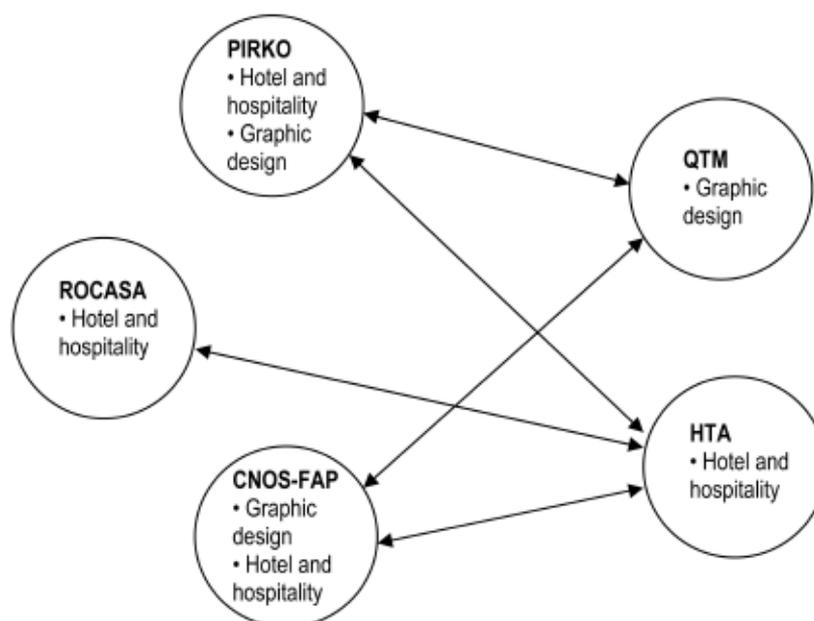
- questionari di rilevazione dei fabbisogni in entrata e questionari finali;
- schede dettagliate su costo della vita e cultura relativi ai diversi paesi ospitanti;
- diari da aggiornare periodicamente e strumenti di raccolta feedback;
- materiali e strumenti didattici;
- materiale multimediale raccolto nelle diverse esperienze di scambio.

Il periodo di mobilità degli studenti australiani e europei, sia nel 2009 che nel 2010 ha avuto inizio a febbraio ed è terminato a maggio. In totale, come da progetto, sono stati mobilitati 60 studenti europei¹⁸ nel corso dei 2 anni, ripartiti a seconda dei settori coinvolti secondo lo schema seguente:

¹⁶ <http://www.becult.org/>

¹⁷ <https://moodle.pirko.fi/moodle19/moodle/login/index.php>

¹⁸ Al contrario dei partner europei, quelli australiani, ed in particolare il Quantm college, non sono riusciti ad inviare tutti gli studenti come da programma, mobilitando tuttavia nel corso dei due anni 10 studenti.



La Federazione CNOS-FAP ha inviato in Australia grazie al progetto RPL 20 studenti così ripartiti:

- 1° anno: 4 studenti dal centro S. Filippo Neri di Catania (Hotel e Ristorazione) e 6 studenti dal Centro T. Gerini di Roma (Disegno Grafico);
- 2° anno: 4 studenti dal centro San Filippo Neri di Catania (Hotel e Ristorazione) e 6 studenti dell'Istituto San Marco di Mestre (Disegno Grafico).

“Lessons learned” : il bilancio di un’esperienza tra elementi innovativi, valore aggiunto e criticità di un progetto pilota

Elementi innovativi

A. *L’apprendimento integrato di lingua e contenuti (CLIL)*

Il CLIL come metodologia di riferimento è stata utilizzata tanto per la preparazione linguistica, culturale e professionale degli studenti prima di iniziare il periodo di mobilità, quanto come ottica di riferimento per lo sviluppo delle attività in aula ed in tirocinio durante il percorso internazionale. In generale con il termine CLIL (*content and language integrated learning*) si indica l’apprendimento di un contenuto non linguistico attraverso l’uso veicolare della lingua e l’apprendimento di una seconda lingua attraverso un contenuto; per questo l’interazione tra lingua e contenuto è una metodologia che permette di innovare la didattica di un istituto non solo in relazione alla lingua, ma anche alle altre materie insegnate.

Le metodologie di apprendimento basate sul CLIL si sono dimostrate particolar-

mente adatte per l'apprendimento delle lingue per scopi professionali (VET): non si basano sull'apprendimento di competenze linguistiche, ma puntano sullo sviluppo di abilità comunicative in contesti non-formali (lavorativi, contribuendo a favorire l'internazionalizzazione dei profili professionali); come tale, il CLIL risulta una metodologia molto utile per la preparazione linguistica culturale di studenti che si avvicinano ad esperienze formative e/o lavorative internazionali (l'utilizzo della lingua sul posto di lavoro è diventato in molti casi indispensabile); anche per tale ragione la Commissione europea ha inserito il CLIL e l'apprendimento delle lingue tra le priorità da raggiungere nei progetti di mobilità Leonardo da Vinci, indicandola come una delle competenze base per l'apprendimento permanente).

Inoltre il CLIL risulta molto adatto al sistema e al target della formazione professionale, perché permette di passare da una didattica basata sul sapere (apprendimento attraverso lo studio), ad una basata sul saper fare (*competence based learning*). Quest'ultimo vantaggio diventa vero e proprio valore aggiunto se il target di riferimento, come spesso accade nei nostri centri di formazione, è rappresentato da ragazzi con difficoltà di apprendimento, o a rischio di esclusione, andando ad incidere direttamente su alcuni fattori determinanti l'esclusione, quali: barriere socio-economiche, curricula poco flessibili, ambiente di apprendimento poco stimolante, coinvolgimento e motivazione allo studio, supporto limitato da parte di genitori e docenti e insegnamenti troppo accademici.

In riferimento specifico al progetto RPL nella fase preparatoria del progetto tale metodologia, attraverso il sito BeCult, si è dimostrata particolarmente appropriata per veicolare attraverso la lingua competenze tese ad aumentare la comprensione, la conoscenza ed il dialogo, sviluppando abilità comunicative da utilizzare in contesti interculturali e di vita reale in Australia. Nel processo che ha portato allo sviluppo di un curriculum internazionale, il CLIL è stato utilizzato per mitigare la rigidità dei curricula attraverso forme di apprendimento più attrattive in contesti non-formali¹⁹, e per mettere in grado lo studente di utilizzare in ambito lavorativo competenze specifiche proprie di un profilo internazionale e richieste dal mercato del lavoro soprattutto nei settori coinvolti.

B. Il valore aggiunto di un curriculum internazionale costruito sulle competenze.

L'utilizzo di strumenti e quadri di riferimento europei quali l'ECVET e l'EQF, come dimostrato, ha molto facilitato il complicato processo che ha portato alla definizione di un curriculum condiviso comune: ha apportato un notevole valore aggiunto in termini qualitativi nel percorso sviluppato, e anche per quello che attiene l'impatto che le competenze acquisite avranno sul portfolio del singolo studente coinvolto.

In riferimento al curriculum, la sua strutturazione per competenze ha conferito:

¹⁹ La definizione all'interno del percorso curricolare di una intera settimana dedicata a conoscere il contesto linguistico e culturale dell'Australia ha inteso rispondere proprio a tale logica.

- maggiore comparabilità delle qualifiche acquisite in diversi Paesi e contesti formativi;
- maggiore comparabilità delle qualifiche acquisite in diversi Paesi e contesti for-trasparenza e chiarezza negli obiettivi formativi: grazie alla strutturazione del curriculum in unità di competenza, a ciascuna delle quali è stato attribuito un risultato atteso dell'apprendimento, gli insegnanti ed i formatori italiani sono stati in grado di verificare la complementarietà e l'adeguatezza degli insegnamenti impartiti in Australia a quelli del proprio istituto;
- possibilità di validare, riconoscere e trasferire agilmente gli apprendimenti ricevuti all'interno del percorso curricolare del centro di appartenenza del ragazzo.

In riferimento al portfolio di competenze dello studente, le attività di progetto e la costruzione di un curriculum internazionale, sviluppato con una particolare attenzione ad approcci metodologici quali il *competence based learning* ed il CLIL, consentirà al ragazzo di:

- Beneficiare di un'esperienza in un ambiente di lavoro internazionale da valorizzare nel suo C.V.
- Acquisire competenze specifiche comunicative e professionali indispensabili per affacciarsi con fiducia sul mercato del lavoro.
- Acquisire competenze chiare e riconosciute anche da datori di lavoro europei ed internazionali.
- Aumentare la fiducia in sé stesso e la propria capacità di misurarsi in contesti lavorativi e di vita diversi da quello di appartenenza.

C. Criticità di un progetto pilota: investire in Italia sullo sviluppo di un ambiente di apprendimento "aperto" e internazionale

L'analisi dei risultati di progetto, riassunti all'interno del report finale inviato alla Commissione Europea proprio in questi giorni²⁰, ha evidenziato tutta la positività dell'esperienza realizzata, insieme alla capacità e flessibilità grazie alle quali i partner sono riusciti a tener testa alle numerose criticità (connaturate alla natura del progetto di iniziativa pilota su scala internazionale), che si sono sviluppate nel corso degli anni.

Tra le criticità maggiori che sono state riscontrate dai ragazzi, in aggiunta al naturale periodo di ambientamento che soprattutto quelli alla loro prima esperienza di mobilità hanno sperimentato, un'attenzione particolare va rivolta alla barriera linguistica.

Tutti i materiali, le lezioni impartite e le attività realizzate all'interno del curriculum internazionale messo a punto, tanto in Italia quanto in Europa, sono stati sviluppati in lingua inglese. In Olanda e Finlandia l'esperienza maturata in più di

²⁰ I report intermedi e quello finale in cui sono riassunti gli step fondamentali ed i risultati raggiunti dal progetto RPL, sono contenuti e scaricabili nell'apposita sezione della piattaforma Moodle del progetto. Cfr. nota 17.

dieci anni nella costruzione di curricula e classi internazionali all'interno dei propri istituti ha permesso ai partner di progetto di adeguarsi facilmente al disegno del progetto RPL; in Italia, al contrario, sapevamo dall'inizio che gli studenti avrebbero incontrato delle difficoltà, dovute in parte al proprio background linguistico-culturale, ed in parte a ragioni strutturali specifiche dei sistemi IFP italiani: le competenze richieste per affrontare situazioni di lavoro in ambienti internazionali richiedono una preparazione linguistica e culturale che spesso i curricula e le metodologie tradizionali italiani, a dire il vero poco flessibili, non sembrano adatti a fornire.

I partner dei network europei hanno da anni sviluppato buone pratiche che integrano il CLIL nella didattica, non solo ai fini della preparazione culturale e linguistica dei ragazzi che affronteranno un'esperienza professionale internazionale, ma anche nella sperimentazione di classi internazionali. In alcuni contesti tale metodologia, e le sue molteplici applicazioni in diverse tipologie di percorsi formativi, si è dimostrata molto utile per migliorare la qualità e l'attrattiva dell'ambiente di apprendimento, motivare ragazzi in difficoltà nell'apprendimento delle lingue e contribuire a ridurre l'esclusione sociale e aumentare la comprensione di culture e lingue straniere.

In riferimento alla preparazione linguistico culturale degli studenti degli istituti partner, una volta iniziato il loro percorso internazionale, questi si sono dimostrati pronti e più sicuri nel padroneggiare abilità di comunicazione e ad utilizzare la lingua in situazioni di vita e/o lavorative. A riprova di quanto detto, basti dire che tutti i 20 ragazzi italiani coinvolti nel progetto RPL, al termine della loro esperienza in Australia, hanno registrato un miglioramento consistente delle proprie competenze linguistiche e comunicative. Pur carichi di entusiasmo, tuttavia, gli studenti coinvolti hanno registrato difficoltà nell'affrontare esperienze formative internazionali e ritardi nei confronti dei loro colleghi europei (competenze specifiche e comunicative, utilizzo della lingua per fini professionali): le metodologie curriculari di apprendimento delle lingue classiche, pertanto, si sono dimostrate inadeguate a fornire agli studenti abilità di comunicazione e capacità di utilizzare la lingua in situazioni di vita e/o lavorative, mettendo a rischio il successo personale nel percorso proposto. Difficoltà che, in quanto previste, sono state affrontate con una preparazione mirata prima della partenza e con un'attenzione particolare da parte del *tutor* dell'istituto partner che li ha accolti.

A riprova delle difficoltà strutturali alla base del ritardo linguistico registrato dai nostri studenti, è il fatto che, a differenza dell'esperienza finlandese e olandese in materia, nessuno dei centri CNOS-FAP coinvolti aveva mai utilizzato metodologie CLIL all'interno della propria offerta formativa, né mai organizzato un corso internazionale attraverso sperimentazioni e progetti di mobilità²¹.

²¹ Per tale motivo, mentre in Olanda e Finlandia hanno agevolmente reperito materiale didattico in lingua inglese e realizzato le proprie lezioni all'interno di classi internazionali, in Italia gli studenti australiani hanno usufruito di curricula e materiali didattici sviluppati ad hoc dai docenti e formatori dei centri CNOS-FAP coinvolti, realizzati grazie ad un enorme investimento in termini di impegno e ore di lavoro dedicate.

L'altra criticità riscontrata attiene quasi interamente alla poca flessibilità dei sistemi di IFP italiani, ed alla conseguente difficoltà di effettuare sperimentazioni di questo tipo soprattutto in riferimento ai percorsi triennali di base. Nell'esperienza specifica del progetto RPL le difficoltà hanno riguardato la possibilità, alla base del progetto RPL, di far riconoscere all'interno del percorso curricolare un periodo di studio effettuato all'estero²² ed in particolare di permettere ai centri di validare e riconoscere automaticamente competenze acquisite all'estero²³ attraverso crediti formativi: tale possibilità rimane in molti casi limitata a poche settimane, e comunque nella maggior parte dei casi qualificata e registrata come tirocinio. L'ipotesi iniziale del progetto RPL, sulla base dell'iniziativa BICertification e dell'internazionalizzazione dei propri percorsi formativi da parte dei nostri partner europei, proponeva come risultato finale atteso la realizzazione di un curriculum condiviso internazionale; tale percorso doveva portare gli studenti dei Paesi coinvolti ad acquisire una certificazione (diploma o qualifica) valida sia in Australia che in Europa. Tale ipotesi, successivamente modificata, era stata ritenuta valida ma per il momento non applicabile, pur riconoscendo la Federazione CNOS-FAP come sua prioritaria intenzione quella di continuare a sviluppare ed in futuro puntare decisamente nelle sperimentazioni che intendono favorire l'internazionalizzazione dei profili professionali dei propri ragazzi: tutti gli studenti che sono stati coinvolti nei due esperimenti di mobilità in Australia hanno potuto acquisire delle competenze professionali, linguistiche e culturali che difficilmente avrebbero potuto guadagnare in un normale percorso curricolare in Italia.

Gli innegabili vantaggi e spunti di riflessione che la sperimentazione realizzata ha offerto, non possono che rendere il bilancio dell'esperienza realizzata positivo, e spingere la Federazione ad ampliare il più possibile l'impatto e i benefici di tali iniziative su un numero sempre maggiore di studenti, per una serie di considerazioni che hanno confermato la fondatezza della scelta iniziale di aderire all'iniziativa (nonostante i punti interrogativi che si prospettavano all'inizio), tra le quali:

- La possibilità completamente finanziata per gli studenti di poter investire nel proprio futuro attraverso un progetto (assolutamente innovativo nei sistemi di IFP)²⁴ finalizzato all'internazionalizzazione dei profili professionali, ha ampia-

²² In alcune regioni, soprattutto in riferimento ai percorsi triennali di base, qualsiasi modifica rilevante del curriculum formale deve essere sottoposta all'approvazione degli enti locali regionali.

²³ Meccanismi e quadri di riferimento come l'ECVET costituiscono ormai un riferimento costante da molti anni nella sperimentazione di percorsi formativi transnazionali in Paesi quali Francia, Olanda e Finlandia. Pur essendo stati adottati da Parlamento e Consiglio europeo, la loro adozione rimane tuttavia ad oggi su base volontaria.

²⁴ Come detto la scelta di intraprendere tale iniziativa è stata anche motivata dal fatto che per la formazione professionale sono pochissime le opportunità ed i finanziamenti europei di questo tipo: il programma Leonardo da Vinci consente la realizzazione di brevi esperienze in Europa, e lo stesso programma ICI-ECP (come anche l'Erasmus e lo Jean Monnet) sono per loro natura destinati principalmente alla cooperazione nel settore dell'istruzione superiore.

mente ripagato gli sforzi economici e di risorse umane effettuati²⁵. Il fatto che tali possibilità venivano conferite ad un gruppo target di beneficiari, quello dei ragazzi dei nostri centri, provenienti da contesti socio-economici spesso svantaggiati rende tale considerazione ancora più significativa.

- L'utilizzo di metodologie di apprendimento innovative (CLIL e *competence based learning*) ha palesato tutto il suo vantaggio se applicate a sperimentazioni in percorsi professionali e situazioni di *job placement* all'estero. Lo stesso *gap* riscontrato con gli studenti europei nell'utilizzo dell'inglese in situazioni di lavoro e di vita reale, è a conferma della necessità di investire in metodologie di apprendimento flessibili e in un ambiente di apprendimento più attraente e partecipativo.

La completezza del set di competenze (professionali, interculturali, linguistiche e comunicative) offerte agli studenti beneficiari, e l'esperienza maturata in contesti lavorativi internazionali, rappresenterà sicuramente un valore aggiunto nel momento in cui si troveranno a collocarsi sul mercato del lavoro, e in definitiva rappresenta a nostro avviso un vantaggio di cui dovrebbe poter disporre il maggior numero possibile di studenti della Federazione CNOS-FAP.

²⁵ ICI-ECP è uno dei pochi programmi comunitari che non richiede un co-finanziamento agli enti partner e finanzia per intero la mobilità di studenti e formatori (viaggio, vitto, alloggio e diaria, anche se parte dei costi che hanno superato le soglie previste sono stati coperti dalla Federazione Nazionale); tuttavia, come tutti i programmi di mobilità, non copre i costi relativi alle risorse umane che lavorano nel progetto: la Federazione Nazionale ed i centri coinvolti hanno messo a disposizione per tre anni le proprie risorse umane (oltre a chi scrive, anche e soprattutto i docenti ed i formatori dei centri coinvolti), certi di offrire ai propri ragazzi un'esperienza internazionale per ora unica.

Scienze integrate

MICHELE MARCHIARO¹

L'articolo vuole presentare un nuovo testo, edito dalla casa editrice SEI, dal titolo "Scienze Integrate". Il volume, che rappresenta la prima proposta di un corso di scienze integrate pensato per la Formazione Professionale iniziale, è nato dall'esperienza di un formatore del CFP di Vigliano - Biellese, di cui si riporta un'intervista.

Un nuovo testo nel panorama dell'editoria per gli allievi dell'obbligo di istruzione è sorto in casa salesiana. Frutto della fatica degli operatori della formazione in risposta ad un'esigenza sempre più pressante, il testo, edito dalla casa editrice SEI, ha per titolo "Scienze Integrate".

Un libro per "raccontare" – con rigore formale – le "scienze" ai giovani che frequentano la Formazione Professionale in Italia. L'opera è nata in casa salesiana, ovvero nei centri CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane) e CIOFS-FP (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane). Realizzato da un'idea del formatore Luca Mozzato del CNOS-FAP di Vigliano Biellese – che aveva redatto un testo ad uso "interno" da distribuire agli allievi dei corsi triennali della sua sede – il volume ha iniziato a prendere forma durante il corso residenziale 2010 che si era svolto nella struttura di Mestre. Dopo aver appreso che il collega Mozzato aveva realizzato un volume di scienze, ho chiesto di poterlo visionare. Mi è subito parso un buon strumento, anche se non completo rispetto ai programmi che i nostri progetti ci richiedono. Il motivo per cui mi è parso subito interessante è che nel panorama editoriale nazionale non esistono testi, sulle competenze trasversali, creati per la formazione. Oltre a ciò, è certamente molto interessante il poter costruire un testo che segua le metodologie didattiche caratteristiche della formazione salesiana; infine, avere un testo che, pur nella sua generalità, possa rispondere alle molteplici esigenze della formazione e coprire tutti gli anni di percorso. Allora l'i-

¹ Segretario nazionale CNOS-FAP area scientifica.

dea: utilizzare il corso annuale di aggiornamento dei formatori per poterlo integrare con il contributo di tutti gli intervenuti. Con la collaborazione esterna di un ricercatore universitario che lavora nell'istituto tecnico di San Zeno (Verona) abbiamo ampliato alcune sezioni dell'opera che erano incomplete e poi ne abbiamo data una prima validazione. Tutto ciò testimonia ancora una volta la caratteristica peculiare della formazione salesiana, tendente a formare nell'allievo una persona completa, anche dal punto di vista culturale e non certamente un addestramento, anche se di alto livello. Quindi il far convergere risorse, tempo e attenzione sul tema dell'insegnamento delle scienze è una conferma dell'importanza di questo obiettivo.

Intervista all'autore

L'ingegner Mozzato opera nel CNOS-FAP di Vigliano Biellese da otto anni. È l'autore del volume "Scienze integrate" che la casa editrice SEI di Torino ha deciso di pubblicare e distribuire a partire dal prossimo anno formativo (sarà disponibile infatti dal mese di settembre).

Chi è Luca Mozzato?

Sono un giovane formatore di quasi 37 anni. Lavoro presso il CFP di Vigliano Biellese, paese nel quale vivo con mia moglie che ho sposato nel 2004. Dopo il diploma di perito chimico ho affrontato non senza difficoltà l'arduo percorso universitario che mi ha portato a conseguire la laurea in ingegneria chimica presso il Politecnico di Torino. Bella soddisfazione! Di fronte all'alternativa tra il lasciare questo territorio per trovare occupazione e la possibilità di inserirmi in un ambito come quello della formazione dei giovani non ho avuto dubbi che, quest'ultima, mi fosse più congeniale. Ed eccomi qui ad accompagnare per qualche anno quei ragazzi e quelle ragazze nei quali rivedo un po' me stesso, ma anche il segno dei tempi che cambiano e delle nuove esigenze verso le quali impegnarmi per dare il mio piccolo contributo. In tutto questo, ha chiaramente giocato un ruolo importante il fatto che (almeno nel mio caso) si parli di formazione salesiana con tutto ciò che comporta l'applicazione del metodo preventivo di don Bosco nell'obiettivo di portare i giovani a divenire "buoni cristiani ed onesti cittadini". Una sfida ed un'opportunità nuove tutti i giorni, che cerco di affrontare con la consapevolezza che ciò che hai seminato non per forza germinerà e porterà frutto in breve tempo ma, se il tuo agire sarà stato coerente, prima o poi darà i suoi risultati. Poi ogni giovane rielaborerà quest'esperienza in base alle proprie sensibilità, inclinazioni ed alle esperienze in cui la vita lo vedrà protagonista.

Come è nata l'idea di realizzare un libro di scienze ad uso interno del suo Centro di Formazione Professionale? In quanto tempo è stato progettato questo primo volume?

Insegnare ai giovani non è semplice come qualcuno può forse immaginare: devi avere la passione, l'inventiva, la coerenza a certi principi, la capacità di attrarre l'at-

tenzione, il polso della situazione, l'autorevolezza per governare tutta quella serie di processi che si svolgono all'interno di un'aula con una ventina di ragazzi/e di 15/16 anni che non sempre hanno voglia di essere lì con te ad imparare ciò che stai loro insegnando. In questo quadro si inserisce l'idea di scrivere per loro qualcosa che fosse diversa da ciò che incontravano abitualmente sui libri di testo e che spesso è alla radice di una certa repulsione per la materia. Così ho preso il programma di un primo anno dei nostri percorsi triennali e seguendo i vari argomenti mi sono messo alla ricerca su varie fonti (testi, internet etc.) di tutto ciò di cui avevo bisogno utilizzando un linguaggio meno formale ed a tratti decisamente informale. Era, mi pare, l'estate del 2008. È stato un lavoro "in solitaria", impegnativo ma, il risultato, mi parve soddisfacente. All'inizio di quell'anno formativo adottai quella prima dispensa al posto del libro di testo in tutti i primi anni. Nelle estati successive ho proceduto completando la dispensa anche per il secondo ed il terzo anno. Si è trattato di un notevole numero di ore di impegno ma, la soddisfazione nel vedere il risultato, ha fugato ogni senso di stanchezza.

Come lo hanno accolto i vostri allievi? Lo avete utilizzato in tutti i corsi?

I nostri allievi sono stati subito colpiti da un testo che era stato scritto da uno degli insegnanti del Centro e che magari era quello che gli stava parlando in quel momento. Le immagini che avevo inserito erano di un certo effetto e questo, almeno in prima battuta, si dimostrò una mossa vincente.

Non c'era il rischio di riscrivere un testo già sul mercato? Quali sono le differenze con i libri che si trovano in libreria per le scuole superiori?

La grande differenza che presentava questa prima versione rispetto ai testi che avevo visionato e che mi pareva di vedere adottati nelle altre scuole superiori era insita nel linguaggio, che avevo tentato di rendere un po' più vicino a quello che erano in grado di comprendere i nostri allievi. L'adozione di esempi ed immagini completava questo mio tentativo.

Certo, alcune parti potevano essere migliorate, alleggerite in alcuni punti e approfondite in altri, ma decidemmo di stampare questa raccolta di dispense ad uso interno chiedendo anche ad altri Centri della Federazione se fossero interessati ad adottare questo prodotto. Fossano, nella persona del Referente nazionale del settore matematico-scientifico Michele Marchiaro, acquistò un congruo numero di copie che adottarono per i loro corsi.

Come si è arrivati all'idea di rifare il volume su "larga scala" ovvero per tutti i CNOS-FAP e CIOFS-FP italiani?

Durante l'anno formativo, anche in occasione della riunione annuale del settore scientifico della formazione a Roma, maturò l'idea di mettere mano al "libro" per rendere il lavoro più organico ed appetibile a tutti i Centri della Federazione, vista anche la diversa tipologia di percorsi e di utenza.

Come ha rielaborato il suo prodotto originale? Qual è stato il contributo che ha ricevuto nel corso di Mestre del 2010?

Il corso estivo residenziale, svoltosi a Mestre dal 5 al 9 luglio 2010, è stata l'occasione per fare ciò che ci eravamo proposti di realizzare con il prezioso contributo dei colleghi partecipanti. Abbiamo ripreso i vari capitoli completandone alcuni e riducendone altri (quelli ridondanti) e inserendo anche schede su curiosità o temi di interesse generale (es. i gruppi sanguigni e la donazione di sangue; le conseguenze legate all'abuso di droghe e alcool). Un lavoro impegnativo ma che si è dimostrato utilissimo per migliorare la prima bozza.

Lo studio delle scienze è sempre più agevolato dalle moderne tecnologie informatiche che permettono agli allievi di acquisire le tematiche proposte senza le difficoltà riscontrate anni fa. Che rapporto c'è tra i contenuti del testo e la tecnologia moderna?

È vero, l'utilizzo delle moderne tecnologie, in primis di internet, può favorire di molto la diffusione del sapere scientifico ma spesso la moltitudine di informazioni rischia di confondere, più che guidare alla conoscenza. In questo contesto si inquadra il nostro lavoro: fornire da una parte delle informazioni dettagliate e formalizzate senza, dall'altra, togliere i giusti stimoli ad un approfondimento, anche attraverso internet.

Ha detto il rettore dell'Università dell'Aquila: "Le scienze abitano la mente all'osservazione, alla raccolta e all'organizzazione dei dati, al ragionamento e alla rigorosa osservanza delle regole. Inoltre conferiscono ai giovani la capacità di risolvere situazioni quotidiane, dentro e fuori delle specifiche competenze della propria specializzazione". Nel testo che sta per essere pubblicato si tiene conto della quotidianità di questa disciplina? Se sì, come?

Come non essere d'accordo con un'affermazione del genere!? La conoscenza gratuita, cioè anche quella che non è strettamente spendibile, ritengo sia comunque arricchente sotto molti punti di vista: certamente, ti rende più consapevole della realtà che ti circonda e nei confronti della quale hai modo di interagire ma ti permette anche di giustificare molti dei fenomeni naturali e non che avvengono attorno a te. Nel testo che verrà pubblicato, abbiamo dato ampio spazio a interventi su tematiche interessanti per i nostri allievi che potranno consultare alcune pagine mosse dalla curiosità pura e semplice ma anche dal desiderio di aumentare il proprio bagaglio culturale.

Un messaggio per gli allievi dei corsi di Formazione Professionale che utilizzeranno questo strumento....

La riflessione che mi sento di offrire ai giovani che utilizzeranno questo strumento è di carattere assolutamente trasversale ed abbraccia non solo le discipline scientifiche ma anche quelle umanistiche e laboratoriali: "Approfittate degli anni che trascorrete nei Centri e della presenza di formatori che si spendono con passione

nel seguirvi, non solo, dal punto di vista puramente nozionistico ma anche e soprattutto umano. Date un senso al vostro essere giovani non fuggendo l'impegno e la fatica, accogliete gli insegnamenti e pretendete da noi formatori l'esempio coerente e la competenza professionale. La vita che vi aspetta al termine del percorso vi troverà preparati ad affrontare le varie sfide sia lavorative che sociali e non è detto che ripensandoci non abbiate a dire: "bello essere stati lì". In bocca al lupo per tutto!".

Positivo anche il commento della dottoressa Anna Maria Battaglini, curatrice editoriale della SEI, che ha curato la stesura dell'opera: "Il testo di Scienze Integrate è il frutto di una stretta cooperazione tra i docenti del CNOS e la Casa editrice SEI di Torino.

La peculiarità del testo e la sua reale innovazione, che lo rende diverso dagli altri testi, è che propone un percorso di reale integrazione delle discipline scientifiche sperimentali, che parte dalla fisica, attraverso argomenti interdisciplinari (come il trattamento dei rifiuti e le fonti energetiche) si collega con la chimica e la biologia, per tornare ad argomenti di fisica più impegnativi (onde ed elettromagnetismo), che concludono il corso.

Il lavoro è partito da una dispensa prodotta dai docenti del CNOS, che definiva il percorso e i contenuti di base del corso. Su questo materiale, la redazione della Casa editrice ha lavorato ampliando, aggiungendo immagini, sintesi ed esercizi attinti dal vasto archivio di cui dispone e sfruttando le competenze disciplinari e didattiche acquisite in tanti anni di pubblicazioni scolastiche.

Il risultato finale è un volume di circa 300 pagine, suddiviso in 26 capitoli tematici, che offre tutto il materiale necessario (testi, illustrazioni a colori, approfondimenti, sintesi ed esercizi) per un corso completo di Scienze fisiche, chimiche e naturali destinato agli studenti dei Centri di Formazione Professionale".

Ora che il testo ha preso forma non resta che sperimentarlo "sul campo" e ipotizzare nel futuro un suo miglioramento ed un'eventuale trasformazione in un ipertesto. Oltre a ciò si è aperta la via e si può pensare a costruire una futura collana di testi CNOS-FAP interamente dedicata alle varie competenze trasversali.

IeFP nelle Regioni: una mappa all'avvio dell'ordinamento

CNOS-FAP

Scheda sulla Istruzione e Formazione Professionale nelle Regioni

(aggiornato alla data del 18 ottobre 2011)

Regione	Date inizio anno scolastico e formativo Inizio a.f. Inizio a.s.	Offerta Formativa	Finanziamento	Soggetti erogatori coinvolti
Abruzzo	13/09/2011: 2° e 3° anno 1° anno: in attesa di pubblicazione della Delibera Regionale	Percorsi formativi triennali Ogni anno ore: 1° anno: 990 2° anno: 990 3° anno: 990	La Regione: - prevede un importo triennale. - L'importo 2011-2014 non è stato ancora definito dalle Delibere regionali.	Nel territorio sono coinvolti: - le Istituzioni formative accreditate (CFP) in maniera marginale; - in via sussidiaria tutti gli Istituti Professionali di Stato che hanno deliberato di voler attivare percorsi. Va precisato, tuttavia, che gli IP organizzano l'offerta in maniera ordinaria. L'offerta è integrativa. Ciclo triennale di IeFP a partire dall'anno 2011/2012

Basilicata	20/09/2011	19/09/2011	<p><u>Percorsi formativi triennali integrati</u></p> <p>Ogni anno ore:</p> <p>1° anno: 700 di cui 150 in integrazione con il sistema scolastico;</p> <p>2° anno: 1200 di cui 150 in integrazione con il sistema scolastico;</p> <p>3° anno: 1000 di cui 150 in integrazione con il sistema scolastico.</p>	<p>Non si è a conoscenza di questo dato in quanto i finanziamenti vengono attribuiti alle Agenzie secondo un PIGI (Piano di Indirizzo Generale Integrato) tra Regione e Province.</p>	<p>Nel territorio sono coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le Agenzie provinciali, istituite dalla Legge Regionale n. 33 del 2003 per la promozione dell'orientamento, dell'istruzione e della formazione professionale e delle politiche attive del lavoro. <p>Le Agenzie provinciali operano in partenariato con gli Istituti Professionali e Tecnici</p>
Calabria	L'avvio è previsto per il mese di novembre 2011 (il bando ha la scadenza del 19/10/2011)	12/09/2011	<p><u>Percorsi formativi triennali</u></p> <p>Ogni anno ore:</p> <p>1° anno: 1000</p> <p>2° anno: 1000</p> <p>3° anno: 1000</p>	<p>Dall'anno 2011/2012 il finanziamento è di € 120.000,00 per ogni annualità.</p>	<p>Nel bando sono soggetti proponenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le Agenzie formative accreditate (CFP) in forma singola; - oppure più agenzie formative in ATS, di cui almeno una accreditata. <p>L'ultimo bando - anno 2011 - pone il limite per la presentazione di non più di 4 progetti solo nella provincia in cui vi è la Sede Legale.</p> <p>Gli Istituti Professionali possono intervenire in via sussidiaria se accreditati (o se si sono impegnati ad accreditarsi entro il 31 agosto 2012).</p> <p>L'offerta è integrativa.</p> <p>Durata: anno 2011/2012.</p>

<p>Emilia Romagna</p>	<p>10/10/11: 1° anno 19/09/11: 2° anno</p>	<p>19/09/2011</p>	<p><u>Percorsi formativi triennali integrati</u> Ogni anno ore 1° anno: nella scuola 2° anno: 1000 nel CFP 3° anno: 1000 nel CFP</p>	<p>La Regione attua 48 corsi con il seguente finanziamento: - quota base di € 103,00 ora/corso (€ 103.000,00 in totale). - una quota di € 817,00 per ogni "partecipante effettivo" che raggiunge il successo formativo; - € 4.500,00 per ogni allievo certificato (non più di due per corso). C'è un percorso di coprogettazione finanziato dalla Regione attraverso AECA come capofila degli enti di FP accreditati per la realizzazione dell'IeFP.</p>	<p>Nel territorio sono coinvolti: - le Istituzioni formative accreditate (CFP) che intervengono dal 2° anno, dopo un primo anno svolto in coprogettazione con gli IP di Stato (avviso di selezione 21.01.2011); - in via sussidiaria tutti gli Istituti Professionali di Stato accreditati possono attivare i percorsi di IeFP. L'offerta è integrativa. La qualifica è rilasciata dai CFP per tutti i percorsi di IeFP sia quelli svolti nella FP, sia quelli svolti negli IPS.</p>
<p>Friuli Venezia Giulia</p>	<p>12/09/2011 (è possibile rendere flessibile l'avvio delle attività).</p>	<p>12/09/2011</p>	<p><u>Percorsi formativi triennali</u> Ogni anno è articolato in ore annuali più ore extracurricolari: 1° anno 1000 + 200 2° anno 1000 + 200 3° anno 1000 + 200</p>	<p>La Regione - stima un importo complessivo per 3200 allievi; - finanzia una ATS. Ogni Ente di FP beneficia di 100-102 mila € per ogni corso. I soci dell'ATS si regolano per eventuali aggiustamenti.</p>	<p>Nel territorio sono coinvolti: - le Istituzioni formative accreditate (CFP); - in via sussidiaria tutti gli Istituti Professionali di Stato interessati. L'offerta è complementare. A partire dagli anni successivi al 2011 la Regione si riserva di sperimentare l'offerta integrativa.</p>

Lazio	16/09/2011	12/09/2011	<p><u>Percorsi formativi triennali</u></p> <p>Ogni anno ore: 1° anno: 1056 2° anno: 1050 3° anno: 1050</p> <p><u>Percorsi formativi biennali</u></p> <p>Ogni anno ore: 1° anno: 1000 2° anno: 1000</p>	<p>Dall'anno 2011 i percorsi triennali hanno un finanziamento per allievo di € 4.500,00 (20-25 allievi). Dal medesimo anno i percorsi formativi biennali hanno un finanziamento di € 4.200,00 (20 allievi finanziabili). Fino all'anno 2010 il finanziamento era di € 110.000,00</p> <p>Finanziamento annuale: - € 120.000,00 (con una media di 20 allievi); - € 6.000,00 pro-capite.</p>	<p>Nel territorio sono coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le Istituzioni formative accreditate (CFP); - in via sussidiaria gli Istituti Professionali di Stato. <p>L'offerta è integrativa.</p> <p>L'azione degli IPS durerà fino al completo recepimento dei LEP di cui al capo III del D. Lgs. 226/05.</p>
Liguria	12/09/2011	12/09/2011	<p><u>Percorsi formativi triennali</u></p> <p>Ogni anno ore 1° anno: 1056 2° anno: 1050 3° anno: 1050</p> <p>Quarto anno: la durata è di 1050 (gli Enti sono nella fase della progettazione del percorso).</p>	<p>Finanziamento annuale: - € 120.000,00 (con una media di 20 allievi); - € 6.000,00 pro-capite.</p>	<p>Nel territorio sono coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le Istituzioni formative accreditate (CFP); - in via sussidiaria gli Istituti Professionali di Stato accreditati o che hanno avviato la procedura di accreditamento. <p>L'offerta è integrativa</p> <p>L'azione degli IPS è prevista per gli anni 2011/2012 e 2012/2013.</p>

Lombardia	12/09/2011	12/09/2011	<u>Percorsi formativi triennali</u> Ogni anno ore 1° anno: 990 2° anno: 990 + 180 di tirocinio 3° anno: 990 + 360 di tirocinio <u>Quarto anno:</u> la durata è di 990 + 200 di tirocinio. <u>Quinto anno:</u> 990 ore (Azione sperimentale)	Dote di € 4.500,00 per allievo Dote di € 4.500,00 + 3.000,00 per allievi con disabilità documentata.	Nel territorio sono coinvolti: - le Istituzioni formative accreditate (CFP); - in via sussidiaria gli Istituti Professionali di Stato. L'offerta è complementare.
Marche	12/09/2011	12/09/2011	<u>Percorsi formativi triennali</u> Ogni anno ore: 1° anno: 1056 2° anno: 1056 3° anno: 1056	La Regione per i percorsi di leFP presso le Agenzie formative finanzia l'intera triennalità, prevedendo un importo triennale massimo di € 300.000,00.	Nel territorio sono coinvolti: - le Istituzioni formative accreditate (CFP) in maniera marginale; - in via sussidiaria tutti gli Istituti Professionali di Stato che hanno deliberato di attivare percorsi. L'offerta è integrativa. Durata: dall'anno 2011/2012: tacitamente rinnovabile. Ciclo triennale di leFP a partire dall'anno 2010/2011.

Piemonte	12/09/2011	12/09/2011	<p><u>Percorsi formativi triennali</u></p> <p>Ogni anno ore: 1° anno: 1050 2° anno: 1050 3° anno: 1050</p> <p>Quarto anno: 4° anno: 1050.</p> <p>Dall'anno 2011/2012 sono avviati, in via sperimentale, 12 quarti anni affidati ad una ATS. Capofila dell'ATS è l'Associazione CNOS-FAP Piemonte.</p> <p><u>Percorsi formativi biennali:</u></p> <p>Ogni anno ore: 1° anno: 1050 2° anno: 1020</p> <p><u>Percorsi annuali di frequenza:</u> durata 800-1.000 ore finalizzati al recupero della dispersione scolastica con il reinserimento in percorsi biennali di FP oppure nell'apprendistato.</p>	<p>Il finanziamento dei percorsi formativi triennali avviene calcolando un costo per gruppo classe: € 90,00 x 1050 ore = € 94.500,00 (la soglia minima è di 8 allievi frequentanti; al di sotto di tale soglia il finanziamento è azzerato).</p> <p>Il quarto anno è finanziato con € 90,00 per ora corso per un numero totale di 12 corsi.</p> <p>La soglia minima dei percorsi annuali è di 6 allievi frequentanti.</p> <p>Le Province hanno facoltà di elevare la soglia minima stabilita dalla Regione.</p>	<p>Nel territorio sono coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le Istituzioni formative accreditate (CFP); - in via sussidiaria gli Istituti Professionali di Stato. <p>L'offerta è integrativa.</p> <p>L'azione degli IPS è prevista per un triennio a partire dall'anno 2011/2012.</p> <p>Nelle more di un Atto specifico, partecipano gli IPS che hanno deliberato di attivare percorsi in regime sussidiario.</p>

<p>Puglia</p>	<p>Ad oggi non risulta deliberata una data per l'avvio delle attività.</p> <p>Nell'anno formativo 2010 gli Enti non hanno avviato alcun percorso formativo.</p> <p>Si ipotizza che eventuali percorsi formativi, programmati nel 2010, possano iniziare nel 2011.</p>	<p>15/09/2011</p>	<p>Il bando OF/2010 prevede un percorso formativo triennale integrato.</p> <p><u>Percorso formativo triennale integrato:</u></p> <p>Ogni anno ore:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1° anno: 1100 ore - 2° anno: 1100 ore - 3° anno: 1100 ore <p>Fino all'anno 2009 le ore previste erano 3600, di cui 1200 per annualità.</p>	<p>Nell'Avviso 2010 il costo del percorso formativo triennale annuale integrato era di € 124.800,00.</p>	<p>Nel territorio sono coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - in via quasi esclusiva (anche se in regime sussidiario) gli Istituti Professionali di Stato dopo il monitoraggio dell'USR. - le Istituzioni formative accreditate (CFP) sono coinvolte ma in maniera sempre più marginale e più precaria. Infatti solo nell'Avviso 2010 gli enti sono titolari esclusivi del percorso. <p>L'offerta è integrativa.</p> <p>Durata: anno 2011/2012.</p>
----------------------	---	-------------------	---	--	--

<p>Sardegna</p>	<p>Percorsi SIS - Scuola Integrata in Sardegna: inizio previsto novembre 2011</p>	<p>15/09/2011</p>	<p>Nella Regione Sardegna non sono previsti percorsi stabili triennali di formazione professionale iniziale gestiti esclusivamente dalle istituzioni formative accreditate (CFP). Si rileva la presenza di Percorsi triennali integrati SIS (Scuola Integrata in Sardegna) avviati con un bando del 2008 e non programmati stabilmente. I destinatari dei SIS debbono essere in possesso della licenza media, avere almeno 14 anni e non aver compiuto i 18 anni alla conclusione dei tre anni di percorso.</p> <p><u>Percorsi formativi triennali integrati</u></p> <p>Ogni anno ore: 1° anno: 990 2° anno: 990 3° anno: 990</p> <p>Le 2970 ore totali saranno gestite: 1485 ore in FP dalle istituzioni formative accreditate (CFP); 1485 ore di saperi di base dalle istituzioni scolastiche.</p>	<p>I percorsi formativi triennali integrati hanno un finanziamento totale di € 356.400,00 suddivisi in € 118.800,00 per ciascuna annualità. La soglia minima di Allievi è 15 e il parametro ora/allievo risulta essere di € 8,00</p>	<p>Nel territorio sono coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gli Istituti Professionali per l'offerta formativa triennale; - le Istituzioni formative accreditate (CFP). <p>L'offerta è integrativa. Durata: non specificata.</p>
------------------------	---	-------------------	---	--	--

<p>Sicilia</p>	<p>Ad oggi i percorsi formativi non sono stati avviati.</p>	<p>15/09/2011</p>	<p><u>Percorsi formativi triennali</u></p> <p>Ogni anno ore presunte: 1° anno: 1050 2° anno: 1050 3° anno: 1050 + 100 di potenziamento</p> <p>Quarto anno La durata è di 1050 più 100 ore di potenziamento</p>	<p>Il finanziamento dei percorsi formativi triennali avviene per il primo anno mediante fondi regionali e ministeriali. Attualmente non è stato ancora definito il parametro per l'erogazione dei fondi.</p> <p>Per il secondo e terzo anno il finanziamento scaturisce dal Fondo sociale europeo e per l'anno formativo 2010/2011 il costo ora/allievo è stato di € 6,00 con incremento a € 8,00 in caso di allievo con disabilità.</p> <p>Il quarto anno è finanziato dal FSE con un costo ora/allievo di € 6,00 con un incremento a € 10,00 in caso di allievo con disabilità.</p> <p>Ogni percorso prevede la soglia minima di 15 e massima di 25 allievi. Vi sono dei massimali a scalare in diminuzione per i secondi, terzi e quarti anni.</p>	<p>Nel territorio sono coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le Istituzioni formative accreditate (CFP) che offrono percorsi di FP autonomi (Tip. B); - in via sussidiaria gli Istituti Professionali di Stato con offerta di tipologia integrativa e complementare (A e B). <p>Tipologia A: la titolarità è dell'istituzione scolastica; il CFP è coinvolto come partner, assicurando la parte professionale.</p> <p>Tipologia B: la titolarità è del CFP; l'istituzione scolastica interviene per le materie di base.</p>
-----------------------	---	-------------------	--	---	---

Toscana	L'avvio dell'anno formativo non ha una data fissa e viene stabilito solo dopo l'approvazione delle proposte progettuali presentate	14/09/2011	Fino all'anno formativo 2010-11 presso le Agenzie formative accreditate era consentito frequentare solo un anno per un totale di 900 ore a cui si sommano 300 ore (soglia massima consentita) di messa a livello. A partire dall'anno formativo 2011-12 si è passati a dei percorsi professionali biennali. <u>Percorsi formativi biennali</u> Ogni anno ore: 1° anno: 1050 2° anno: 1050	Il finanziamento dei percorsi prevede € 73.800,00 per 15 allievi per un totale di 900 ore a cui si aggiungono circa € 15.000,00 per il percorso di messa a livello e la certificazione delle competenze di base per un numero massimo di 300 ore più la certificazione. Per l'anno formativo 2012-2013 il finanziamento dei percorsi formativi biennali per 15 allievi sarà di € 122.100 così ripartiti: € 61.050 - 1° anno € 61.050 - 2° anno.	Nel territorio sono coinvolti: - tutti gli Istituti Professionali di Stato inseriti in un apposito elenco (DGR. 40 del 30 gennaio 2011) - Agenzie formative accreditate anche in partenariato con gli IPS. In via sussidiaria gli IPS, senza il coinvolgimento delle Agenzie formative accreditate, erogano percorsi formativi triennali (DGR. n. 459).
Umbria	03/10/2011: 3° anno 14/11/2011: è ipotizzato l'avvio del 2° anno.	12/09/2011	La Regione prevede percorsi formativi triennali per allievi a partire dal 16° anno di età. <u>Percorsi formativi triennali</u> 1° anno: 800 ore (viene riconosciuto come credito di frequenza) 2° anno: 1000 3° anno: 1000	Il parametro è di € 6,50 ora per allievo con un massimo di € 85.000,00 La soglia minima è 8 allievi	La Regione Umbria ha deliberato le iscrizioni alla sola Scuola Secondaria Superiore (DGR. n. 56 del 24/01/2011) Pertanto l'offerta dei percorsi di qualifica professionale è data solo dagli Istituti Professionali di Stato con offerta integrativa. Durata: anno 2011/2012. Le Istituzioni formative accreditate vengono relegate alle attività formative dopo il 16° anno di età. Dall' a. s. 2011-2012 gli allievi, fino a 16 anni, accedono alla sola offerta scolastica.
Valle d'Aosta	12/09/2011 Novembre 2011: percorsi formativi biennali	12/09/2011	<u>Percorsi formativi triennali:</u> 3° anno: 1100 ore <u>Percorsi formativi biennali:</u> dopo i 16 anni 1° anno: 1000 2° anno: 1000	Finanziamento annuale: € 200.000,00 Finanziamento biennale: € 350.000,00	Dall' a. s. 2011-2012 gli allievi, fino a 16 anni, accedono alla sola offerta scolastica.

Veneto	14/09/2011	12/09/2011	<p><u>Percorsi formativi triennali</u></p> <p>Ogni anno ore: 1° anno: 1000 2° anno: 1000 3° anno: 1100</p>	<p>Il finanziamento è composto dal parametro ora/corso (€ 80,50) e parametro allievo (€ 379,00) per un massimo di 20 allievi finanziati per corso.</p> <p>Il numero minimo per avviare la prima annualità è di 20 allievi; per la seconda e terza annualità il numero minimo è di 15 allievi.</p> <p>Sinteticamente, il finanziamento annuale complessivo è variabile a seconda di quanti allievi concludono il percorso.</p> <p>In media: 1° anno (20 allievi): € 88.080,00; 2° anno (15 allievi): € 86.185,00; 3° anno (15 allievi): € 94.235,00.</p>	<p>Nel territorio sono coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le Istituzioni formative accreditate (CFP); - in via sussidiaria gli Istituti Professionali di Stato. <p>L'offerta è complementare.</p> <p>Dall'anno 2012/2013 la Regione si riserva di attivare con gli IPS una offerta integrativa.</p> <p>Gli IPS devono essere accreditati.</p>
---------------	------------	------------	---	--	--

Nota della Sede Nazionale CNOS-FAP.

La Sede Nazionale del CNOS-FAP ha curato la scheda nella sua stesura finale.

Hanno collaborato, in modo particolare, alla stesura della scheda i referenti territoriali del CNOS-FAP e del CIOFS/FP.

Si ringraziano anche, per il loro contributo, Fondazione Clerici, Endofap Marche e AGEFORMA.

Eventuali segnalazioni di imprecisioni, puntualizzazioni, integrazioni possono essere inviate alla Sede Nazionale CNOS-FAP (f.formosa@cnos-fap.it)

La riforma universitaria in Italia. Problemi e prospettive

GUGLIELMO MALIZIA¹

Nel primo decennio del 2000 l'università italiana è stata raggiunta da vari provvedimenti finalizzati a riformare in profondità il nostro sistema. Gli interventi principali sono da una parte il regolamento del ministro Zecchino (1999) e il decreto ministeriale del ministro Moratti (2004), che hanno cambiato l'impostazione didattica e dall'altra la legge da poco approvata da parte del Parlamento (23 dicembre 2010, n. 240) che ha stabilito una nuova normativa in merito alla gestione, all'assicurazione della qualità e della efficienza e al reclutamento del personale. Il presente articolo si focalizza soprattutto su questi tre provvedimenti inquadrandoli, al tempo stesso, nell'evoluzione del nostro sistema universitario dal dopoguerra a tutti gli anni '90.

Nel primo decennio del 2000 l'università italiana è stata raggiunta da diversi provvedimenti rivolti ad introdurre grandi *cambiamenti* nel nostro sistema di istruzione superiore. Gli interventi principali sono, da una parte, il regolamento del ministro Zecchino (1999) e il decreto ministeriale del ministro Moratti (2004), che hanno profondamente rinnovato l'impostazione didattica e, dall'altra, la legge da poco approvata da parte del Parlamento (23 dicembre 2010, n. 240) che ha dettato una nuova disciplina in merito alla gestione, all'assicurazione della qualità e dell'efficienza e al reclutamento del personale. È soprattutto su questi tre provvedimenti che si incentra il presente intervento. Al tempo stesso, una prima sezione cercherà di delineare brevemente l'evoluzione del nostro sistema universitario dal dopoguerra a tutti gli anni '90, al fine di aiutare a capire le ragioni dei cambiamenti introdotti nel 1999. A modo di conclusione si procederà a una valutazione del cammino percorso nell'ultimo decennio.

1. Uno sguardo al passato recente

Negli anni successivi al *dopoguerra*, nonostante i continui dibattiti e le numerose proposte, le politiche dell'istruzione superiore del nostro Paese non hanno in-

¹ Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

taccato in modo sostanziale la parte fondamentale della legislazione introdotta durante il periodo *fascista* (Galesi, 2005; Camozzi, 2005; Elevati e Lanzoni, 2004; Malizia e Nanni, 2010; Pellerey, 2011). In altre parole, non vengono affrontati in modo risolutivo i nodi problematici emergenti dalla riforma Gentile del 1923 e dai provvedimenti susseguenti degli anni '30, quali: l'adozione di un sistema decisionale e amministrativo centralizzato, la destinazione dell'università a una cerchia molto ristretta di privilegiati e la sua caratterizzazione "elitaristico antimodernista" nel senso che, a motivo della deriva idealistica, "l'offerta formativa si orienta esclusivamente a una concezione del sapere che considera la maggior parte delle discipline professionali meritevoli di un'attenzione secondaria" (Galesi, 2005, pp. 18-19).

Durante gli anni '60 e '70, che sono stati caratterizzati in Europa da una forte crescita economica e da una espansione a ritmi accelerati dell'istruzione superiore, gli altri Paesi del vecchio continente, pur raggiunti da logiche egualitarie, hanno tuttavia introdotto strutture parallele alle università con un ruolo professionalizzante. Nonostante le rivendicazioni studentesche del '68 rivolte ad ottenere un sistema non elitario, una riorganizzazione sostanziale delle strutture e una profonda trasformazione della didattica, caratterizzata da un'impostazione eccessivamente tradizionale, l'Italia è rimasta *prigioniera di schemi omogeneizzanti* che l'hanno portata a realizzare con la legge n. 910/69 la liberalizzazione degli accessi universitari, nel senso che l'università veniva aperta a studenti italiani e stranieri in possesso di un qualunque titolo di studio, e di conseguenza a sancire l'eliminazione solo formale delle differenze fra i diversi canali della secondaria superiore, mentre non furono prese in considerazione ipotesi di diversificazione dell'istruzione superiore. Inoltre, mentre molti degli altri Paesi dell'Unione Europea tendevano a ripensare i compiti dello Stato riguardo alle università nel senso di un progressivo decentramento dei poteri, l'Italia ha continuato, per tutti gli anni '80, a conservare pressoché inalterata la caratterizzazione fortemente *accentrata* dell'istruzione superiore.

A partire dalla fine della decade '80 e soprattutto negli anni '90, anche il nostro Paese *avvia un progetto complesso di riforma* che, attraverso il conferimento di una maggiore autonomia, finanziaria, amministrativa e didattica alle università, mirava alla realizzazione del loro ammodernamento. Le fasi fondamentali di questo itinerario possono essere identificate in tre provvedimenti normativi.

Il primo è dato dalla legge n. 168/89 con la quale viene istituito il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (*Mur*st). La creazione di uno specifico ministero e in particolare la definizione delle sue funzioni venivano a cambiare il ruolo determinante svolto fino a quel momento dallo Stato nei confronti degli atenei in quanto, per la prima volta, era attribuita a ciascuno di essi la facoltà e l'obbligo di formulare autonomamente i propri statuti e regolamenti.

La seconda tappa è costituita dalla legge n. 341/90 sulla riforma degli *ordinamenti didattici* universitari. In base a tale normativa, i titoli rilasciati dalle università diventavano quattro perché alla laurea tradizionale, alle specializzazioni e al dottorato di ricerca si veniva ad aggiungere il *diploma universitario* (DU), noto anche come "laurea breve". Il relativo corso si doveva tenere nelle facoltà, cioè tra le varie formule era sta-

ta scelta una collocazione universitaria, piuttosto che dare vita a un canale strutturalmente separato. La sua durata non poteva essere inferiore a due anni né superiore a tre. Il DU era finalizzato al raggiungimento dei livelli formativi specifici richiesti da determinate aree professionali mediante un programma di studi basato su componenti di natura scientifica, culturale e metodologica: in altre parole, si trattava di formare delle professionalità intermedie. Pertanto, il DU si distingueva dal corso di laurea per la durata e per il contenuto professionalizzante. In ogni caso, l'istituzione dei corsi di DU era lasciata all'autonomia decisionale di ogni singola università.

La legge n. 341/90 poneva fine alla didattica esclusivamente cattedratica e avviava modifiche sostanziali sul piano metodologico. Ogni studente poteva, inoltre, contare su un professore che lo avrebbe aiutato non solo nell'orientamento iniziale, ma durante tutto il percorso formativo. Era prevista, infatti, l'introduzione sia del *tutorato*, allo scopo di contribuire a rendere gli studenti attivamente partecipi del processo formativo e a rimuovere gli ostacoli a una proficua frequenza dei corsi, sia di attività di *orientamento*, anche in collaborazione con la scuola secondaria superiore.

L'ultima tappa del percorso verso la riforma è costituita soprattutto dalla legge n. 127/97 che ha adottato misure urgenti per lo *snellimento* dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo. Veniva cambiato il sistema di finanziamento e di programmazione: era introdotta la possibilità per ciascuna università di strutturare in autonomia i corsi di laurea e di diploma, definendo le discipline da insegnare e scegliendo i docenti. In aggiunta veniva creato l'Osservatorio nazionale per la valutazione del sistema universitario.

Prima di illustrare la riforma universitaria del 1999 è opportuno richiamare le *principali patologie* di cui soffriva l'università nel nostro paese alle soglie del XXI secolo, in modo da rendersi conto più adeguatamente dei problemi che comportava il cambiamento e da valutare, con più oggettività, il cammino compiuto (Associazione TreeLLLe, 2003, pp. 39-40). La percentuale dei laureati rispetto alla media degli immatricolati scendeva dal 62% del 1970 al 45% del 2000; il tasso degli abbandoni si collocava intorno al 60% dopo aver raggiunto il 70% negli anni '70; i fuori corsi assommavano pressoché a uno su due iscritti (il 41% nel 2000 in paragone al 17% del 1970); la durata media effettiva degli studi era di 7/8 anni per la laurea e di 4 per il diploma, per cui il ritardo medio rispetto alla durata regolare era di oltre tre anni, e l'età media in cui si conseguiva la laurea si situava a circa 27 anni; la percentuale degli studenti che nel 2000-01 ottenevano la laurea in corso era minima, il 4%, mentre nel caso del DU saliva al 37%, ma in ogni caso il dato globale era il 7%. In sintesi, le disfunzioni potevano essere identificate nell'elevata percentuale di studenti fuori corso, negli alti tassi di abbandono degli studi prima del conseguimento del titolo e nel numero di laureati estremamente basso in relazione agli iscritti. Inoltre, le cause a monte delle patologie che rendevano l'università italiana una delle meno produttive nell'UE andavano ricercate soprattutto nell'eccessiva rigidità curricolare, nell'assenza di collaborazione tra mondo universitario e mondo del lavoro, nella limitata diversificazione degli studi superiori, nello scarso orientamento e nelle disparità della preparazione iniziale.

Infine, un fattore molto importante che ha inciso sulle riforme recenti è costituito dal nuovo quadro di riferimento delle politiche per l'istruzione superiore che si è affermato ultimamente in Europa, incominciando dalla *Dichiarazione di Bologna del 1999* che ha recepito domande e tendenze fondamentali con cui le nazioni del continente sono chiamate a confrontarsi congiuntamente nel loro stesso interesse (*The Bologna Declaration...*, 2000). La meta finale è di creare uno Spazio europeo dell'istruzione superiore allo scopo di rafforzare l'incidenza formativa dei sistemi nazionali e di accrescere le opportunità di lavoro e la mobilità dei cittadini. Inoltre, il processo di convergenza si caratterizza per i seguenti obiettivi specifici:

- 1) adozione di un sistema di diplomi facilmente leggibili e comparabili;
- 2) adozione di un sistema essenzialmente basato su due cicli;
- 3) introduzione di un sistema di unità capitalizzabili (crediti);
- 4) promozione della mobilità;
- 5) promozione della cooperazione europea in materia di valutazione della qualità;
- 6) promozione di una dimensione europea dell'istruzione superiore;
- 7) acquisizione del sapere lungo tutta la vita;
- 8) istituti di istruzione superiore e studenti;
- 9) promozione dell'attrattività dello Spazio europeo dell'istruzione superiore;
- 10) studi di dottorato e sinergia entro lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e lo Spazio europeo della ricerca.

Infine, la dimensione sociale dell'istruzione superiore deve essere concepita come una linea direttiva globale e trasversale (*Comité Directeur de l'Enseignement supérieur et la Recherche*, 2004, p. 23; Malizia e Nanni, 2010; Pellerey, 2011).

2. La riforma del 1999 e le successive modificazioni

Il complesso disegno di riforma delle università italiana, avviato nel 1989, ha raggiunto il *culmine* con il decreto ministeriale del 3 novembre del 1999 n. 509 dal titolo "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei" (Galesi, 2005; Camozzi, 2005; Elevati e Lanzoni, 2004; Mastropasqua e Tigre, 2006; Malizia e Nanni, 2010; Pellerey, 2011).

Anzitutto, è opportuno richiamare le *finalità* della riforma quali emergono dal lungo cammino che è stato appena descritto. Esse si possono sintetizzare nelle seguenti mete:

- 1) diminuire i tempi per il conseguimento dei titoli, riducendo la consistenza degli abbandoni e abbassando l'età media di accesso del laureato al mondo del lavoro;
- 2) integrare conoscenze culturali e competenze professionali anche attraverso l'introduzione di esperienze pratiche e il ricorso ad un'offerta formativa interdisciplinare;
- 3) delineare un iter formativo distribuito su più livelli, mirato tra l'altro a promuovere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita;

- 4) facilitare la mobilità orizzontale e verticale degli studenti sia sul piano nazionale che su quello internazionale;
- 5) adeguare l'offerta formativa alle esigenze del contesto socio-economico e culturale (Camozzi, 2005).

Una prima innovazione fondamentale introdotta dalla riforma va identificata nell'adozione del *sistema dei crediti*, ispirato al sistema europeo di trasferimento dei crediti – European Community Course Credit Transfer System, o ECTS (Camozzi, 2005; Elevati e Lanzoni, 2004) –. Tale strategia organizzativa dovrebbe favorire la mobilità degli studenti da un corso di studi ad un altro, da una ateneo ad un altro sia a livello nazionale che sul piano internazionale, ridurre i tempi per il conseguimento del titolo di studio, prevedendo impegni di studio equilibrati, e stimolare la possibilità di rientro nei percorsi universitari in qualsiasi momento della vita, consentendo il riconoscimento delle attività lavorative. In concreto, il credito formativo universitario (Cfu) è “la misura del volume di lavoro di apprendimento, compreso lo studio individuale, richiesto ad uno studente” (art. 1, l del DM n. 509/99): esso tiene conto non solo dei contenuti dell'insegnamento, ma anche dell'impegno dell'allievo. Convenzionalmente, un Cfu consiste in 25 ore di lavoro per studente e la frazione che va riservata allo studio personale o ad altre attività formative di tipo individuale non può essere inferiore alla metà dell'impegno orario appena ricordato.

Dal punto di vista dello *studente* l'impegno si articola in *lavoro* di didattica assistita e in lavoro individuale. Il primo tipo di attività formative, cioè di attività organizzate o previste allo scopo di garantire la formazione culturale e professionale degli allievi, consiste in lezioni, seminari, esercitazioni pratiche guidate, tutorato e orientamento, tirocini, attività di laboratorio, in particolare informatico, e visite presso industrie o centri di ricerca. A sua volta, il lavoro individuale comprende studio di testi, stesura di testi, tesine e tesi di laurea, elaborazione dei contenuti delle lezioni, esercitazioni e compiti scritti.

Se il credito misura il lavoro dello studente, il *voto* serve invece a valutare la qualità e l'esito del suo impegno (Camozzi, 2005). Esso continua ad essere espresso in trentesimi, mentre per la prova finale il massimo è 110 e il minimo 66. Le modalità degli esami sono stabilite autonomamente da ciascuna università ed è possibile servirsi di prove orali o scritte o di giudizi di idoneità. L'elaborazione e la discussione di una tesi è stabilita solo per la laurea specialistica, mentre per la laurea triennale sono previsti elaborati o relazioni su un argomento.

Un altro cambiamento di importanza centrale nella riforma consiste nel *riordino dei corsi di laurea* che vengono raggruppati in *classi* omogenee: infatti, insieme con il sistema dei crediti rappresenta la base dell'autonomia universitaria (Camozzi, 2005; Elevati e Lanzoni, 2004). Il concetto decisivo in questa trasformazione è quello di classe che costituisce un contenitore comprensivo dei corsi di studio tra loro sostanzialmente omogenei e che ne definisce a monte i tratti comuni vincolanti. Più in particolare, la classe identifica sul piano nazionale gli obiettivi formativi e gli sbocchi professionali, le attività formative e l'impegno, determinato in crediti, che viene esigito agli studenti. In pratica, la classe serve per assicurare una

certa congruenza tra i titoli di una stessa classe rilasciati da università diverse, allo scopo di favorire la mobilità degli studenti e di garantire pari valore legale a corsi che hanno denominazioni e curricula diversi. L'organizzazione dei saperi presenti nelle classi costituisce una scelta culturale significativa e mai definitiva ed è soggetta a revisione ogni tre anni.

Ciascun corso è contraddistinto da *obiettivi formativi* qualificanti, propri della classe di appartenenza, e dagli obiettivi formativi specifici che ogni università precisa in relazione al proprio contesto di riferimento. La riforma ha anche definito *sei tipi di attività formative*: relative alla formazione di base; caratterizzanti la classe del corso; affini e integrative di quelle caratterizzanti, con particolare riguardo alle culture di contesto e alla formazione interdisciplinare; autonomamente scelte dallo studente; relative alla preparazione della prova finale per il conseguimento del titolo di studio e, con riferimento alla laurea, alla verifica della conoscenza della lingua straniera; altre attività formative non previste dalle categorie precedenti, volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, oltre ad attività formative finalizzate ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento (cfr. art. 10, 1 DM n. 509/99).

La riforma prevede *quattro nuovi* corsi di studi: di laurea, di laurea specialistica, i master di primo livello e quelli di secondo livello. *L'istituzione di due livelli di laurea differenziati* è il terzo caposaldo del rinnovamento che è in atto nei nostri atenei (Camozzi, 2005; Elevati e Lanzoni, 2004): attraverso la differenziazione della proposta post-diploma e, in particolare, mediante l'introduzione di un titolo universitario per tutti, spendibile nel mondo lavorativo, a conclusione di un triennio di studi, si mira ad aumentare il tasso di laureati che è uno dei più bassi di Europa e, al tempo stesso, a diminuire la loro età media che è una delle più elevate del nostro continente. La sostituzione dei corsi di laurea e di laurea specialistica ai vecchi corsi di diploma e di laurea non vuole essere un mutamento nominale, ma sostanziale, nel senso che vanno considerati come dei corsi di studio finora non previsti nelle nostre università.

I *requisiti di ammissione* ai corsi di laurea consistono nel diploma di scuola secondaria superiore o in un titolo estero idoneo e in un'adeguata preparazione iniziale. In vista dell'accertamento del secondo requisito, i regolamenti didattici di ateneo definiscono le conoscenze richieste per l'accesso e possono prevedere, ove necessario, un momento di verifica preliminare da svolgersi prima dell'immatricolazione. Comunque, l'obiettivo dell'esame di valutazione delle conoscenze in ingresso non è la selezione degli studenti o la limitazione delle ammissioni, ma la finalità fondamentale consiste nell'orientamento degli iscritti verso studi adeguati alla loro formazione di base che pertanto aumenti le loro possibilità di terminare il percorso nei tempi previsti. Se il risultato della prova non è positivo, lo studente può iscriversi al corso di laurea prescelto (purché, come si vedrà subito, non sia a numero programmato), ma contrae un debito formativo, cioè dovrà soddisfare precisi ob-

blighi, per colmare le lacune della sua preparazione, entro il termine del primo anno e, in certi casi, prima dell'inizio delle lezioni, con la guida di un tutor e con il sostegno di corsi o pre-corsi offerti dalle facoltà. Nei corsi a numero programmato, introdotti in applicazione di numerose direttive dell'UE, i test di ammissione presentano invece un carattere selettivo.

A parere del *governo di centro-destra*, che nel 2001 aveva sostituito l'esecutivo responsabile della riforma del 1999, le innovazioni avviate con il DM n. 509/99, anche se da poco introdotte, avevano già messo in evidenza alcune problematiche che era necessario superare. Pertanto, il 22 ottobre del 2004 il ministro Moratti provvedeva a emanare il *DM n. 270/2004* contenente modifiche al precedente decreto ministeriale del governo di centro-sinistra.

L'innovazione più significativa del 2004 consiste *nell'introduzione della cosiddetta "Y"* nel corso di laurea: tale modifica significa che, dopo un primo anno comune, avviene una biforcazione dei percorsi, uno più professionalizzante e l'altro rivolto a creare le basi per la specializzazione degli ultimi due anni; anche nel primo caso bisogna assicurare allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali e almeno 60 crediti di attività formative di base e caratterizzanti dovranno essere comuni ai due itinerari. Il modello a "Y" facilita maggiormente la interdisciplinarietà dei percorsi di formazione, diluendo i vincoli connessi alle classi di laurea nel passaggio da un livello all'altro: di conseguenza, viene avviata la revisione delle classi di laurea. A sua volta, la laurea specialistica assume la nuova denominazione di laurea magistrale; invece, nessuna modifica di rilievo è prevista per i master di primo e secondo livello e per il dottorato di ricerca. Allo scopo, poi, di rafforzare la spendibilità in Europa e sul lavoro dei nuovi titoli, viene stabilito che contestualmente alla laurea e alla laurea magistrale sia rilasciato il supplemento di diploma, destinato a documentare in modo particolareggiato, ma facilmente comprensibile, il percorso dello studente e ad assicurare ai curricula il massimo della trasparenza. Da ultimo, il numero dei crediti delle attività formative delle classi di laurea, che sono vincolati per legge a livello nazionale, è stato ridotto in misura rilevante allo scopo di assicurare alle università uno spazio più ampio di autonomia.

3. La riforma della gestione dell'università

Lotta per eliminare gli sprechi e il nepotismo della parentopoli, fine della prassi dei rettori a vita, riaffermazione dell'autonomia delle università strettamente collegata all'attribuzione di una forte responsabilità finanziaria, scientifica e didattica, stop ai finanziamenti a pioggia e loro condizionamento alla qualità (nel senso che nel caso di cattive amministrazioni arriveranno meno soldi), governance in base a parametri di merito e di trasparenza: queste le *"buone intenzioni"* a cui mira la legge 30 dicembre 2010, n. 240 (Benadusi e Pompili, 2010; Malizia, 2010; Malizia e Nanni, 2010; Moscati, 2010; Pellerey, 2011). Le perplessità nascono circa la possibilità concreta di realizzarle perché si teme che le risorse non siano adeguate e che le strategie adotta-

te manchino di sufficiente efficacia. Preoccupazioni, inoltre, sono state avanzate circa il mantenimento del carattere pubblico del sistema universitario e riguardo alle prospettive reali di riuscire a valorizzare i giovani migliori per l'insegnamento e la ricerca, evitando la deriva della "fuga dei cervelli". Ma ora è bene scendere nei particolari, adottando come schema di riferimento la tripartizione della legge.

Il rettore può restare in carica al massimo per sei anni con un solo mandato e sarà sfiduciabile. Viene introdotta una distinzione netta di compiti tra il senato e il consiglio di amministrazione che è un organismo di nuova istituzione: al primo spetta avanzare proposte di natura scientifica, mentre è il secondo ad essere responsabile delle assunzioni e delle spese. La *composizione* del consiglio di amministrazione prevede la presenza di almeno tre membri esterni su undici e il suo presidente potrà essere esterno. Agli studenti è riconosciuta una presenza qualificata negli organi di governo. Al posto del direttore amministrativo viene introdotta la figura di un direttore generale a cui sono affidate funzioni di grande rilevanza, come a un vero e proprio manager dell'università. È prevista la creazione di un nucleo di valutazione a maggioranza esterna per assicurare una valutazione imparziale. A questo proposito, chi critica la riforma afferma che la previsione degli esterni soprattutto nel consiglio di amministrazione apre alla privatizzazione delle università, mentre chi la difende sostiene che questa innovazione permette un rapporto più stretto con il contesto e in particolare con il mondo del lavoro.

Un aspetto importante della riforma riguarda la *riorganizzazione interna* delle università: si dovrà procedere a una riduzione molto consistente delle facoltà che non potranno essere più di dodici per ateneo; pure i settori scientifico-disciplinari subiranno una notevole sforbiciata dagli attuali 370 alla metà anche perché per ognuno è prevista una consistenza minima di cinquanta ordinari e vanno inoltre combattuti i micro-settori, che danneggiano la circolazione delle idee e assicurano un potere eccessivo a lobby ristrette. Alla semplificazione dell'organizzazione interna dovrebbero contribuire i dipartimenti che sono chiamati a svolgere compiti di ricerca, di insegnamento e di attività rivolte all'esterno: ciascuno di essi comprenderà un numero adeguato (non inferiore a trentacinque/quaranta) di professori e di ricercatori la cui internazionalizzazione andrà rafforzata e verranno assicurati coordinamento e razionalizzazione. Inoltre, è prevista l'opportunità di unire o federare università vicine, allo scopo di accrescere la qualità della didattica e della ricerca e ridurre le spese.

Quanto alla *gestione finanziaria*, viene introdotta una contabilità economico-patrimoniale uniforme sulla base di parametri nazionali concordati tra i ministeri dell'istruzione e del tesoro e si richiede una maggiore trasparenza nei bilanci. Se le università si verranno a trovare in una situazione di dissesto finanziario, la tolleranza sarà "zero" nei loro confronti e in particolare verrà previsto il loro commissariamento.

Il trasferimento delle risorse dal ministero alle università è condizionato a criteri di qualità della ricerca e della didattica per cui sarà messa fine alla prassi degli interventi a pioggia. Tutti i corsi e le sedi staccate dovranno essere accreditati e, perciò, *verificati* da parte del ministero e l'efficienza dei risultati sarà valutata dall'agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (Anvur).

Passando allo *status giuridico* dei professori e ricercatori, per la prima volta viene fissato un parametro uniforme per l'impegno dei docenti a tempo pieno che, relativamente all'insieme delle attività di insegnamento, di ricerca e di gestione, è stabilito in 1500 ore annue di cui almeno 350 dedicate alla docenza e al servizio agli studenti. Inoltre, gli scatti di stipendio sono riservati ai professori che ottengono valutazioni positive riguardo alla ricerca. I ricercatori entrano in servizio con un contratto a tempo determinato che può durare fino ad otto anni. Alla fine di questo tempo o riescono a diventare professori associati oppure lasciano la carriera universitaria. La normativa è stata fortemente contestata dai ricercatori perché alimenta il precariato, mentre il governo l'ha difesa per ragioni di assicurare un'università di qualità. Da ultimo, si intende assicurare la mobilità del personale tra gli atenei, perché essa favorisce la creazione di un sistema moderno e dinamico.

Come condizione per l'accesso alle posizioni di professore associato e ordinario, viene abbandonato il precedente sistema, secondo il quale erano direttamente le singole università a bandire i concorsi, ed è introdotta l'*abilitazione nazionale* che viene conferita da una commissione nazionale sulla base di criteri di qualità. Successivamente, i posti sono assegnati a seguito di procedure pubbliche di selezione bandite dalle singole università, cui potranno accedere solo gli abilitati. La finalità è quella di combattere il localismo, anche se a parere di alcuni il relativo rischio non si possa dire totalmente superato. Per evitare incompatibilità e conflitti di interesse legati alle parentele è stata prevista l'adozione di un codice etico, ma soprattutto è stato stabilito che per partecipare ai concorsi non si dovranno avere all'interno dell'ateneo parentele fino al quarto grado. Naturalmente ciò non elimina la possibilità di accordi incrociati per collocare i protetti in altra sede.

La formazione e l'accesso di *giovani* studiosi alla carriera accademica vengono favoriti in varie maniere: revisione e semplificazione della struttura degli stipendi del personale accademico, per evitare la penalizzazione dei docenti più giovani; revisione degli assegni di ricerca, per introdurre maggiori tutele con la crescita delle somme; abolizione delle borse post-dottorali, sottopagate e senza diritti; nuova normativa sulla docenza a contratto; riforma del reclutamento.

In questa prospettiva vanno anche viste le misure per il *diritto allo studio* e gli aiuti agli studenti meritevoli. Il governo viene delegato a riformare la materia d'intesa con le regioni, in modo da spostare il sostegno direttamente agli studenti e favorire l'accesso agli studi universitari e la mobilità. È anche prevista la creazione di un fondo nazionale per il merito al fine di erogare borse a prescindere dal reddito e di gestire su base uniforme con tassi bassissimi i prestiti di onore.

4. Bilancio finale

Con il regolamento del ministro Zecchino n. 509/1999 e il decreto del ministro Moratti n. 270/2004, che hanno profondamente rinnovato l'*impostazione didattica*, l'università italiana si è resa anzitutto più flessibile, prevedendo la laurea dopo tre

anni e la laurea magistrale in seguito ad un ulteriore ciclo di due anni (Malizia e Nanni, 2010; Malizia e Nanni, 2004; Malizia, 2005 e 2007). Più importante ancora appare il fatto che il rinnovamento in corso contempra lo spostamento del baricentro del processo di insegnamento-apprendimento verso lo studente e verso il suo apprendimento, mentre si ridimensiona la centralità del ruolo docente e dell'insegnamento: lo scopo è di potenziare la qualità della didattica. A ciò contribuisce anche lo sviluppo di una valutazione efficace (Moscati, 2004; Azzone e Dente, 2004; vedi però in contrario per le facoltà umanistiche Beccaria, 2004). Nella medesima direzione va anche l'attribuzione di nuove funzioni al personale insegnante, in particolare la funzione dell'orientamento, del tutorato e della formazione integrativa degli studenti.

Un'altra innovazione significativa va identificata nell'assunzione da parte dell'università del ruolo di *risorsa per il proprio territorio* (Moscati, 2004; Associazione Treelle, 2003). È una missione emergente che si sta aggiungendo a quelle tradizionali: quella della ricerca e produzione della conoscenza, quella della sua trasmissione e socializzazione, attraverso l'istruzione e la formazione, e quella della diffusione della cultura "alta". Il riferimento al territorio permette ulteriormente di trasformare il sapere in risorsa, trasferendolo al contesto di riferimento. L'università può diventare così un fattore decisivo per la crescita civile, economica e sociale della comunità e, al tempo stesso, il territorio può rappresentare per l'università un punto di forza. Da questo ruolo dell'università seguono nuove responsabilità gestionali e sociali del corpo docente.

A ciò si aggiunge la tendenza verso una maggiore *autonomia* delle università (Moscati, 2004; Azzone e Dente, 2004; *Quindici anni di riforme nell'Università italiana*, 2005). L'autonomia rinvia a una differente organizzazione dei processi gestionali e decisionali degli atenei e richiede un maggiore senso di appartenenza del corpo docente. Lo scopo è quello di fondare le singole istituzioni universitarie sulla comunità/comunicazione/collaborazione delle loro componenti basilari, professori e studenti (e sulle loro rispettive libertà di apprendimento/insegnamento), consentendo loro di elaborare e attuare orientamenti di politica culturale, formativa e scientifica che le qualificano e le rendano identificabili da parte delle categorie sociali interessate (promuovendo in tal modo rapporti con esse).

La riforma si è scontrata, tra l'altro, con l'*autoreferenzialità* del mondo universitario (Moscati, 2004). Ne sono venute opposizioni circa il ripensamento dei contenuti dei curricula in relazione alle nuove funzioni del primo e del secondo livello. C'è difficoltà a costruire percorsi formativi in rapporto ai profili lavorativi e alla possibilità di differenziare i vari iter a seconda delle esigenze degli allievi di continuare gli studi per ottenere la laurea magistrale oppure di passare subito nel mondo produttivo. «Le logiche spicchiole degli interessi disciplinari a livello di singole facoltà hanno favorito assemblaggi improbabili di insegnamenti in vista di figure professionali spesso fantasiose e/o del tutto sconosciute all'esperienza concreta o alla prevedibile evoluzione del mercato del lavoro» (Moscati, 2004, p. 474). A ciò va aggiunto che non sempre si è riusciti a impostare un vero processo di consultazione con i rap-

presentanti del sistema produttivo e delle istituzioni sul piano territoriale. Carenze si sono riscontrate anche nell'utilizzazione dei crediti e nella modularizzazione dei corsi per cui è mancato il coordinamento dei moduli in percorsi coerenti al loro interno. Il risultato è stato, spesso, piuttosto lo spezzettamento e la frantumazione.

Si è anche osservato che, nonostante l'articolazione in due cicli, l'università continua ad essere l'unica offerta per tutto il settore dell'istruzione terziaria (*Associazione Treelle*, 2003). È vero che da tempo è prevista l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) e che recentemente è stata introdotta l'Istruzione Tecnica Superiore (ITS), ma ambedue stentano a decollare per il pregiudizio tradizionale nel nostro sistema educativo nei confronti del valore formativo del fare e della dimensione professionale.

Inoltre, l'autonomia non ha camminato sufficientemente, né si è arrivati veramente a una diversa *governance* capace, tra l'altro, di incentivare forme di cooperazione e di lavoro in équipe. Anche le innovazioni in tema di valutazione di sistema e di ateneo sono state parziali mentre – a parere di molti – andrebbero realizzate sino in fondo per accertarne la capacità di conseguire le mete volute (Moscato, 2004; Azzone e Dente, 2004; *Quindici anni di riforme nell'Università italiana*, 2005).

Nonostante le problematiche appena richiamate, la riforma sta incominciando a dare i *primi risultati positivi*, anche se il panorama continua a presentare molteplici ombre (Giannessi, 2006; *Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario*. Cnsvu, 2004; *Consorzio universitario ALMA LAUREA*, 2006; Censis, 2006). Una parte dei principali indicatori del cambiamento presenta dati incoraggianti: in sintesi, l'università appare più reattiva nel rispondere alle domande del contesto sociale e si dimostra più attenta a cogliere i mutamenti in corso, nel vivo della realizzazione della riforma degli ordinamenti didattici. Gli atenei italiani evidenziano una, seppur timida, inversione di tendenza che li rende più vicini a quelli degli altri Paesi europei.

In conclusione, si vorrebbe dire che certamente i segnali positivi non sono pochi, ma non sono neppure molti. Tuttavia, sarebbe sbagliato ignorarli, non fosse altro che per riceverne un *incoraggiamento* a continuare sulla strada intrapresa: che non sembra facile e senz'altro ad esito positivo.

Passando alla recente riforma gestionale, introdotta dalla *legge n. 240/2010*, a livello minimale, non si può negare che la ragione che l'ha motivata principalmente, quella, cioè, di rimettere in corsa il sistema, abbia già trovato riscontro nella realtà (Benadusi e Pompili, 2010; Malizia, 2010; Moscato, 2010; Malizia e Nanni, 2011). Ad un livello più alto, ci sembra legittimo affermare anche che la riforma *ridisegni* veramente le università italiane sul piano della «governance».

Rimane, comunque, il *problema* delle risorse e soprattutto dello spirito con cui verranno usate: se con intendimenti solo individualistici ed efficientistici o in spirito di solidarietà e di equità (una parola che sembra mancare nella legge di riforma). Inoltre, le finalità di efficienza, trasparenza e merito sono rimesse in gran parte a norme future e la legge approvata non sempre fornisce indicazioni precise a riguardo.

Indubbiamente, un problema comune a tutte le riforme riguarda l'entità del *consenso reale* che essa è riuscita (o riesce) a conquistarsi fra le parti interessate (e a livello di pubblica opinione). Infatti, il cambiamento potrebbe essere avvertito come un disturbo o un impedimento da cui liberarsi al più presto possibile. Di conseguenza, i mutamenti potrebbero essere e restare a livello corticale. Da questo punto di vista, per la buona riuscita di una legge, come la n. 240/2010, occorrerebbe che tutti i protagonisti della vita universitaria cercassero di impegnarsi consapevolmente e attivamente, seppure criticamente, almeno per realizzare ciò che di valido è stato introdotto dalla legge (che non sembra poco) e, caso mai, rivedere ciò che alla prova dei fatti si manifestasse inadeguato o comunque migliorabile. Infatti, se la cultura formativa, sia come mentalità di fondo che come contenuti e prospettive, rimanesse la stessa del passato, tutte le proposte – anche le migliori – avanzate sulla carta, avrebbero ben poche possibilità di essere attuate o di permanere a lungo.

Ci si è pure chiesto se e in che misura la formula di «governance» adottata dalla legge n. 240/2010 risponda alle caratteristiche del modello anglo-americano, oggi prevalente, fondato sul trionfo autonomia/valutazione/competizione (Benadusi e Pompili, 2010; Moscati, 2010). Secondo quest'ultimo il successo dell'università sul piano gestionale dipenderebbe da una strutturazione del sistema-università, in cui i suoi diversi livelli e ambiti istituzionali cercano di potenziare la loro efficacia mediante la competizione e il perseguimento di mete, stabilite dallo Stato. Questo sancisce il grado di raggiungimento delle mete e quindi di «premiabilità» e di penalizzazione dell'università sulla base di un sistema articolato di valutazioni. La validità della formula sarebbe da attribuire alla maggiore capacità di questo modello di rispondere ai bisogni formativi delle persone e della società. Gli studiosi citati ritengono che la formula italiana rimanga ancora ispirata principalmente alla tradizione centralista del nostro Paese, in quanto competenze importanti sul piano organizzativo e finanziario, come quella, per esempio, di utilizzare gli stipendi come mezzo di incentivazione o di disincentivazione di determinate prassi, non sono attribuite alle università, ma restano appannaggio del centro (in sostanza del ministero e della programmazione economica governativa).

È vero che lo spirito con cui il governo e la maggioranza hanno inteso confezionare la riforma era quello di porre fine alla tendenza delle università a una gestione poco corretta dell'autonomia, senza preoccuparsi degli effetti negativi in termini di spesa. Al tempo stesso una parte degli autori, di cui sopra, riconoscono che «essendo il meccanismo della valutazione nazionale ancora in fase di allestimento, sarebbe oggi azzardato giocare tutto sulla verifica dei risultati e [che] sia ancora necessario porre una serie di vincoli e di controlli sugli input, sulle procedure e sui processi» (Benadusi e Pompili, 2010, pp. 203-204). In altre parole non è pensabile che, nella situazione attuale, il modello di «governance» possa consistere in un funzionamento completamente autonomo e concorrenziale del sistema universitario.

Bibliografia

- ASSOCIAZIONE TREELLE (2003), *Università italiana, università europea. Dati, proposte e questioni aperte*, Quaderno n. 3, pp. 8-182.
- AZZONE G. - DENTE B. (2004), *Dall'autonomia alla «governance». Il caso del Politecnico di Milano, «il Mulino»*, n. 3, pp. 479-488.
- BALLONI A. et alii (a cura di) (2005), *La riforma universitari nella società globale*, Milano, FrancoAngeli.
- BENADUSI L. - POMPILI G. (2010), *La riforma dell'università. Intervista ad Enrico Decleva*, «Scuola Democratica», n. 1, pp. 192-216.
- BECCARLA G.L. (a cura di) (2004), *Tre più due uguale a zero*, Milano, Garzanti.
- THE BOLOGNA DECLARATION ON THE EUROPEAN SPACE FOR HIGHER EDUCATION (29 February 2000), s.l, Confederation of the EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities (CRE).
- CAMMELLI A. (a cura di) (2005a), *La qualità del capitale umano dell'università in Europa e in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- CAMMELLI A. (a cura di) (2005b), *La transizione dall'università al lavoro in Europa e in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- CAMOZZI A. (2005), *La riforma universitaria*, in A. BALLONI et alii (a cura di), *La riforma universitari nella società globale*, Milano, FrancoAngeli, pp. 45-78.
- COMITATO NAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO DEL MIUR. CNVSU (29 luglio 2004), *Alcune informazioni del quinto rapporto sullo stato del sistema universitario*. Cartella stampa. In http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11207, 01.10.04.
- COMITÉ DIRECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE (CDESR) (21-22 septembre 2004), *L'espace européen de l'enseignement supérieur: de Berlin à Bergen*. Document de synthèse du Secrétariat, Strasbourg, Conseil De l'Europe.
- CONSORZIO INTERUNIVERSITARIO ALMA LAUREA (a cura di) (2006), *L'università in transizione: laureati vecchi e nuovi alla luce della riforma*, Bologna, Il Mulino.
- ELEVATI C. - LANZONI F. (2004), *3+2= La nuova università*, Milano, Alpha Test.
- GALESI D. (2005), *L'università di fronte all'autonomia*, in A. BALLONI et alii (a cura di), *La riforma universitari nella società globale*, Milano, FrancoAngeli, pp. 11-44.
- GIANNESI F. (2006), *La riforma universitaria: evoluzioni e effetti*, in <http://www.cru.it/> (31.12.06).
- LOMBARDI VALLAURI E. (2004), *Riforma e (rovina) dell'università. Una verifica "in itinere"*, «il Mulino», n. 3, pp. 458-470.
- MALIZIA G. (2005), *Le sollecitazioni della Riforma universitaria alla riconfigurazione delle Facoltà e degli Istituti teologici. Quali apporti significativi e utili?*, «Itinerarium», vol. 13, n. 30, pp. 205-224.
- MALIZIA G. (2007), *La riforma universitaria in Italia: problemi e prospettive*, «Educación y Futuro», n. 16, pp. 59-84.
- MALIZIA G. (2011), *La riforma "Gelmini" dell'università italiana. Ecco cosa dovrebbe cambiare*, in «Notizie UPS», vol. 28, n. 10, pp. 38-39.
- MALIZIA G. (a cura di) (2004), *Pedagogia e didattica universitaria dopo la riforma*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 51, n. 5, pp. 749-956.
- MALIZIA G. - NANNI C. (2004), *Una riforma in cammino. Quali prospettive per le scienze dell'educazione*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 51, n. 5, pp. 925-948.
- MALIZIA G. - NANNI C. (2010), *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, LAS.
- MALIZIA G. - NANNI C. (2011), *La riforma continua. Università. Formazione Insegnanti, Federalismo*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 58, (in corso di pubblicazione).
- MASTROPASQUA S. - TIGRE R. (2006), *Compendio di legislazione universitaria*, Roma, Aracne.

- MOSCATI R. (2004), *Insegnare dopo la riforma*, «il Mulino», n. 3, pp. 471-478.
- MOSCATI R. (2010), *Le trasformazioni dell'università italiana*, «Scuola Democratica», n. 1, pp. 80-101.
- PELLEREY M. (2011), *Il sistema universitario italiano nel contesto europeo*, Roma, LAS.
- Quindici anni di riforme nell'università italiana. Quali prospettive* (2005), Pisa, Edizioni ETS.
- ZGAGA P. (2003), *Bologna process: Berlin communiqué; Report to the ministers of education on the signatory countries*, Strasbourg, Steering Committee for Higher Education and Research/ Council of Europe.

La città incantata

ALBERTO AGOSTI¹

Titolo originale: Sen to Chihiro no kamikakushi

Regia: Hayao Miyazaki

Sceneggiatura: Hayao Miyazaki

Fotografia: Atsushi Okui

Montaggio: Takeshi Seyama

Musiche: Joe Hisaishi

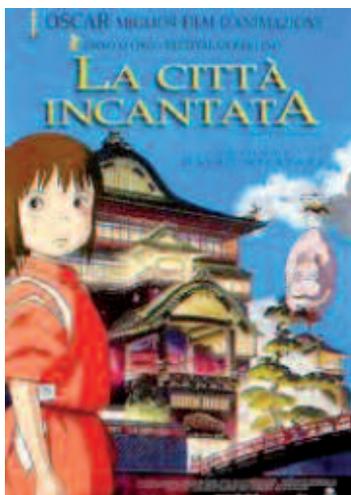
Distribuzione: Mikado

Paese: Stati Uniti/Giappone 2001

Genere: Animazione, fantasy, avventura

Durata: 122'

Formato: Colore



Il film è facilmente reperibile in dvd, anche nella versione con doppio disco, che si raccomanda poiché attraverso il secondo supporto si può utilmente visionare con gli allievi lo storyboard completo del film.

Il film *La città incantata*, del regista nipponico Hayao Miyazaki, maestro del cinema d'animazione, è una ricchissima miniera di simboli e metafore, costituendosi come ottimo supporto artistico per divertire e nello stesso tempo per stimolare riflessioni profonde e costruttive sui valori fondamentali dell'esistenza umana. Occorre però non cadere nell'idea semplicistica dell'educazione diretta, in qualche modo imposta, basata sulla convinzione che basti far vedere il bene e il male e sia sufficiente condurre i giovani a distinguere nettamente tra il primo e il secondo per ottenere una progressione sul piano formativo: un approccio siffatto si attesterebbe come un tradimento del film, ideato invece come storia in cui il bene e il male

¹ Università degli Studi di Verona.

stessi non sono così dicotomicamente disposti e separati, bensì si riconoscono presenti a tratti in tutti i personaggi della vicenda fantastica, tratta dal romanzo *Il meraviglioso paese oltre la nebbia*, scritto da Kashiwaba Sachiko e pubblicato in Italia da Kappa Edizioni. Da questo punto di vista quest'opera cinematografica, pur appartenendo al genere fantastico, ha caratteristiche di verosimiglianza con la vita reale, nella quale spesso è difficile distinguere, sotto la pressione di desideri e allettamenti di ogni sorta, quale sia la via migliore per stare al mondo in modo responsabile, scegliendo le vie più costruttive.

Si ritiene opportuno proporre la trama del film, inframmezzata da sottolineature e punteggiature utili per il lavoro di riflessione che può essere effettuato con i bambini e gli adolescenti, precisando però che questo film ben si presta ad essere visionato, con grande piacere per gli occhi e utilità per la mente, sia da giovani sia da adulti.

Chihiro è una bambina piuttosto cocciuta e lamentosa. Non sopporta di dover cambiare casa e, dai sedili posteriori dell'auto guidata dal padre verso la nuova residenza, non smette un secondo di rampognare i genitori per la scelta effettuata. Improvvisamente l'auto imbocca una strada sbagliata, che conduce la famigliola dinanzi ad un tunnel, al cui ingresso si trova una pietra, che nella cultura giapponese indica che le visite non sono gradite, anzi sono interdette. Nonostante le reticenze lamentose di Chihiro, che si dimostra assai riottosa di fronte a possibili novità e sorprese, e che tenta di dissuadere i genitori, intuendo l'imminenza del pericolo, il papà e la mamma, incuriositi, decidono di avventurarsi nel tunnel e una volta superato si trovano in un luogo assai suggestivo, una città magica, una sorta di parco dei divertimenti, per molti aspetti simile al mondo d'oggi, pieno di strutture belle e attraenti, in cui però non v'è anima viva. Giunti ad un ristorante che espone ogni ben di Dio di cibo, e nonostante non vi sia neanche l'ombra di un cameriere, poiché sono affamati, decidono di approfittare delle succulente vivande, "Tanto – dice il padre con tono quasi imperioso – ho contanti e carte di credito: pagheremo quando si farà vivo qualcuno". Chihiro se ne sta imbronciata in disparte. In realtà questa città, che appare abbandonata, è un centro termale presso il quale gli spiriti della natura si recano ogni sera, al calar del sole, per rinfrancarsi, mangiando e divertendosi. Regge il complesso la padrona, la terribile maga Yubaba, che, per punirli, trasforma i due genitori in maiali, poiché hanno osato mangiare il cibo destinato agli spiriti. Si tratta degli spiriti della concezione shintoista della vita, che considera presente in ogni oggetto, in ogni elemento esistente, un suo spirito protettore. Toccherà dunque a Chihiro, incontrando molti personaggi e affrontando un gran numero di prove e di situazioni rischiose, liberare i genitori dall'incantesimo, in modo che essi possano riacquistare le fattezze umane.

Al calar della sera, quando si accendono i lampioni lungo le vie deserte, gli spiriti cominciano ad affluire nella città incantata, popolandola. Chihiro si accorge che sta diventando trasparente: è Haku, il giovane Maestro della città, che le consente di ritornare visibile facendole mangiare un mirtillo che proviene dal mondo degli spiriti. Haku, pur essendo il braccio destro di Yubaba, si qualifica fin dall'inizio come il

maestro spirituale di Chihiro. Ed è dopo aver mangiato il mirtillo che Chihiro riceve da lui un consiglio cruciale: l'unico modo per evitare di farsi catturare dagli uomini della maga Yubaba e di essere tramutata in una maialina, è quello di trovarsi un lavoro, e in questo verrà aiutata da Kamagi, l'uomo ragno che governa le caldaie del complesso termale. L'esercizio di un lavoro dunque si prospetta come condizione essenziale per Chihiro per poter procedere nell'impresa di salvare i suoi genitori. Ma una volta giunta da Yubaba, Chihiro dovrà consegnarle il suo nome per firmare un contratto che le consenta di lavorare; in cambio ella riceve da Yubaba un nuovo nome, Sen, che in giapponese significa "mille". È evidente il significato: Chihiro deve umiliarsi a diventare un numero, rinunciando quasi del tutto alla sua identità, per poter portare avanti il suo progetto. Rinunciando al suo nome ella non può più uscire dal sistema governato da Yubaba, diventandone un semplice ingranaggio, una forza lavoro. Ed è proprio il lavoro però che le consente di crescere interiormente e di acquisire un coraggio sempre maggiore. La fortificano il duro lavoro, i compiti che le vengono via via assegnati, le prove impegnative che deve superare, e l'amore per Haku, che non ricorda il suo vero nome poiché spirito di un fiume ormai prosciugato, gli dirà Sen, un fiume nel quale ella da piccola aveva perduto una scarpetta rosa. Per recuperare la scarpetta Chihiro aveva rischiato di annegare, ma lo spirito del fiume l'aveva salvata, portandola a riva. Sicché Haku, nell'aiutare nuovamente Sen, e accorgendosi di avvertire per lei un sentimento d'amore, comincia a ricordare, e Sen, dicendogli il suo vero nome, Kahaku, lo libera dalla schiavitù dalla strega Yubaba. Su quel fiume prosciugato ormai vi sono dei palazzi: ecco perché aveva scordato il suo nome, ovvero ecco perché aveva perso la sua identità di luogo. La cura verso Sen e l'ammirazione per il suo coraggio, gli fanno riguadagnare ciò che aveva perduto.

Numerosi sono gli incontri che Sen effettua durante la sua impresa e altrettanto numerose sono le prove che affronta con determinazione crescente. Sen è una ragazzina normale: ogni volta ella mette a frutto non superpoteri o doti eccezionali, ma il suo buon senso, la sua pervicacia e soprattutto il suo pensiero. I personaggi di cui fa conoscenza sono attanagliati da terribili difficoltà: fra tutti si distinguono un dio del fiume impelagato nel fango e uno spirito maligno, una sorta di dio del denaro, emarginato nella sua solitudine, che riesce a farsi accettare solo regalando oro a profusione, ma che non riesce a colmare una fame insaziabile: ricchezza e fame risultano dunque simbolicamente compresenti in un unico infelice personaggio, un mostro ingordo che ingoia qualsiasi cosa pagandola con l'oro appunto, e che troverà pace e sazietà solo quando anch'egli si metterà al servizio di una maga buona, Zeniba, sorella gemella di Yubaba, e comincerà finalmente ... a lavorare. Il mostro di fango invece, che emana una puzza tremenda, e dal quale tutti fuggono, sarà invece salvato da Sen quand'ella, unica coraggiosa che decide di aiutarlo, gli farà uscire dal ventre un insieme inverosimile di rottami arrugginiti di ogni genere: gli oggetti che sconsideratamente gli uomini gettano in acqua per liberarsene, inquinando fiumi, laghi e mari. Da notare come anche Yubaba aiuti Sen nell'impresa, incitando tutti a partecipare allo sforzo richiesto.

Come si diceva infatti, ogni personaggio non è totalmente negativo – nemmeno appunto la maga Yubaba, che ama poi il suo viziato figlio – o totalmente immune da difetti, nascondendo tutti nell'intimo un bisogno di amare, di servire agli altri, e di essere amati. È un amore che costa fatica, impegno, che si dà e che si ottiene anche attraverso il lavoro e soprattutto con l'esercizio della volontà. I valori dell'amicizia, dell'altruismo, del disinteresse verso guadagni personali facili, della generosità, della fiducia in sé stessi, della speranza risultano enfatizzati, ma con equilibrio, riducendo in questo modo un carattere moralistico che renderebbe difficilmente utilizzabile in sede educativa questo bel film.

La città incantata, premiato con l'Orso d'oro al Festival di Berlino del 2002, merita davvero di essere proposto alla visione di giovani e meno giovani, anche per le sue straordinarie qualità estetiche. I disegni sono stati tutti eseguiti a mano e successivamente masterizzati e colorati al computer, ottenendo così una eccezionale qualità finale delle immagini. Le animazioni, al contrario di molti cartoon giapponesi, non sono faticose da seguire e i colori sono brillanti. Il regista offre inoltre allo spettatore il privilegio di punti di vista molto variati, quasi come se avesse effettuato una serie di riprese di soggetti reali, con la macchina da presa. Numerose sono le inquadrature fisse, a pieno campo, a tre quarti, e le scene viste dall'alto, nonché le sequenze effettuate come se si fossero utilizzati un carrello o una handycam. Il risultato è di grande pregio. Impreziosiscono l'opera le suggestive musiche, composte dal maestro Joe Hisaishi, fedele collaboratore del valente regista giapponese Takeshi Kitano, di cui vale la pena di ricordare il bel film *L'estate di Kikujiro* (1999).

Chiudiamo questo commento tornando ancora un attimo ai contenuti del film, che si diceva essere carico di simbolismi e di metafore, e per questo assai adatto per far riflettere bambini ed adulti. Nel congedare Chihiro, quand'ella si appresta a tornare nel mondo dei viventi umani, la maga Zeniba le regala un anello elastico, realizzato dai suoi amici. Tornata nel suo mondo, mentre la protagonista guarda all'indietro, l'anello, sistemato nei capelli, produce un luccichio: l'elastico tiene insieme, ma è un legame, un legame con un passato di rischio, di avventura e di amicizia, che darà la forza a Chihiro per i suoi giorni a venire.

“Che ci debba andare di mezzo sempre la famiglia con i figli?”

(La congiuntura economica colpisce sempre più le famiglie con figli minori)

RENATO MION¹

L'attuale precarietà e convulsione del clima socio-politico ed economico nel quale ci troviamo immersi è forse il meno adatto a ragionare attorno ai temi della famiglia italiana con una riflessione pacata, priva di condizionamenti e pressioni esterne, così da fare un ragionamento sereno ed una presentazione oggettiva dei suoi problemi, come da qualche tempo siamo soliti fare nella programmazione della Rivista stessa. La pubblicistica più seria, oltre che la stampa quotidiana di queste settimane, stanno, infatti, denunciando le gravi ripercussioni che la crisi economica e i tagli della manovra finanziaria stanno portando al peggioramento della situazione economica delle famiglie in Italia e di conseguenza a tutta una serie di effetti da ciò derivati². Sarà perciò nostro compito cercare di affrontarne i temi conservando il più possibile quell'autocritica e quel controllo razionale che sono necessari nella prospettiva di una valutazione oggettiva degli eventi, senza esimerci in seguito da una nostra personale considerazione.

Ripercorreremo perciò in una sintesi organica quanto nel corso di quest'anno è emerso dai principali documenti ufficiali che hanno studiato l'evoluzione e i fenomeni più significativi della famiglia in Italia, elaborati dai più attendibili istituti di ricerca a ciò preposti.

¹ Professore Emerito, già Ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università pontificia Salesiana di Roma.

² “Scatta la stretta alle pensioni vip. Ora tocca ai redditi delle famiglie”, La Repubblica 31 luglio 2011, p. 7; “Tasse e famiglie, l'anomalia italiana. Monoreddito penalizzate e figli non riconosciuti dal Fisco. Tutti i costi dello squilibrio”, Avvenire, 14 luglio 2011, p. 3; “Welfare e famiglie, sfide per il futuro”, Avvenire 14 agosto 2011, p. 14; “Giovani famiglie al verde. Solo una su tre risparmia”, Avvenire 21 agosto 2011, p. 26; “La famiglia paga il conto”, Famiglia Cristiana, 35/2011, p. 40; “Riduzione a 360 gradi su casa imprese e famiglie”, Il Sole 24 ore, 15 luglio 2011; “Stangata sanità: 500 euro a famiglia tra tagli e ticket”, La Stampa, 3 luglio 2011; “I tagli alle detrazioni costeranno 1000 euro”, Corriere della Sera 15 luglio 2011; “Le famiglie d'Italia e il record del reddito perduto”, Corriere della Sera 8 settembre 2011.

1. La crisi economica intacca i risparmi delle famiglie italiane

Un'indagine esclusiva dell'Istituto Demopolis alla metà di luglio poneva all'attenzione degli italiani il progressivo impoverimento delle famiglie e della classe media a reddito fisso.

Il 45% degli italiani considera peggiorata, negli ultimi tre anni, la situazione economica della propria famiglia, mentre il 48% la giudica immutata. Sono appena 7 su 100 i cittadini che ritengono migliorato il proprio tenore di vita dal 2008 a oggi. Si avverte tra i cittadini un sempre più diffuso sentimento di incertezza verso il futuro e milioni di famiglie temono anche gli effetti dell'ultima manovra finanziaria decisa dal Governo. Solo il 37% degli intervistati dice di giungere alla quarta settimana del mese con relativa tranquillità. Il 40% è costretto a diverse rinunce e il 23% ammette di fare molta fatica a giungere a fine mese e così di dover ricorrere spesso a prestiti o a risparmi. Cresce anche il numero di coloro che "vivono in rosso": quasi un terzo degli italiani ha oggi un mutuo o qualche debito nei confronti di parenti, banche o finanziarie. Ciò avviene, soprattutto, per le famiglie monoreddito, residenti prevalentemente nel sud, gli anziani con pensioni minime o sociali, le famiglie numerose a reddito fisso, i disoccupati e le giovani famiglie, spesso con un lavoro precario e senza immobili di proprietà. È inferiore al 30% il numero di famiglie che, negli ultimi 12 mesi, sono "riuscite a mettere da parte" una quota del reddito. Il 43%, invece, ha speso integralmente il proprio reddito e il 20%, anche nel tentativo di non modificare il tenore di vita, ha utilizzato i suoi risparmi. Quasi una famiglia su dieci ha fatto ricorso a prestiti o al credito al consumo per fare acquisti. Nella perdurante crisi che investe l'economia, si modificano anche i comportamenti e le abitudini di consumo. Il 55% afferma di aver ridimensionato le spese per il tempo libero ed i pasti fuori casa. Il 52% va alla ricerca di punti vendita più economici per l'abbigliamento o di beni in saldo; cresce anche, per il 46%, la tendenza all'acquisto di prodotti alimentari più economici o in discount. Si riduce infine il numero dei giorni di vacanza o di viaggio.

Questa situazione era stata preannunciata alla fine dell'anno scorso anche dal X° Rapporto sulla povertà in Italia pubblicato dalla Fondazione Zancan e Caritas³, dove si osservava che la famiglia era la prima vittima della povertà, perché la precarietà del lavoro impediva alle nuove generazioni la creazione di nuovi nuclei familiari. Ciò nonostante né le istituzioni né la politica si stanno preoccupando di valorizzarla adeguatamente, né si impegnano a sufficienza a rimuovere gli ostacoli che la mortificano.

³ CARITAS ITALIANA e FONDAZIONE ZANCAN (Edd.), *In caduta libera. Rapporto 2010 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2010; "Giovani senza lavoro. Italia prima in Europa", *Avvenire*, 25 agosto 2011, p. 24.

Una famiglia su cinque infatti è a rischio di povertà. Sono le famiglie più deboli, cioè quelle più numerose con figli piccoli, quelle del meridione, quelle monogenitoriali e con nonni e anziani in casa a subire maggiormente i colpi della crisi. È tra queste che l'incidenza della povertà risulta in crescita. Infatti l'11% delle famiglie italiane, pari a 2.734.000 nuclei, sono cadute nell'area della povertà relativa a cui si debbono aggiungere il 4,6% di quelle entrate nell'area della povertà assoluta, e cioè 1.156.000 nuclei, il cui totale giunge a 3.890.000 nuclei familiari.

Se poi si vuole specificare più analiticamente il numero degli individui si arriva al 13,8% del totale degli italiani in povertà relativa (8.272.000) e 5,2% in povertà assoluta, pari a 3.129.000 persone.

Quando però andiamo a considerare famiglie con 3 o più figli minori questa quota sale all'11,9%, così che avere 3 figli significa essere a grave rischio di povertà. La manovra economica dell'attuale governo, così come articolata, aumenterebbe di almeno 2 punti la percentuale di famiglie sotto la soglia di povertà sia relativa che assoluta, con l'impoverimento ulteriore di circa un milione di famiglie. Sul versante opposto, dai dati della Banca d'Italia (2010) emerge che il 10% delle famiglie più ricche possiede quasi il 45% dell'intera ricchezza netta delle famiglie italiane.

La gravità di tale situazione non è passata inosservata neppure tra i bambini e gli adolescenti italiani. Lo rileva infatti l'Istituto Eurispes in una ricerca campionaria nazionale⁴ che aveva coinvolto 3000 bambini e adolescenti tra i 7 e i 19 anni, quando affermava che 1 adolescente su 4 riconosceva che la propria famiglia era stata colpita dalla crisi economica. Il dato diventava ancora più drammatico quando, riflettendo sulla condizione di amici, parenti o conoscenti, il 52% degli adolescenti diceva di conoscere anche altre famiglie che hanno risentito dalla congiuntura economica negativa, fino al 60,9% dei sedicenni e diciannovenni, anche se tale dato va letto tenendo conto delle differenze in funzione dell'area geografica di riferimento. Gli effetti della crisi hanno avuto infine la loro ripercussione anche nei comportamenti della vita quotidiana dei ragazzi: per 1 adolescente su 3 cresce l'attenzione nelle spese per cibo e vestiario, mentre la percentuale sale al 46% per le spese extra, relative al tempo libero. Il 16% degli adolescenti infine, denuncia notevoli difficoltà della propria famiglia ad arrivare alla fine del mese e quindi si comporta di conseguenza, e il 19,9% ritiene che essa abbia avuto negli ultimi mesi difficoltà economiche, fino a rinunciare alle vacanze (17,1%).

Per un altro verso invece, da un'analisi più dettagliata⁵ emerge un dato altrettanto preoccupante, soprattutto da un punto di vista educativo, e cioè che, nella maggioranza assoluta dei casi, *i ricercatori non rilevarono cambiamenti significativi in merito alla disponibilità di soldi con cui gli adolescenti venivano riforniti dai propri ge-*

⁴ EURISPES-TELEFONO AZZURRO (Edd.), *Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Roma, Eurilink, 2010.

⁵ *Idem*, p. 131.

nitori. Infatti l'85,3% degli intervistati ha dichiarato che la propria "paghetta" settimanale non era stata affatto ridotta, pur riconoscendo che in tutto il Paese si stava entrando in una chiara crisi economica. La lettura di questo fenomeno non può non preoccuparci come educatori e sottolineare con una certa attenzione questa evidente incongruenza dei genitori. Se, infatti, sembrano più attenti a nascondere ai propri figli i problemi reali della vita individuale e sociale, così da preservarli dall'affrontare realisticamente i diversi ostacoli della vita, converrebbe, invece, che li aiutassero a rendersi coscienti delle difficoltà generali per stimolarli ad attrezzarsi adeguatamente per affrontarle. Sono stati definiti da alcuni osservatori con una nota molto pertinente e significativa, come "*genitori spazzaneve*". Si tratta di una tipologia di atteggiamenti e comportamenti poco educativi, in cui assai spesso molti genitori finiscono per cadere, o per debolezza e remissività educativa, o forse anche per incapacità a percepirne gli effetti negativi, sostenuti innanzitutto da un orizzonte sociale molto miope, oltre che da una personale debolezza educativa, a cui non sempre si contrappone una sufficiente formazione dell'educatore stesso.

La stessa indagine sembra correlare a questa situazione di precarietà, che al momento della ricerca non era ancora scoppiata nell'esplosione della attuale crisi economica, anche il peggioramento dello stesso clima familiare: il 20% dei bambini riferisce che nell'ultimo periodo i genitori hanno litigato più spesso di prima, mentre il 25% degli adolescenti dichiara di aver notato un maggior nervosismo dei genitori e più frequenti litigi con loro (29%). Oltre il 20% dei bambini e il 40% degli adolescenti dichiaravano di essere diventati più ansiosi. «All'interno delle famiglie e nella percezione dei ragazzi stessi la crisi mostra più facce, – afferma il Presidente di Telefono Azzurro, Prof. Ernesto Caffo – ripercuotendosi sulla conflittualità, sul dialogo e sulla capacità di ascolto e di comprensione. Il dato è allarmante se si considera che la crisi economica porta ad un aumento dei livelli di ansia nelle famiglie e può avere, tra le conseguenze, un aumento dei maltrattamenti intrafamiliari, della dispersione scolastica e del lavoro minorile". E continua incoraggiando le istituzioni a sostenere i genitori aiutandoli a gestire questi periodi di difficoltà mantenendo un'adeguata attenzione nei confronti dei figli nella risposta equilibrata delle loro esigenze.

2. Le persistenti difficoltà delle famiglie con figli minorenni

L'Istat nel suo **Rapporto Annuale 2011**⁶ viene a confermare ulteriormente la gravità della congiuntura economica rispetto alle famiglie italiane, specie quelle con figli minori. Infatti, si osserva "che la deprivazione materiale delle famiglie è grave per quasi la metà delle famiglie interessate; è più diffusa tra le famiglie con cinque o più componenti (25,3 per cento), con tre o più figli (25,6 per cento) e tra quelle

⁶ ISTAT, *Rapporto annuale 2011. La situazione del paese nel 2010*, Roma, Istat, 2011, p. 15

che vivono in affitto (33,3 per cento). La percentuale di famiglie materialmente deprivate sale al 26 per cento nel Mezzogiorno e scende al 9,7 al Nord”.

Diversamente da altri paesi, in Italia, più alto è il numero di figli, maggiore è il rischio di povertà: se in famiglia c'è un solo figlio minore l'incidenza della povertà relativa sale dal 10,8%, che è il dato medio, al 12,1%, mentre se ci sono tre o più figli l'incidenza sale al 26,1%. In questi termini la società italiana si nega la possibilità di futuro e di ripresa.

La rete di parentela si è fatta sempre più stretta e lunga. Ogni potenziale *care-giver* (persona di 14 anni e più che fornisce aiuto gratuito a persone non coabitanti) ha meno persone con cui condividere l'aiuto nella rete di parentela, meno tempo da dedicare agli aiuti e un maggior numero di individui bisognosi di aiuto per un periodo di tempo più lungo.

La catena di solidarietà femminile tra madri e figlie su cui si è fondata la rete di aiuto informale rischia di spezzarsi. Le donne, occupate con figli, che continuano ad essere il pilastro della rete di aiuto informale e dell'assistenza, sono infatti sovraccaricate per il lavoro di cura all'interno della famiglia e le nonne (oggi molto giovani) sono sempre più schiacciate tra cura dei nipoti, dei genitori anziani non autosufficienti e dei figli adulti. Infatti quasi la metà dei bambini/ragazzi fino a 13 anni è affidato almeno una volta alla settimana a parenti adulti, quando non è con i genitori o a scuola. In tre casi su quattro si tratta dei nonni, e in particolare delle nonne.

Anche se le persone che si sono attivate nelle reti di solidarietà, fornendo aiuto gratuito a persone non coabitanti sono aumentate in misura significativa: dal 20,8% del 1983 al 26,8% del 2009, sono diminuite però le famiglie aiutate (dal 23,3% al 16,9%), soprattutto tra quelle con anziani (dal 28,9% al 16,7%). La situazione si aggrava poi perché rispetto al 1998 sono diminuiti anche gli aiuti per prestazioni sanitarie alle famiglie con almeno un anziano forniti da parenti, amici, vicini e altre persone (da 32,5% a 30,7%, nel 2009). Nel Mezzogiorno, dove più alta è la povertà degli anziani, tutti i tipi di aiuti economici sono stati ridotti del 2,8%.

A questa congiuntura di tipo economico non va sottovalutata quella debolezza di una cultura liquida e relativistica che, sottacendo la legittima valorizzazione della famiglia, sottolineata invece e formalizzata nella Costituzione (art. 29), ne enfatizza gli aspetti più problematici e “devianti”, ne banalizza e spesso ne irride le sue dinamiche interne (specie nella TV), propagando stili di vita e ricette di intrecci accomodanti dai risultati peggiori delle patologie che si presume di curare. Meraviglia infatti la poca stima con cui la famiglia, fondata sul matrimonio, viene trattata anche nelle sceneggiature stesse proposte dai mezzi di comunicazione sociale per l'intrattenimento familiare. Stupisce inoltre la banalizzazione o al suo opposto la radicalizzazione ed estremizzazione con cui vengono affrontati i problemi della coppia e delle relazioni al suo interno, fino a esaltare e quasi a proporre come emblematici quei comportamenti che nulla hanno a che vedere con una corretta operazione di sostegno di questa istituzione che al Paese, più di qualunque altra formazione, offre coesione sociale e il primo ambiente educativo indispensabile per la formazione delle nuove generazioni.

3. La flessione dei matrimoni nel 2009-2010 e povertà culturale

Nei confronti della famiglia assistiamo oggi ad una inusitata forma di ambivalenza culturale. Da una parte essa viene costantemente e pubblicamente esaltata nel suo valore insostituibile da parte di tutte le indagini di opinione sia dei giovani che degli adulti: ne viene idealmente riconosciuta la sua importanza primaria per l'educazione e per le stesse politiche sociali, in quanto sta in effetti diventando il più efficace ammortizzatore sociale della precarietà della politica. Dall'altra però non sono promossi e attivati comportamenti e sostegni adeguati al suo valore dichiarato, né da parte delle politiche sociali, né dalle stesse scelte individuali delle singole persone, come ad esempio nella scelta del matrimonio come stato di vita e come fattore di coesione sociale.

Anche qui ci supportano i dati ufficiali dell'Istat (maggio 2011)⁷, che pur essendo provvisori per il 2010, ci offrono una fotografia dell'andamento dei matrimoni e dei divorzi in questi ultimi due anni, indicatori espliciti dello stato della famiglia in Italia.

I matrimoni celebrati in Italia sono stati 230.613 nel 2009, e poco più di 217 mila nel 2010. Si tratta di 3,6 matrimoni ogni 1.000 abitanti, mentre nel 2008 erano 4,1 ogni mille abitanti. In soli due anni si registrano quasi 30 mila matrimoni in meno: nel 2008 erano stati 246.613. Una tendenza che si è accentuata soprattutto nel biennio 2009-2010, durante il quale la variazione media annua ha raggiunto il -6%, un valore decisamente al di sopra del -1,2% registrato, in media, negli ultimi 20 anni. La diminuzione delle nozze ha interessato tutte le aree del Paese, specialmente quelle in cui il calo è stato più marcato come nel Lazio (-9,4%), Lombardia (-8%), Toscana (-6,7%), Piemonte e Campania (-6,4% in entrambi i casi). A diminuire sono soprattutto le prime nozze tra sposi entrambi di cittadinanza italiana: 175.043 celebrazioni nel 2009, 10.706 in meno rispetto al 2008. La flessione dei matrimoni è dovuta per due terzi al calo delle prime nozze, che da sempre costituiscono la quota più rilevante del totale delle celebrazioni (il 93,5% nel 1972 e l'85,7% nel 2009). Infatti in questi ultimi anni i primi matrimoni sono passati da quasi 392 mila nel 1972 a 197.740 nel 2009: di questi, 175.043 si riferiscono a nozze in cui entrambi gli sposi sono cittadini italiani. È proprio la riduzione di questa tipologia di matrimoni che ha contribuito maggiormente (67%) al calo di 16mila casi osservato tra il 2008 e il 2009. Sono soprattutto i giovani al di sotto dei 35 anni ad aver mostrato nel 2009 una decisa riduzione della propensione al primo matrimonio e un rinvio delle prime nozze. Attualmente gli sposi al primo matrimonio hanno, in media, 33 anni e le spose 30, sei anni in più rispetto ai valori osservati nel 1975.

⁷ ISTAT, *Il matrimonio in Italia*, Istat, Statistiche-Report (18 maggio 2011).

Numerose sono le interpretazioni fornite per spiegare sia il fenomeno della *diminuzione della prima nuzialità* sia quello dell'innalzamento dell'età media al primo matrimonio. La minore propensione a sancire con il vincolo matrimoniale la prima unione è da mettere in relazione con la progressiva diffusione delle unioni di fatto, che superano il mezzo milione nel 2007. La conferma di questo mutato atteggiamento ci viene anche dalle informazioni sulle coppie di fatto con figli: l'incidenza di bambini nati al di fuori del matrimonio è in continuo aumento e raggiunge il 21,7% del totale dei nati nel 2009. Sono in continuo aumento anche le convivenze pre-matrimoniali, le quali possono avere un effetto sulla posticipazione del primo matrimonio.

Ma è soprattutto la sempre più prolungata permanenza dei giovani nella famiglia di origine a determinare il rinvio delle prime nozze⁸, dovuta all'aumento diffuso della scolarizzazione e all'allungamento dei tempi formativi, alle difficoltà che incontrano i giovani nell'ingresso nel mondo del lavoro e alla condizione di precarietà del lavoro stesso, alle difficoltà di accesso al mercato delle abitazioni, condizioni queste prese in considerazione nella decisione di formare una famiglia e considerate sempre più vincolanti sia per gli uomini sia per le donne. L'effetto inoltre di questi fattori è stato amplificato nel biennio 2009-2010 per effetto dell'annunciarsi di una congiuntura economica sfavorevole che, verosimilmente, ha contribuito ad accentuare un diffuso senso di precarietà e di incertezza. La nuzialità, infatti, a differenza di altri fenomeni demografici come ad esempio la fecondità, è particolarmente sensibile a fenomeni congiunturali (sia in positivo che in negativo).

In conclusione, l'aspetto più tipico del 2009 viene caratterizzato quindi nell'accentuarsi della tendenza alla diminuzione e alla posticipazione delle nozze: la propensione a sposarsi prima dei 35 anni è diminuita in un solo anno del 7% circa sia per i celibi che per le nubili, valore più che triplicato rispetto a quello osservato tra il 2007 e il 2008.

Un fenomeno parallelo sono stati i *matrimoni celebrati con rito civile*: nel 2009 sono stati 85.771, 4.811 in meno rispetto al 2008 (-5,8%). In termini relativi, tuttavia, la percentuale dei matrimoni celebrati civilmente è rimasta sostanzialmente invariata nel 2009 e nel 2010 rispetto al 2008 (il 37%), anche se il dato medio nazionale nasconde profonde differenze territoriali: 48% dei matrimoni registrati al Nord, il 44% di quelli registrati al Centro, mentre nel Sud questa proporzione è del 20%. Solo 15 anni fa l'incidenza dei matrimoni civili non arrivava al 20% del totale delle celebrazioni. Ora l'aumento della quota di matrimoni civili è uno dei tratti più evidenti del mutamento in atto nell'istituzione matrimoniale proprio per la crescente diffusione dei matrimoni successivi al primo (in seguito a divorzio).

Questa scelta, tuttavia, riguarda sempre più spesso anche le prime unioni: nel 2009 oltre un quarto delle nozze tra celibi e nubili è stato celebrato in questo modo. Considerando solo quelle in cui gli sposi sono entrambi italiani, l'incidenza è

⁸ ISTAT, *Le difficoltà nella transizione dei giovani allo stato adulto e le criticità nei percorsi di vita femminile*, Istat, 2009 (www.istat.it).

pari a più di uno su cinque, una proporzione quasi raddoppiata in 15 anni: il 28% degli sposi italiani che risiedono al Nord, il 25% al Centro e il 14,5% nel Mezzogiorno. In Sardegna abbiamo valori che oscillano tra il 38,5% del Medio-Campidano e il 26,1% di Olbia-Tempio. In particolare negli ultimi 10 anni si assiste ad un aumento del fenomeno in numerose province della Lombardia, dove il matrimonio con rito civile è aumentato almeno di 2 volte e mezza e in alcuni casi anche triplicato (Lodi e Lecco). Valori pressoché raddoppiati si sono registrati anche nella maggior parte delle province del Centro, mentre in quelle del Sud i livelli erano e restano bassi.

Infine, pur se contenuti rispetto agli anni precedenti, rimangono problematici i dati delle **separazioni e dei divorzi**⁹. Nel 2009 le separazioni sono state 85.945 e i divorzi 54.456, con un incremento rispettivamente del 2,1% e dello 0,2% rispetto all'anno precedente. Si tratta, soprattutto nel caso dei divorzi, di incrementi molto più contenuti rispetto a quelli registrati tra il 2007 e 2008 (3,4% per le separazioni e 7,3% per i divorzi). I due fenomeni, indicatori di una progressiva instabilità coniugale, sono in costante crescita, proprio in ragione del contesto in cui i matrimoni diminuiscono. Ci si separa di più tra i 40 e i 44 anni, ma anche tra coniugi ultrasessantenni. In genere ci si separa dopo 15 anni di matrimonio, ma i matrimoni recenti durano sempre di meno. In metà delle separazioni e in un terzo dei divorzi è coinvolto un figlio minore, il cui affidamento non è più esclusivo alla madre, ma per l'86,2% dei casi è congiunto/condiviso.

4. Quali prospettive?

L'aridità e la durezza di questi dati esige però un'attenta e profonda riflessione sia da parte degli educatori che da parte dei politici.

Siamo infatti davanti ad una fotografia in cui le giovani generazioni sembrano sempre più incerte, sempre meno disponibili a investire sul futuro. Sempre più attente a non prendere decisioni "irreversibili" di cui potrebbero presto pentirsi. È un panorama segnato da un preoccupante vuoto di valori forti capaci di dare sicurezza e orientamento per il futuro. Un vuoto che si traduce in decisioni "non prese", in scelte che lasciano trasparire attendismo, se non indifferenza etica. Meno matrimoni significa infatti immaginare una società più povera perché più sfilacciata, più divisa. Meno matrimoni vuol dire preparare un futuro di individui isolati che riusciranno sempre meno ad essere comunità e a produrre coesione sociale. Certo, come spiega l'Istat, la crisi economica nel biennio 2008-2009 ha pesato parecchio sulle decisioni degli aspiranti sposi. Ma sarebbe riduttivo spiegare il calo record dei matrimoni celebrati (-6% rispetto ad una media annua dell'1,2% degli ultimi anni) soltanto in termini di difficoltà economiche e abitative. Quanto ha pesato per i nostri giovani la

⁹ ISTAT, Separazioni e divorzi in Italia. Anno 2009, Roma, Istat, Statistiche - Report (7 luglio 2011).

cultura della provvisorietà che sembra dominare i nostri giorni? Quanto ha inciso il rifiuto del “per sempre” che sta ormai diventando una costante in tutte le scelte che contano?

Fattore determinante è quel rafforzamento dell’individualismo, che, accompagnato da una forte incertezza e paura del futuro, debilita e finisce per distruggere tutte le migliori energie di quanti hanno a cuore l’uscita da un tunnel di precarietà. Innanzitutto il ritardo delle prime nozze contrasta con il ciclo biologico della genitorialità: se si alza l’età del matrimonio, si presume che i bambini nascano quando i genitori sono più anziani, con tutte le conseguenze note, soprattutto se si pensa che a fronte del 20% circa di bambini che nascono al di fuori della famiglia, ben l’80% dei figli nasce in famiglia con genitori piuttosto anziani dal punto di vista della genitorialità. Inoltre le persone nelle fasce di età interessate (20-30 anni) sono numericamente sempre di meno, per cui è logico attendersi un calo dei matrimoni anche per questa causa.

Di fatto i giovani sono sempre meno propensi a sposarsi. La precarietà ne è una delle cause, anche perché se 50 anni fa, pur senza tante garanzie e in situazioni ben più modeste di oggi, le coppie si sposavano ugualmente, allora però c’era una famiglia allargata, una comunità locale dentro la quale si era relativamente protetti. C’era la speranza di vivere, anche modestamente, ma all’interno di una quotidianità rassicurante. Soprattutto non c’era l’ansia e la paura del futuro. Oggi si vanno ad aggiungere anche le stesse aspettative di mobilità sociale e di successo. Esse oltretutto sono state così fortemente enfatizzate che una qualche difficoltà o la stessa precarietà o il non totale raggiungimento viene vissuto in modo più angosciante.

Sembra che non spaventi tanto la vita a due, visto che sono in aumento le convivenze, quanto il prendere una decisione percepita come definitiva o quasi. Oggi prevale una cultura che spinge a non prendere decisioni non solo stabili, ma nemmeno convinte. Sembra di trovarsi di fronte a giovani che crescono nell’indecisione e nel disorientamento, ma soprattutto nella convinzione e nella previsione di non riuscire ad affrontare le difficoltà che la vita riserva. L’ostacolo, anziché essere affrontato viene evitato. Ci si sente inadeguati a superarlo. Oltretutto nell’adolescenza sono stati tolti davanti tutti gli ostacoli, senza invece misurarne la forza positiva di propulsione e di creatività e lo stimolo efficace alla resistenza e più precisamente alla resilienza. Viene qui a pennello quella convinta verità, così cara al Manzoni, quando affermava che “le necessità aguzzano l’ingegno”. D’altra parte, i giovani, non vedendo punti di riferimenti sicuri e stabili intorno a loro, imparano a ragionare solo in termini di contingenza e di possibilità. Tutto è possibile, niente è sicuro, per cui non si possono prendere impegni certi.

La prospettiva inoltre della legalizzazione delle coppie di fatto rafforza l’idea che il matrimonio non è più indispensabile. Individualisticamente se ne può fare anche a meno. È quanto si profila, che cioè dietro al calo dei matrimoni sta facendo capolino l’ideologia secondo la quale l’emancipazione passa attraverso quella che i sociologi chiamano *l’individualizzazione dell’individuo*. Il singolo, cioè, è sempre meno legato agli altri, a un progetto, a un’appartenenza culturale o sociale,

anche se si moltiplicano le reti di socialità e di comunicazione mediale. Una società di legami deboli, liquidi, o addirittura di rifiuto esplicito dei legami, diventa così una società sempre più fragile e più vulnerabile, fatta di “monadi chiuse in sé e isolate dagli altri”.

Infine la scarsità di politiche familiari nel nostro Paese comunica all’opinione pubblica un metamessaggio sconcertante e negativo. I giovani non vedono premiati, bensì penalizzati, il matrimonio e la famiglia. Chi si sposa e si assume notevoli e onerose responsabilità di fronte al Paese per formare una famiglia e generare dei figli, di fatto sembra essere penalizzato o almeno non valorizzato per il suo notevole contributo alla vita sociale: paga più tasse di chi non si sposa; chi ha figli paga assai di più di chi non ne ha. Di tutto ciò però le politiche sociali se ne devono occupare, premiando secondo regole di equità e di giustizia quanti meglio responsabilmente contribuiscono alla coesione della società.

5. Si potrà sperare in una politica più “family friendly”?

È quanto ci possiamo fiduciosamente augurare, ma che forse realisticamente rimarrà ancora un sogno nel cassetto (per quanto tempo?), vista la precaria e critica situazione politica ed economica che sta attraversando il Paese. Tuttavia si tratta di una meta che dovrà sempre rimanere alta nelle prospettive dei decisori politici. Abbassarne la guardia comprometterebbe davvero ogni possibilità di recupero.

Un primo passo sembra essersi strutturato, come risultato della seconda Conferenza nazionale della famiglia organizzata nel novembre 2010 a Milano, in quella Bozza del *Piano nazionale di politiche per la famiglia*, che ha visto la luce nell’estate appena trascorsa. È un evento storico di notevole importanza, non solo perché sono state coinvolte tutte le forze sociali e politiche del pubblico e del privato in un dibattito istituzionale sui principali aspetti delle politiche familiari, ma anche perché si è voluto intenzionalmente tenere in conto le esigenze più sentite dalle famiglie e dagli operatori, sollecitando e rafforzando in tutti i cittadini la consapevolezza dell’urgenza di più idonei strumenti politici. In vista di ciò e per mandato della stessa Conferenza, il Comitato scientifico dell’Osservatorio nazionale sulla famiglia ha elaborato un organico Documento di base per la promozione di efficaci politiche familiari (*“Piano Nazionale di politiche per la famiglia”*)¹⁰. Si è trattato di un primo passo per una politica familiare organica e sistematica, di equità e di giustizia.

I suoi principi ispiratori, proclamati solennemente in apertura al testo, partono infatti dal “riconoscimento della cittadinanza sociale della famiglia”, dall’esigenza di “politiche esplicite sul nucleo familiare” non più dettate dall’emergenza, ma sostenute dalla applicazione ordinaria del “principio di equità fiscale nei confronti della

¹⁰ OSSERVATORIO NAZIONALE SULLA FAMIGLIA, *Piano Nazionale di politiche per la famiglia*. E-newsletter, numero straordinario, 27 luglio 2011, (news_ossfam@comune.bologna.it - newsletter straordinaria luglio 2011).

famiglia”, orientato al “sostegno delle relazioni e della solidarietà interna” specie se in condizioni di fragilità (bambini, anziani, disabili), in una chiara prospettiva di “sussidiarietà e sviluppo del capitale umano e sociale”, secondo una logica di empowerment delle famiglie stesse e dei loro membri, anziché di mero assistenzialismo, facendo leva sulla loro capacità di iniziativa sociale ed economica.

Su questo sfondo però sono state individuate delle priorità quali aree su cui intervenire, in particolare in ordine alle:

- famiglie con minori, in particolare quelle numerose;
- famiglie con disabili o anziani non autosufficienti;
- famiglie con disagi conclamati sia nella coppia, sia nelle relazioni genitori-figli.

Gli obiettivi programmatici di intervento a medio termine sono stati infine articolati nelle seguenti sette aree di politiche familiari:

- equità economica, fiscale, tributaria e revisione dell’ISEE;
 - politiche abitative;
 - lavoro di cura familiare con interventi sulla disabilità e non autosufficienza;
 - pari opportunità e conciliazione tra famiglia e lavoro;
 - reti associative familiari;
 - servizi consultoriali, consultori, mediazione familiare, centri per la famiglia;
 - immigrazione e sostegno alle famiglie immigrate.
-
- **L’equità fiscale** verso la famiglia è un tema complesso non solo in ragione dei criteri costituzionali che deve rispettare, e non solo a motivo della distribuzione della spesa sociale sbilanciata sul lato assistenziale, ma anche perché non può essere raggiunta con una sola misura. Si prospettano quindi tre fasi progressive di misure.
 - **La politica della casa** influenza notevolmente la creazione di nuove famiglie e il loro sviluppo. È necessario intervenire con una programmazione territoriale che favorisca l’edilizia pubblica e convenzionata con assegnazioni prioritarie alle giovani coppie. È importante che il problema della casa sia affrontato in un’ottica intergenerazionale, cioè pensando la casa come il luogo che riveste spazialmente una famiglia e viene di solito considerato come un patrimonio che una generazione lascia alla successiva.
 - **Il lavoro di cura familiare**
I processi di invecchiamento della popolazione e la crescita della presenza femminile sul mercato del lavoro, hanno fatto del lavoro di cura un bene sempre più richiesto, ma sempre più raro. Mentre aumenta la quota di popolazione non totalmente autosufficiente, crescono le patologie croniche nell’infanzia e si allungano i tempi da dedicare alla cura (gli anziani, i portatori di handicap vivono oggi più a lungo, i figli stanno in casa per tempi sempre più ampi e richiedono elevatissimi investimenti di tempo e di attenzione). Diminuisce la quantità sia assoluta (come numeri assoluti), sia relativa (come disponibilità, possibilità e propensione), delle donne a farsi carico totalmente e da sole del lavoro di cura.

- **Le pari opportunità e la conciliazione tra famiglia e lavoro**
Il Piano prevede un ampliamento delle iniziative già avviate con la normativa più recente. Si tratta di promuovere politiche per le pari opportunità che siano stabili e continuative, superando le modalità sperimentali e provvisorie del passato. Peraltro anche per questi aspetti occorre richiamare la già evidenziata esigenza di azione integrata e coordinata tra i vari attori istituzionali aventi competenza in materia.
- **Il privato sociale, terzo settore e reti associative familiari**
Misure per il sostegno e il potenziamento delle organizzazioni di privato sociale, terzo settore e reti associative familiari che provvedono servizi sociali personali e servizi di cura in tutto l'ampio spettro dei bisogni della vita familiare quotidiana. Gli interventi riguardano sia agevolazioni fiscali (per enti riconosciuti come Onlus e per organizzazioni similari), sia agevolazioni normative (come il "distacco associativo" dei responsabili delle associazioni familiari formalmente organizzate e maggiormente rappresentative a livello nazionale).
- **I servizi consultoriali e di informazione**
A più di trenta anni dalla loro istituzione, i consultori familiari necessitano di una profonda rivisitazione della loro fisionomia di servizio alla famiglia e di un rilancio e potenziamento complessivi. In tal senso, le attività del consultorio familiare possono trovare un naturale complemento nel Centro per le famiglie. Il Centro per la Famiglia può quindi offrire servizi molteplici e diversi: dai gruppi di sostegno alla genitorialità, a gruppi di auto-mutuo aiuto, dalle banche del tempo, al sostegno allo studio, dagli sportelli informativi e di consulenza, alle opportunità ludiche; evitando così i rischi derivanti da una eccessiva standardizzazione centralizzata degli interventi.
- **I sostegni alle famiglie immigrate**
Le famiglie immigrate con regolare permesso di soggiorno possono usufruire di tutti i servizi sociali personali previsti nel Piano per i cittadini italiani. Nei loro confronti, si adotta un criterio di inclusione sociale di carattere interculturale, che si ispira al pluralismo sociale e rispetta le differenti culture entro i limiti dei principi costituzionali e dell'ordinamento giuridico italiano.
- **Le alleanze locali per la famiglia**
Il Piano promuove le varie forme di "Alleanze locali per la famiglia" che si propongono di rendere responsabili più attori sociali possibili, creando così una società attenta ai bisogni della famiglia (*family friendly*).

6. Conclusione

Il cammino fin qui percorso ci ha messo di fronte alle difficili problematiche della famiglia in questo nostro tempo di crisi, che non è solo economica ma anche culturale. È tempo quindi di diventare creativamente propositivi non solo da un punto di vista politico e istituzionale, ma anche e soprattutto culturale, quando si

tratta della formazione delle giovani generazioni e del loro progetto di vita familiare. Se nello specifico della politica il *“Piano nazionale di politiche per la famiglia”* è già stato strutturato almeno in bozza, nell’ambito esplicitamente educativo e culturale anche la Chiesa nel suo Documento programmatico per il decennio 2010-2020, ha preso la famiglia in serie considerazione, riconoscendole e riproponendole la sua centralità formativa sia per i coniugi che per i figli.

Gli *“Orientamenti pastorali dell’episcopato italiano 2010-2020”*¹¹ intendono infatti offrire una robusta piattaforma culturale per la formazione e l’educazione delle giovani generazioni alla vita adulta e nello stesso tempo alla formazione di una propria famiglia. Il Documento, senza sottacere le difficoltà che oggi attraversa la famiglia e le fragilità che spesso la colpiscono (nn. 12 e 14), dedica numerosi paragrafi assai propositivi nell’illustrarne le straordinarie capacità educative nei confronti dei figli, ma anche la sua essenziale indispensabilità per la vita ordinata della stessa società. Ne sottolinea il primato educativo (n. 36); ne interpella le potenzialità in rapporto all’educazione alla fede, ma anche alla formazione di una propria famiglia e ad un’adeguata preparazione al matrimonio (n. 37); ne esprime apprezzamenti entusiasti nel riconoscerne e valorizzarne pienamente la sua funzione sociale (n. 38) ed educativa, tanto da scrivere: *“La famiglia va amata, sostenuta e resa protagonista attiva dell’educazione non solo per i figli, ma per l’intera comunità”*.

Tra le priorità di questo decennio (54-55) incoraggia sempre più il riconoscimento ed il sostegno al *“primato educativo della famiglia”* (n. 54) oltre che a promuovere *“la cura della formazione permanente degli adulti e delle famiglie, specialmente nella prima fase dell’età adulta, quando si assumono nuove responsabilità nel campo del lavoro, della famiglia e della società”* (n. 55).

In definitiva, anche se immancabili pressioni e provocazioni antagoniste appaiono all’orizzonte per la rivendicazione esasperata ed *“orgogliosa”* di diritti di vario genere, tesi a liberalizzare e riconoscere ogni tipo di comportamento sociale che ne vuole erodere i fondamenti, va positivamente riconosciuto un generalizzato impegno di sostegno e di promozione, per quella istituzione, la famiglia, che rimane sempre il *“principium urbis et quasi seminarium rei publicae”*¹² già riconosciuto, difeso e promosso anche da Cicerone stesso, illustre interprete della civiltà romana.

¹¹ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell’episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, Roma, CEI - Documenti, 2010.

¹² CICERONE (a cura di P. Fedeli), *De Officiis*, I, 54, Milano, Mondadori, 1965.

L'emarginazione del matrimonio Perché questo fenomeno minaccia la nostra società

di padre John Flynn, LC

ROMA, domenica, 11 settembre 2011 (ZENIT.org).- Uno dei motivi che stanno dietro le recenti sommosse in Inghilterra, secondo molti osservatori, è il fallimento del matrimonio e della famiglia. Se questo è vero, allora le conclusioni riportate da un recente studio sul matrimonio presentano una situazione preoccupante.

Il mese scorso, il Brookings Institute di Washington D.C. ha pubblicato uno studio dal titolo "The Marginalization of Marriage in Middle America", che prende in esame lo status coniugale del 51% delle persone tra i 25 e i 34 anni che hanno completato gli studi scolastici ma non quelli universitari.

Il matrimonio va bene nel gruppo degli americani laureati e benestanti, che generalmente si sposano prima della nascita del primo figlio. Secondo il rapporto, infatti, i tassi di divorzio in questa fascia di popolazione sono scesi a livelli paragonabili a quelli dei primi anni Settanta.

Secondo gli autori dello studio, W. Bradford Wilcox e Andrew J. Cherlin, la situazione è diversa per le persone meno istruite, che mostrano alti livelli di convivenza e di divorzio. "L'allontanamento della Nazione dal matrimonio, iniziato negli anni Sessanta e Settanta nelle comunità a basso reddito, si è ora esteso alla classe media americana", afferma il rapporto.

Negli ultimi anni, le donne americane con un'istruzione non elevata presentano una propensione a fare un figlio al di fuori del matrimonio sette volte superiore a quella delle donne laureate. Nell'insieme, il 44% delle nascite da donne diplomate avviene al di fuori del matrimonio. Per le donne non diplomate la percentuale sale al 54%, mentre per le laureate crolla al 6%.

L'aumento delle nascite extramatrimoniali è dovuto ai più elevati livelli di convivenza, mentre poco è cambiato riguardo alle nascite da donne che vivono da sole. Questo aumento è motivo di preoccupazione perché la condizione migliore per i figli è quella di una famiglia stabilmente sposata, afferma il rapporto.

Secondo dati recenti, le coppie conviventi sono intrinsecamente instabili e il 65% dei loro figli assisterà alla separazione dei genitori entro i primi 12 anni di vita. Questa percentuale scende ad appena il 24% per i figli nati da genitori sposati.

Le cause

Il rapporto cita come cause del mutamento fattori sia culturali che economici. Il mercato del lavoro per gli uomini moderatamente istruiti si è considerevolmente deteriorato, lasciandoli con lavori meno stabili e meno retribuiti in termini reali rispetto alla situazione della generazione precedente.

Allo stesso tempo, si ritiene che sia necessario avere un buon lavoro e un buon reddito prima di potersi impegnare in un matrimonio. Per questo, la convivenza viene adottata come alternativa, in attesa di trovare il lavoro giusto.

Questa spiegazione da sola non è tuttavia sufficiente. Il rapporto osserva che in passato, ad esempio durante la Grande depressione successiva al 1929, le difficoltà economiche non hanno portato a cambiamenti nella vita familiare.

Il rapporto evidenzia invece tre grandi cambiamenti culturali che hanno svolto un ruolo cruciale.

Anzitutto è cambiata la visione del sesso e della procreazione al di fuori del matrimonio. Oggi questi comportamenti sono accettati molto di più e questo, insieme all'introduzione del contraccezione, ha fortemente indebolito i valori familiari tradizionali che una volta dominavano in questa parte della società.

Le donne non sposate e a basso reddito spesso fanno comunque figli, anziché aspettare l'arrivo di una situazione migliore, poiché ciò implicherebbe il rischio di non farne affatto. Questa mentalità si è ora estesa anche alle donne moderatamente istruite.

In secondo luogo, si è registrato un significativo calo nella partecipazione religiosa della classe media americana. La frequenza settimanale in chiesa, rispetto agli anni Settanta, è calata dal 40 al 28%.

In terzo luogo, il quadro giuridico relativo alla famiglia ha subito un notevole riorientamento. Con l'introduzione del divorzio senza colpa, l'ordinamento è passato dalla tutela del vincolo matrimoniale alla prevalenza della tutela dei diritti individuali.

Cambiare

Riuscire a cambiare la tendenza alla convivenza e al divorzio non è facile, ammette il rapporto. Tra le misure suggerite figurano le seguenti:

Offrire una migliore formazione professionale per i lavori di media abilità, per consentire a chi ha ricevuto un'istruzione non elevata di trovare un lavoro migliore e più stabile.

Modificare il regime assistenziale che penalizza il matrimonio rispetto alla convivenza, in quanto le coppie conviventi perdono il sostegno economico se decidono di sposarsi. Anche le detrazioni fiscali per i figli dovrebbero essere riviste.

Cercare di usare le stesse tecniche già adottate per le campagne contro il fumo o la guida in stato di ebbrezza.

Investire in programmi educativi per i bambini svantaggiati all'asilo, al fine di rafforzare le prospettive lavorative delle future generazioni.

Rivedere le leggi sul divorzio per mitigare le conseguenze del divorzio senza colpa. In questo senso potrebbero essere previsti programmi educativi e l'obbligo di un periodo di attesa per le coppie con figli.

Poco tempo dopo la pubblicazione di questo studio del Brookings Institute, uno degli autori ha partecipato a un'altra pubblicazione sul matrimonio e la convivenza. Il direttore del National Marriage Project, W. Bradford Wilcox, insieme ad altri 18 studiosi della famiglia, ha infatti pubblicato la terza edizione del rapporto "Why Marriage Matters: Thirty Conclusions from the Social Sciences".

Secondo questo rapporto, la famiglia integra, biologica e sposata continua ad

essere la condizione migliore per i figli. Essa è inoltre tra i maggiori fattori che contribuiscono al bene comune, recando benefici all'economia, alla salute e all'educazione.

Dopo aver analizzato centinaia di studi sul matrimonio e la vita familiare, gli autori hanno tratto conclusioni sia buone che cattive.

Quella buona è che il divorzio è diminuito, quasi ai livelli precedenti agli anni Settanta. Quella cattiva è che a questo miglioramento si affianca un incremento ancor maggiore del tasso di convivenza. Questo significa che oggi i figli hanno maggiori probabilità di vivere con genitori conviventi che di subire un divorzio.

Solo il 55% degli ultrasessantenni viveva con entrambi i genitori nei primi anni Duemila, rispetto al 66% di vent'anni prima.

Secondo il rapporto, l'instabilità della convivenza ha un impatto negativo sui figli, che hanno una probabilità tre volte superiore di subire abusi rispetto a quelli che vivono in famiglie integre, biologiche e sposate.

Presentano anche una maggiore propensione a far uso di droga, ad avere problemi a scuola e ad adottare cattivi comportamenti.

Asia

Questi cambiamenti nella vita familiare sono ben lungi dall'essere confinati agli Stati Uniti. L'articolo di copertina della rivista *The Economist* del 20 agosto ha preso in esame il fenomeno della "fuga dal matrimonio" in Asia.

In Giappone, per esempio, la percentuale delle donne conviventi, che vent'anni fa era al di sotto del 10%, è salita oggi al 20%. L'età media in cui ci si sposa è attualmente molto più alta: nei Paesi asiatici più ricchi raggiunge i 29-30 per le donne e i 31-33 per gli uomini. Negli ultimi trent'anni, in alcuni Paesi l'età media in cui ci si sposa è aumentata di cinque anni.

Un maggior numero di donne, inoltre, non si sposa. Nel 2010, un terzo delle donne giapponesi ultratrentenni non era sposato. Lo stesso anno, il 37% delle donne taiwanesi fra i 30 e i 34 anni era single, e lo era anche il 21% di quelle fra i 35 e i 39 anni. Si tratta di un cambiamento sorprendente – secondo l'articolo –, se si considera che solo qualche decennio fa appena il 2% delle donne di questo gruppo d'età era single nella maggior parte dei Paesi asiatici.

I tassi di divorzio, ancora considerevolmente più bassi rispetto all'Occidente, sono raddoppiati rispetto agli anni Ottanta.

La famiglia in Asia è tradizionalmente molto importante. Ancora nel 1994 l'ex Primo Ministro di Singapore, Lee Kuan Yew, attribuiva il successo economico asiatico alla forza dei legami familiari e alle virtù acquisite in famiglia.

Con il matrimonio in difficoltà sia in Occidente che in Asia, i costi derivanti dalle relative conseguenze sono semplicemente troppo elevati per non cercare di porre rimedio a questa tendenza.

MORTARI L. (2009), *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 159.

Già dalle prime pagine *Aver cura di sé* è un testo che parla in modo altro, al di là dei miti dell'efficienza e della ragione calcolante, esplorando con coraggio e profondità le dimensioni della cura e delle virtù, attingendo alle fonti della cultura antica greca e romana fino ad accostarsi a contributi e studi più recenti. Il volume offre una proposta di lavoro di spiritualità per avere cura della propria anima – essenza del nostro essere – attraverso differenti pratiche di pensiero. Si rivolge al lettore come ricerca e sguardo spirituale su ciò che fa bene al vivere e su ciò che può rendere una vita felice; è una risposta aperta all'essere umano in cerca di divenire secondo il proprio essere possibile, per dare autenticità, consistenza e fioritura a tutta la propria persona in relazione agli altri e al mondo in cui vive. L'autrice guida il lettore in un percorso in cui poter trovare gli elementi fondamentali e imprescindibili per imparare l'arte di esistere. Infatti sarebbe dell'essere umano la responsabilità di trovare ed educare a vivere una vita buona, di senso, all'interno delle proprie potenzialità, finitezze e fragilità. Come dare forma al proprio essere ed esistere? Come educare l'altro ad aver cura di sé? Si tratta di orientare ed offrire esperienze significative, facilitare l'emergere di sensibilità e capacità di coltivare un centro interiore, stare in tensione di ricerca, sviluppare una libertà di essere aperta alla trascendenza, coltivare il dialogo e il confronto con altri, perché l'aver cura di sé si costituirebbe come atto sociale e politico.

In che cosa consiste l'aver cura di sé? Quali sono il suo oggetto e le direzionalità operative? La cura di sé viene presentata come cura dell'anima, dalla quale dipende la qualità della vita, considerando e custodendo ciò che è irrinunciabile e più degno per la propria vita ossia la saggezza, la verità e la virtù. Come pratiche spirituali si tratterebbe innanzitutto di fare silenzio, ascoltare, essere trasparenti, interrogarsi su ciò che pensiamo e sentiamo, su ciò che accade nel nostro intimo: quali forze agiscono in noi? Quali implicazioni riversano sul nostro modo di vivere? In quale misura favoriscono o ostacolano l'attuarsi del proprio poter essere? Le pagine propongono alcune pratiche di spiritualità da considerarsi non come mere tecniche da applicare, ma come esperienze autentiche, affinché il soggetto possa vivere le trasformazioni necessarie per dar forma alla propria vita ed accedere alla sua verità. Si configurano innanzitutto come lavoro riflessivo su di sé in un continuo dialogo con la realtà. Aver cura di sé significa riflettere e conoscersi rispetto alle domande fondamentali dell'umano (cos'è il bene, il giusto, il bello...), alle dimensioni cognitive, emozionali e relazionali, nelle varie qualità persistenti ed occasionali dell'io e nei valori che traspaiono dal nostro vissuto e dal nostro modo di essere. La pratica riflessiva si rivolge al flusso continuo dei vissuti ed è orientata dal principio euristico del lasciarsi guidare dalle evidenze, operazione non semplice perché è posta di fronte a possibili difficoltà e cambiamenti. Epochè, spossamento dell'io, povertà di spirito e purezza di cuore, ricordo, attenzione aperta, capacità di autopresenza possono aiutare a pensare riflessivamente, rimanendo fedeli all'essenza. La fatica di esserci può ricevere forza dal diventare consapevoli e accettare la parzialità del nostro essere e conoscere, maturando una visione critica delle proprie capacità. Le pagine propongono l'immagine di un'etnografia interiore che ci porta a decifrare quali atti, modi

di essere e agire con la parola e l'azione sono espressione di libera autodeterminazione o sono atti condizionati e contagiati. Si tratta di vivere raccolti nel profondo per prendere coscienza dei propri pensieri e sentimenti, conoscendo e analizzando le forze positive e negative che agiscono in relazione alle varie esperienze. È necessaria una certa schiettezza nell'accettare la propria umanità, riconoscere e nominare ciò che viviamo, sfuggire alle possibili rimozioni, illusioni, distrazioni e disordini dell'esistere, esercitarsi nel coltivare le virtù. Rimanendo in una logica relazionale, emerge l'importanza di farsi guidare da persone mature e significative e confrontarsi con impegno, apertura e convivialità. Esplorare altre forme di pensiero e coltivare una pluralità di incontri porterebbe un arricchimento dell'esperienza e quindi del mondo spirituale stesso.

Mortari declina l'aver cura anche come comprensione del proprio mondo affettivo nei suoi stati d'animo, passioni e tonalità emotive di fondo e situazionali, poiché la vita emozionale porterebbe con sé potenzialità performative considerevoli. I vissuti emozionali racchiuderebbero due componenti importanti: una dimensione cognitiva e una valoriale. Conoscere le proprie emozioni e imparare a viverle faciliterebbe lo stare nella realtà, limitando l'agire impulsivo; inoltre ai sentimenti sarebbero legati i valori, che ricevono maggiore o minore consistenza e propulsione dall'intensità e influenza del sentimento stesso. In questo senso una pratica importante risulta essere quella del porre attenzione e delineare il proprio orizzonte assiologico ossia l'ordine dei valori, per potervi promuovere processi di autotrasformazione. Il testo mostra come analizzare i propri sentimenti ed emozioni possa portare a conoscere i propri orientamenti fondamentali, le tensioni, le proprie consistenze relazionali. Emerge progressivamente il richiamo a cercare e coltivare ciò che può nutrire la propria forza vitale, ossia quell'energia positiva capace di farci agire e attuare la nostra individualità essenziale; in questa dimensione sta anche la cura del corpo in quanto forma esterna della vita interiore, strettamente unita al pensare e al sentire.

Attraverso questo percorso, intessuto degli echi di pensatori classici e moderni, Mortari delinea la possibilità di trovare un autentico stile personale per dar forma al proprio essere. L'autrice individua alcune posture mentali da coltivare come dare attenzione a ciò che viviamo e ai nostri vissuti interiori, stare nel presente senza disperdersi e comprendere l'ordine e l'importanza delle cose. È importante anche una certa passività, che permetta il depotenziamento del sé, l'avvicinamento all'essenza in semplicità, accettando di stare in difetto di senso e lasciandosi toccare nel profondo per avvertire l'essere delle cose e degli altri che ci vengono incontro. Tutto questo richiede tempo e momenti di sospensione del pensiero, assieme ad altri quattro tipi di azioni ed esperienze spirituali: trovare una giusta misura dell'investigare per non esaurire l'energia cognitiva, cercare orizzonti che aiutino a vedere il cammino dell'esistere, lasciare ciò che non aiuta a trovare la strada, esercitarsi in una scrittura che cerchi parole vive, adeguate a dire l'essenza e il suo senso in modo fedele.

Le pagine lasciano un'eco preziosa per quanti desiderano radicare la lettura nella loro vita e nel loro lavoro: trasmettono quanto incarnare il metodo del vivere abbia il sapore dello stare in cammino, in ricerca costante, umile e semplice di risposte provvisorie; solo così il nostro nucleo vivo di vita prenderebbe forma e genererebbe le direzioni costitutive dell'esserci.

Alessia Camerella

TACCONI G. (2011), *In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, CNOS-FAP, Roma, pp. 212.

Il testo intende individuare alcuni elementi di quel sapere pratico sull'insegnamento che è rinvenibile nelle pratiche dei formatori impegnati in specifici ambiti disciplinari nel sistema dell'istruzione e formazione professionale regionale. In particolare il volume mostra il percorso e i risultati di una ricerca che ha coinvolto docenti e formatori di area matematica e di area scientifi-

co-tecnologica, per mettere in parola e rendere visibile la ricchezza del loro operare. Hanno partecipato alla ricerca quarantacinque formatori e formatrici, appartenenti a Centri Formazione Professionale (CFP), provenienti da diversi contesti regionali, ma accomunati da una cultura di formazione salesiana simile. La ricerca si avvale dell'approccio dell'analisi delle pratiche, proponendo una lettura pedagogico-didattica e utilizzando il metodo fenomenologico. La ricerca è concepita nella prospettiva pragmatista, si basa su un impianto naturalistico, è di tipo qualitativo e arriva a mostrare i dati in modo da facilitarne il loro uso. Riprendendo le parole di Van Manen, si può dire che il senso di questa ricerca fenomenologica risiede nel prendere a prestito le esperienze e le riflessioni di insegnanti e formatori dei CFP per giungere o avvicinarsi ad una comprensione del più profondo senso e significato del loro agire in rapporto ai contesti di lavoro.

Il volume si apre con un'introduzione a cura di Luigina Mortari, che – a partire dalle riflessioni di Dewey – sostiene il valore dell'insegnamento e mostra la necessità di una ricerca educativa in grado di ascoltare le parole dei docenti, per raccogliere il loro sapere pratico pazientemente costruito attraverso l'esperienza. La ricerca rende conto di come tale sapere esperienziale sia un capitale e un bene per la comunità, riconosce valore ai docenti e alla loro arte di insegnare.

Una nota interessante del testo è la possibilità di seguire l'iter della ricerca nelle sue varie fasi ed evoluzioni. Inizialmente sono stati coinvolti quattro CFP salesiani, successivamente è stata chiesta la collaborazione di altri centri. Le fasi costitutive hanno visto colloqui ed incontri con i direttori e i docenti coinvolti, la raccolta ricorsiva dei dati (attraverso l'osservazione etnografica, l'intervista narrativa focalizzata, il focus group, la raccolta di materiali e dati integrativi) e l'analisi induttiva in itinere. Nell'osservazione etnografica l'obiettivo non era quello di raccogliere esclusivamente dati, ma costruire uno sfondo che consentisse poi di leggere e comprendere le pratiche narrate dai formatori. Nelle interviste l'attenzione è stata prevalentemente rivolta a far generare descrizioni dense e accurate della pratica (come i formatori insegnano) e non tanto a fermarsi su pensieri generali. Infatti nella didattica il sapere davvero rilevante sarebbe quello dell'azione, depositato nell'esperienza narrabile dai pratici. La possibilità di leggere la trascrizione fedele degli scritti dei docenti stessi mette in luce la loro iniziale difficoltà a mettere in parola la propria esperienza o trovare un tempo disteso per farlo e contemporaneamente rende vivo il testo, facendo toccare con mano racconti ricchi di particolari, tanto da consentire spesso di vedere e assaporare il colore e il sapore della pratica. Emerge una didattica che generalmente non trova spazio nei manuali per gli insegnanti – e che magari risponde a tutti i criteri di correttezza epistemologica della disciplina – ma è la didattica viva e reale, che nasce sempre da un incontro conversazionale tra abilità del docente (le conoscenze che sa mettere in campo e il background di consapevolezza che lo accompagna), caratteristiche dei singoli allievi (i loro interessi, storie, esperienze), dinamiche affettive e relazionali che si creano in aula, caratteristiche ambientali, complesse variabili sociali e situazionali.

Una particolarità del testo è il suo rendere conto del continuo intento del ricercatore di essere fedeli all'esperienza raccolte e analizzate. Si tratta di una fedeltà fatta di cura, sincerità e rispetto di fronte al fenomeno, tanto che nella restituzione – che estende, approfondisce e risalta la ricchezza dei racconti – i partecipanti si sono potuti rispecchiare nelle loro intenzioni e parole. Alla base si coglie il nutrire fiducia nelle parole di chi racconta, nelle storie di cui sono depositari i protagonisti. Un altro atteggiamento chiave risulta l'ascolto dei testi e delle varie eco sottostanti, astenendosi da valutazioni e pregiudizi ed aprendosi ad un atteggiamento ricettivo ed empatico. Infine si nota la costante presenza di uno sguardo critico, capace di aumentare la riflessione e la revisione, mantenere vivi gli interrogativi e aderire alla realtà presente ed emergente. Il resoconto porta ad osservare come saperi e relazioni, elementi cognitivi ed emozionali si intreccino in maniera inestricabile nella pratica didattica. Il sapere pratico è sempre contestuale e situato, non si dà in generale, ma può offrire l'occasione di un proficuo confronto, che inneschi processi riflessivi dal valore trasformativo. In quest'ultimo senso la ricerca può assumere anche una valenza politica e può suggerire modalità innovative nel coniugare ricerca, riflessione e formazione di formatori e docenti.

Le varie pratiche sono centrate e orientate verso alcuni nuclei ricorrenti. Si tratta di dispositivi anche semplici, nati da esperienza, errori, tentativi, intuizioni e che si muovono nelle direzioni del curare il senso di ciò che si fa, fornendo ragioni per impegnarsi; strutturare efficacemente una lezione in tutte le sue fasi in modo efficace e flessibile; creare attività per agganciare la matematica e le scienze a problemi reali e lavorativi e in vista di possibili utilizzi pratici; lavorare sui modi di impostare le pratiche valutative come modalità di apprendimento e di gestire le relazioni con i singoli e i gruppi.

I racconti offrono spaccati su come l'azione didattica nasca da un pensiero del docente, gettato in avanti ad esplorare l'azione possibile, sempre in movimento anche durante l'attività, in conversazione con la concreta situazione e con le dinamiche che avvengono nell'aula: in questo senso i formatori possono essere definiti "professionisti riflessivi". Gli elementi che emergono come caratterizzanti l'agire di questi docenti non sono da vedere come ricette immediatamente applicabili ad altri contesti, ma come indicazioni e suggerimenti che costruiscono il repertorio di una comunità di pratica dal quale ciascuno può attingere ciò che è utile e fattibile nel proprio contesto. In questo modo l'esperienza lavorativa può diventare luogo ricco e sorgivo, in cui imparare a crescere come persone, gestire le relazioni e rispettare regole, scoprire e costruire conoscenze, esercitare responsabilità, costruire qualcosa di concreto con soddisfazione, impegno e sforzo. Ecco allora la possibilità per i partecipanti e per i lettori stessi di attingere ad un riflessione su un processo di ricerca e su quanto vissuto nella propria esperienza di formatori, trovando una via didatticamente feconda e percorribile con i ragazzi e le persone che frequentano i CFP.

Alessia Camerella

GIRELLI C. (ed.), *Promuovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*, La Scuola Editrice, Brescia 2011.

Il libro presenta le linee fondamentali di un approccio globale alla disabilità per mostrarne la significatività e il valore per la scuola di tutti. Parlare di disabilità e scuola non significa quindi parlare solo di qualche alunno, ma di una qualità di scuola che consente la crescita umana di tutti gli alunni, ognuno secondo le proprie possibilità.

La scuola dell'inclusione è una scuola che cerca di rendere "speciale" la normalità; per questo considera ogni persona come un organismo complesso, in continua evoluzione, che accanto agli aspetti di difficile funzionamento manifesta sentimenti, emozioni e vissuti personali; per questo motivo è indispensabile che l'approccio educativo alla disabilità - e anche alla normalità - non sia settoriale, ma connotato nei termini della globalità.

Pensare ed operare esclusivamente in termini funzionalistici può indurre, mentre si è attenti a prendere in carico il deficit, a non riconoscere nella persona che abbiamo davanti un soggetto portatore di identità, bisogni e aspirazioni. Sottintende una concezione della disabilità come carenza da colmare, malattia da guarire. L'accoglienza di un ragazzo disabile a scuola non può partire dal considerare solo la dimensione deficitaria o mal funzionante, elemento di conoscenza necessario ma non sufficiente, ma richiede di prendersi cura dell'alunno in tutte le sue dimensioni. Il lavoro educativo con l'alunno disabile non può quindi partire dal considerarne la dimensione deficitaria o mal funzionante, ma richiede di farsene carico globalmente, riconoscendolo come portatore di identità, bisogni e aspirazioni. Occorre lasciarsi interrogare da ogni alunno: *Chi è? Quali sono i suoi bisogni? Che cosa prova e sente? Che cosa ama, spera, desidera, pensa?*

Il volume si propone di suggerire ad insegnanti ed educatori, quotidianamente impegnati nella scuola e nelle varie istituzioni formative, una prospettiva personalistica da cui osservare i ragazzi disabili per costruire con loro interventi significativi e favorirne la crescita. Nella prima parte del libro, l'attenzione è posta sul soggetto disabile, sulla sua realtà di persona, sui suoi bi-

sogni e su un particolare approccio educativo che gli autori ritengono importante perché a quei bisogni sia data una risposta significativa e realmente valida per il suo divenire adulto. La seconda parte sviluppa invece le condizioni che si ritengono fondamentali per una didattica inclusiva: la relazione anzitutto, l'ambiente, l'intenzionalità educativa, la famiglia, il lavoro di rete. Il libro si chiude con quattro incontri con il soggetto disabile, incontri che saranno mediati dal racconto che aprirà ciascun capitolo. Non si tratta di trattazioni cliniche o di studi di caso, ma di spunti di riflessione didattica a partire dalla concretezza di singole storie.

Le linee fondamentali dell'approccio globale che vengono qui presentate, sono state condivise in oltre quarant'anni di lavoro, da educatori, insegnanti, terapisti, medici, assistenti sociali, pedagogisti che hanno operato ed operano presso la Casa del Sole di Curtatone, in provincia di Mantova. Rendere utile per la scuola dell'inclusione questo patrimonio di esperienza e sapienza educativa maturato in una 'scuola speciale' è stato l'obiettivo che gli autori (Claudio Girelli, pedagista dell'Università di Verona; Edoardo Cantadori, allievo del prof. Milani Comparetti, che è stato epilettologo e neurologo all'ospedale di Mantova e direttore sanitario della Casa del Sole; Mario Rolli, pedagista della Casa del Sole di S. Silvestro) si sono proposti realizzando un testo dove le loro diverse competenze si sono confrontate e hanno dato armonicamente origine ad una riflessione unitaria.

Gustavo Mejia Gomez

TACCONI G., MEJIA GOMEZ G. (2010), *Raccontare la formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione Ciofs/fp-Puglia*, PrintMe, Taranto, pp. 284.

Il libro dà conto di un insieme articolato di ricerche empiriche di taglio qualitativo che, negli ultimi anni, la Sede Nazionale e la Sede Regionale della Puglia della Federazione Ciofs-fp (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale) hanno promosso e commissionato agli autori. Le ricerche hanno inteso indagare vari aspetti delle pratiche formative agite all'interno dei Centri di formazione professionale (CFP) della Federazione, nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) pugliese. Esse costituiscono il racconto dell'insostituibile contributo che gli attori privilegiati di tale esperienza educativa e professionale – docenti, formatori/trici, tutor, coordinatori/trici – stanno dando alla formazione di tanti giovani pugliesi, ma assumono anche una valenza più ampia, perché consentono di esplorare in profondità l'esperienza stessa del "fare formazione". Del resto, «ogni racconto che si rispetti, per quanto collocato all'interno delle coordinate spazio-temporali definite di un'esperienza particolare, assume un valore più generale» (p. 9). Il racconto dell'esperienza particolare di chi fa formazione professionale in Puglia può essere dunque letto come «via di accesso a significati e a indicazioni operative più generali e dunque, almeno in parte, trasferibili anche ad altri contesti» (idem).

La cornice all'interno della quale tutte e quattro le ricerche presentate in questo libro si collocano è quella dell'"analisi delle pratiche educative". I processi di ricerca di cui narra il libro rappresentano dunque, nello stesso tempo, interventi, che hanno come "autori", in senso pieno, sia i pratici che i ricercatori, che insieme giungono a mettere fedelmente in parola il sapere sviluppato nell'esperienza. Infatti, il senso di una ricerca educativa che intenda essere anche utile è «mettere in parola il sapere che i pratici sviluppano nella loro esperienza e che non sempre è adeguatamente "saputo", [...] un sapere "vivo" (perché legato a situazioni vissute), certo contestuale (senza pretese di generalizzabilità), che però restituisce l'azione nel suo farsi, con tutta la ricchezza di elementi che la caratterizza» (p. 13). La sollecitazione dei ricercatori a narrare le proprie esperienze e ancor più il loro atteggiamento discreto e non giudicante – la loro disponibilità a dismettere i panni di chi sa già come dovrebbe essere la formazione e ad indossare quelli più umili di chi si pone come sinceramente desideroso di capire e imparare qualcosa sulla forma-

zione da coloro che sono le fonti privilegiate del sapere sulla formazione – sono condizioni essenziali per far emergere il sapere dell'esperienza.

Il primo capitolo presenta una ricerca che ha coinvolto docenti della scuola (prevalentemente, istituti tecnici e professionali), che prestano servizio nella formazione professionale pugliese, soprattutto negli assi culturali e si concentra sulle caratteristiche del loro agire didattico. La ricerca che viene presentata nel secondo capitolo ha coinvolto docenti della scuola e formatori di area pratica sulle dinamiche relazionali di gestione della classe. La ricerca che viene presentata nel terzo capitolo si è focalizzata sul ruolo del tutor nella formazione professionale e su questo ha coinvolto diversi soggetti (docenti, tutor, coordinatori, allievi). Infine, la ricerca di cui dà conto il quarto capitolo focalizza la sua attenzione sulla figura del coordinatore di progetto e di centro nella IFP pugliese e ne disegna l'identikit.

Le ricerche non hanno la pretesa di "dimostrare" ma riescono certamente a "mostrare" che, nel caso di quel segmento di IFP indagato, «... siamo di fronte ad un ricco patrimonio di esperienze e di professionalità, che merita di essere riconosciuto e valorizzato e che sarebbe poco sensato disperdere» (p. 14). In questo senso, esse assumono anche una valenza politica e intendono proporsi, per i decisori e per tutti coloro che hanno responsabilità sul sistema formativo (non solo pugliese), come un aiuto a conoscere più in profondità la realtà e le potenzialità di questo mondo e di questa tipologia di offerta formativa.

Claudio Girelli
Giuseppe Tacconi

MALIZIA G. & CICALTELLI S., *The Catholic School under Scrutiny. Ten Years of Research in Italy (1998-2008)*, Peter Lang, Bern, 2011, pp. 248.

Malizia e Cicaltelli sono due studiosi che ben conoscono il mondo scolastico nei suoi vari risvolti. Il loro percorso esistenziale è fortemente legato alla scuola ed alla scuola cattolica in particolare, il primo per ragioni accademiche ed ecclesiali ed il secondo per esperienza professionale diretta come dirigente scolastico. Detto altrimenti, gli autori di questo libro muovono da basi solide sul piano epistemologico e sul piano strettamente empirico. Dunque il risultato è quasi scontato: un contributo documentato, dettagliato, puntuale, ricco di riflessioni e di suggestioni.

Invero, il volume ha un duplice carattere: quello storico-documentario relativo al lavoro condotto dal Centro Studi per la Scuola Cattolica, fondato nel 1998 dalla Conferenza Episcopale Italiana ed estensore di un rapporto annuale sulla scuola cattolica in Italia, quello conoscitivo-sociologico relativo agli insegnanti, ai genitori, agli studenti ed ai dirigenti delle scuole cattoliche.

Nella prima parte è Gianfranco Malizia, professore emerito di Sociologia dell'educazione nell'Università Salesiana di Roma, a fornire un quadro esauriente del contesto rappresentato dal citato Centro Studi e dai problemi legati al tema dell'equivalenza per le scuole non statali. Lo scopo del Centro è stato, sin dall'inizio, scientifico ed operativo allo stesso tempo, coniugando insieme studio, ricerca, sperimentazione e valutazione (pp. 13-14). Si mira a collegare fra loro le forze cattoliche ma anche ad utilizzare le agenzie già esistenti sul territorio, segnatamente l'Università Pontificia Salesiana (pp. 15-16). Un primo piano di lavoro è stato operativo nel periodo 1997-2000, seguito da altri due nel quadriennio 2001-2004 ed in quello successivo 2005-2008.

La principale legge di riferimento è la numero 62 del 10 marzo 2000 (in pieno Anno Santo), sull'equivalenza fra scuole statali e scuole non statali, conclamata ma non realizzata perché mancherebbe una completa libertà di educazione, si confonderebbe fra equivalenza e diritto allo studio e all'educazione, si affermerebbero alcuni principi ma senza passare alla loro messa in pratica, non si indicherebbe il tipo di organizzazione indipendente che dovrebbe provvedere alla valutazione di processi e risultati delle scuole, statali e non.

Fra l'altro il testo di Malizia e Ciatelli risulta prezioso anche per i dati statistici analizzati: a partire dalla tabella 1 a pagina 38 che, però, avrebbe dovuto essere più chiara e precisa nella sua impostazione grafica e didascalica (per esempio ci sono colonne indicanti diverse informazioni sotto la medesima dizione di scuole equivalenti, senza distinguere fra le prime che sono quelle segnatamente cattoliche e le seconde più specificamente non di ispirazione religiosa).

Date dunque le difficoltà dovute al mancato rispetto del principio dell'equivalenza, Malizia sottolinea la necessità di promuovere una vera cultura dell'equivalenza (p. 39).

Anche la seconda parte ha Malizia come autore unico, per trattare della dimensione teoretica riguardante l'alta qualità, la prospettiva comunitaria e l'educazione religiosa nelle scuole cattoliche. Qui si segnala soprattutto l'interessante mappa della qualità a pagina 64, che illustra dapprima il contesto e poi le risorse, i processi ed i risultati legati alla finalità di una scuola di qualità, da monitorare con procedure periodiche di analisi basate su alcuni indicatori quantitativi (vedi tabella 2 a p. 67). Il che torna utile altresì per valutare il Piano dell'Offerta Formativa predisposto da ogni scuola.

Malizia insiste molto sulla scuola come comunità e ne evidenzia le caratteristiche principali (p. 77), già suggerite da Comoglio, uno specialista dell'apprendimento comunitario e cooperativo. Se ne conclude che la scuola cattolica ha da essere una comunità reale, fortemente collaborativa e solidale.

La seconda parte del libro si conclude con il capitolo cinque, dedicato all'educazione religiosa. In proposito Malizia si sofferma sull'identità del docente di religione cattolica, enfatizzando la rilevanza del rapporto fra l'insegnamento della religione cattolica e la comunità cristiana (p. 91), per cui diventa strategicamente decisiva la formazione stessa (non sempre adeguata) dei docenti di religione cattolica. Un'indagine del 2005 realizzata dal Centro Studi per la Scuola Cattolica presenta le caratteristiche, i punti forti e quelli deboli degli insegnanti di religione cattolica, così come emergono dalle affermazioni stesse degli interessati. In larga misura si mette in evidenza che si va incontro ai bisogni degli studenti, che molto dipende dalla relazione fra il docente e gli allievi, che si usa un approccio corretto ai fatti religiosi, mentre lasciano a desiderare la preparazione dei docenti, lo scarso numero di ore per l'insegnamento della religione cattolica, l'irrilevanza della valutazione, la debole identità della disciplina insegnata, la mancata distinzione rispetto all'attività catechetica (vedi le tabelle 1, 2 e 3 alle pp. 102-103).

Il nucleo forte della pubblicazione è però, dal punto di vista sociologico, la parte terza, tutta dedicata alle ricerche empiriche ed ai dati che ne risultano. Questa volta è Sergio Ciatelli a condurre le danze ed il lettore in un intricato groviglio di percentuali di ogni tipo, ricavate da quattro indagini, rispettivamente: su 2.999 insegnanti (nel 2006); 2.475 genitori (nell'anno scolastico 2002-2003); 2.545 studenti di scuola secondaria inferiore e superiore (nell'anno 2006-2007), cui si aggiungono 739 studenti di scuola secondaria inferiore iscritti presso istituti di ordini religiosi e 123 studenti di scuole vicine a movimenti ecclesiali, 1.058 studenti di scuole secondarie superiori di ordini religiosi e 240 allievi di scuole legate a movimenti religiosi; nel caso dei dirigenti, circa 500, non vi è stata una vera e propria indagine empirica (vedi p. 187), ma piuttosto un'offerta formativa (nell'anno accademico 1998-1999), volta a fornire la qualifica dirigenziale agli iscritti, per cui le riflessioni di Ciatelli scaturiscono direttamente da questo tipo di esperienza diretta sul campo, per così dire.

A livello insegnanti la tipologia prevalente è quella di donna, laica, coniugata, relativamente giovane, abitante nel Nord Italia e con circa un decennio di insegnamento in scuole religiose (pagine 115-116). I principali risultati dicono che più aumenta il livello scolastico più decresce l'incidenza delle motivazioni valoriali, i docenti di genere femminile ottengono maggiore attenzione, gli insegnanti appartenenti a movimenti ed ordini religiosi appaiono più sensibili, i docenti anziani appaiono più stanchi e meno disponibili. Il metodo di insegnamento si basa, soprattutto, sulla lezione frontale o sul dialogo partecipato (pagina 119). Invero, i dati raccolti sono abbastanza intriganti e meriterebbero approfondimenti ulteriori. Ma almeno segnaliamo qualche elemento di rilievo: alta è la percentuale di credenti e praticanti; molti amano lavorare con ragazzi

e giovani; più della metà credono nel progetto educativo cattolico; quasi tutti sono soddisfatti dell'esperienza di insegnamento cattolico, solo un terzo lascerebbe tale esperienza, magari per andare nelle scuole statali o per essere meglio retribuito; notevole è la capacità di comunicazione che si autoriconoscono; ma, intanto, è un problema il costo delle iscrizioni alle scuole cattoliche.

I genitori dal canto loro esprimono giudizi tendenzialmente positivi, specie sulla dimensione educativa, ma negativi sulle spese da affrontare. Non trascurabile è la presenza dell'associazionismo genitoriale.

Gli studenti, infine, non sembrano orientati a lasciare la scuola cattolica per un altro tipo di istituto. Rimarchevole è il loro apprezzamento per gli insegnanti: di solito un paio di docenti assumono il ruolo di figure di riferimento. I giovani allievi valutano molto bene l'attenzione che ricevono nelle scuole cattoliche.

A livello dirigenti le risultanze e le considerazioni risentono della mancanza di dati empirici precisi. Nondimeno, l'impegno di Cicatelli porta a conclusioni che tracciano nuovi orizzonti, specialmente sul piano delle necessità formative di base (p. 197).

Le conclusioni generali e congiunte di Malizia e Cicatelli ribadiscono alcuni aspetti centrali dell'analisi condotta e, soprattutto, invocano riforme legislative, maggiore autonomia scolastica, reale equivalenza fra le diverse scuole (non statali incluse) per cui, appunto, la diffusione della cultura dell'equivalenza diventa un obiettivo da perseguire. Persona, comunità educativa ed educazione religiosa si presentano, inoltre, come parole-chiave programmatiche. E nelle ultime due pagine (236-237) si prospettano gli obiettivi futuri: diffusione della cultura della qualità, monitoraggio della stessa qualità attraverso la raccolta di dati, ricerca teoretica sulle emergenze educative, ancora la cultura dell'equivalenza, rafforzamento dei legami con federazioni ed associazioni di scuole cattoliche.

Roberto Cipriani

NESI E. (2010), *Storia della mia gente. La rabbia e l'amore della mia vita da industriale di provincia*, Bompiani, Milano, pp. 165.

Non c'è niente di romantico nell'ultimo libro di Edoardo Nesi, vincitore del premio Strega 2011. Si tratta di una dolente ed efficace messa a fuoco delle profonde trasformazioni del mondo del lavoro e della società: l'avvento del mercato unico globale, la decadenza economica e la perdita dell'illusione del benessere diffuso, le false promesse e l'arroganza intellettuale degli economisti, la crisi o meglio la vera e propria fase di malattia terminale dell'industria manifatturiera italiana, della piccola impresa, l'inettitudine dei politici di ogni schieramento, lo smarrimento generale della società. Il tema del libro è ben esprimibile con le seguenti parole dall'autore stesso: "lo scoramento vuoto che vedevo stendersi sulla mia gente e sulla mia città, l'inarrestabile scadere dell'ambizione, l'abbandono dei sogni più fragili e ingenui eppure più vitali, l'immorale diffondersi della consapevolezza che il futuro sarebbe stato peggiore del presente" (p. 75).

A questo tema Nesi aveva già dedicato un romanzo nel 2004, *L'età dell'oro*, che racconta la vita di un immaginario imprenditore tessile pratese settantenne, Ivo Barrocciai, che era fallito e aveva perso tutto a causa di una crisi economica che aveva colpito la piccola industria soffocata dalla stretta della globalizzazione. Questa volta il racconto si fa autobiografico. È l'esperienza stessa dell'autore e della sua famiglia ad essere messa in parola e l'esordio del libro è proprio la vendita dell'azienda tessile che lo aveva visto muovere i primi passi come imprenditore, figlio di imprenditori, all'inizio degli anni '90. Da qui nasce la scrittura, che intreccia ricordi, fatti di cronaca e riflessioni di carattere sociale ed economico. È la vita stessa che si fa materia di narrazione e l'autore scopre "...quanto possa essere aspro scrivere della vita vera invece di inventarsi storie" (p. 158).

Nel libro si trova anche la descrizione di pratiche lavorative, in particolare di quelle che l'autore stesso ha avuto modo di sperimentare direttamente, a partire dal suo apprendistato in azienda (controllare le fatture degli spedizionieri, valutare il magazzino, trattare con le banche, discutere i primi ordini), fino ai primi assaggi della professione di imprenditore, in un tempo in cui era ancora possibile entusiasinarsi del lavoro. Vengono descritti anche i contesti del lavoro: particolarmente efficace – persino lirica – la descrizione del rumore della tessitura: "...è una cosa densa, quasi solida. È un'onda che ti investe, un vento che ti ingobbisce. [...] ti fa socchiudere gli occhi e sorridere, come quando si corre mentre nevicava. [...] ti fa trattenere il respiro, come ai neonati quando gli soffi in faccia. [...] è continuo e inumano, fatto di mille suoni metallici sovrapposti, eppure a volte sembra una risata. [...] non ha origine e pare venire dalla terra o dall'aria, perché da lontano i telai sembrano immobili. [...] tocca e spesso supera i novanta decibel, e confonde e assorda chi non si mette i tappi nelle orecchie, come il canto delle sirene che perse i compagni di Ulisse. [...] somiglia al clangore di un esercito immane che avanza verso di te, al ronzio di un gigantesco alveare. [...] non si ferma mai, ed è il canto più antico della nostra città, e ai bambini pratesi fa da ninnananna" (pp. 93-94).

Chi si occupa di formazione professionale può essere interessato a queste descrizioni, che immergono nel vivo delle pratiche lavorative, ma ancor più può lasciarsi catturare da ciò che, nel libro di Nesi, mi sembra davvero centrale: il senso di profonda solidarietà che lega tra loro gli esseri umani. Se è vero che l'invasione cinese minaccia e porta alla crisi le industrie tessili di Prato, lo sguardo dell'autore non è ostile nei confronti dei nuovi arrivati o di quella parte di mondo che sembra in una fase di inarrestabile – per quanto dolorosa – crescita. Siamo tutti alle prese con una lotta impari contro idee sbagliate, "immateriali" eppure potentissime, che guidano la costruzione di un mondo sempre più globale, ma anche sempre più intimamente ingiusto. La gente di cui Nesi racconta la storia non sono dunque soltanto i pratesi o gli italiani o gli abitanti dell'Occidente. In qualche modo, sono "gente sua" – almeno così mi piace pensare – anche quei cinesi al cui crudele sfruttamento, nei capannoni lasciati vuoti dalle microaziende fallite dei pratesi, dedica pagine di intensa umanità. Di fronte al quadro desolante della crisi globale e della follia economica, proprio il ricordo e la costruzione di spazi di condivisione di storie e memorie diventano una risorsa a cui attingere per costruire senso.

Giuseppe Tacconi

