

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 22 - n. 2 Maggio-Agosto 2006

EDITORIALE

3

STUDI

CARLO NANNI

"Testimoni di Gesù risorto, speranza del mondo". il IV Convegno ecclesiale (Verona, 16-20 ottobre 2006). Una lettura pedagogico-formativa

17

OLGA TURRINI

La nuova programmazione dei Fondi strutturali 2007-2013: stato dell'arte

35

TADEUSZ ROZMUS

Il sistema educativo polacco

50

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

MICHELE PELLEREY

Competenze di base, competenze chiave e standard formativi

67

SANDRA D'AGOSTINO

Il quadro dell'apprendistato professionalizzante: avanzamento della regolamentazione e possibilità della formazione

90

Protocollo di intesa politica per il rinnovo del CCNL FP

104

STRUMENTI

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP

Linee guida per la elaborazione di unità di apprendimento

109

SCHEDARIO: Rapporti / Libri

RENATO MION

I giovani del 2005: "Esploratori senza frontiere tra opportunità e rischi". Il 6° Rapporto Nazionale EURISPES sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza. (prima parte)

119

Recensioni

137

Con il presente editoriale si intende offrire al lettore alcuni criteri-guida per riflettere insieme soprattutto su una domanda che si pongono non pochi di quanti operano attualmente nell'ambito del sistema educativo e formativo: dal confronto tra il cammino percorso dalle due ultime legislature e la declinazione del programma del nuovo Governo si possono individuare, se esistono, proposte per continuare a costruire?

1. L'inizio della XVI legislatura

Il 9 e 10 aprile 2006 gli italiani si sono recati alle urne per eleggere il nuovo Parlamento. La coalizione dell'Unione ha vinto, seppur di stretta misura. La XVI legislatura inizia con Romano Prodi a capo del nuovo Governo.

Dopo aver proceduto alla riorganizzazione e ad una nuova denominazione (o spacchettamento) di alcuni Ministeri della passata legislatura, il Consiglio dei Ministri ha affidato all'On. Giuseppe Fioroni il Ministero dell'Istruzione (MI), all'On. Fabio Mussi il Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) e all'On. Cesare Damiano il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (MLPS).

Il medesimo Consiglio dei Ministri ha anche nominato Vice Ministro del MI la Dott.ssa Mariangela Bastico delegata a trattare in materia di ordinamenti, curricoli scolastici, obbligo scolastico e formativo; istruzione post-secondaria, educazione e istruzione permanente degli adulti, valorizzazione dell'autonomia scolastica, rapporti con le Regioni in materia di istruzione, stato giuridico ed economico del personale della scuola, formazione e reclutamento del personale della scuola, tematiche relative al rapporto tra titoli di studio e accesso al lavoro e alle professioni, organizzazione degli Uffici scolastici regionali. Il Vice Ministro è altresì delegato alla partecipazione alle riunioni della Conferenza Stato-Regioni, della Conferenza Stato-Città e Autonomie locali e della Conferenza Unificata per le materie di competenza.

Sottosegretario con delega della FP è il Dott. Antonio Montanino.

“Facciamo dell'educazione una grande questione nazionale”, ha esordito il neo Ministro dell'Istruzione in uno dei primi interventi pubblici.

È un auspicio che sottoscrivono senza riserve anche gli Enti di formazione professionale.

2. Manifesti, convegni, appelli e nuovo Parlamento

Nei mesi che hanno preceduto le elezioni politiche, associazioni ed organismi ecclesiali hanno diffuso documenti, manifesti e appelli per segnalare al futuro Parlamento e al futuro Governo le principali attenzioni nei confronti del sistema educativo italiano.

Pur consapevoli che ogni scelta è parziale, si possono richiamare alcuni passaggi significativi dei documenti.

- **Forum delle Associazioni familiari**

Il Forum delle Associazioni familiari, nel documento “Manifesto del Forum delle associazioni familiari per le elezioni politiche del 2006”, ha segnalato l’educazione come il tema “sempre più centrale e decisivo per il futuro delle nuove generazioni, anche alla luce dei dati sempre più allarmanti sul disagio giovanile e sulla fragilità degli adolescenti. L’educazione rimanda sia al compito primario ed insostituibile di entrambi i genitori nella famiglia, sia al ruolo della scuola. Essa da troppi anni è al centro di polemiche e di riforme che hanno diviso il Paese. Per questo il tema educativo vede l’Associazionismo familiare particolarmente preoccupato”.

- **Appello:** *Se ci fosse un’educazione del popolo tutti starebbero meglio È stato diffuso di recente anche un Appello: “Se ci fosse un’educazione del popolo tutti starebbero meglio” (novembre 2005), firmato da centinaia di personalità di diversissima ispirazione provenienti sia dal mondo politico che dal mondo della cultura, che hanno dichiarato come prima emergenza nazionale non tanto la situazione economica o politica, quanto quella educativa: “Sta accadendo una cosa che non era mai accaduta prima: è in crisi la capacità di una generazione di adulti di educare i propri figli”.*

- **Il Manifesto del Forum nazionale dei giovani**

Quasi in sintonia all’appello degli adulti, si può evidenziare una corrispondente istanza dei giovani espressa nel “Manifesto del Forum Nazionale dei Giovani” (16 gennaio 2003) che propone il proprio protagonismo come tema del dibattito politico e dell’iniziativa sociale: “La crescita personale e l’integrazione delle nuove generazioni rappresentano nei fatti le sfide decisive per garantire la qualità sociale e la democrazia nel nostro Paese”.

- **Immigrazione è globalizzazione**

Una voce che dovrà essere ascoltata con attenzione sempre crescente è quella dei giovani immigrati che, ormai, sono numerosi anche nei Centri di Formazione Professionale. Accanto al governo dell’emergenza del fenomeno “immigrazione”, la società italiana sarà chiamata a dotarsi di vere politiche di integrazione e di strategie connesse, quali la questione della casa, della sanità, dell’istruzione e dell’educazione, dei ricongiungimenti familiari, dell’accesso alla cittadinanza.

“Caritas e Migrantes vogliono, con Papa Benedetto XVI, che ‘chiunque si trova lontano dal proprio paese senta la Chiesa come una patria dove nessuno è straniero’. Perciò bisogna operare per una progettualità dell’accoglienza nella convinzione che la più grande minaccia alla sicurezza non è la diversità bensì l’esclusione sociale: lo slogan ‘immigrazione è globalizzazione’ esprime questa esigenza”.

- **L’Associazione Forma**

Forma, l’Associazione italiana dei principali Enti di Formazione Professionale, ha diffuso in questi mesi un proprio manifesto, dal titolo significativo: “La formazione professionale che vogliamo: per la persona e al servizio del Paese”. L’impegno principale degli Enti di Formazione Professionale associati a Forma – si legge nel testo - nasce dalla necessità di sostenere e promuovere una visione ampia ed elevata della formazione professionale e delle sue prassi; una visione che ha le sue radici in un impegno ormai di lunga durata, che ha animato la società italiana e le sue comunità locali nei momenti cruciali della loro trasformazione e che è cresciuta in un orizzonte variegato di esperienze nazionali e internazionali. Di qui la consapevolezza di quanto la Formazione Professionale sia in grado di aiutare le persone ad essere se stesse, a riconoscersi, a ritrovarsi e definire un progetto significativo di vita e di lavoro. Ma di qui anche la percezione precisa del suo ruolo nel sostenere la crescita economica e civile di un Paese, secondo il rapporto virtuoso e storicamente provato che lega i sistemi educativi allo sviluppo.

- **Il documento del Consiglio nazionale della scuola cattolica**
Anche la Chiesa italiana, attraverso il Consiglio nazionale della scuola cattolica, nel documento “La riforma del sistema educativo e le prospettive del Paese”, esprime l’auspicio che il processo riformatore delineato nel corso degli ultimi dieci anni, sintetizzato “nel trinomio autonomia – pluralismo – società civile”, trovi una condivisione che “vada oltre gli schieramenti ideologici e si ponga l’obiettivo di un sistema educativo veramente di qualità”.

- **“La buona scuola” secondo la CISL**

*Il 22 marzo 2006 a Roma la CISL ha organizzato un proprio significativo Convegno dal titolo “La buona scuola” e dal sottotitolo “La scuola per il Paese, il Paese per la scuola”.
Su una questione che “Rassegna CNOS” ha da sempre monitorato con attenzione – la riforma del secondo ciclo e i programmi elettorali – la CISL, attraverso l’intervento del Segretario della CISL Scuola, Francesco Scrima, ha dichiarato: “Obbligo scolastico fino a 16 anni? È un falso problema. È una risposta pigra a una questione vera, che è quella dell’esclusione dall’insieme del sistema formativo di 300 mila giovani dai 15 ai 18 anni. Oggi rischia di essere un feticcio” [...] Pensiamo all’innalzamento dell’obbligo sino ad una prima terminalità utile, e pertanto almeno di tre*

anni per l'acquisizione di una qualifica, all'interno di un sistema di istruzione e di formazione unitario".

In sintesi, "Rassegna CNOS" ritiene che un criterio-guida alla lettura dei documenti sopra riportati sia da focalizzare anzitutto nella questione giovanile, declinata soprattutto nella dimensione educativa e sociale.

In particolare, nell'ambito educativo, solo la proposta di un "patto pedagogico" che rende il giovane protagonista dell'apprendimento attraverso la definizione di obiettivi condivisi e di impegni reciproci può creare e assicurare le condizioni per avviare a soluzione quelle criticità che emergono, non solo dai documenti richiamati, ma anche da più parti negli ambienti educativi: superare soprattutto la demotivazione all'apprendimento, la "resistenza all'apprendimento", la dispersione dei talenti nonché le varie forme di violenza degli adolescenti..., fenomeni che stanno divenendo ormai trasversali tra i giovani in tutti gli indirizzi di studi, soprattutto secondari.

3. "I giovani non sognano più": uno sguardo fuori dell'Italia

In verità, la situazione di crisi soprattutto educativa non è solamente un problema italiano. "I giovani non sognano più", è il graffiante titolo di una recente riflessione di Stefano Vecchia sull'attuale sistema educativo giapponese, giudicato "chiuso" e "orfano di educazione".

Vari osservatori notano che in tutti i Paesi dell'Occidente avanzato i sistemi scolastici sono oggetto di notevoli cambiamenti. In Europa, le riforme sono state avviate o sono in discussione in Francia, in Spagna, in Inghilterra, in Svezia, nei Paesi ex socialisti. Negli Stati Uniti è stata predisposta una grande riforma scolastica dalla presidenza Clinton, fatta propria e rilanciata dall'amministrazione Bush, all'insegna del principio «nessun bambino resti indietro».

Ovunque si registra insoddisfazione per gli esiti scolastici, nonostante i Governi abbiano destinato alla scuola nell'ultimo mezzo secolo una quantità ragguardevole di risorse. Conoscenze e competenze restano spesso al di qua dei requisiti necessari per corrispondere alle esigenze civili, sociali e produttive. C'è chi afferma che ci troviamo di fronte ad un nuovo passaggio storico segnato dall'interrogativo di come sia possibile reinventare la scuola nell'era della post modernità, della globalizzazione economica e della comunicazione universale che sollecitano forme educative e d'istruzione più complesse e, in ogni caso, diverse rispetto al passato. Come 'salvare' il meglio della tradizione scolastica occidentale incentrata su una solida cultura umanistica in rapporto con le istanze delle nuove tecnologie, dei problemi posti da una spietata concorrenza mondiale, dalla realtà multiculturale del nostro tempo?

In un recente incontro congiunto della Pontificia Accademia delle Scienze e della Pontificia Accademia delle Scienze Sociali, nei giorni 16 e 17 novembre 2005, che aveva per tema "globalizzazione e educazione", i partecipanti auspicavano l'avvio di sistemi educativi capaci di formare "le giovani

generazioni a uno spirito di solidarietà e ad una vera cultura di apertura all'universale e di attenzione verso tutte le persone" *per contrastare il dominante* "spirito di competitività molto pericoloso per lo sviluppo integrale della persona umana, perché impedisce al singolo di sperare e di progettare il futuro. L'insicurezza e l'incertezza totale, elevate a sistema di vita, possono condurre alla disgregazione individuale, familiare, sociale".

4. Dibattito italiano e nuove proposte di riforma del sistema educativo

Nel precedente editoriale ("Rassegna CNOS", 1/2006) sono stati presentati, in modo sintetico, i punti principali dei programmi elettorali relativi al sistema educativo di Istruzione e Formazione. In questo, come proposto all'inizio, si vuole riflettere insieme sui documenti richiamati per verificare se anche nel nostro paese emergono elementi significativi su alcune questioni, che potrebbero garantire la continuità, se debitamente comprese.

4.1. "Eliminare è facile, costruire è difficile"

*Nelle dichiarazioni programmatiche al Senato, il Presidente del Consiglio, Romano Prodi, ha affermato: "Sbagliata appare la liquidazione della formazione tecnico-professionale. Abbiamo invece bisogno di valorizzarla ed estenderla attraverso percorsi universitari brevi, attraverso istituzioni che diventino le scuole tecniche del XXI secolo". [...] **"Dopo dieci anni di riforme e controriforme, è giunto il momento di mettere ordine, fare il punto, cambiare ciò che palesemente non funziona o ciò che appare sbagliato, e dare stabilità"**. [...] "Siamo consapevoli che la scuola è una macchina complessa che ha bisogno di un progetto condiviso e di un lungo periodo per dispiegare l'efficacia della sua azione educativa" (la evidenziazione in grassetto è nostra).*

*Con il medesimo spirito, nell'editoriale del n.3/2005 di "Rassegna CNOS" dello scorso anno si affermava che "la Riforma Moratti, in sintesi, può essere meglio valutata se si tiene presente la complessità di questo scenario in fieri. Interrompere il processo avviato sembra ai non pochi attenti osservatori ricominciare un'ulteriore fase riformatrice che porta ad innescare il perverso meccanismo di affidare le riforme alle maggioranze politiche di turno. Sembra condivisibile, quindi, **assumere una posizione responsabile che parta da una valutazione complessiva del progetto riformatore come una utile sintesi politica, a cui far seguire, nell'immediato futuro, non un altro progetto di "grandi riforme", ma scelte che assicurino un processo di rinnovamento che parta da un'attenta analisi dei bisogni formativi e, con accordi e concertazioni mirate su punti qualificanti, possa acquisire progressivi miglioramenti e aggiustamenti di risultati, nella consapevolezza che nella società attuale italiana nessuna riforma può essere autosufficiente e definitiva, ma si presenta sempre, nella sua complessità, come dinamica e relativa"**.*

4.2. Alcune proposte per continuare a costruire

Pertanto, sembra utile richiamare, a chi dovrà compiere scelte di Governo, alcuni traguardi raggiunti su alcune questioni già ampiamente dibattute nell'ultimo decennio e, quindi, avanzare precise proposte.

Aprire "crediti" nei confronti delle potenzialità del nuovo Governo non dovrebbe comportare il rischio di "facili illusioni", se si tiene conto di una scelta già fatta dal medesimo con istituzione di un Ministero senza portafoglio delle Politiche giovanili e attività sportive e da un Ministero senza portafoglio delle Politiche per la famiglia.

Tale scelta è stata interpretata da non pochi operatori nell'ambito educativo e sociale come un impegno a tenere alta l'attenzione sulla questione giovanile e familiare. Dal momento che i giovani non sono schematizzabili in una classe sociale ben definita ma sono un insieme fluttuante di diversità, di ricchezza e al tempo stesso di frammentarietà, è da augurarsi che il nuovo Ministro possa interagire con le competenze di altri ministri, dal Lavoro fino all'Università, per avviare e potenziare una vera politica giovanile integrata.

• La questione della "educatività" come caratteristica esclusiva della scuola

Un principio ancora diffuso nel nostro Paese consiste nell'assunto che solo la scuola può essere considerata in modo pieno luogo educativo di apprendimento, in quanto assicura la trasformazione delle capacità in competenze per effetto dell'azione della cultura. Le situazioni di lavoro e i percorsi formativi rivolti all'inserimento attivo nel mondo del lavoro non meritano, secondo un luogo comune ancora assai diffuso, il medesimo riconoscimento, almeno non nella stessa misura. Si sostiene quindi che per garantire uno sviluppo soddisfacente della personalità e per assicurare ai giovani la realizzazione dei loro diritti, occorre prolungare la loro permanenza a scuola e rinviare quanto più è possibile l'impatto con il mondo del lavoro. Un simile assunto, che a molti appare non più adeguato alle caratteristiche della scuola di oggi che deve affrontare uno scenario radicalmente cambiato rispetto al passato, in quanto caratterizzato sia dalla società della conoscenza che dalla società complessa, pluralistica e multiculturale, dalla mondializzazione e dalla globalizzazione, è stato superato nelle leggi delle recenti legislature, con proposte più articolate e più adeguate alle nuove esigenze.

Durante la XIII Legislatura, la legge 30/00 (la c.d. "Riforma Berlinguer") prima e la legge 144/1999 ("L'introduzione dell'obbligo di frequenza di attività formative") poi hanno attribuito anche ad altre istituzioni funzioni e ruoli educativi equivalenti a quelle scolastiche.

Durante la XIV legislatura viene compiuto un ulteriore passo avanti, superando il dualismo "obbligo scolastico" e "obbligo formativo" nel "diritto-dovere", riformulato "come diritto all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni". La soluzione legislativa è stata da più parti valutata positivamente in quanto veniva reinterpretato in modo estensivo il diritto costituzionale

dell'istruzione come esercizio attivo di cittadinanza e non più solo come vincolo dettato dallo Stato. In una società complessa come l'attuale, la focalizzazione scolasticistica perde di senso, perché ciò che conta è il risultato e la sua qualità e non i percorsi con cui si ottengono, che possono essere i più vari.

Invece, la proposta contenuta nel programma dell'Unione, su un tema così delicato, sembra caratterizzata dalla "discontinuità", in quanto intende riproporre una scuola generalista, quale quella introdotta negli anni Settanta del secolo scorso, quando si reclamava una scuola uguale per tutti e lontana dal lavoro, che doveva soprattutto concorrere all'unità nazionale.

Si vuole riproporre, in sostanza, il dualismo superato "obbligo scolastico" – "obbligo formativo", come appare anche nell'elenco delle attribuzioni delle deleghe al Vice Ministro, la dott.ssa Mariangela Bastico, che sono "obbligo scolastico e formativo", come sopra evidenziato.

Questa iniziativa sembra inoltre riproporre, a giudizio di molti, una gerarchia sequenziale che lascia alla formazione professionale il difficile compito di "rimotivare" quei giovani che, dopo gli insuccessi accumulati, intendono iscriversi ad altri percorsi. La via più realistica dovrebbe invece andare nella direzione della differenziazione dei percorsi dopo la frequenza di una scuola di base.

• La questione della natura "ospedaliera" della formazione professionale

Un altro assunto ancora diffuso nel nostro Paese è quello di considerare la formazione professionale strumento che si occupa dei giovani che si presentano in una condizione di forte sofferenza scolastica e che non sono recuperabili, neppure tramite uno sforzo ulteriore. Sono, in un certo senso, i malati della scuola, i perduti alla cultura e condannati ai lavori carenti di conoscenza. La formazione professionale e l'apprendistato possono svolgere nei loro confronti una funzione ospedaliera da riduzione del danno. Bisogna constatare, invece, che anche questo assunto, nel recente decennale dibattito, è stato superato con soluzioni legislative positive, anche se perfettibili.

Durante la XIII legislatura, con l'approvazione della citata legge 144 del 1999, la formazione professionale di competenza regionale usciva dall'idea di essere un "semplice assemblaggio di corsi" per diventare "sistema"; era chiamata a concorrere, infatti, insieme al sistema scolastico e all'esercizio dell'apprendistato, all'assolvimento dell'obbligo di frequenza di attività formative.

La XIV legislatura ha compiuto un passo ulteriore. Infatti, la legge 53/03, attraverso l'istituzione di un percorso di istruzione e formazione professionale, graduale e continuo, parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni, induce al superamento del processo, ormai più che decennale, della licealizzazione dell'istruzione.

La legge 30/00 aveva proposto anche la licealizzazione dell'istruzione professionale impartita negli attuali Istituti Professionali quinquennali. In

contrasto con tale scelta, la legge 53/03 ha cercato di avviare a soluzione un nodo che da anni si trascina nel nostro Paese e che puntualmente ritorna di attualità di fronte ad ogni prospettiva di cambiamento: superare la dannosa, quasi esiziale asimmetria in cui si trovano i percorsi di istruzione e formazione professionale iniziale rispetto a tutti gli altri.

D'altra parte, si deve anche ammettere, purtroppo, che la conversione degli Istituti Tecnici in Licei, assunta dal recente D.Lgs. 226/2005, e la contestuale latitanza di gran parte delle Regioni rispetto alle proprie competenze, hanno vanificato ancora una volta l'obiettivo di superare questa asimmetria che si ripropone a danno di un sistema articolato di istruzione e di formazione che in Europa viene da tempo incrementato attraverso un investimento continuo di risorse umane e finanziarie.

Né si possono sottacere le proposte contraddittorie presenti nel programma dell'Unione laddove da una parte si auspica il potenziamento dell'alta formazione professionale attraverso la valorizzazione della filiera tecnico-scientifica e professionale, dall'altra si vuole fortemente la riedizione di un obbligo di istruzione fino a 16 anni e di un obbligo formativo collocato dopo. Si ritorna su una posizione, che sembrava superata, dove la scuola (liceale) sia una istituzione di serie "A" e che l'istruzione e la formazione professionale sia di serie "B".

Più che attardarsi nel dibattito sulle appartenenze delle varie istituzioni ("istituzioni scolastiche che passano allo Stato", "istituzioni scolastiche che passano alle Regioni"), sembra più produttiva la scelta che promuove gradualmente nelle Regioni, – titolari, in forza del Titolo V della Costituzione, della potestà legislativa esclusiva in materia di istruzione e di formazione professionale – sperimentazioni di innovazione e di eccellenza che diffondono la cultura e la crescita del sottosistema di Istruzione e formazione professionale, facendo leva soprattutto sull'autonomia delle Istituzioni Formative.

Un sistema di Istruzione e formazione professionale è tale quando ha una base, costituita dalla formazione professionale iniziale, aperta verticalmente a ulteriore formazione (superiore, continua, ricorrente e permanente), premessa, questa, per vincere la scommessa decisiva dei prossimi anni, la promozione di un adeguato sistema di educazione continua e permanente.

• Il Protocollo di Intesa Politica per il rinnovo del CCNL della FP

Un riscontro sulla percorribilità di impegni di "continuità" nel perseguimento di obiettivi di unitarietà e articolazione del sottosistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) si può rilevare anche da alcuni elementi contenuti in un apposito Protocollo di Intesa Politica per il rinnovo del CCNL per gli operatori del sistema della Formazione Professionale (sottoscritto in data 6 giugno 2006), attraverso il quale Enti e Sindacati Confederali e di Categoria configurano un quadro di riferimento condiviso.

In particolare, i firmatari "prendono atto" degli elementi costitutivi dell'assetto ordinamentale del sistema di Istruzione e di Formazione

Professionale (IeFP); “condividono” l’esigenza di un nuovo accreditamento che assicuri alle Istituzioni Formative parità di condizioni di accesso e di gestione dei finanziamenti pubblici destinati alle diverse macrotipologie del sistema IeFP; “evidenziano” le responsabilità e le competenze che investono la IX Commissione della Conferenza delle Regioni nonché del Ministero del Lavoro.

• Le sperimentazioni dei percorsi formativi triennali: un valore e non una parentesi

Le sperimentazioni dei percorsi formativi promosse in questi anni dagli Enti di formazione professionale, pur nei limiti dovuti anche a protocolli e normative regionali e nazionali lacunose, sono state una delle principali applicazioni della legge 53/03 e non una parentesi.

L’impegno sperimentale, che ha visto un notevole protagonismo degli Enti di FP aderenti a FORMA, ha costituito un grande impegno di innovazione pedagogica degli ultimi anni nel nostro Paese.

Si richiamano, in estrema sintesi, le principali caratteristiche del progetto sperimentale:

a. la finalità

Il progetto mira alla crescita e alla valorizzazione della persona umana come elemento centrale del processo educativo, perseguendo l’elevazione del livello culturale di ciascun cittadino ed il potenziamento delle capacità di ciascuno e di tutti di partecipare ai valori – ivi compresi quelli spirituali – della cultura, del lavoro, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo. Tale proposta intende nel contempo rimuovere le cause sociali e culturali che ostacolano il libero e pieno sviluppo della persona umana, con particolare riferimento a quella quota di popolazione che possiede una sensibilità culturale pratica, intesa come possibilità di intervento sulla realtà per modificarla.

b. gli obiettivi

Il progetto propone il raggiungimento di precisi obiettivi: il conseguimento di una qualifica professionale, la possibile prosecuzione per il conseguimento di un diploma professionale, la possibilità di eventuali rientri, di inserimenti nel mondo del lavoro o di proseguire nella formazione attraverso l’esercizio dell’apprendistato; un sistema di istruzione e di formazione, dunque, dotato di una base (la formazione professionale iniziale) e aperto alla successiva formazione (superiore, continua, ricorrente e permanente).

L’identità della qualifica e del diploma professionale sono desunti dalla descrizione delle competenze da conseguire, nella loro spendibilità su tutto il territorio nazionale e sull’appartenenza ai vari livelli europei.

c. l’offerta formativa

Il percorso formativo si caratterizza per la valenza educativa, culturale e professionale, è focalizzato attorno a comunità/aree professionali, superando

la frammentazione dell'offerta legata alle singole qualifiche, si articola in percorsi che si caratterizzano per l'acquisizione di competenze professionali agite e sostanziate dal possesso di un coerente patrimonio di conoscenze e abilità e di capacità relazionali e si rende attento alla persona mediante l'attivazione di servizi formativi a monte, in itinere e a valle (accoglienza, approfondimenti e recuperi, accompagnamento);

d. il modello progettuale e pedagogico–didattico

Il progetto assume la cultura del lavoro quale proprio giacimento educativo, culturale e professionale, enfatizza la centralità del compito reale da realizzare progressivamente, l'interdisciplinarietà e la valutazione autentica; il progetto è volutamente unitario e non un assemblaggio o una giustapposizione di più culture. In linea con l'ordinamento vigente, il progetto, superando la didattica come mera trasmissione di saperi e abilità, si muove nella logica della costruzione di piani formativi personalizzati che mirano al successo formativo e non solo alla certificazione delle competenze.

e. il modello gestionale e organizzativo

Il Centro di formazione professionale è guidato, dal punto di vista normativo, dai principi dell'autonomia, della relazionalità e della flessibilità al servizio di soluzioni formative multiple, di cui il "corso" non è l'unica espressione, ma una delle tante accanto ai percorsi, alle attività destrutturate, alle iniziative di alternanza...; agisce in rete nella logica dei poli formativi e dei campus.

Un progetto con simili caratteristiche non poteva non mettere in evidenza, presso le Regioni, la necessità di una revisione profonda delle prassi di accreditamento, come evidenziato anche dal citato protocollo di intesa politica per il rinnovo del CCNL FP nonché l'urgenza del completamento della normativa: la definizione degli standard minimi formativi relativi alle competenze dei percorsi nazionali e la definizione degli standard minimi relativi ai livelli delle strutture e dei servizi formativi.

Il medesimo progetto sperimentale, che è stato dimensionato in varie Regioni a causa della carenze delle risorse economiche, impone allo Stato e alle Regioni una riflessione sulla sostenibilità economica. Nessun nuovo compito e nessun nuovo assetto organizzativo rivolto al miglioramento della qualità e alla più capillare diffusione territoriale del Sistema della Formazione Professionale può essere realizzato senza le necessarie risorse economiche. In particolare nella fascia di età del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione professionale è necessario riconoscere, ad ogni giovane in uscita dalla terza media, una adeguata dotazione finanziaria (quota capitaria) che sia garantita per tutte le annualità del suo futuro percorso di istruzione e formazione e che accompagni il giovane nelle scelte d'indirizzo che andrà a compiere.

Le sperimentazioni dei percorsi formativi triennali si sono rivelati, ad oggi, una risposta positiva alla domanda di formazione dei giovani, come viene documentato anche dai monitoraggi effettuati dagli Istituti preposti (ISFOL).

Una considerazione, tuttavia, va esplicitata anche a proposito dei modelli organizzativi e gestionali. Le Regioni hanno potuto sperimentare in questi anni vari modelli organizzativi per attivare i percorsi formativi triennali che però sono riconducibili sostanzialmente a due contrapposti: quelli a titolarità e con lo svolgimento del percorso formativo nel CFP con interazioni con le istituzioni scolastiche a monte (la progettazione), in itinere (la valutazione intermedia) e a valle (i riconoscimenti e i passaggi); quelli a titolarità scolastica con interventi variabili della FP ad arricchimento del percorso.

Le esperienze e le documentazioni prodotte in questi anni attestano ormai la necessità di fare il punto anche su tali modelli, privilegiando decisamente quelli che fanno leva sull'autonomia del CFP e sull'interazione di questo con le istituzioni scolastiche. Sono ragioni di ordine qualitativo, di identità e di efficacia a privilegiare questa scelta.

Tuttavia, sorprende il silenzio del programma dell'Unione su questo patrimonio culturale e progettuale e sui risultati che si sono raggiunti.

Eliminare anche questa esperienza è facile. Ma con quale esperienza sostituirla, visti i risultati positivi conseguiti?

• L'anagrafe formativa, una proposta da non abbandonare

Varie documentazioni in questi anni hanno messo in evidenza che le vere priorità per il sistema educativo di istruzione e formazione italiano sono da ricondurre alle strategie che mirano a contrastare la dispersione scolastica e formativa, ancora diffusa in percentuale molto elevata in varie parti del Paese e in particolari età degli studenti.

La XIII legislatura aveva introdotto, attraverso la citata Legge istitutiva dell'obbligo formativo, l'avvio e il potenziamento di una specifica anagrafe formativa, con il sostegno di un apposito finanziamento configurato nella misura del 10 % dei fondi ivi previsti, prevedendo che: "I servizi per l'impiego decentrati organizzano, per le funzioni di propria competenza, l'anagrafe regionale dei soggetti che hanno adempiuto o assolto l'obbligo scolastico e predispongono le relative iniziative di orientamento" (art. 68, comma 3 della legge 17 maggio 1999, n. 144).

La XIV legislatura, attraverso l'approvazione del D. Lgs. n. 76/05, attinente il "diritto-dovere all'istruzione e alla formazione" aveva proceduto a dare dimensione nazionale alle anagrafi regionali. Le "anagrafi regionali per l'obbligo formativo (...) sono trasformate in anagrafi regionali degli studenti, che contengono i dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato dei singoli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria. (...) Con apposito accordo (...) è assicurata l'integrazione delle anagrafi (...) nel Sistema nazionale delle anagrafi degli studenti".

Il programma dell'Unione tende a mostrarsi discontinuo rispetto a questa scelta, annunciando la costituzione di un "Osservatorio nazionale sulla dispersione scolastica e sul lavoro minorile".

Sorprende la proposta dal momento che allo stato attuale mancano dati sulla effettiva funzionalità delle anagrafi regionali (cfr. la denuncia del

Rapporto ISFOL 2004 di pag. 276: “quasi nessuna Regione del Meridione è in grado di quantificare l’entità della dispersione”) che comunque restano, a giudizio di molti, i veri strumenti per fotografare la situazione reale di coloro che frequentano; saranno piuttosto da colmare le lacune delle anagrafi regionali attraverso la loro messa in sinergia con altri strumenti esistenti (anagrafi comunali, assistenti sociali, ...) per l’intercettazione di coloro che sono totalmente al di fuori del sistema educativo.

• Le Regioni in ordine sparso

Guardando a ritroso il cammino percorso in questi anni, possiamo registrare la seguente situazione regionale:

- la Provincia autonoma di Trento in questo periodo inaugura la sperimentazione di percorsi di Alta Formazione Professionale, aperta anche ad un’utenza adulta, in una logica di lifelong learning, che costituisce, accanto al primo ciclo universitario, lo sviluppo naturale di una proposta di percorsi di istruzione tecnica e di istruzione e formazione professionale;*
- il Piemonte, la Liguria, la Lombardia, il Veneto, il Lazio, la Sicilia, hanno promosso percorsi formativi sperimentali triennali (in alcune Regioni aperti anche al quarto anno), a titolarità piena dei Centri di formazione professionale;*
- l’Emilia Romagna, la Toscana, il Friuli Venezia Giulia, la Puglia, hanno avviato percorsi formativi sperimentali triennali a titolarità scolastica con l’intervento “integrativo” dei Centri di formazione professionale soprattutto per la parte pratica;*
- La Sardegna, l’Abruzzo stanno adottando scelte in controtendenza, all’insegna della “discontinuità” rispetto a questo quadro, ispirandosi al futuro obbligo di istruzione inteso come puro obbligo scolastico ancora da disciplinare.*

Il quadro variegato sorprende per la difformità delle situazioni e solleva alcune domande: come intendono affrontare la dispersione scolastica e formativa le Regioni, soprattutto quelle del Centro Sud, dove il fenomeno è più accentuato, che stanno abbandonando la sperimentazione dei percorsi triennali per tornare a soluzioni centrate sulla sola offerta scolastica?

Come intendono rispondere al fabbisogno formativo, espresso soprattutto dalle piccole e medie imprese, che chiedono qualifiche e diplomi, più che lauree?

Come intendono le Regioni attivarsi per portare a sistema nazionale una situazione di offerte tanto variegata?

Sembra urgente, a giudizio di molti, dare compimento a quei provvedimenti che porteranno le sperimentazioni a diventare parte significativa del sottosistema d’Istruzione e Formazione Professionale. Ci si riferisce, in particolare, ai due provvedimenti fondamentali che Stato e Regioni dovranno adottare: la definizione degli standard minimi formativi relativi alle competenze dei percorsi e la definizione degli standard minimi relativi alle strutture e ai relativi servizi. Solo così si avvierà un processo virtuoso, auspicato peraltro da più parti.

In questo numero il lettore viene a conoscenza di un quadro di informazioni e di interpretazioni relative a tematiche europee, nazionali e locali sul sistema educativo di istruzione e formazione nella sua globalità, sulla vita degli adolescenti e sulla vita ecclesiale italiana.

Sezione “Studi”

Il prof. Carlo Nanni, rivolgendosi a quanti operano nel sottosistema dell'Istruzione e della formazione professionale, illustra l'importanza del 4° convegno ecclesiale che si terrà a Verona dal 16 al 20 ottobre 2006. L'evento ed il messaggio possono alimentare la loro azione educativa sia dal punto di vista dottrinale che di testimonianza.

La dott.ssa Olga Turrini approfondisce un tema che era stato anticipato nel precedente numero della rivista (Rassegna CNOS 1/2006), illustrando le principali tematiche del Quadro Strategico Nazionale (QSN) e le priorità relative ai temi dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro elaborate fino ad oggi.

Lo studio sui sistemi educativi di alcuni Paesi europei avviato nel precedente numero della Rivista con una panoramica sul sistema vigente in Albania, prosegue con il contributo del dott. Tadeusz Rozmus che presenta le riforme in atto in Polonia.

Sezione “Osservatorio sulle riforme”

Il prof. Michele Pellerey offre un interessante contributo sulle “competenze chiave” che, oltre a presentare le tendenze dell'UE in merito, ha il pregio di fornire riflessioni critiche sul tema.

Il contributo della dott.ssa Sandra D'Agostino presenta una panoramica sull'apprendistato professionalizzante, dandone i contorni legislativi e normativi e mettendo in evidenza il panorama dell'attuazione nelle varie Regioni.

A chiudere la sezione si riporta integralmente il Protocollo di intesa politica per il rinnovo del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro - Formazione professionale, firmato dalle parti il 6 giugno 2006.

Sezione “Strumenti”

Come anticipato nel primo numero della Rivista, in questa sezione si riportano materiali e schede operative che si rivolgono a quanti operano direttamente “sul campo”.

Dopo la proposta sull'orientamento (“Rassegna CNOS”, 20 (2006)1, 135-146), in questo numero ci si sofferma sulle unità di apprendimento: fondamenti normativi, aspetti metodologici, indicazioni concrete.

Sezione Schedario: Rapporti / Libri

In questo numero, la rivista riporta la prima parte di un contributo sul “6° Rapporto Eurispes - Telefono Azzurro” sulla condizione di bambini e adolescenti, con particolare riferimento al fenomeno dell'abuso.

**“Testimoni di Gesù risorto,
speranza del mondo”.**
Il IV Convegno ecclesiale
(Verona, 16-20 ottobre 2006).
Una lettura pedagogico-formativa

CARLO NANNI¹

Parole chiave:
Dottrina Sociale
della Chiesa;
Lavoro

A Verona dal 16 al 20 ottobre si terrà il prossimo IV Convegno ecclesiale, che vedrà la Chiesa italiana riunita per approfondire il tema “Testimoni di Gesù risorto, speranza del mondo”.

Questo evento cosa ha da dire a chi opera nel campo della istruzione e della formazione professionale in centri di ispirazione cristiana? Che interesse può avere per la qualità della istruzione e formazione professionale stessa?

1. LA CONTINUITÀ CON GLI ALTRI CONVEGNI ECCLESIALI

Il convenire come comunità ecclesiale nazionale non è nuovo per la Chiesa italiana. Esso è scaturito dalla volontà di attuare come comunità credente le grandi intenzioni e le grandi affermazioni del Concilio Vaticano II, rapportandole alle vicende del Paese.

Il primo grande convegno si ebbe a Roma, nel 1976, con tema “Evangelizzazione e promozione umana”. Fu presieduto dall’allora presidente della

¹ Professore Ordinario di Filosofia dell’educazione presso l’Università Pontificia Salesiana di Roma.

CEI (Conferenza Episcopale Italiana), il cardinale Antonio Poma, coadiuvato dal rettore dell'Università Cattolica, Giuseppe Lazzati e dal direttore de "La Civiltà Cattolica", padre Bartolomeo Sorge. Fu centrale la questione del pluralismo politico dei cattolici italiani, a fronte del dialogo con il "vertiginoso mondo moderno" come lo ebbe a definire papa Paolo VI; o, meglio, il servizio della fede alla promozione umana nel contesto pluralistico della società e della cultura italiana. Si ribadì che gli obiettivi e le metodologie socio-politiche avevano da tener conto della mediazione religioso-morale della Chiesa, nell'orizzonte della trascendente verità di Cristo; e che il pluralismo stesso, mezzo e non fine, doveva essere finalizzato al bene comune umano e cristiano della società

Il secondo convegno si ebbe dieci anni dopo a Loreto, nel 1985. Il tema era "Riconciliazione cristiana e comunità degli uomini". Molte cose erano cambiate rispetto a Roma, dopo gli "anni di piombo" del terrorismo, a cavallo tra i difficili anni '70 e l'avvento del craxismo nella prima metà degli anni '80. Il dibattito sulla presenza e il ruolo dei cattolici nel sociale e nel politico aveva avuto letture diverse e operato scelte a volte contrapposte. A Loreto intervenne Papa Wojtyła che ricordò «l'antica e significativa tradizione di impegno sociale e politico dei cattolici italiani», evidenziando come la storia del movimento cattolico, fin dalle origini, fosse stata storia di impegno ecclesiale e di iniziative sociali. Tale impegno e iniziative gettarono le basi per un'azione di ispirazione cristiana, anche nel campo propriamente politico, sotto la diretta responsabilità dei laici in quanto cittadini, ma tenendola distinta dall'impegno di apostolato, proprio delle associazioni cattoliche.

Il terzo appuntamento, fu a Palermo, nel 1995. Si volle mettere in evidenza "il Vangelo della carità per una nuova società in Italia": in qualche modo si intese operare una sintesi dei due precedenti convegni.

In uno scenario politico profondamente mutato, segnato dal grande avvenimento di "tangentopoli" e del cosiddetto passaggio dalla "prima" alla "seconda" Repubblica, con l'inizio della fine delle grandi formazioni politiche partitiche del dopoguerra a cominciare dalla DC. In tal senso si prospettò anche la fine del "collateralismo" dei cattolici alla DC, come precisò Papa Wojtyła, affermando che "la Chiesa non deve e non intende coinvolgersi con alcuna scelta di schieramento politico o di partito". Se si legittimava il pluralismo politico dei cristiani, si ribadiva che esso non aveva "nulla a che fare con una diaspora culturale dei cattolici". Nacque così la proposta di arrivare a un "Progetto culturale cristianamente orientato", auspicando la creazione di luoghi d'incontro per i cattolici impegnati in politica, allo scopo di incrementare il dialogo e di trovare linee di convergenza e obiettivi comuni, nell'orizzonte di quel "discernimento comunitario" che restò una delle indicazioni più forti del convegno per gli anni seguenti.

Il convegno di Verona si richiama ai precedenti incontri al fine di approfondire il senso e il ruolo dei cristiani della Chiesa italiana nella realtà storica in cui si ha da vivere e operare. Come si dice in termini teologico-

ecclesiali, si tratta di approfondire quel saper abitare nella propria patria, aperti al mondo e insieme come “non del mondo”; partecipando alla vita di tutti ed essendo nel sociale “anima del corpo” (come scrive l’antico anonimo estensore della “Lettera a Diogneto”): non per forza propria ma in quanto “testimoni del Cristo risorto, speranza del mondo”.

In concreto si tratta di riflettere innanzitutto sui mutati scenari sociali e culturali in Italia, in Europa e nel mondo. Il convegno di Verona, infatti, può essere definito come il primo convegno ecclesiale dell’epoca della globalizzazione, delle nuove tecnologie informatiche e telematiche, della società italiana attraversata da un forte tasso di multiculturalità, reale e virtuale, e di una condivisione mondiale nella società della conoscenza e della comunicazione. Ma è anche il convegno in cui si respira pesantemente il clima della frammentazione, della soggettivizzazione e della dispersione relativistica e scettica, del consumismo individualistico, dell’efficientismo funzionalistico e alienante. È anche il convegno di una vita individuale e comunitaria in cui diventa sempre più difficile essere fedeli ad un orizzonte di fede, vivendo dentro e abitando la storia dell’uomo. Disorientamento, incertezza, stanchezza, smarrimento e persino disperazione sono i sentimenti presenti nella esistenza quotidiana. Per questo la traccia di riflessione che vuole accompagnare nella preparazione del convegno, fin dall’inizio fa emergere quella speranza che viene da Gesù Risorto, «novità capace di rispondere alle attese e alle speranze più profonde degli uomini d’oggi».

In tal senso la parola “speranza” diventa la parola chiave che può suscitare reazioni positive e far diventare possibile una partecipazione, responsabile e competente, da parte di tutti e ciascuno, nella costruzione della città dell’uomo, di luoghi solidali, di aperture all’altro, di attenzione e cura per l’uomo e per il bene comune.

È appena da notare come tutto ciò possa essere riletto e ripensato in chiave pedagogico-educativa come orizzonte di senso a cui potersi ispirare nella progettazione delle finalità ultime della stessa istruzione e formazione professionale: che secondo la Costituzione dovrebbe concorrere a formare persone, cittadini e lavoratori della Repubblica; e secondo la tradizione del sistema preventivo di don Bosco dovrebbe essere indirizzata a formare e dare gli strumenti professionali per essere, nella società e nella chiesa, “buoni cristiani e onesti cittadini”.

2. IL FONDAMENTO TEOLOGALE DEL CONVEGNO

Il titolo del convegno, “Testimoni di Gesù Risorto, speranza del mondo” è giocato attorno a quattro grandi elementi portanti: la persona di Gesù, il Risorto vivente in mezzo a noi; il mondo, nella concreta svolta culturale di cui noi stessi siamo protagonisti; le attese di questo mondo, che il Vangelo apre alla speranza che viene da Dio; l’impegno dei fedeli cristiani, in particolare dei laici, a essere testimoni credibili del Risorto mediante una vita rinnovata e capace di rinnovare il mondo.

2.1. Il fondamento e la sorgente della testimonianza cristiana: Gesù Crocifisso e Risorto

La riflessione sulla forza della testimonianza e sul dinamismo della speranza trova il suo principio fondamentale nel rinnovamento della vita cristiana in Gesù Crocifisso e Risorto.

La chiesa italiana invita tutti i suoi membri, e se stessa nella sua globalità, a essere testimoni di Gesù Cristo, speranza del mondo in “questa stupenda e drammatica scena temporale e terrena” (come disse Paolo VI, nel suo Testamento), “tenendo fisso lo sguardo su Gesù” (Eb. 12,2) e “gettando in lui ogni nostra preoccupazione, perché egli ha cura di noi” (cfr. 1 Pt 5,7-8).

La I Lettera di Pietro, uno degli ultimi scritti del Nuovo Testamento, è stata presa a base biblica del tema (o, come oggi si dice, “a icona”) perché è tutta segnata da uno stile di coraggio, di gioia e di speranza nell’essere cristiani in condizione di diaspora o minoranza, anzi di persecuzione. Il testo della Lettera mostra una stretta connessione fra il dono della speranza e la persona del Risorto nell’attesa del suo ritorno alla fine dei tempi; offre l’immagine della Chiesa vista come popolo di Dio, “straniero” e “disperso” nel mondo, ma dimora di Dio e gregge del Cristo, pastore supremo, guida del popolo di Dio tramite pastori e vescovi; invita a una presenza dei credenti nel mondo con una condotta di vita bella e buona, leali nella società, ma obbedienti ultimamente solo al Signore, pronti a dare ragione della loro fede, a fare l’apologia della loro speranza con la loro buona condotta; indica il senso redentivo che la sofferenza assume alla luce di Cristo, l’“Agnello che ci redime nel sangue sparso sulla croce”; e ricorda la consapevolezza di essere stati scelti da Dio e di come nel battesimo sia radicata per tutti una chiamata alla santità, quale “popolo sacerdotale, regale e profetico”.

È alla luce di questa “parola di Dio” che si può capire come la testimonianza cristiana – punto focale dell’annuncio del convegno – nasce e sorge, in primo luogo, dall’aver fatto esperienza del Vangelo contemplato e vissuto. I vescovi italiani entrano in totale sintonia con l’invito a ri-centrare su Cristo la fede e la prassi ecclesiale, che Giovanni Paolo II proclamò fin dall’inizio del pontificato e che Benedetto XVI ha fatto subito suo, come ebbe a dichiarare nell’omelia della Messa della consacrazione papale il 24 aprile 2005 (e che ha ripreso nel discorso ai giovani nel raduno di Colonia dello stesso anno): “Non vi è niente di più bello che essere raggiunti, sorpresi dal Vangelo, da Cristo. Non vi è niente di più bello che conoscere Lui e comunicare agli altri l’amicizia con lui... Non abbiate paura di Cristo! Egli non toglie nulla, e dona tutto. Chi si dona a lui, riceve il centuplo. Sì, aprite, spalancate le porte a Cristo – e troverete la vera vita”.

In tal senso la testimonianza è collegata alla speranza ed entrambe al Risorto, perché il Risorto è il primo testimone della speranza, avendo realizzato in se stesso l’esperienza della vittoria sulla morte e sul male, con la sua resurrezione, aprendo così la via della vita, del perdono, del senso, del futuro definitivo. Per questo “paradosso” di morte e di resurrezione, la tradi-

zione cristiana ha appreso a cantare “*Ave Crux spes unica!*” La traccia preparatoria afferma: “Se la speranza è presente nel cuore di ogni uomo e di ogni donna, il Crocifisso Risorto è il nome della speranza cristiana” (n. 2).

2.2. Gli obiettivi del convegno

La Chiesa italiana, in questi ultimi decenni, ha cercato di far suo questo ritornare a Cristo e al Vangelo, coniugando e facendo interagire proficuamente teologia e riflessione culturale, dimensione interiore spirituale e impegno sociale comunitario, appartenenza ecclesiale e condivisione civile di promozione umana. Ne sono stati una pensata espressione i grandi documenti, con cui si è inteso dar corpo a questa grande intuizione “cristocentrica”: “Evangelizzazione e sacramenti” (del 1972), “Comunione e comunità” (del 1980), “Evangelizzazione e testimonianza della carità” (del 1990), “Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia” (del 2001). Quest’ultimo si collegava strettamente al “principio speranza” provocato dall’evento del giubileo del 2000 e dalla enciclica di Giovanni Paolo II, “*Novo millennio ineunte*” (come non sarà senza incidenza a Verona la recente enciclica di Benedetto XVI, “*Deus caritas est*”).

A ben vedere il tema del convegno ripropone questa stessa complessa coniugazione riprendendo la doppia faccia che è ad essa sempre sottesa: quella “*ad intra*”, cioè rivolta all’interno della comunità e della vita ecclesiale, e quella “*ad extra*”, cioè rivolta alla vita e alla cultura sociale che la comunità cristiana viene a condividere.

Non è difficile scorgere soggiacente a tutta l’impresa del convegno, per un verso, una precisa consapevolezza dell’urgenza dell’evangelizzazione, e per altro verso, la consapevolezza di doversi confrontare con una cultura pubblica che, dimentica delle radici cristiane, si contrappone, talora con superficialità altre volte con supponenza, ad esse; specie nei suoi esiti più esplicitamente nichilistici, negando cioè – in sede culturale e di costume, nei fatti ancor prima che nelle affermazioni dichiarate – ogni radice e quindi ogni riferimento trascendente.

In questa linea dal convegno di Verona – sia dalla sua celebrazione sia, prima e forse più ancora, dalla sua preparazione e poi attuazione – ci si attende che si possa:

- stabilire un rapporto autentico e fecondo della Chiesa e dei credenti con la realtà del nostro tempo, assumendo un’impronta veramente missionaria. Il cambiamento culturale in atto esige infatti che la parola della fede sia non solo “ridetta”, ripetuta, ma “ripensata”, per rendere evidente la pertinenza e la plausibilità dei contenuti immutabili della fede per il pensiero contemporaneo;
- aiutare a capire la “missionarietà” non come semplice azione della Chiesa, ma come sua intima disposizione e senso di comunitarietà, perché il soggetto comunicatore del Vangelo nella sua interezza non è solo il ministro della Parola o l’animatore di un settore pastorale, ma la

comunità credente tutta; e la Chiesa stessa deve domandarsi quale figura essa debba assumere affinché la comunicazione del Vangelo possa realizzarsi;

- mostrare la sostanza autentica della fede e il vero volto della Chiesa, evidenziando l'apporto che essa può offrire alla soluzione delle questioni e dei bisogni immediati e profondi dell'uomo del nostro tempo, non riducendo il Vangelo a messaggio consolatorio e cercando di superare l'immagine della chiesa come istituzione di potere o centro funzionale di servizi, sacramentali e sociali, ma per quanto è possibile , "*mater et magistra*" di vita e di speranza;
- aiutare le comunità cristiane a riacquistare la capacità reale di riflettere sulle tematiche del vissuto umano e delle istituzioni in modo costruttivo, così da superare gli atteggiamenti di rimozione o di contrapposizione.

Come è stato detto, l'educazione, l'economia, la politica, la salute, le buone relazioni, i luoghi cioè della vita quotidiana, non possono restare fuori dall'impegno formativo delle realtà ecclesiali nella pastorale ordinaria. Non si può fare a meno di percepire e sentire interiormente l'incidenza del Vangelo nella vita quotidiana, negli atteggiamenti, nei comportamenti, negli stili di vita personali e comunitari.

Non dovranno, questi obiettivi, essere presi in considerazione e fatti diventare "sostanza" di una cultura generale di una istruzione e formazione professionale cristianamente ispirata?

3. GLI AMBITI DELLA TESTIMONIANZA

La stessa logica sta alla base di quelli che sono stati indicati come i cinque ambiti fondamentali della testimonianza cristiana.

In concreto, vengono proposte cinque grandi aree dell'esperienza personale e sociale a cui prestare speciale attenzione e in cui poter dare forma storica alla testimonianza cristiana in luoghi di vita particolarmente sensibili o rilevanti per definire un'identità umana aperta alla speranza cristiana.

Si tratta di aree con una valenza antropologica che interpellano ogni cristiano e ogni comunità ecclesiale.

Sono da affrontare per fare emergere un sentire e un pensare illuminato dalla luce che il Vangelo proietta su ciascun campo dell'umano; e sono da vivere nella convinzione che incidono profondamente sul senso globale dell'esistenza.

A loro modo, possono costituire ambiti da tener presente nel concreto della pratica educativa/formativa. Infatti per il loro grado di generalizzazione ad altezza di "umano" sono riferibili anche alla personalità dei soggetti della formazione (ma anche a quella dei docenti, formatori e operatori esperti della formazione). Ne vengono a costituire ambiti di "cura" educativa sia nel corso della prima formazione sia come modalità di educazione permanente e di aggiornamento/qualificazione della funzione docente.

3.1. La vita affettiva

Un primo ambito è quello della vita affettiva. Il documento afferma che “ciascuno trova qui la dimensione più elementare e permanente della sua personalità e la sua dimora interiore”. A livello affettivo, infatti, l'uomo fa l'esperienza primaria della relazione buona (o cattiva), vive l'aspettativa di un mondo accogliente ed esprime con la maggiore spontaneità, che gli è possibile, il suo desiderio di felicità.

Ma, avverte subito, che proprio il mondo degli affetti subisce oggi un potente condizionamento in direzione di un superficiale emozionalismo, con effetti disastrosi sulla verità e sulla qualità/profondità delle relazioni.

In tal senso si insinua che l'identità e la complementarità sessuale, l'educazione dei sentimenti, la maternità/paternità, la famiglia e, più in generale, la dimensione affettiva delle relazioni sociali, come pure le varie forme di rappresentazione pubblica degli affetti, hanno un grande bisogno di aprirsi alla speranza e quindi alla ricchezza della relazione, alla costruttività della generazione e del legame tra generazioni.

E in tal senso – noi aggiungiamo – hanno bisogno di essere “oggetto” di considerazione educativa e di attivo lavoro formativo.

Dopo ciascun ambito, il documento preparatorio propone alcune piste di riflessione e di confronto. Per questo primo ambito mi sembra di particolare rilevanza pedagogica quanto viene proposto all'attenzione: l'impegno di un'autentica integrazione degli affetti nell'unità dell'esperienza razionale e morale; la considerazione nella comunità cristiana per l'educazione a una vita affettiva secondo lo Spirito; l'aiuto a formulare un giudizio culturale e morale sulla mentalità corrente a riguardo della vita sessuale e sentimentale; il sostegno alle famiglie per tenere desta la fedeltà alla loro vocazione...

3.2. Il lavoro e la festa

Un secondo ambito – che è quello di più diretto interesse per il punto di vista di questo nostro intervento (e su cui ritorneremo, quindi, più in particolare) – è quello del lavoro e della festa, del loro senso e delle loro condizioni nell'orizzonte della trasformazione materiale del mondo e della relazione sociale. Infatti – si fa notare – se nel lavoro l'uomo esprime la sua capacità di produzione e di organizzazione sociale, nella festa egli afferma che la prassi lavorativa non ha solo a che fare con il bisogno, ma anche con il senso del mondo e della storia.

Il documento fa riferimento alla condizione attuale del lavorare e del produrre. Nella società postindustriale e globalizzata il lavoro sta mutando radicalmente fisionomia e pone nuovi problemi di impiego, di inserimento delle nuove generazioni, di competenza, di concorrenza e distribuzione mondiale, ecc. Il superamento di una organizzazione della produzione che imponeva alla maggior parte dei lavoratori un'attività ripetitiva, rende oggi possibile favorire forme di lavoro più rispettose delle persone, che ne sviluppino creatività e coinvolgimento. Oggi è possibile e auspicabile la promozione della piena e buona occupazione, che non umilia cioè la persona,

ma le consente di partecipare attivamente alla produzione del bene comune.

Credo interessante che si ribadisca subito che una condizione per raggiungere questi obiettivi è un'adeguata preparazione delle persone all'apprendimento continuo, che consente flessibilità di adattamento all'incessante cambiamento tecnologico. Flessibilità, tuttavia, non deve significare precarietà e nemmeno cancellazione della festa. Questa poi non va confusa con il riposo settimanale. La festa deve ritornare ai suoi aspetti di tempo dedicato al rapporto con Dio, con la famiglia e con la comunità circostante, non tempo "vuoto", riempito con l'evasione, il disimpegno e lo stordimento. Se ne riparlerà.

Qui accenniamo al fatto che il documento invita a riferirsi alla Dottrina sociale della Chiesa per formarsi un giudizio aggiornato sulle questioni del lavoro e dell'economia; a prospettarsi la possibilità di creare imprese non solo capitalistiche, ma anche imprese sociali, tipo cooperative, e imprese civili senza fini di lucro; ma invita a pensare anche a politiche sociali a favore della formazione e qualificazione del "capitale umano". Peraltro stimola a interrogarsi su come vivere la festa cristiana perché non passi vanamente, ma possa essere un mezzo per approfondire la dimensione relazionale, con Dio e con i fratelli

3.3. La fragilità umana

Un terzo ambito è costituito dalle forme e dalle condizioni di esistenza in cui emerge la fragilità umana. La società tecnologica non la elimina. Anzi – ribadisce il documento – talvolta la mette ancor più alla prova. Tende a emarginarla o al più a risolverla come un problema cui applicare una tecnica appropriata. In tal modo viene nascosta la profondità di significato della debolezza e della vulnerabilità umana e se ne ignora sia il peso di sofferenza sia il valore e la dignità (che proprio la speranza cristiana sa accogliere, risignificare e restituire, arricchita di senso, al cammino della vita).

Richiamandosi alla tradizione caritativa cristiana, insegnando e praticando l'accoglienza del nascituro e del bambino, la cura del malato, il soccorso al povero, l'ospitalità dell'abbandonato, dell'emarginato, dell'immigrato, la visita al carcerato, l'assistenza all'incurabile, la protezione dell'anziano, la Chiesa si mostra fattivamente "maestra d'umanità" e promotrice di una cultura della vita. Ma il documento avverte che l'accoglienza della fragilità non riguarda solo le situazioni estreme, ma viene a dispiegarsi nelle relazioni intra-personali, nelle interazioni della propria e altrui quotidianità, nelle procedure sociali e istituzionali .

Si può intravedere qui un facile trasferimento ai discorsi pedagogico-formativi relativi alla buona qualità della vita, alla educazione alla salute e all'educazione ambientale; e, in sede di formazione professionale, la coscientizzazione del rapporto tra ruoli produttivi e mondi vitali, tra momenti occupazionali e tempo libero, tra lavoro prescritto e sviluppo di *hobby* personali, tra riproduzione e creatività (ambiti che dovrebbero far sempre da

sfondo alle pratiche formative, essendo anzitutto nella mente e nel cuore di chi li pone in opera come educatore e formatore).

È su questi terreni della buona qualità dell'esistenza individuale e comunitaria (e della corrispettive "sofferenze") che, peraltro, acquista senso il dialogo e il confronto con il non credente, ma anche la condivisione e la cooperazione in iniziative di volontariato e di servizio civile riguardo al vasto campo dei diritti umani e della loro tutela e promozione a vantaggio di tutti e di ciascuno, in stili di vita solidali veramente da "cittadini" e "soci" di una comune vicenda umana: su questi stessi luoghi dovrà dispiegarsi la coniugazione della formazione alle competenze di lavoro professionale con l'esercizio della solidarietà attiva tra lavoratori e cittadini.

3.4. La tradizione

Un quarto ambito viene indicato con il termine "tradizione", inteso come azione e pratica del trasmettere ciò che costituisce il patrimonio vitale e culturale della società. Anche la cultura odierna, pur sensibile alla novità e all'innovazione, continuamente compie i suoi atti di trasmissione culturale e di formazione del costume.

I mezzi della comunicazione sociale – con il loro non secondario carico pubblicitario – sono strumenti potenti e pervasivi della trasmissione di idee vere/false e di valori/disvalori, di formazione dell'opinione pubblica, di comportamenti e di modelli culturali. La scuola e l'università, a loro volta, sono istituzioni preposte alla trasmissione del sapere scientifico consolidato e alla formazione della tradizione culturale del Paese, attraverso modalità che spesso confliggono con l'invadenza e la sbrigatività dei mezzi della comunicazione di massa.

Il documento – pur fissandosi sulla dimensione di "tradizione da trasmettere" è cosciente – e avverte – che sono in gioco la formazione intellettuale e morale e l'educazione delle giovani generazioni e dei cittadini tutti, di cui la famiglia resta il loro luogo originario e insostituibile di apprendimento.

Di certo è piuttosto riduttivo limitare l'educazione, l'istruzione e la formazione ad un processo di trasmissione, perché dà poco risalto alla dimensione attiva dell'apprendimento, della crescita e del processo di sviluppo personale che dall'istruzione e dalla formazione professionale sono sostenuti nel loro pervenire alla loro forma ottimale, integrale e umanamente degna.

Il documento bada piuttosto alla realtà della cultura sociale da tramandare e si preoccupa di come poter contribuire al costituirsi di una tradizione di verità e come far presente in essa la propria tradizione religiosa.

All'interno di questo contesto fondamentalmente socio-culturale, il documento invita a riflettere su e a ricercare come condividere il compito educativo, con quali atteggiamenti e con quali criteri utilizzare i mass-media, ed in particolare quale identità debbano assumere le istituzioni culturali e di istruzione che si qualificano come cattoliche.

È quanto cercheremo di approfondire mettendoci piuttosto dal punto di vista dei soggetti dei processi di apprendimento e delle loro esigenze formative.

3.5. La cittadinanza

Un ultimo ambito di riferimento è quello della cittadinanza, in cui si esprime la dimensione dell'appartenenza civile e sociale, del radicamento in una storia comunitaria, dotata delle sue tradizioni e dei suoi personaggi, e insieme il loro significato universale umano di ricerca e produzione di civiltà politica.

Il documento evidenzia che tutto ciò è oggi interpellato dall'avvento dei processi di globalizzazione in cui la cittadinanza si trova a essere insieme locale e mondiale. La novità della situazione crea inedite tensioni e induce trasformazioni economiche, sociali e politiche a livello planetario. I problemi contemporanei della cittadinanza chiedono così un'attenzione nuova sia al ruolo della società civile, pensata diversamente in rapporto allo Stato e ai principi di sussidiarietà e di solidarietà, sia ai grandi problemi della cittadinanza mondiale, tra cui emergono i problemi della fame e delle povertà, della giustizia economica internazionale, dell'emigrazione, della pace, dell'ambiente: l'uomo e l'umano ne sono radicalmente messi in questione.

In questo senso si è invitati a chiedersi che cosa apporti la speranza cristiana all'impegno di cittadinanza; come l'impegno civile, nel rispetto della sua specificità sociale e politica, possa essere un modo della testimonianza cristiana; come evitare che l'interesse per le grandi questioni della cittadinanza del nostro tempo si riduca a una questione di schieramento ideologico, stimolando invece forme di impegno significativo, e ancora: come in tale ambito la Dottrina sociale della Chiesa possa diventare un riferimento fecondo.

Qui si potrebbe inserire proficuamente il discorso dell'educazione alla cittadinanza del cittadino-lavoratore, perché sia persona, cosciente, libera, responsabile, solidale; esercitando, nel lavorare e nel produrre, nel far festa e nel celebrare la propria vita, quella cittadinanza "plurale" (locale, nazionale, internazionale, mondiale, terrestre e... celeste), oggi inderogabilmente richiesta all'uomo e alla donna contemporanei.

4. FORMARSI A ESSERE TESTIMONI DI SPERANZA

Quasi a conclusione, la traccia di riflessione, richiama ancora la prima lettera di Pietro, che esorta alla "dolcezza", al "rispetto" e alla "retta coscienza" (1Pt 3,15-16).

La riflessione sulla forza della testimonianza e sul dinamismo della speranza trova il suo principio fondamentale nel rinnovamento della nostra vita in Gesù Crocifisso e Risorto. Questo riferimento, però, sospinge verso un rinnovamento e un consolidamento interiore, individuale e comunitario.

Diventa, cioè, basilare, per essere testimoni di speranza, la formazione e il rinnovamento interiore, una sorta di “cura” della buona qualità cristiana della vita e dell’esistenza (che oggi si potrebbe porre correttamente nel quadro dell’esigenza di educazione permanente invocata per tutti a fronte della complessità e dell’innovazione contemporanea).

4.1. I “pilastri” personali della testimonianza cristiana

La testimonianza cristiana viene a richiedere necessariamente una fede adulta e matura, cioè coraggiosa, anzi, responsabile, capace di esprimersi “nelle esperienze umane fondamentali” che impattano direttamente l’adulto: “il rapporto uomo e donna, la sessualità, la generazione, l’amicizia e la solidarietà, la vocazione personale, la partecipazione alle vicende della società” (n. 8). Il che vuol dire che “non comporta la proposta di qualche specifico impegno ecclesiale o di una tecnica di spiritualità, ma la formazione e l’aiuto di vivere la famiglia, la professione, il servizio, le relazioni sociali, il tempo libero, la crescita culturale, l’attenzione a disagio come luoghi in cui è possibile fare l’esperienza dell’incontro con il Risorto e della sua presenza trasformante in mezzo a noi” (n. 9).

La testimonianza infatti si sostanzia di coerenza e fedeltà. La parola più grande è sempre quella della vita. La testimonianza non si limita a constatare. Comporta la comprensione del valore che si è colto nei fatti, negli eventi, nelle persone. Se ne avverte il senso vitale che arreca alla vita, e dunque spinge per sé al superamento di ogni fondamentalismo ottuso, di ogni creduloneria fanatica, all’apertura al dialogo e a dare spessore culturale alla testimonianza. Risuona intatto e modernissimo il monito di Pietro: “Siate pronti a rendere conto della speranza che è in voi” (1Pt 3, 15).

4.2. Il discernimento e l’apertura al futuro

Per questo, nei termini un po’ da linguaggio “ecclesiale” si parla dell’esigenza prioritaria del “discernimento personale ed ecclesiale”. L’esercizio del discernimento è del resto già una componente della testimonianza: esso non solo prepara alla testimonianza, ma già la fa vivere.

Il discernimento si radica nell’ascolto: ascoltare gli altri, ascoltarsi tra fratelli nella fede; soprattutto e irrinunciabilmente è ascoltare Dio che ci parla. L’ascolto degli altri non significa rinuncia alla differenza cristiana o alla trascendenza del Vangelo, ma fiducia che la parola del Vangelo è capace di decodificare il mondo e le sue domande a partire da una connaturalità profonda con la “mentalità” di Cristo.

Il discernimento è anche asceti e purificazione: purifica la conoscenza, e la conoscenza della realtà, arricchisce la carità rendendola viva e operante nella storia quotidiana. Il discernimento è vigilanza paziente: vigilanza sempre richiesta dalla vita cristiana e pazienza (o, come si direbbe in termini psicologici, capacità di “resilienza”) oggi particolarmente necessaria rispetto alle ambivalenze dischiuse dalle trasformazioni sociali e culturali. Il discernimento, infine, va accompagnato con un atteggiamento umile nei

confronti della verità, da cui nasce anche attenzione verso gli altri e verso le condizioni della loro esistenza, affinché la testimonianza non sia mai fonte di divisione o di contrasto, ma sempre di edificazione.

In questo senso il discernimento si fa “cristiano”, in quanto è finalizzato a essere testimoni di Gesù Cristo, speranza del mondo in “questa stupenda e drammatica scena temporale e terrena” (come scrisse Paolo VI, nel suo Testamento), “tenendo fisso lo sguardo su Gesù” (Eb 12,2) e “gettando in lui ogni nostra preoccupazione, perché egli ha cura di noi” (cfr 1Pt 5,7-8).

Peraltro la testimonianza fa risuonare al massimo la sua potenza nella capacità di aprire al futuro, di farsi promessa e profezia. Non per nulla la religione biblica si apre con l’attestazione di una creazione, di un esodo e di una pasqua, di un Dio nella storia, e insieme di grandi promesse: dal padre Abramo fino alla parusia finale.

4.3. Nelle difficoltà dell’oggi

Essere testimoni di speranza non è mai stato facile.

Esserlo nel quotidiano professionale – come è nell’orizzonte di chi opera nella formazione professionale – costituisce una sfida forse più attuale di ieri per i cristiani che operano nel sociale. Infatti essere “sale della terra” e “luce del mondo”, come Gesù invita ad essere ai suoi ascoltatori, o dare esaudimento a quel “supplemento d’anima”, invocato da H. Bergson negli anni trenta del secolo scorso, acquista oggi peculiarità specifiche, anche rispetto ai tempi del Concilio Vaticano II, a motivo delle “*res novae*” con cui abbiamo da convivere in questi primi anni del XXI secolo (globalizzazione del mercato e dell’imprenditoria, nuove tecnologie informatiche e telematiche, biotecnologie, multiculturalità reale e “virtuale” generalizzata, nuove idealità e quadri di riferimento tra frammentazione, pluralismo e fondamentalismo, guerre e sommovimenti terroristici per nuovi assetti politici a livello mondiale, ecc).

Con le nuove tecnologie robotiche, informatiche e telematiche, l’uomo sembra piegare definitivamente a suo favore il conflitto millenario che lo ha opposto alla natura per il controllo del tempo e delle sue forze che prima parevano in larga parte incontrollabili; e per la prima volta si può presentare come il suo “signore”, con la possibilità di fruirne individualmente per tutta la sua estensione. Peraltro si ha a che fare con le esigenze proprie di una economia che, sotto la spinta di una competizione sempre più globale, non solo “sovradetermina” la politica mondiale e nazionale, ma sembra stravolgere i tempi e i ritmi di vita tradizionalmente detti “naturali” (il giorno, la notte, le relazioni, i tempi della festa e quelli del lavoro, i tempi dell’occupazione e quelli del riposo). Se l’occupabilità diventa un qualcosa di ossessivo, a motivo della grande precarietà di ogni posto di lavoro, a sua volta la festività appare come svuotata di valore simbolico e di ogni ritualità, trasformandosi in una pausa che non si sa più bene come e con cosa riempire. Se non è percepita come tempo sottratto al lavoro, può al contrario rivestire le forme di “tempo alternativo” (di tempo, cioè, da contrapporre al-

l'insignificanza della vita quotidiana e quindi da estendere, anche artificialmente, quanto più possibile).

La domanda di senso e di qualità della vita si viene a incrociare con quella di benessere e di felicità, sentite come esigenze inderogabili.

L'enfasi sulla competenza e sull'efficienza, l'efficacia, la produttività dell'operare, dell'agire rispetto all'essere può arrivare a oscurare gli aspetti di contemplatività, di gratuità, di "ozio" o di non funzionalità e non diretta utilità, che pure sembrano far parte imprescindibile dell'esistenza individuale e sociale e della sua buona qualità umana). Ciò porta facilmente anche a livello religioso a enfatizzare modelli fortemente spiritualistici e di "fuga mundi" o troppo ristretti agli ambiti "intraecclesiaci", se non proprio di sacrestia.

Si comprende come allora la testimonianza della speranza cristiana viene a richiedere inderogabilmente anche una sorta di "ri-conversione" non solo tecnica-professionale, ma di mentalità profonda e di scelta valoriale di vita: alla luce del Vangelo e di Cristo "la stella del mattino", l'"oriente" dell'uomo e del mondo.

La Dottrina sociale della Chiesa, nella sua funzione critico-profetica enuncia i grandi principi che dovrebbero regolare l'ordine mondiale, e critica il modello di sviluppo socio-economico neo-capitalistico (come prima denunciava quello collettivistico o stalinistico), in nome dell'umano e del valore supremo della persona.

Ma ogni credente (e non credente) dovrà riprendersi la propria personale capacità di soggettività critica e avere il coraggio e la forza illuminativi di ripensare il progetto personale di vita e aiutare-aiutarsi a formare-formarsi mentalità personale e comunitaria, capace - in nome del Vangelo - di scelte radicali riguardanti il modello di sviluppo: fino a una precisa affermazione "di obiezione di coscienza" e di ricerca "di forme di produzione alternative, più solidali, più cooperative, più attente all'esaudimento dei bisogni fondamentali e all'esercizio di tutti dei diritti umani.

5. TRA INCARNAZIONE, CRITICA E PROFEZIA

Vorrei, prima di concludere, approfondire l'aspetto metodologico-processuale, vale a dire come muoversi in una testimonianza illuminata dalla speranza del Cristo risorto, quale dinamica innescare, personalmente e comunitariamente.

Certamente la tradizione cristiana - seguendo il suo Signore, che "è venuto per servire" e che "ha condiviso in tutto, eccetto il peccato, la condizione umana" - anzitutto invita a realizzare la "conversione", volgendosi verso la vicenda umana; *incarnandosi e solidarizzando con essa*; cercando di operare avendo come orizzonte ultimo la "cura per l'uomo" vivente (e che si traduce nelle svariate e creative forme di "carità operosa", in continuità innovativa con le "antiche" opere di misericordia corporali e spirituali); dando centralità effettiva, e non solo proclamata, alla persona umana, concreta,

singola o gruppo comunitario o collettivo (“con il nome e con il cognome” non in astratto); rivendicandone la suprema dignità, ma anche praticando la concreta tutela, difesa e promozione dei diritti umani (tra cui quelli dell’occupazione e di un lavoro umanamente degno per tutti e per giovani in particolare); ponendo “politicamente” la richiesta di condizioni di vita civili e democratiche per tutti e ognuno, per i gruppi e per le comunità; così come la richiesta di cultura e di formazione, di alfabetizzazione, di educazione e di coscientizzazione e partecipazione socio-politica...

Dal punto di vista pedagogico ne nasce anche per gli educatori e formatori di educare al servizio (e non solo di mettersi al servizio dei giovani), di suscitare “vocazioni” che si mettano a servizio della promozione umana, di fare proposte di vita anche decisamente alternative in nome di uno sviluppo sostenibile e di un futuro a misura d’uomo.

Il “*primum*” del servizio e della carità, termine di paragone della stessa verità e libertà, come ricorda san Paolo agli Efesini (Ef. 4, 15) e ai Galati (Gal 5,13), non toglie il coraggio della *critica*, nei confronti di modi occidental/moderni legati troppo al possesso e all’aver prima e più che all’essere; all’operare e all’agire prima e più che all’essere; o, ancora, nei confronti di certi sbilanciamenti e tabù della modernità occidentale: lo sbilanciamento sull’io (che riduce l’altro ad oggetto e non riesce a vederne l’alterità soggettiva, il volto di una irriducibile interiorità, proprietà e soggettività); lo sbilanciamento sulle cose mercificate da possedere e consumare (per cui diventa preponderante ed ossessivo il “*carpe diem*” e non si riesce a vivere umanamente quello che si sta facendo e vivendo, come vuole l’antico detto “*age quod agis*”); il tabù del dolore, della sofferenza, della morte, dell’handicap, dello svantaggio economico (fors’anche collegato a una visione del mondo e della vita del tutto chiusa nella “*curva dei giorni*”), che si cercano di evitare in tutti i modi (invece che affrontarli e vivere almeno dignitosamente in senso di libertà e di umanità, se non in senso religioso di significazione escatologica di una umanità più “alta”); la riduzione della relazione alle sue forme intersoggettive, empiriche e pubbliche, che impediscono di sollevarsi al noi, all’istituzionale, ma anche di arrivare all’interiorità e alla consistenza “ontologica” soggettiva; l’enfasi su un’autorealizzazione che rischia di “infognarsi” nelle secche del benessere individualistico ed egoistico (singolare e plurale, delle persone e dei popoli) o di fomentare il “virus” del narcisismo più duro e tremendo (da alcuni paventato come la vera malattia del secolo XXI); la riduzione del tempo a “*cronos*”, che spinge a un ossessivo “*carpe diem*” e che diventa consumisticamente divorante (e quindi escludente un modo di considerarlo “*kairos*”, vale a dire opportunità favorevole di realizzazioni di vita per tutti e ognuno); una razionalità esclusivamente tecnologica e scientifica, che tarpa le molte forme conoscitive umane e esclude qualsiasi cammino conoscitivo e vitale di sintesi tra ragione e fede.

Peraltro il movimento di incarnazione e di critica si dilata in quello della profezia.

Il mistero cristiano dell’incarnazione (per cui Gesù è profeta, ma anche

più che un profeta), la rivelazione dell'amore misericordioso di Dio (di cui Cristo è il "volto" che si vede e si ascolta), il rinnovamento umano nello Spirito (per cui si compie la santificazione del mondo e in cui ci è dato di chiamare padre Dio e dire nostro signore Gesù), possono proficuamente aiutare a rivedere e ricomprendere in modo "rinnovato" la cultura e il modello di sviluppo di ogni tempo e del nostro.

Ciò specialmente perché si mette in luce:

- la centralità (non solo religiosa ed etica, ma anche culturale e pedagogica) del "vangelo della vita", del mistero della creazione, della alleanza e della figliolanza tra ogni umanità e Dio.
- la riconciliazione dei linguaggi (passando da Babele alla Pentecoste cristiana); e quindi la possibilità di dialogare, comunicare, far comunità e comunione, oltre ogni alterità, differenza, separatezza, solitudine, emarginazione;
- la riconciliazione tra umano e divino, tra tempo ed eternità, per cui per essere "grande" di fronte a Dio non c'è più bisogno di essere maschio, adulto, sano, ricco, bianco, civilizzato, appartenente al popolo eletto; ma si è amati fin dal seno materno, si è primi pur essendo ultimi, non c'è più schiavo o libero, uomo o donna, giudeo o greco, perché tutti ci si è abbeverati allo stesso Spirito; e quindi tutti capaci di positivo apporto alla costruzione del corpo sociale (per cui non ci sono più cittadini di serie A e di serie B, ma tutti "concittadini" attivamente capaci di edificare un'umanità all'altezza del Cristo risorto, come insinua san Paolo nella Lettera agli Efesini, cap. 4, vv. 1-13).
- la profezia de "il di più di Dio", rispetto a pensieri troppo umani, sia riguardo ai modi di parlare e immaginare Dio stesso ("i miei pensieri distano dai vostri pensieri come il cielo dista dalla terra"), ma sia anche riguardo alla fedeltà e alla giustizia di Dio, che fa piovere sui giusti e sugli ingiusti, che fa splendere il sole sui buoni e sui cattivi, che non spegne il lucignolo fumigante, non spezza la canna incrinata, che non vuole la morte del peccatore ma vuole che si converta e viva, che va incontro al figlio prodigo e ricerca la pecorella smarrita...

In questo orizzonte si intravede la possibilità di una cultura e di una formazione che permette di aprire le porte alle speranze umane (come diceva il papa Giovanni Paolo II), perché si fa balenare la possibilità del senso di ogni impegno per quei cieli nuovi e terra nuova in cui risplenda definitivamente giustizia e verità; e si assicura la possibilità della piena comunione con il Dio-comunione "nell'ultimo giorno".

Il riferimento cristiano, mentre apre alla "cattolicità" e all'universalità, contro ogni chiusura religiosa "fondamentalistica", rende consci dell'incarnazione (o come teologicamente si dice della "inculturazione" della fede nelle culture e nei vissuti storici, soggettivi, sociali, politici, economici. In tal senso, oggi, in un contesto di multiculturalità e multireligiosità, l'apertura dialogale è necessaria e arricchente per tutti. Indubbiamente senza perdita di identità in un generico e nocivo "volemose bene". Per questo occor-

rerà muoversi 1) nella ricerca della *condivisione* di quelli che potremmo dire i “valori condivisi” espressi ad esempio nella dichiarazione dei diritti umani, 2) nella *convergenza* operativa per la effettiva realizzazione concretamente e storicamente possibile di tali ideali-diritti (cfr. il concetto di “sviluppo storicamente sostenibile), 3) ma pure nella legittimità della *differenziazione* delle motivazioni e delle giustificazioni fondative sia della condivisione ideale sia della convergenza operativa, 4) nel *dialogo, confronto, dibattito* per la ricerca della verità e del bene, che tutti ci superano, così come per la ricerca dell’oltre, dell’ulteriore e del meglio (pur con senso del limite e nella chiara coscienza che non tutto insieme e subito è dialogabile; ma pure con il coraggio del “*laetare, bene facere* e lasciar cantar le passere” della fattiva tradizione spirituale cristiana, di cui don Bosco, propositore del detto, fu certamente chiara espressione).

6. CONCLUSIONE

Dicono che il grande teologo dialettico K. Barth invitasse a avere ogni giorno in una tasca della giacca la Bibbia e nell’altra il giornale, a muoversi, cioè, tra tempo e eternità, tra storia e Spirito.

Per parte sua l’insegnamento conciliare, sulla scia del Vangelo, ci invita a vedere e giudicare persone, eventi e cose con l’“occhio buono del Vangelo” e della carità (1 Cor, cap. 13); a saper discernere, nello Spirito e alla luce del Vangelo i “segni dei tempi”, vale a dire le indicazioni della presenza provvidente di Dio e del suo Spirito in fatti ed eventi storicamente emergenti (GS,11); a saper pensare secondo logiche che sanno cogliere la continuità/discontinuità tra segno e mistero e viceversa; e che sanno dire e fare la verità, coscienti della gerarchia delle verità come anche della arricchente personalizzazione e comunanza di essa; o, ancora, che sanno evidenziare e rendere possibili spazi di libertà nella norma.

A tutti ed ognuno, in ogni caso, si impone l’impegno a saper coniugare (e ad educare a coniugare, se si è educatori e formatori) ricerca e pratica; intelligenza e invocazione; a coniugare affermazione, inventività, creatività e senso del limite, della misura, delle possibilità personali/sociali/storiche concrete, pur nell’apertura al senso trascendente.

In particolare, in un tempo di complessità e di pluralismo, come è quello in cui si ha da praticare profeticamente la testimonianza cristiana di speranza, si raccomanda una coltivazione di sé e del proprio agire che sia sostenuta e compresa entro l’orizzonte di una intelligenza profonda e saggia e soprattutto da un cuore grande e coraggioso che aiuti a vivere e operare “alla lunga e alla grande”; e permetta di “voler bene e volere il bene, volendolo bene e facendolo bene”: in genere e nella pratica formativa in particolare.

Ma, in fondo si tratta di concretizzare quella spiritualità caratteristica dei “*Christifideles laici*” che operano nel mondo (ed in particolare nel “sistema educativo di istruzione e formazione professionale” pubblica).

Essa:

- 1) è una spiritualità dell'incarnazione, radicazione e condivisione del mondo e della storia degli uomini e delle vicende storiche umane; ma anche della ricerca e dell'orizzonte trascendente del "Regno di Dio" e della sua giustizia (non isolatamente ma insieme come "popolo di Dio" e con tutti gli uomini di buona volontà);
- 2) è radicata nella coscienza ecclesiale laicale cristiana-conciliare dell'autonomia – non separatezza – delle realtà terrestri, della vita economica sociale democratica, del lavoro e della produzione, della scuola e della formazione; e specificata dal carisma peculiare dei "*Christifideles laici*" in tali ambiti;
- 3) è vissuta e praticata "nella" propria professione, vista e sentita come "luogo di fede e di santificazione" (seppure non unico né totalizzante, ma che può diventare per alcuni, "capofila" di spiritualità personale; ma in ogni caso tale che non c'è da ricercare altrove necessariamente forme "giustificative" o aggiuntive a essa);
- 4) è sostenuta di momenti di formazione e di rinnovamento spirituale personale, di gruppo, associativi, e comunque nel grembo della comunità ecclesiale locale nazionale mondiale... "celeste".

Non saranno queste prospettive da tener presenti da parte dei gestori e dei formatori di centri di istruzione e formazione professionale che vogliono tradurre l'ispirazione cristiana in effettiva e feconda cultura per l'uomo (e non appiattirsi su meccanismi reattivi o funzionali al mercato)? E non si dovrà avere il coraggio di proporre tali orizzonti di senso, "testimonialmente", ai giovani e adulti che vengono a fruire della formazione professionale di ispirazione cristiana?

Bibliografia di riferimento

- BISSOLI C., "Ricorda, racconta, cammina" : Una storia che si fa chiesa. Verso il convegno ecclesiale di Verona, "Note di Pastorale Giovanile", 40 (2006), 4, 16-26.
- BETORI G., *Il cammino della Chiesa in Italia. Verso il 4° Convegno ecclesiale nazionale di Verona, "La Scuola e l'Uomo"*, 63(2006), 3/4, 76-81.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998.
- CARRIER H., *Dottrina sociale. Un nuovo approccio all'insegnamento sociale della Chiesa*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1993.
- CEI - COMITATO PREPARATORIO DEL IV CONVEGNO ECCLESIALE NAZIONALE, "Testimoni di Gesù risorto, speranza del mondo". Traccia di riflessione in preparazione al Convegno ecclesiale di Verona 16 - 20 ottobre 2006, Roma, CEI, 2006.
- CRUDO S., *Lavoro e festa. Un binomio inscindibile*, "Nuova responsabilità", 2006, 3, 28-29.
- LEIRMAN W., *Quatres cultures en education: expert, ingénieur, prophète, communicateur*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1994.
- NANNI C., "Educazione al lavoro e allo sviluppo", in GALLI N. (a cura di), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, 255-304.
- NANNI C., *Lettere spirituali a insegnanti e formatori*, Roma, IFREP, 2005.
- NANNI C., *Formazione professionale e evangelizzazione: un difficile binomio*, "Salesianum", 64(2002), 545-559.

- NANNI C., "Profezia e spiritualità cristiana nella professione", in CORRADINI L. (a cura di), *Pedagogia e cultura per educare*, Cosenza, Pellegrini, 2006, 119-141.
- PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2004.
- TOSO M., *Umanesimo sociale. Viaggio nella dottrina sociale della chiesa e dintorni*, Roma, LAS, 2001.
- UTZ A.F. (a cura di), *Dottrina sociale della chiesa e ordine economico*, Bologna, Dehoniane, 1993.
- ZAVATTARO F., *A Verona, con speranza*, "Segno del mondo", 4 (2006), 6, 3-5.

La nuova programmazione dei Fondi strutturali 2007-2013: stato dell'arte

OLGA TURRINI¹

Parole chiave:
Quadro Strategico
Nazionale (QSN);
Strategie;
Occupabilità;
Competenze

1. LA NUOVA IMPOSTAZIONE EUROPEA

Il quadro di riferimento a livello europeo per la nuova programmazione delle politiche di coesione assume come elemento di partenza:

- la rinnovata strategia di Lisbona e le linee guida integrate approvate dal Consiglio europeo del giugno 2005 ed incentrate sui grandi temi della crescita e dell'occupazione;
- l'accordo finanziario generale del dicembre 2005;
- le bozze dei nuovi regolamenti dei Fondi strutturali e degli Orientamenti strategici che dovranno ispirare la definizione della futura strategia. Esse assumono un nuovo approccio, ed un conseguente disegno programmatico, nel quale l'enfasi è sull'elemento "strategico".

Ciò significa che l'impianto sarà caratterizzato da un "Quadro strategico nazionale" (QSN) di riferimento, che definirà la strategia complessiva, alla quale faranno riferimento i singoli programmi operativi che verranno elaborati nell'ambito dei due nuovi obiettivi "Convergenza"(Ob. 1) e "Competitività regionale e occupazione" (Ob. 2). Il nuovo QSN conterrà quindi meno elementi di dettaglio e di regolazione e si incentrerà sulla definizione della strategia e sulla giustificazione della sua coerenza interna (rispetto al contesto nazionale) ed esterna (rispetto agli indirizzi europei).

¹ Dirigente di ricerca, ISFOL.

2. IL PERCORSO SEGUITO IN ITALIA

Il metodo seguito in Italia nell'avviare e realizzare la nuova programmazione è stato definito attraverso un accordo approvato in Conferenza Unificata Stato-Regioni il 3 febbraio 2005 ("Linee guida per l'elaborazione del Quadro strategico nazionale per la politica di coesione 2007-2013") e successivamente una delibera del CIPE del 15 luglio 2005 sulla "Attuazione delle linee guida per l'impostazione del QSN". Elementi fondanti sono la scelta di un impianto strategico unitario che mette insieme la politica comunitaria (Fondi strutturali) e la politica regionale nazionale (Fondo aree sottoutilizzate), assumendo una convergenza programmatica ed un impegno settennale per entrambe.

Il processo avviato a seguito di tali accordi ha seguito le seguenti tre tappe:

- 1) Una fase di prima elaborazione di visioni strategiche, che ha visto la definizione di un "Documento strategico preliminare nazionale" (DSPN) da parte del complesso delle Amministrazioni Centrali, di un "Documento strategico" da parte delle 8 Regioni del Mezzogiorno coordinate dal Ministero dell'Economia, e di un Documento strategico preliminare da parte di ciascuna Regione. Tale fase è stata avviata nel mese di maggio-giugno e si è conclusa a fine 2005;
- 2) Una fase di confronto strategico tra i due livelli di Governo e il partenariato socio-economico attraverso la costituzione di 8 tavoli tematici (incaricati di produrre un documento che diventa la base della scrittura della parte strategica del QSN) e 10 gruppi tecnici (incaricati di scrivere parti tecniche e procedurali del QSN). Tale fase si è svolta tra gennaio e marzo 2006.

I tavoli sono stati definiti intorno ai seguenti temi: 1) Istruzione, formazione, territorio; 2) Ricerca e innovazione, banche e aiuti di Stato, territorio; 3) Ambiente, risorse naturali e culturali, mercato dei servizi, territorio; 4) Servizi sociali, inclusione sociale, sicurezza e legalità; 5) Reti/collegamenti, territorio; 6) Mercato del lavoro, sistemi produttivi, sviluppo locale; 7) Città, sistemi produttivi; 8) Internazionalizzazione e attrazione degli investimenti.

I gruppi tecnici istituiti sono i seguenti: Processo unitario di programmazione FAS-Fondi strutturali; Il partenariato economico e sociale; Cooperazione e obiettivo 3; Obiettivi di servizio: l'ipotesi di fissarli per alcuni servizi essenziali; Valutazione; *Capacity building*, premialità e assistenza tecnica, azioni di sistema; Monitoraggio e controllo; Il circuito finanziario e di progettazione; Collegamento tra politica regionale e altri programmi comunitari; Mercato interno e concorrenza.

- 3) L'elaborazione della bozza tecnico-amministrativa del QSN (tra marzo e aprile 2006), da consegnare al nuovo Governo dopo le elezioni politiche di aprile.

3. LA BOZZA DI QSN E LE PRIORITÀ RELATIVE AI TEMI DI ISTRUZIONE, FORMAZIONE E LAVORO

La struttura della bozza del QSN si articola in cinque parti: 1) Il contesto: ritardi di competitività e opportunità di sviluppo (tendenze socio-economiche ed elementi di scenario, specificità e disparità territoriali: punti di debolezza e potenziale); 2) Obiettivi e priorità; 3) Programmi operativi per macroarea geografica (per gli obiettivi convergenza, competitività regionale e occupazione, cooperazione territoriale); 4) Il quadro finanziario; 5) L'attuazione.

La strategia del QSN si articola secondo 10 priorità:

- 1) *Miglioramento e valorizzazione delle risorse umane*
- 2) Promozione, valorizzazione e diffusione della ricerca e dell'innovazione per la competitività
- 3) Uso sostenibile ed efficiente delle risorse ambientali per lo sviluppo
- 4) Valorizzazione delle risorse naturali e culturali per l'attrattività e lo sviluppo
- 5) Inclusione sociale e servizi per la qualità della vita e l'attrattività territoriale
- 6) Reti e collegamenti per la mobilità
- 7) *Competitività dei sistemi produttivi e occupazione*
- 8) Competitività e attrattività delle città e dei sistemi urbani
- 9) Apertura internazionale e attrazione di investimenti, consumi e risorse
- 10) *Governance*, capacità istituzionali e mercati concorrenziali ed efficaci.

Riportiamo in sintesi gli elementi più significativi che emergono dalle priorità relative alle tematiche delle risorse umane e del lavoro. Essi fanno riferimento soprattutto a quanto contenuto nelle parti relative alle priorità 1 e 7, che, a loro volta, hanno tenuto conto dei documenti finali dei relativi tavoli tematici.

4. LA STRATEGIA PER IL MIGLIORAMENTO E LA VALORIZZAZIONE DELLE RISORSE UMANE

La strategia individua quattro "Obiettivi generali", a loro volta articolati secondo "Obiettivi specifici".

4.1. Rafforzare, integrare e migliorare la qualità dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro e il loro collegamento con il territorio

L'obiettivo generale è comune a tutte le aree, seppure con intensità e declinazioni operative diverse.

Nel Centro-Nord lo sforzo maggiore va indirizzato verso la razionalizzazione ed innovatività degli interventi e il loro maggiore raccordo, nel rendere reali e permanenti le reti tra gli attori dei sistemi, nell'indirizzare l'offerta verso i bisogni espressi dal mondo produttivo.

Nel Mezzogiorno i persistenti problemi strutturali e organizzativi richiedono un forte sostegno anche in termini di decollo dei sistemi, di una maggiore regolamentazione e selettività dell'offerta formativa, oltre che un investimento importante in termini di rafforzamento della capacità delle istituzioni di guidare ed orientare l'offerta stessa verso i maggiori bisogni espressi dal territorio. È importante far progredire inoltre il processo di decentramento. In funzione del risultato da conseguire, in alcuni casi occorrono azioni collettive di sostegno ai sistemi con chiari obiettivi e una precisa tempistica per la costruzione di strumenti comuni (standard condivisi e con applicazione cogente; sistema di certificazione; indagini); in altri casi è opportuno alimentare con continuità il confronto, condividere linee guida e principi leggeri (da realizzare con modalità anche diverse nelle esperienze operative), attraverso sedi di discussione/confronto e comunità di pratiche.

Tale obiettivo generale si declina nei seguenti due *obiettivi specifici*.

- 1) *Costruire strumenti condivisi per il miglioramento della qualità dell'offerta di istruzione-formazione, dei risultati dell'apprendimento e per la riconoscibilità delle competenze acquisite*

Questo obiettivo richiede la condivisione e la realizzazione di una strumentazione per la qualità, per la definizione delle qualifiche e per la certificazione delle competenze.

Per la qualità dei sistemi occorre intervenire con *azioni di monitoraggio qualitativo, di indagine e di valutazione*, definite sulla base di standard condivisi, che permettano di: (a) misurare e verificare gli esiti delle azioni proposte/realizzate e la loro rispondenza e coerenza con la domanda espressa e le esigenze del territorio per aumentare la consapevolezza nei decisori; (b) rendere coscienti gli utenti della qualità delle prestazioni rese e incrementare pertanto le loro aspettative e la pressione a ottenere miglioramenti.

L'accreditamento delle strutture formative deve evolvere in direzione di una maggiore attenzione a indicatori sulla qualità del servizio fornito con un modello rispondente a standard minimi comuni a livello nazionale e che eviti la frammentazione dell'offerta in sistemi solo regionali e assicuri un'effettiva apertura del mercato.

Si deve costruire *un sistema nazionale di definizione delle qualifiche e di certificazione delle competenze* e di crediti formativi, di trasparenza delle qualifiche, di individuazione di standard formativi condivisi, in funzione del riconoscimento reciproco e trasparente da parte dei sistemi, delle competenze acquisite nei diversi contesti di apprendimento "formale, non formale ed informale" e nell'ambito delle diverse filiere. Un sistema di certificazione condiviso consente di rafforzare l'integrazione tra i diversi sistemi coinvolti e di supportare le politiche di mobilità. A tale ultimo riguardo, dovrà essere tenuto conto degli orientamenti europei in materia di costruzione di un sistema di riferimento comune (*European Qualification Framework*).

- 2) *Definire principi comuni e strumenti per migliorare il governo dell'attuazione, l'integrazione tra i sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro e il rapporto con il territorio*

Anche se con accentuazioni differenziate, assume rilevanza la capacità delle pubbliche amministrazioni in ambiti legati alla programmazione-progettazione degli interventi, alla gestione, monitoraggio e valutazione dell'istruzione e della formazione professionale: il sistema infatti trae beneficio dall'ispirarsi a criteri comuni e condivisi che potrebbero porsi a cornice per azioni di trasferimento di pratiche utili e anche, nel caso, di progetti metodologici comuni. In particolare nel Mezzogiorno, va sostenuta la capacità dei sistemi di governo di esprimere e di "guidare" in termini programmatori chiari la qualificazione e la differenziazione della progettualità. L'integrazione tra sistemi e attori rilevanti (istituzioni, operatori economici e parti sociali) è, in tutti i contesti, condizione importante per il conseguimento dei risultati ed è essa stessa un fattore di qualità. Ciò richiede *l'osservazione e l'analisi* nel continuo *delle tendenze dei sistemi locali*, dell'organizzazione delle imprese e delle prospettive dei mercati in modo da definire con efficacia e tempestività i relativi fabbisogni formativi e professionali. È necessario supportare la capacità degli attori dei diversi sistemi di rafforzarsi reciprocamente, cogliendo appieno le possibilità offerte da ciascuno², avvantaggiandosi delle buone prassi organizzative esistenti, alimentando il dialogo per la condivisione di metodologie e standard comuni, confrontando esperienze di pratiche utili, individuando soluzioni organizzative da tradurre in principi operativi condivisi. Il *collegamento con il territorio*, da rafforzare, accresce la capacità del sistema di istruzione-formazione e lavoro di partecipare, con il proprio contributo ad altre iniziative di *policy*, in particolare ai progetti di sviluppo locale. Per quanto riguarda *i servizi pubblici per l'impiego*, è necessario insistere sul sostegno alla capacità di erogare servizi differenziati rispondenti a standard qualitativi omogenei tra le Regioni; rendere permanenti le attività di monitoraggio e di valutazione delle prestazioni rese, a partire dalla definizione di obiettivi misurabili e di standard nazionali di qualità; implementare la Borsa del lavoro (nazionale e locale).

4.2. Innalzare i livelli di apprendimento e di competenze chiave, l'effettiva equità di accesso ai percorsi migliori, aumentare la copertura dei percorsi di istruzione e formazione iniziale

L'istruzione e la formazione sono centrali per lo sviluppo e la coesione sociale, ma anche per accrescere i rendimenti individuali. Infatti, il sistema in cui si realizza l'apprendimento nella fase iniziale della vita è anche quello

² È il caso ad esempio della creazione di reti e la condivisione di progetti tra le scuole, le agenzie formative e altri attori quali università, centri di ricerca e tecnologici, reti tematiche sull'educazione ambientale, poli culturali; le iniziative di alternanza scuola/formazione e lavoro, l'utilizzo di infrastrutture disponibili per le azioni dei diversi sistemi.

che rappresenta il primo inserimento degli individui nella vita sociale. Il ritardo in termini di istruzione e formazione non è solo un problema specifico del Mezzogiorno, o riconducibile solo al suo divario con il Centro Nord. Permangono tuttora segnali di inadeguatezza e di forte disomogeneità sulla quantità di istruzione e di formazione (partecipazione e conseguimento di titoli), sulla qualità degli apprendimenti (le competenze acquisite) e sull'equità di accesso al sistema e delle sue prestazioni. La forte criticità rilevata nei livelli di competenza, specie nel Mezzogiorno, e del suo presumibile peso sul ritardo innovativo del paese, ha portato le Regioni ad affermare, nel Documento Strategico per il Mezzogiorno, la volontà di intervenire in modo coordinato in materia di istruzione per fronteggiare i rilevanti problemi presenti nell'area.

Sono da considerare i tre seguenti *obiettivi specifici*.

- 1) *Accrescere il tasso di partecipazione all'istruzione e formazione iniziale*
L'evoluzione normativa più recente riconosce a tutti il diritto a conseguire un diploma o una qualifica entro il diciottesimo anno di età, mobilitando una pluralità di canali, attori e responsabilità. L'esperienza di questi anni evidenzia la necessità di intervenire sui sistemi di istruzione e di formazione per rafforzare la capacità di copertura degli utenti della formazione iniziale, rafforzare la relazione tra scuola e territorio e integrare esperienze innovative nella didattica tradizionale.
Per contrastare la dispersione, tuttora rilevante e per aumentare l'inclusività del sistema istruzione/formazione è necessario implementare percorsi integrati, flessibili, rivolti in particolare agli individui svantaggiati, basati su metodologie fortemente innovative, condivisi con tutti i soggetti del territorio, capitalizzando le esperienze della precedente programmazione. Infine, maggiore equità e coesione potranno derivare dal sostegno ai soggetti deboli, sostenendo il recupero e reinserimento nel sistema di individui che hanno abbandonato (o rischiano di abbandonare) il sistema scolastico e della formazione professionale. A tali azioni si accompagneranno interventi di sensibilizzazione delle famiglie, anche per favorire l'integrazione degli stranieri nella scuola.
- 2) *Innalzare i livelli medi dell'apprendimento, promuovere e garantire un livello minimo di competenze per tutti*
La promozione della qualità del sistema di istruzione e formazione, necessaria per fare acquisire a tutti le competenze chiave dell'apprendimento per tutto l'arco della vita, diversificare le proposte formative in risposta ai bisogni dei singoli e raggiungere competenze riconosciute a livello nazionale è centrale per la politica dell'istruzione e formazione. Occorre migliorare l'orientamento degli individui nella scelta dei percorsi e promuovere azioni di incentivazione dell'accesso a percorsi di istruzione e formazione scientifica, con attenzione alla partecipazione femminile. Tutto ciò richiede anche interventi volti a qualificare e motivare le risorse umane che operano nel sistema e adeguata strumentazione. L'anagrafe integrata degli studenti rappresenta in proposito uno strumento

importante di ausilio nella lotta contro la dispersione e per la conoscenza dei contesti e degli utenti per la maggiore efficacia agli interventi posti in essere.

3) *Accrescere la diffusione, l'accesso e l'uso della società dell'informazione nella scuola e nel sistema formativo*

Occorre rendere il sistema scolastico e formativo maggiormente attraente agendo sulle infrastrutture e dotazioni tecnologiche e telematiche, sulla strumentazione didattica, sui servizi aggiuntivi e avanzati, capitalizzando le esperienze. In particolare, le aree rurali e marginali, nonché le persone a rischio di esclusione sociale possono enormemente beneficiare dalla maggiore diffusione, promozione dell'utilizzo e accesso della società dell'informazione per la scuola e la formazione.

4.3. Aumentare la partecipazione a opportunità formative lungo tutto l'arco della vita

La situazione italiana riguardo alla scolarizzazione delle persone in età lavorativa, occupate e non, e alla modesta partecipazione alle attività di istruzione e formazione è critica ovunque, registrando nuovi analfabetismi, forti difficoltà nell'accesso e nel mantenimento del lavoro, inadeguatezza e rapida obsolescenza delle competenze acquisite. Si mira ad aumentare l'orientamento al *life long learning* dei sistemi, focalizzandosi sui contenuti dell'apprendimento in termini di efficacia nell'acquisizione di competenze, di spendibilità delle stesse, di conseguimento di livelli alti di qualificazione correlati a innovazione e competitività. È urgente incrementare le opportunità di apprendimento per la popolazione adulta considerando le necessità di diversi *target* di utenza (identificabili per genere, livello d'istruzione, età, cittadinanza, condizione nel mercato del lavoro) e dei territori. Si tratta dell'ambito in cui il ritardo del Paese è più evidente e generalizzato e su cui è indispensabile indirizzare le risorse aggiuntive in tutte le aree, nel quadro di uno sforzo di rinnovamento di contenuto e di adeguata e coerente destinazione finanziaria delle politiche ordinarie. La costruzione di un sistema di formazione permanente necessita di una cornice, anche giuridica, che consenta lo sviluppo di una regia sul tema.

Sono due gli *obiettivi specifici*.

1) *Garantire l'accessibilità a opportunità formative, certificate, per le competenze chiave e la cittadinanza attiva*

Occorre assicurare offerte formative rivolte soprattutto a persone per le quali la formazione permanente costituisce una risorsa per l'integrazione sociale e lavorativa; ad attivare reti coordinate dei soggetti che erogano le diverse offerte di servizi formativi e orientativi; ad introdurre sistemi di monitoraggio, valutazione e certificazione delle competenze. Riguardo alle reti necessarie, l'obiettivo primario è l'ottimizzazione e il miglioramento delle strutture esistenti aprendole a tutti i soggetti del territorio, intervenendo con nuove strutture laddove ce ne sia effettiva necessità. In questo modo si favorisce anche la cooperazione tra attori

diversi. A sostegno delle scelte degli individui deve essere potenziato un sistema capillare di informazione e orientamento che possa raggiungere coloro che meno sono in grado di individuare le occasioni formative e di operare scelte consapevoli.

2) *Accrescere l'utilizzo di percorsi integrati per l'inserimento e il reinserimento lavorativo*

L'accesso al lavoro richiede interventi nei quali la formazione si accompagna ad azioni di politica sociale e del lavoro, costituendo mix differenziati a seconda delle peculiarità dei gruppi *target* e con particolare attenzione all'utenza femminile e giovanile. La strategia deve puntare anche ad evitare forme di precarizzazione e richiede un potenziamento della capacità di intervento dei servizi per l'impiego nell'indirizzare gli utenti, privilegiando strumenti efficaci che legano l'apprendimento all'esperienza del lavoro. È rilevante, in questo ambito, rafforzare ulteriormente: la valenza formativa dell'apprendistato, anche attraverso la valorizzazione della figura del tutor aziendale; il riconoscimento delle competenze acquisite, da raccordare con la formazione esterna; la certificazione delle competenze. È strategico valorizzare e stimolare la capacità dell'impresa di offrire contesti efficaci e di qualità per l'apprendimento. Particolare attenzione occorrerà dedicare alla promozione delle capacità imprenditoriali e all'imprenditorialità.

4.4. Migliorare la capacità di adattamento, innovazione e competitività dei lavoratori e degli attori economici del sistema

La strategia complessiva delle politiche di formazione continua, collegata alla formazione permanente, deve determinare un'offerta accessibile e certificata, che abbia a riferimento un mercato più vasto e situazioni di eccellenza extraregionali, tenendo conto delle vocazioni e delle specificità territoriali. Rilevante è la promozione di raccordi tra programmazione regionale e fondi interprofessionali.

Gli obiettivi specifici sono tre.

1) *Sostenere la costruzione di un sistema nazionale di formazione superiore per aumentare la competitività*

Lo sviluppo sistematico di competenze tecniche di alto livello – ancorate ai fabbisogni e alle prospettive dei territori e mirate alla competitività – richiede il potenziamento di specifici percorsi di alta formazione e formazione superiore, razionalizzando quelli esistenti, individuando con attenzione le nuove esigenze, legandoli a forme di alternanza e praticantato, sostenendo la realizzazione di reti di centri di eccellenza, creando *network* con sistemi d'impresa, poli culturali e formativi, centri di ricerca, università, reti delle nostre eccellenze all'estero e promuovendo l'internazionalizzazione e la mobilità. Ciò in congiunzione con la necessità di potenziare l'orientamento e l'incentivazione alla frequenza di percorsi tecnico-scientifici, specie per l'utenza femminile. Nel Mezzogiorno

occorrerà in particolare sviluppare il potenziale umano nella ricerca e nell'innovazione.

2) *Sostenere politiche di formazione e politiche di anticipazione indirizzate alla competitività delle imprese*

Si tratta di mettere a punto sistemi di osservazione dei cambiamenti e delle tendenze nell'organizzazione del lavoro a livello aziendale, territoriale, settoriale, nazionale e internazionale, in grado di sostenere l'innovazione e di permettere alle imprese di monitorare i mercati e introdurre mutamenti nell'organizzazione del lavoro tali da consentire maggiore competitività. Particolare rilevanza assume la formazione di figure professionali dirigenziali e manageriali, ivi comprese quelle figure di "cerniera" e di supporto all'innovazione particolarmente importanti per le PMI, per l'artigianato e nel settore agricolo. Il *target* "piccolo imprenditore" dovrebbe costituire una priorità per le iniziative di formazione, da costruire con attenzione sui contenuti, modalità di *delivery* e *format* didattici. Particolarmente importante il sostegno all'imprenditorialità nel campo del terzo settore. Occorre anche favorire un contesto nel quale le imprese siano "soggetti attivi" nella progettazione e nella realizzazione di attività formative coerenti con le proprie esigenze. Questione di rilievo su cui sollecitare anche l'attenzione delle strategie dei fondi interprofessionali è la formazione dei responsabili delle risorse umane e la formazione dei rappresentanti dei lavoratori.

3) *Indirizzare il sistema di formazione continua a sostegno della capacità di adattamento dei lavoratori*

Lo sviluppo e il potenziamento della formazione continua richiede il confronto e l'accordo con le parti sociali e la definizione di modalità organizzative in grado di allargare la platea dei destinatari, assicurare innovazione nei contenuti, qualità e continuità degli interventi e messa a regime degli elementi innovativi. Una particolare attenzione deve essere posta già in fase di programmazione degli interventi, in modo da definire percorsi diversificati in funzione delle diverse esigenze dei beneficiari. A titolo esemplificativo, va evidenziata la necessità, per i lavoratori con contratti flessibili, che la formazione sia collegata ad altri interventi volti a favorirne la stabilizzazione, anche in considerazione delle esigenze del mondo produttivo. La programmazione degli interventi formativi rivolti agli adulti dovrà considerare la necessità di promuovere l'"invecchiamento attivo" della popolazione per favorirne la permanenza sul mercato del lavoro. Occorreranno anche politiche per la promozione e l'accesso, in particolare dei lavoratori con bassa qualificazione, politiche di contrasto alle discriminazioni e di valorizzazione della risorsa degli immigrati, in particolare sui luoghi di lavoro; politiche di conciliazione (politiche degli orari, dei tempi, accesso ai servizi per l'infanzia, gli anziani, ecc.) per favorire l'accesso alla formazione continua, in particolare da parte delle donne; interventi per contrastare l'esclusione delle donne dal lavoro e la segregazione occupazionale e promuoverne l'ac-

cesso ad occasioni di formazione qualificate. Gli interventi rivolti al *management* della ricerca dovrebbero riuscire a coniugare i saperi teorici e quelli pratici. Infine, vanno proseguite e migliorate nei contenuti le azioni di *capacity building* per le Amministrazioni Pubbliche, finalizzate a mettere in grado le istituzioni di rinnovarsi al proprio interno e meglio sostenere le innovazioni necessarie.

5. LA STRATEGIA PER LA COMPETITIVITÀ DEI SISTEMI PRODUTTIVI E PER L'OCCUPAZIONE

Qui viene definito uno specifico approccio allo sviluppo locale, individuando ambiti e modalità di intervento finalizzate a sostenere i sistemi locali nel loro complesso, integrando in contesti specifici le azioni rivolte alla competitività e sostenibilità dei processi produttivi, gli interventi a favore dell'occupazione e quelli rivolti al capitale sociale, soprattutto attraverso progetti territoriali costruiti con metodi partenariali con i soggetti locali, in grado di coniugare la promozione dei processi sostenibili di sviluppo e innovazione imprenditoriale con le azioni per aumentare la possibilità di ciascun individuo di partecipare attivamente e regolarmente al mercato del lavoro.

La strategia si articola in tre obiettivi generali, di cui il primo è di natura trasversale ai contenuti della strategia stessa e si riferisce al metodo della programmazione e alla capacità di *governance*; il secondo si rivolge alla promozione di processi sostenibili e inclusivi di innovazione e sviluppo imprenditoriale; il terzo declina territorialmente le politiche attive del lavoro. Ne estrapoliamo in particolare le parti relative alle politiche del lavoro.

5.1. Accrescere l'efficacia degli interventi per i sistemi locali, migliorando la *governance* e la capacità di integrazione fra politiche

Il metodo della programmazione e le modalità di individuazione degli interventi da finanziare sono elementi costitutivi della stessa strategia per sostenere i sistemi locali, al fine di migliorare la comprensione della specifica domanda dei territori e accentuare l'integrazione fra gli interventi per le imprese e le azioni rivolte alle risorse umane; rafforzare la capacità delle coalizioni e delle istituzioni locali nell'offrire servizi diversi al territorio, quale elemento permanente di vantaggio competitivo.

L'obiettivo generale si articola in due *obiettivi specifici*, che identificano rispettivamente gli indirizzi per i progetti territoriali e le priorità per la capacità delle istituzioni e delle *partnership* socio-economiche.

- 1) *Aumentare la capacità delle istituzioni locali quale condizione per l'efficacia di progetti locali e di area vasta e della governance del territorio*
Nell'ultimo decennio, diversi sono stati gli strumenti attivati a sostegno di agglomerazioni produttive, caratterizzati per tipologie di territorio (Urban, Leader) o per la finalità di favorire l'emergere di una coalizione locale, in un approccio autonomo (Patti Territoriali) o in attuazione della program-

mazione regionale (Progetti Integrati Territoriali). La valutazione dell'ultimo decennio è complessa, ma suggerisce comunque alcune discontinuità rispetto all'azione del passato, tradotte in tre principali indirizzi:

- a) il sostegno ai sistemi produttivi locali sarà perseguito tramite una strategia che, sulla base della identificazione dei vantaggi comparati e del potenziale di sviluppo del territorio, espliciti in maniera chiara e motivata le priorità (territoriali, settoriali e tematiche) sulle quali intervenire, per massimizzare la redditività sociale dell'investimento pubblico. L'efficace perseguimento delle priorità identificate implica forte capacità di scelta e pratica di valutazione, diffusa e partecipata;
- b) una apertura del "locale" alla conoscenza esterna, detenuta dalle Università, dalle banche, dai gestori di *multi-utilities*, dai mediatori dei flussi internazionali di turismo e dalle istituzioni italiane all'estero sia di rango nazionale che regionale;
- c) l'integrazione fra diverse scale di programmazione, locale e di area vasta, nazionale e internazionale; ciò è particolarmente rilevante non solo quando le iniziative di sviluppo locale individuano amministrazioni centrali fra i referenti istituzionali, ma anche quando è opportuno attivare iniziative interregionali o collegare le iniziative locali con gli interventi a rete o di sistema.

2) *Qualificare il partenariato socio-economico e rafforzarne il ruolo nello sviluppo locale*

L'obiettivo mira a sostenere l'affermarsi di una *partnership* socio-economica competente in grado di partecipare sia alla fase di definizione di progetti territoriali, sia alla fase di realizzazione, gestione e valutazione *in itinere* ed *ex-post*, garantendo ai progetti stessi il contributo informativo e di esperienze che proviene dai soggetti più vitali presenti sul territorio e l'effettiva mobilitazione delle rappresentanze degli interessi. Ciò implica la necessità di prevedere azioni per qualificare il confronto fra gli Enti Locali e il partenariato economico-sociale, valorizzando la conoscenza reale di specifiche aree territoriali³ e promuovendo la capacità delle coalizioni di aprire il livello locale all'apporto di competenze esterne forti e di soggetti capaci di trainare il sistema.

5.2. Promuovere processi sostenibili e inclusivi di innovazione e sviluppo imprenditoriale

Le criticità nell'offerta locale di servizi rappresentano uno dei maggiori freni ai processi di crescita, innovazione e apertura all'esterno dei sistemi locali e alla possibilità di ciascun individuo di partecipare attivamente ai processi produttivi del territorio.

La strategia individua due *obiettivi specifici*.

³ Può utilmente essere valorizzata anche in questo ambito la previsione regolamentare – per le Regioni dell'obiettivo Convergenza – di destinazione di risorse del FSE (Fondo Sociale Europeo) al sostegno di azioni intraprese collettivamente dalle parti sociali.

- 1) *Aumentare la competitività dei sistemi produttivi migliorando l'efficacia dei servizi per il territorio e le imprese e favorendo la loro internazionalizzazione*

La promozione di una maggiore efficacia ed efficienza dei servizi esige un approccio fortemente selettivo, in grado di valutare gli standard qualitativi dei servizi sostenuti dalle politiche regionali. Sono individuate le seguenti priorità, collegate principalmente alla creazione di reti territoriali: i servizi finalizzati alla competitività delle varie filiere produttive, quali quelle dei settori manifatturiero ed agroalimentare⁴; l'efficienza degli Sportelli Unici e la loro capacità di raccordarsi con il mondo delle imprese e con gli Enti Locali e con le Autonomie funzionali del territorio; il raccordo fra i sistemi imprenditoriali locali, le Università e le Istituzioni di ricerca e di alta formazione, anche tramite l'attivazione di incubatori all'interno di facoltà universitarie, collegati a *network* di imprese e banche, la creazione o potenziamento di specifici soggetti e la valorizzazione del ruolo dei "mediatori di conoscenza" (cfr. Priorità 2); l'accompagnamento dei processi di trasferimento di impresa collegati al ricambio generazionale nella proprietà delle piccole e medie imprese, integrando servizi, azioni rivolte al capitale umano e incentivazioni finanziarie e sviluppando buone pratiche per agevolare il trasferimento di impresa e minimizzarne gli impatti negativi.

- 2) *Aumentare l'inclusività, l'efficienza e la regolarità dei mercati locali del lavoro e del credito*

L'obiettivo specifico si articola in tre ambiti che attengono al miglioramento dei servizi per l'impiego, al sostegno di strategie e strumenti in materia di emersione e lotta alle irregolarità e alla promozione dell'accesso al credito e al microcredito.

5.3. Migliorare l'efficacia dei servizi di intermediazione tra domanda e offerta di lavoro e i raccordi con i sistemi delle imprese, dell'istruzione, della formazione e con le politiche sociali

L'obiettivo è di sviluppare sul territorio un sistema di rete pubblico-privata multiattore dei SPI, valorizzando il ruolo di coordinamento dei servizi pubblici ed aumentando la qualità dei servizi erogati a livello locale (sia da operatori pubblici che da operatori privati autorizzati e, in prospettiva accreditati quali Università, scuole, ecc.), adeguando tali servizi a standard qualitativi omogenei tra le Regioni, sia in termini di organizzazione che di servizi offerti e colmando le disuguaglianze territoriali. Le principali opzioni attuative riguardano: la specializzazione dell'offerta di servizi per *target* di utenza, la diversificazione della gamma dei servizi in funzione delle specifiche esigenze del territorio, la personalizzazione degli interventi, il mi-

⁴ In particolare i servizi che le Istituzioni e gli altri soggetti del territorio possono fornire per favorire l'accesso ai mercati, le azioni sul fronte della logistica e della *supply chain*, la diffusione dell'ICT, la ricerca e l'innovazione, la formazione, ecc.

grioramento delle competenze degli operatori dei centri pubblici quale condizione per l'adeguamento agli standard di qualità. Occorrerà, inoltre, sviluppare localmente il sistema a rete dei servizi pubblici e privati anche mediante il raccordo con i sistemi locali d'istruzione scolastica, professionale, universitaria e con il sistema delle imprese; aumentare la capacità di alimentare reti di relazioni con altri soggetti del territorio e di integrarsi con i soggetti privati e le espressioni imprenditoriali; sviluppare un sistema integrato di Borsa lavoro (locale e nazionale) non solo come sistema informativo di incontro domanda/offerta, ma anche come rete del servizio alle persone e alle aziende.

5.4. Qualificare e finalizzare in termini di occupabilità e adattabilità gli interventi di politica attiva del lavoro, collegandoli alle prospettive di sviluppo del territorio

Permangono in Italia, e specialmente nel Mezzogiorno, bassi tassi di partecipazione al mercato del lavoro, tassi di occupazione e di disoccupazione ancora insoddisfacenti rispetto alla media europea. La rilevanza dei problemi occupazionali, così come la specifica situazione di diverse componenti della popolazione attiva, specie femminile, caratterizzeranno l'intensità e le tipologie di intervento delle Regioni.

L'obiettivo generale si declina in due *obiettivi specifici*.

1) *Promuovere interventi mirati alle esigenze di specifici gruppi target*

Il conseguimento dell'obiettivo è fortemente correlato con l'azione della politica ordinaria, responsabile dello sviluppo di un sistema integrato di interventi in grado di coniugare flessibilità del mercato del lavoro, assistenza in caso di disoccupazione, sostegno alle fasi di transizione tra lavoro e lavoro, sviluppo occupazionale, sviluppo di competenze effettivamente utilizzabili e spendibili. Appare necessario quindi che si definisca un nuovo quadro di *welfare to work* per tutti coloro che affrontano periodi di transizione lavorativa, ridisegnando gli ammortizzatori sociali all'interno di un sistema coerente di politiche attive e passive, e promuovendo politiche per favorire la conciliazione tra tempi di lavoro e di vita. Il contributo delle politiche aggiuntive consentirà di affrontare a livello locale problemi rilevanti per specifici *target*, assumendo l'approccio di azioni integrate per l'inserimento lavorativo come modalità prioritaria di intervento. Per quanto riguarda i giovani, due sono le aree di criticità principali: la difficoltà di primo inserimento e la carenza di strumenti di sostegno destinati a bilanciare la flessibilità delle forme contrattuali; al riguardo, è prioritario sviluppare forme di alternanza tra scuola, formazione e lavoro dimostrate in grado di aumentare i livelli formativi e di favorire l'inserimento occupazionale. Il tema dell'integrazione degli immigrati costituisce uno dei punti centrali dell'azione sul territorio, sia sul piano economico che sul piano sociale. Specifiche opzioni attuative riguardano il perfezionamento, e il governo dei processi di inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro e le misure di incrocio fra do-

manda e offerta di lavoro straniero, la promozione di processi di inclusione di lavoratori immigrati altamente specializzati e lo sviluppo di azioni volte a ridurre le discriminazioni sul lavoro fondate sulla razza o sull'origine etnica. L'invecchiamento attivo è da perseguire valorizzando le competenze dei lavoratori anziani, promuovendo forme di contrasto alla marginalizzazione e all'espulsione lavorativa a partire dalla riqualificazione delle competenze. Per quanto riguarda le donne sono necessari interventi sia per favorire la partecipazione al mercato del lavoro, sia per contrastare le disparità nelle carriere e nelle retribuzioni. È necessario inoltre prestare particolare attenzione alle politiche orientate alla creazione d'impresa e al lavoro autonomo, in particolare da parte delle donne. I servizi per la conciliazione dei tempi di vita con quelli di lavoro devono poter essere effettivamente disponibili e fruibili.

L'efficacia delle politiche del lavoro dipende sia dalla qualità della loro integrazione con quelle dell'istruzione, della formazione, dell'orientamento, con le politiche sociali, e più in generale con le strategie di sviluppo dei sistemi produttivi e delle imprese, sia dalla capacità di affrontare in maniera differenziata, in funzione delle caratteristiche territoriali locali, i problemi rilevanti per specifici target. L'integrazione sociale e lavorativa dei soggetti svantaggiati è promossa in particolare attraverso interventi multidimensionali e partenariali, nel quadro di un sistema di relazioni tra i diversi operatori interessati della scuola, della formazione professionale, del terzo settore, delle imprese e delle istituzioni locali. In tale ambito occorre anche incentivare l'attivazione di reti tra imprese, istituzioni, operatori di settore e condurre azioni di sensibilizzazione presso gli imprenditori in merito agli strumenti offerti dalle politiche attive.

2) *Migliorare la qualità del lavoro e sostenere la mobilità geografica e professionale*

L'obiettivo intende contribuire al miglioramento della qualità del lavoro intervenendo per creare condizioni lavorative e contesti volti a: valorizzare la risorsa lavoro; rafforzare la responsabilità sociale delle imprese; sviluppare la cooperazione con la ricerca e le politiche per l'innovazione in funzione dell'attuazione di nuovi modelli lavorativi e produttivi; favorire la mobilità professionale e geografica.

6. LA STRATEGIA DEL FSE

Viene poi dedicata una specifica sezione alla strategia del Fondo sociale europeo, che sosterrà in particolare gli obiettivi previsti dalle citate priorità 1, 7, 2 e 5, nonché, laddove pertinenti alla specifica missione e alle regole di ammissibilità del Fondo, anche quelli previsti da altre priorità, come interventi di formazione permanente sui grandi temi della sostenibilità ambientale e della salute pubblica (priorità 3) e formazione continua per lo sviluppo della *capacity building* della Pubblica Amministrazione (priorità 10).

La strategia del Fondo sociale europeo si ispira ad alcuni principi generali:

- 1) centralità dell'intervento sulle risorse umane, quale indispensabile fattore per il conseguimento dei complessivi obiettivi di sviluppo, coesione ed occupazione;
- 2) valorizzazione del partenariato interistituzionale, con le parti sociali e con gli altri attori rilevanti;
- 3) rafforzamento della qualità, dell'efficacia, dell'integrazione dei sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro e della loro capacità di coniugare l'inclusività degli interventi con la promozione dell'eccellenza e dell'innovazione;
- 4) interazione e complementarità delle politiche per l'occupazione e delle politiche economiche verso la comune finalità dello sviluppo;
- 5) utilizzo razionale ed ottimale delle risorse umane, strumentali, finanziarie ed infrastrutturali disponibili;
- 6) concentrazione degli interventi: a) tematica, in funzione del sostegno delle priorità, degli obiettivi e dei *target* della Strategia Europea per l'occupazione, nonché dei pertinenti obiettivi europei in materia di istruzione, formazione, inclusione sociale; b) territoriale e settoriale, in direzione delle aree che manifestano problemi maggiormente significativi e degli ambiti nei quali il Fondo può contribuire con maggiore efficacia al conseguimento degli obiettivi programmati;
- 7) qualità e attenzione a principi trasversali di merito e di metodo: promozione di pari opportunità di genere; tensione verso processi inclusivi; attenzione alle differenze e all'interculturalità; capitalizzazione delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie; attenzione all'integrazione nei processi internazionali; applicazione operativa di standard di qualità;
- 8) monitoraggio e valutazione, quali strumenti chiave per la trasparenza, la conoscenza e il riorientamento delle politiche e degli interventi.

7. LE PROSSIME TAPPE

Le prossime tappe vedono la messa a punto definitiva del testo del QSN, a seguito del confronto politico, la definizione dei programmi operativi e del quadro finanziario (per il quale manca ancora, allo stato attuale, la ripartizione tra Regioni e, in ciascuna Regione, tra Fondi), l'avvio del negoziato con la Commissione e la predisposizione dei Programmi operativi, che dovrebbe portare ad una Decisione di approvazione nei primi mesi del 2007.

Il sistema educativo polacco

TADEUSZ ROZMUS¹

Parole chiave:
Sistema
educativo;
Riforma

1. PASSATO E FUTURO POLITICO E SOCIALE

1.1. Premessa storica

Il 1989 è stato un anno cruciale nella storia contemporanea della Polonia. Dopo l'accordo cosiddetto "tavola rotonda", risultato dalle negoziazioni tra le rappresentanze dell'opposizione e del Governo, in giugno si sono avute le prime elezioni parlamentari parzialmente libere. Nelle elezioni, i candidati della "Solidarietà" hanno vinto tutti i seggi cui aspiravano nella Camera bassa, "Sejm" (Parlamento), (35%) e tutti, meno un seggio, al Senato (100%). Ai partiti di Governo è stato garantito il 65% dei seggi nel Sejm. Le prime elezioni totalmente libere e democratiche si sono avute nel 1991.

Negli anni '90, la Polonia ha attivato il processo di integrazione con i Paesi dell'Europa orientale. Nel 1991, è diventata membro del Consiglio di Europa e ha definito l'"Association Agreement" con la Comunità Europea, che è stato ratificato dall'Unione Europea (UE) nel 1993. Nel 1996, la Polonia è diventata membro del OECD e, nel 1999, della NATO. Il 1 maggio 2004, la Polonia è diventata parte dell'UE.

L'ingresso della Polonia nell'UE è l'evento di maggiore rilevanza, che influenza ogni cambiamento politico. Tale ingresso emerge necessariamente

¹ Ispettore a Cracovia e responsabile delle scuole salesiane in Ispettorato.

in una quantità di riforme, in aree quali economia, finanza, politica monetaria, agricoltura, politica interna, giustizia, protezione dei diritti d'autore e politiche mediatiche.

1.2. Religioni

La Costituzione polacca garantisce libertà di coscienza e libertà di religione. La Chiesa (di tutte le religioni) e lo Stato sono indipendenti e autonomi. In Polonia, non c'è una religione ufficiale.

Per ciò che concerne l'educazione, la norma più importante è che lo Stato garantisce – in accordo con le volontà di studenti e genitori – l'educazione religiosa (come materia opzionale) nei programmi di insegnamento di tutte le scuole pubbliche (educazione prescolare, scuola primaria e scuola post primaria).

L'inclusione della religione nell'educazione prescolare è una novità rispetto a regolamenti precedenti, sebbene in pratica questi insegnamenti fossero attivi in molte istituzioni. La Chiesa ha il diritto di collaborare su fatti fondamentali con le istituzioni educative, per esempio asili di infanzia e scuole di tutti i livelli, in base a quanto stabilito dal Codice di diritto canonico e da principi ufficiali.

2. IL PERIODO DI TRASFORMAZIONI POLITICHE DOPO IL 1989

Il periodo di trasformazioni politiche, cominciato nel 1989, ha ispirato la nuova legislazione che è diventata la base per le riforme educative. L'avvio della riforma si è verificato alla fine degli anni '90. La nuova legislazione ha permesso lo sviluppo di scuole non statali e cambiamenti nel sistema di iscrizione al livello post primario (una più alta percentuale di giovani frequenta le scuole secondarie generali), così come l'incremento del numero (5 volte più alto) di studenti che frequentano le istituzioni educative superiori.

2.1. Dibattito in corso

La riforma del sistema educativo (iniziata il 1 settembre 2004) prevede i seguenti punti:

- 1) un anno di preparazione prescolare sarà obbligatoria per tutti i bambini di 6 anni;
- 2) saranno varati 2 anni supplementari generali nelle scuole secondarie superiori per accedere all'esame di maturità e acquisire il certificato di maturità;
- 3) dopo aver acquisito il certificato di maturità, 3 anni supplementari nella scuola professionale secondaria superiore porteranno al diploma di qualifica professionale;

- 4) 3 anni di scuola speciale, che preparano al lavoro alunni con handicap mentali moderati e gravi e alunni con handicap multipli, consentono l'acquisizione del certificato di impiego.

Nel 2004, gli esami professionali e nel 2005 gli esami di maturità sono stati implementati in accordo con le nuove norme. Presto, saranno introdotte attività di supporto per bambini sotto i 6 anni cui è stato diagnosticato un handicap.

Il documento *“Strategie di sviluppo dell'educazione continua fino al 2010”* contempla l'incremento di diverse attività relazionate con il concetto di apprendimento lungo tutto l'arco della vita:

- 1) incremento dell'accesso alla formazione continua raggiungendo la qualità nell'educazione continua;
- 2) cooperazione e partenariato;
- 3) incremento degli investimenti nelle risorse umane;
- 4) creazione di risorse informative sulla formazione continua e sviluppo di servizi di consultazione;
- 5) riconoscimento del ruolo e del significato della formazione continua.

Il documento *“Strategie di sviluppo del ICT in Polonia - e-Poland”* contempla gli aspetti seguenti:

- 1) installazione di PC e accesso Internet in tutte le scuole;
- 2) creazione delle condizioni per l'uso di Internet nell'insegnamento di altre materie oltre all'informatica;
- 3) preparazione di materiali didattici che includano programmi informatici multimediali e a distanza per l'auto aggiornamento degli insegnanti;
- 4) avvio di corsi specialistici per alunni, studenti e insegnanti;
- 5) costruzione di un portale dell'educazione per alunni, studenti e insegnanti;
- 6) riconoscimento degli studi a distanza ed elaborazione di definizioni per questo genere di studi.

Il documento *“La strategia statale per i giovani nel periodo 2003-2012”* contempla:

- 1) creazione e preparazione di uguali opportunità e sviluppo individuale per le giovani generazioni;
- 2) creazione delle condizioni per lo sviluppo di proprie attività;
- 3) sviluppo della cooperazione giovanile internazionale;
- 4) costruzione di un sistema informativo per i giovani;
- 5) formazione e formazione in servizio del personale che si occupa di giovani.

2.2. Educazione obbligatoria

La legge del 25 luglio 1998, che riforma il precedente *“School Education Act”* del 1991, all'articolo 15, definisce l'educazione obbligatoria nel seguente modo: l'educazione è obbligatoria fino ai 18 anni; l'educazione obbligatoria a tempo pieno comincia nell'anno scolastico in cui il bambino compie

7 anni e finisce al termine del ginnasio (scuola secondaria inferiore), comunque non va oltre il diciottesimo anno di età. La frequenza sia della scuola primaria che di quella secondaria inferiore diventa obbligatoria.

Dopo il completamento del ginnasio obbligatorio, l'educazione può essere proseguita attraverso: 1) frequenza di una scuola, pubblica o privata, post-ginnasiale; 2) partecipazione a corsi organizzati in forma extrascolastica in istituzioni pubbliche o private (accreditate); 3) partecipazione a corsi organizzati da società o persone fisiche accreditate per svolgere attività educative; 4) seguendo la preparazione professionale offerta dagli imprenditori.

Nell'anno scolastico 2004/2005, è stata introdotta la preparazione pre-scolare obbligatoria a 6 anni di età.

2.3. Statistiche

Di seguito, alcuni dati statistici sul sistema educativo polacco.

Tav. 1 - *Alunni e scuole (statali e non)*

TIPO DI SCUOLA	ALLIEVI (in migliaia)		SCUOLE	
	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003
Primaria	4.741	2.982	19.096	15.593
Ginnasio	-	1.709	-	6.609
Secondaria superiore generale	809	745	2.003	2.548
Secondaria professionale	934	591	5.225	4.854
Professionale di base	630	171	2.435	2.227
Post secondaria*	202	236	2.080	2.857

* Include corsi diurni, serali ed extra scolastici.

Tav. 2 - *Educazione non statale con i diritti delle scuole statali (studenti e scuole)*

TIPO DI ISTITUZIONE	SCUOLE		ALLIEVI		% ALLIEVI IN SCUOLE PRIVATE RISPETTO AL TOTALE DI ALLIEVI	
	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003
Primaria	377	453	36.787	3.001	0,8	1
Ginnasio	-	496	-	24.019	-	1,4
Secondaria superiore generale	417	456	40.417	26.425	5	3,5
Secondaria professionale (tecnica secondaria e di base)	324	312	33.012	13.923	1,7	1,8
Post secondaria*	1.161	1.590	97.199	98.933	47,9	41,8

* Include corsi diurni, serali ed extra scolastici.

In aggiunta, nell'anno scolastico 2002/2003, c'erano 495 scuole d'arte, 287 delle quali non consentivano la qualifica professionale dopo il diploma.

2.4. Struttura generale e punti fermi nell'orientamento educativo

Coerentemente con la legge polacca ("School Education Act", del 7 settembre 1991), il sistema educativo comprende le istituzioni prescolari, le scuole primarie, il ginnasio e le scuole post ginnasiali. Alla luce della legge esistente, le istituzioni dell'educazione superiore sono escluse dal sistema (formano un settore o sistema di educazione superiore a sé stante).

Oltre alle scuole su citate, ci sono i seguenti elementi nel sistema educativo: centri psicologici ed educativi per l'orientamento e la consulenza, istituzioni educative e di cura, istituzioni educative e di cura speciali, istituzioni di cura speciali, scuole d'arte, centri di formazione continua, centri di addestramento pratico, centri di addestramento in servizio, istituzioni che ospitano alunni che frequentano scuole lontano dalle loro case, campi di lavoro volontario, istituzioni di addestramento per gli insegnanti e per l'addestramento in servizio degli insegnanti e biblioteche (pedagogiche) per gli insegnanti.

Un bambino tra i 3 e i 6 anni può accedere all'educazione prescolare che non è obbligatoria, ma la maggior parte dei bambini di 6 anni frequenta i giardini di infanzia o le classi prescolari organizzate nelle scuole primarie.

Dal 1999/2000, i bambini tra i 7 e i 13 anni frequentano le nuove scuole primarie per un periodo di 6 anni (la struttura unica di 8 anni consecutivi è cessata nel 2000). La scuola primaria è divisa in due periodi: il primo (classi 1-3) offre un apprendimento elementare integrato, il secondo (classi 4-6) prevede insegnamenti disciplinari separati. Al termine dei 6 anni della scuola primaria, gli alunni devono sostenere un test di competenza (stilato da commissioni esaminatrici esterne e valutato da esaminatori selezionati da queste commissioni). Il test di competenza è stato introdotto per la prima volta nell'aprile del 2002.

I diplomati nella scuola primaria di 8 anni possono continuare la loro educazione in un quadriennio della scuola secondaria generale (liceo ginnasio), in 4 o 5 anni di scuola secondaria professionale, in 4 anni di liceo professionale o in 3 anni di scuola professionale di base.

Alla fine dei 4 tipi di scuola, gli alunni possono conseguire la maturità, che dà loro diritto ad accedere all'educazione superiore. Coloro che non superano l'esame di maturità, o che non vengono accettati dalle istituzioni di educazione superiore, possono continuare la loro educazione nelle scuole post secondarie, che hanno una durata variabile tra 1 e 2 anni e mezzo.

La scuola professionale di base consente l'ingresso nel mondo del lavoro con la qualifica di "lavoratore abilitato".

Dall'anno 1999/2000 (in base alla legge 8 gennaio 1999), tutti coloro che completano la scuola primaria continuano il loro percorso nei 3 anni del ginnasio, una scuola secondaria inferiore obbligatoria. Alla fine di questa scuola, gli allievi affrontano un esame obbligatorio organizzato da una commissione regionale esterna. Completato il ginnasio, possono scegliere tra due opzioni:

1) 3 anni di scuola secondaria superiore orientativa con esami di maturità finali;

2) 2 anni di scuola secondaria superiore professionale.

Nel novembre del 2001, il Ministro dell'Educazione e dello Sport ha deciso che l'attività nelle scuole "vecchio tipo" continuerà, ma il percorso sarà abbreviato di un anno e sarà introdotto il nuovo tipo di scuola contemplato dalla riforma. Le scuole professionali di base continueranno ad esistere offrendo un diploma di qualifica professionale, ovviamente dopo aver superato l'esame professionale finale.

Anche i diplomati da 2 o 3 anni alla scuola professionale secondaria superiore avranno la possibilità di ottenere la maturità, a condizione che completino con successo il biennio di scuola secondaria generale supplementare o il triennio di scuola tecnica secondaria supplementare. L'esame di maturità rimpiazzerà gradualmente gli esami per l'ingresso all'università e avrà un carattere esterno. In coerenza con il "School Educational Act", l'esame di maturità è stato introdotto nel 2005.

Di seguito, focalizziamo i percorsi dell'educazione secondaria.

3. EDUCAZIONE SECONDARIA

A conclusione del "Ginnasio", gli allievi possono scegliere tra più percorsi di educazione secondaria e proseguire gli studi nei percorsi post-secondari (cfr. grafico).

3.1. Educazione secondaria di base

I percorsi di educazione secondaria di base stanno cambiando in base alla riforma in atto; perciò, sembra interessante riferire sui due momenti: prima della riforma; dopo la riforma.

3.1.1. Educazione secondaria di base prima della riforma

L'educazione secondaria superiore riguardava il periodo dai 15 ai 18 o 19 (20) anni. Al completamento della scuola primaria unica di 8 anni, gli alunni potevano scegliere le seguenti scuole: 1) "Liceum ogólnokształcące" (liceo): una istituzione che offriva 4 anni di educazione generale a tempo pieno per studenti dai 15 ai 19 anni; 2) "Liceum techniczne" (liceo tecnico): una istituzione che offriva 4 anni di educazione generale a tempo pieno, insieme a materie professionali tecniche e generali per studenti dai 15 ai 19 anni. Questo tipo di scuola era relativamente nuova, iniziata nell'anno scolastico 1995-1996; 3) "Liceum zawodowe" (liceo professionale): una istituzione che offriva 4 anni di educazione generale e professionale a tempo pieno per studenti dai 15 ai 19 anni; 4) "Technikum" (istituto tecnico): una istituzione che offriva 5 anni di educazione tecnica generale a tempo pieno per studenti dai 15 ai 20 anni. A partire dall'anno 2002-2003, questa istituzione è stata gradualmente rimpiazzata dal "Technikum" di 4 anni e dal "Liceum profilowane" di 3 anni; 5) "Szkoła zasadnicza": un'istituzione che offriva 3 anni di educazione professionali base a tempo pieno per studenti dai 15 ai 18 anni; 6) "Liceum ogólnokształcące": era una scuola secondaria generale che preparava all'esame di maturità.

"Liceum techniczne", "Liceum zawodowe" e "Technikum": erano scuole professionali secondarie che preparavano anche loro all'esame di maturità. Solo la "Szkoła zasadnicza" non preparava direttamente per l'esame di maturità e chi terminava questa scuola non aveva la possibilità di entrare nel percorso dell'educazione superiore; poteva però frequentare altri due o tre anni di preparazione per l'esame di maturità.

3.1.2. Educazione secondaria di base dopo la riforma

Il 21 novembre 2001, furono introdotti dei cambiamenti a livello di scuola secondaria di secondo grado attraverso alcune leggi quali: la rinnovata *“Carta degli insegnanti”*, la nuova *“Legge sulla educazione scolastica”* e la *“Legge sulla riforma del sistema educativo”*.

Nell'anno scolastico 2002/2003, iniziano ad essere operative le seguenti scuole post-ginnasiali (cfr. grafico):

- 1) Triennio di *“Liceo di educazione generale”* per studenti dai 16 ai 19 anni che abilita lo studente a sostenere l'esame di maturità e ottenere il diploma.
- 2) Triennio di *“Liceo con indirizzi vari”* per studenti dai 16 ai 19 anni. L'insegnamento è sviluppato nei profili generali della formazione professionale e permette allo studente di sostenere l'esame di maturità e ottenere il diploma.
- 3) Quadriennio di *“Istituto tecnico”* per studenti dai 16 ai 20 anni che permette allo studente di ottenere un diploma di qualifica professionale dopo aver superato l'esame e di sostenere l'esame di maturità e ottenere il diploma.
- 4) *“Scuola professionale”* di base per studenti dai 16 ai 18-19 anni: durano 2 o 3 anni, lo studente riceve una qualifica professionale dopo aver superato l'esame. È possibile continuare la formazione nel biennio del *“Liceo supplementare di educazione generale”*, o nel triennio dell'*“Istituto tecnico supplementare”*.
- 5) Biennio di *“Liceo supplementare di educazione generale”* per studenti dai 18/19 ai 20/21 anni che hanno terminato la *“Scuola professionale”* di base e li abilita a sostenere l'esame di maturità e ottenere il diploma (è attivo dal primo settembre 2004).
- 6) Triennio di *“Istituto tecnico supplementare”* per studenti dai 18/19 ai 21/22 anni che hanno terminato le scuole di formazione di base e permette loro, superando un esame, di ottenere, sia il diploma di maturità che un diploma di qualificazione professionale (è attivo dal primo settembre 2004).

3.2. Educazione post-secondaria

Nella classificazione polacca, l'educazione post-secondaria (*“Scuola dopo il liceo”*) fa parte dell'educazione secondaria e le viene segnato un livello 4 nella scala ISCED.

La scuola post-secondaria prepara studenti al lavoro manuale e a occupazioni equivalenti, o a occupazioni specializzate che richiedono la qualifica di secondo livello. Il periodo di istruzione varia in base all'occupazione ed è specificato nella classificazione delle occupazioni. Per la maggior parte delle occupazioni è di 2 o 2 anni e mezzo, per altre dura solo 1 anno.

Gli studenti in queste scuole sono formati come personale amministrativo e di servizio per imprese e hotel, specialisti di computer, staff medico o

bibliotecari. La maggioranza degli studenti sono donne. Quelli che hanno completato un corso di studio per l'occupazione di tipo pratico ottengono il titolo di "lavoratore qualificato" nel settore professionale seguito. Quelli che hanno completato il corso di studio di 2 anni o 2 anni e mezzo, o una specializzazione non lavorativa ottengono il titolo di "tecnico", o un altro titolo indicato nella lista della "Classificazione delle occupazioni e delle specializzazioni della formazione professionale".

Ci sono 2.902 scuole post-secondarie pubbliche e private (anno scolastico 2002/2003). Queste scuole sono condotte da unità amministrative centrali, unità locali autogovernate, organizzazioni non governative e della chiesa. Nel 2002/2003, hanno frequentato le scuole post-secondarie 236.839 studenti di età dai 19 ai 24 anni.

Le materie non obbligatorie solo le seguenti: religione o etica (6 ore) e 6 ore sono lasciate alla discrezione del preside. Queste possono essere impiegate per lo sviluppo di materie obbligatorie, o per percorsi educativi, o per l'organizzazione di classi di recupero per gruppi di studenti.

Sulla base dell'orario di riferimento, il preside sviluppa il calendario scolastico, diviso in anni formativi.

Al gruppo organizzatore della scuola è data la possibilità di incrementare il numero di ore di insegnamento obbligatorio senza però superare le tre ore settimanali in più.

Nella scuola secondaria di primo grado, le ore di insegnamento obbligatorio settimanali, con le ore di insegnamento addizionali e le ore di religione/etica, non possono superare il totale massimo di 31 ore.

4. VALUTAZIONE DELLO STUDENTE

Presentiamo le modalità di valutazione utilizzate nei diversi livelli del percorso educativo.

4.1. Valutazione nell'educazione secondaria inferiore (Ginnasio)

Il sistema di valutazione degli studenti del "Ginnasio" è basato sulla legge rinnovata del 7 settembre 1991 e sulla regolamentazione della valutazione dello studente del Ministro dell'Educazione nazionale del 21 marzo 2001, dettanti norme per la valutazione, la promozione e per gli esami e i test di verifica nella scuola pubblica (con ulteriori aggiornamenti).

1) Valutazione interna

Gli studenti sono valutati separatamente in ciascuna disciplina. La valutazione dipende completamente dall'insegnante. Solo la valutazione finale di ogni semestre e alla fine dell'anno scolastico deve essere approvata dal Consiglio scolastico di ciascuna scuola. I risultati della valutazione lungo l'anno diventano importanti per la valutazione di fine anno. La valutazione è divisa in parziale, periodica e annuale.

L'insegnante ha la seguente scala di punteggio a sua disposizione: 6=eccellente, 5=molto buono, 4=buono, 3=soddisfacente, 2=accettabile, e 1=insoddisfacente. I punteggi scolastici così come i criteri per la loro assegnazione dovrebbero essere apertamente conosciuti dello studente e dai suoi genitori.

Gli studenti ricevono punteggi anche per il loro comportamento (condotta) in base a questa scala: eccellente, buono, accettabile, inaccettabile. Il punteggio per il comportamento non dovrebbe influenzare il punteggio delle discipline o la promozione al grado superiore. Comunque, lo studente ha diritto di chiedere l'esame di verifica se il punteggio periodico annuale dato dall'insegnante è, nella sua opinione e in quella dei suoi genitori, troppo basso.

2) *Valutazione esterna*

Alla fine del terzo anno del "Ginnasio", viene organizzato un esame standard esterno. È stato condotto dalle "Commissioni esaminatrici regionali" per la prima volta nel maggio 2002. Questo esame verifica abilità, competenze e conoscenze nel campo delle materie umanistiche e delle scienze. È obbligatorio per tutti gli studenti. I risultati sono riportati nel certificato consegnato alla fine del ginnasio e sono comparabili su scala nazionale.

4.2. Valutazione nell'educazione secondaria superiore

Il sistema di valutazione degli studenti per tutti i tipi di scuola secondaria superiore è basato sulla legge educativa del 7 settembre 1991 e sulla regolamentazione del Ministro dell'Educazione Nazionale del 21 marzo 2001 sulla valutazione dello studente, dettanti norme per la valutazione, promozione e per gli esami e i test di verifica nella scuola pubblica (con ulteriori aggiornamenti).

1) *Diploma di maturità*

La maturità è un esame nazionale obbligatorio solo per ottenere il certificato di maturità e guadagnare l'accesso all'alta educazione. Consiste in prove scritte e orali. I contenuti della parte scritta sono definiti dalle autorità educative regionali (*Kuratoria*), ma la valutazione è fatta dai docenti. Della parte orale sono totalmente responsabili gli insegnanti.

Dall'anno 2005/2006, sarà condotto in tutte le scuole di nuovo tipo, eccetto che nella scuola professionale di base. La Commissione esaminatrice centrale e le otto Commissioni esaminatrici regionali saranno totalmente responsabili per il nuovo esame di maturità, così come per tutta la valutazione esterna in Polonia.

All'esame di maturità si accede al termine del triennio del "Liceo di educazione generale", del triennio del "Liceo con indirizzi vari", del quadriennio dell'Istituto tecnico". La "Scuola professionale" rilascia un Diploma di qualifica; per ottenere la maturità da questo percorso, è necessario proseguire gli studi nel biennio del "Liceo supplementare di educazione generale", o nel triennio dell'"Istituto tecnico supplementare".

2) *Diploma di qualifica professionale*

I due percorsi dell'“Istituto tecnico” e dell'“Istituto tecnico supplementare”, oltre alla maturità, consentono di conseguire anche un diploma professionale. Lo studente è valutato con un esame obbligatorio sulle competenze professionali. Il suo contenuto e livello sono definiti da ciascuna scuola. Il successo in questo esame dà diritto al certificato finale del “*Technikum*”.

Il diploma professionale si ottiene anche alla fine della “Scuola professionale”. Gli studenti sono valutati con un esame professionale obbligatorio, i cui contenuti e livello sono definiti da ciascuna scuola. Superando le parti teoriche e pratiche di questo esame, relazionate con l'occupazione, si ha diritto al rispettivo certificato finale delle scuole professionali.

4.3. Valutazione nell'educazione post-secondaria

I percorsi della “Scuola dopo il liceo” consentono di ottenere un diploma di qualifica.

Tali percorsi hanno una durata che varia da uno a due anni e mezzo:

- 1) l'educazione post-secondaria della durata di un anno si conclude con un esame di formazione professionale obbligatorio. Il contenuto e il livello dell'esame è definito da ciascuna scuola. Coloro che superano l'esame ottengono il diploma di post-secondaria e il titolo di “lavoratore abilitato”, o altro titolo professionale;
- 2) l'anno conclusivo degli studi nelle scuole post-secondarie che durano 2 o 2 anni e mezzo si chiude con un esame obbligatorio di competenze professionali che permette di verificare le conoscenze pratica relativa alla specializzazione. I contenuti e i livelli dell'esame sono definiti da ciascuna scuola. Coloro che superano l'esame ottengono il diploma di post-secondaria e il titolo di “Tecnico”.

4.4. Progressione degli studenti

Uno studente è promosso alla classe successiva se, alla fine dell'anno scolastico, riceve almeno il punteggio di “*accettabile*” in ogni materia obbligatoria.

Nel caso di un voto “*insoddisfacente*”, lo studente può sostenere l'esame in questa materia.

Uno studente che non è promosso e non ha passato l'esame deve ripetere l'anno.

Il Consiglio dei docenti del ginnasio può decidere le condizioni di promozione di uno studente che ha ricevuto un solo voto “*insoddisfacente*” in una materia, o non è stato ammesso alla valutazione finale avendo una assenza maggiore del 50%. Uno studente può essere aiutato nella promozione solo durante il ginnasio.

Se lo studente manca più del 50% delle lezioni obbligatorie e se non c'è una base sufficiente per la valutazione finale, può sostenere il cosiddetto “esame di classificazione” in un giorno concordato.

5. CERTIFICAZIONE

A seconda dell'ambito scolastico, le certificazioni si distinguono come di seguito descritto.

5.1. Educazione secondaria di primo grado ("Ginnasio")

Alla fine di ciascun anno scolastico, lo studente riceve un certificato in una forma standardizzata.

A partire dal 2002, ogni studente riceve un certificato di conclusione della scuola, con l'indicazione dei risultati dell'esame esterno.

5.2. Educazione secondaria di secondo grado

La situazione descritta di seguito è stata applicata a tutta la scuola secondaria del vecchio tipo fino all'anno 2004 (2005 nel caso dell'"Istituto tecnico").

Tutte le scuole pubbliche di secondo grado, e le scuole non pubbliche che posseggono i diritti delle scuole pubbliche, emettono certificati in forma standardizzata (la forma di questi documenti e le regole di compilazione sono definite nelle rispettive istruzioni e regolamentazioni).

Al completamento del "Liceo di educazione generale", gli studenti ricevono il certificato finale sulla base dei risultati scolastici (senza l'obbligo di sostenere l'esame finale) che riporta i voti ottenuti nelle diverse materie alla conclusione dell'ultimo anno. Questo certificato dà accesso all'esame di maturità, o all'educazione post-secondaria ("Scuola dopo il liceo").

Alla conclusione del "Liceo con vari indirizzi", gli studenti conseguono un certificato finale sulla base dei risultati scolastici, senza l'obbligo di sostenere l'esame finale. Esso riporta il punteggio finale e la specializzazione. Dà accesso al mondo del lavoro, o all'esame di maturità.

Alla fine dell'"Istituto tecnico", gli studenti ricevono un attestato, che si basa sui risultati dell'ultimo anno e sul punteggio dell'esame. Esso conferisce il titolo di "Tecnico", dà accesso al mondo del lavoro e diritto a sostenere l'esame di maturità.

Al termine della "Scuola professionale" di base, gli studenti ottengono un attestato, basato sui risultati dell'esame, che conferisce il titolo di "lavoratore abilitato". Tale attestato riporta i punteggi ottenuti durante l'anno finale, i punteggi dell'esame e il nome della specializzazione. Dà accesso al mondo del lavoro, o all'educazione secondaria di secondo livello supplementare (a tempo pieno, o corsi serali) che permette di prepararsi all'esame di maturità e di ottenere il titolo di "Tecnico".

Tutti gli studenti che hanno completato i programmi della scuola secondaria di secondo grado e hanno passato l'esame di maturità ottengono il certificato di maturità. Questo certificato riporta i voti ottenuti al completamento della scuola e il punteggio dell'esame. La maturità è una qualificazione richiesta per l'ammissione all'università, o all'educazione superiore non universitaria.

5.3. Educazione post-secondaria

Coloro che concludono la scuola post-secondaria (“Scuola dopo il liceo”) ricevono il diploma di scuola post-secondaria e il titolo di “Lavoratore abilitato” (superando l’esame di formazione professionale), o di “Tecnico” (superando l’esame di competenza professionale).

6. ORIENTAMENTO PROFESSIONALE ED EDUCATIVO, COLLEGAMENTI SCUOLA IMPRESA

In Polonia, ci sono circa 500 Centri di supporto psicologico e pedagogico così come alcuni centri specialistici. I loro compiti sono: supporto a bambini, giovani, genitori e insegnanti in difficoltà d’apprendimento e con problemi di comportamento connessi a droga e alcool; terapia nei casi di problemi di sviluppo; prevenzione di ulteriori problemi.

Il secondo campo di attività di questi centri è focalizzato su *counselling* e orientamento quando un ragazzo deve scegliere la scuola post-ginnasiale, o il suo futuro professionale.

Alcune grandi scuole impiegano insegnanti speciali, psicologi, logopedisti, orientatori che organizzano classi speciali e contribuiscono alla risoluzione di problemi individuali, o interni alla scuola.

L’Ufficio del Lavoro Nazionale ha sviluppato l’orientamento e la formazione dei giovani negli ultimi anni. La sua attività si rivolge ai giovani disoccupati, a coloro che hanno terminato la scuola professionale ed entrano nel mercato del lavoro, o a quanti vogliono cambiare professione.

La percentuale di disoccupati è molto alta e i giovani sotto i 24 anni costituiscono un terzo del numero totale di disoccupati. Cresce la domanda delle imprese per i diplomati della scuola secondaria. Sono poche le istituzioni che garantiscono regolarmente alle scuole adeguata informazione e orientamento professionale. Alcune di queste aiutano le scuole con l’acquisto di attrezzature per l’insegnamento e forniscono attrezzature per i laboratori scolastici.

Gli studenti delle scuole professionali post secondarie hanno accesso gratuitamente ai servizi di assistenza disponibili così come all’orientamento per la formazione e il lavoro.

I diplomati della scuola post-secondaria che entrano nel mercato del lavoro hanno accesso ai servizi per i lavoratori e alle attività di orientamento offerti dai Servizi per l’impiego statali e possono usufruire anche dei servizi proposti da agenzie di impiego private.

7. EDUCAZIONE PRIVATA

La tradizione dell’educazione polacca non statale dopo la seconda guerra mondiale è abbastanza breve. Una delle poche eccezioni era la scuola

professionale salesiana di Oswiecim (Zasadnicza Szkola Zawodowa Towarzystwa Salezjanskiego), la quale non è stata chiusa dal Governo dopo la seconda guerra mondiale e funziona ancora oggi. La scuola salesiana di Oswiecim era un'unica scuola professionale privata gestita dai religiosi in tutti i Paesi del Blocco comunista.

Nella realtà polacca, le scuole private gestite dai religiosi erano casi eccezionali e ce ne erano 9 in totale (in maggioranza erano licei).

Le prime scuole "sociali" sono apparse alla fine degli anni '80. Esse erano chiamate "sociali" e "civiche" per distinguerle da quelle pubbliche, ma allo stesso tempo per evidenziare che esse non erano private. Non portano profitti ai loro "proprietari" (insegnanti, genitori, persone elette nel Consiglio d'Istituto).

Nella decade 1990/2000, sia scuole sociali che private (anche religiose) cominciarono a svilupparsi dinamicamente. Il quadro legislativo per lo sviluppo dell'educazione non pubblica in Polonia è stato determinato dalla "Legge sull'educazione scolastica" del 7 settembre 1991.

Le scuole non pubbliche possono essere create e condotte da associazioni o persone fisiche. Possono acquisire lo stato di scuole pubbliche se implementano curricula basati sul curriculum principale, adottano i principi di valutazione degli studenti come decisi dal Ministro Nazionale dell'Educazione e dello Sport e impiegano insegnanti qualificati.

Le scuole non pubbliche che hanno lo statuto legale di scuola pubblica sono sostenute sia da finanziamenti del governo locale, sia da finanziamenti ricevuti direttamente dallo Stato. Ricevono un contributo fino al 100% della costo medio di uno studente in una scuola statale dello stesso tipo.

Nell'anno scolastico 2002/2003, gli studenti della scuola secondaria di primo grado non pubblica ammontavano all'1,4% del numero totale degli studenti delle scuole secondarie di primo grado, mentre nella scuole secondarie di secondo grado questa proporzione sale attorno al 3,5%. Gli studenti delle scuole professionali di base o professionali secondarie non pubbliche equivalgono all'1,3% del totale degli studenti di quello stesso tipo di scuole. Delle 462 scuole secondarie generali non pubbliche la maggioranza (194) sono condotte da organizzazioni sociali, 91 scuole sono confessionali. Anche la maggioranza delle scuole professionali non pubbliche sono guidate da organizzazioni sociali (172 su 322).

Le scuole post-secondarie non pubbliche sono molto diffuse. Il numero totale dei loro studenti ammonta a quasi a 112mila con una percentuale del 47,3% sul numero totale di studenti della scuola post-secondaria. Nel 2002/2003, c'erano 1.828 scuole post-secondarie non pubbliche.

Insieme alla trasformazione del sistema politico, un notevole cambiamento è avvenuto nel sistema di educazione superiore. La nuova legge sull'alta educazione, adottata il 12 settembre 1990, ha introdotto i seguenti cambiamenti: le istituzioni di educazione superiore hanno guadagnato la configurazione di istituzioni autonome, che comporta un ampio livello di indipendenza dall'amministrazione statale e di libertà accademica (libertà di insegnamento e di ricerca); inoltre, sono stati introdotti meccanismi in-

termediari per la conduzione dell'educazione superiore ed è stata sviluppata una autoregolamentazione interna. È stato creato anche un Consiglio generale per l'alta educazione: in accordo con la legislazione, il Consiglio è un corpo elettivo rappresentante l'intero sistema di alta educazione; coopera con il Ministro Nazionale dell'Educazione e dello Sport e con altre autorità pubbliche nel definire le politiche statali nei confronti dell'alta educazione. È superfluo notare che il Consiglio gioca un importante ruolo nel processo di creazione e di standardizzazione degli insegnamenti generali per aree di studio e livelli di insegnamento.

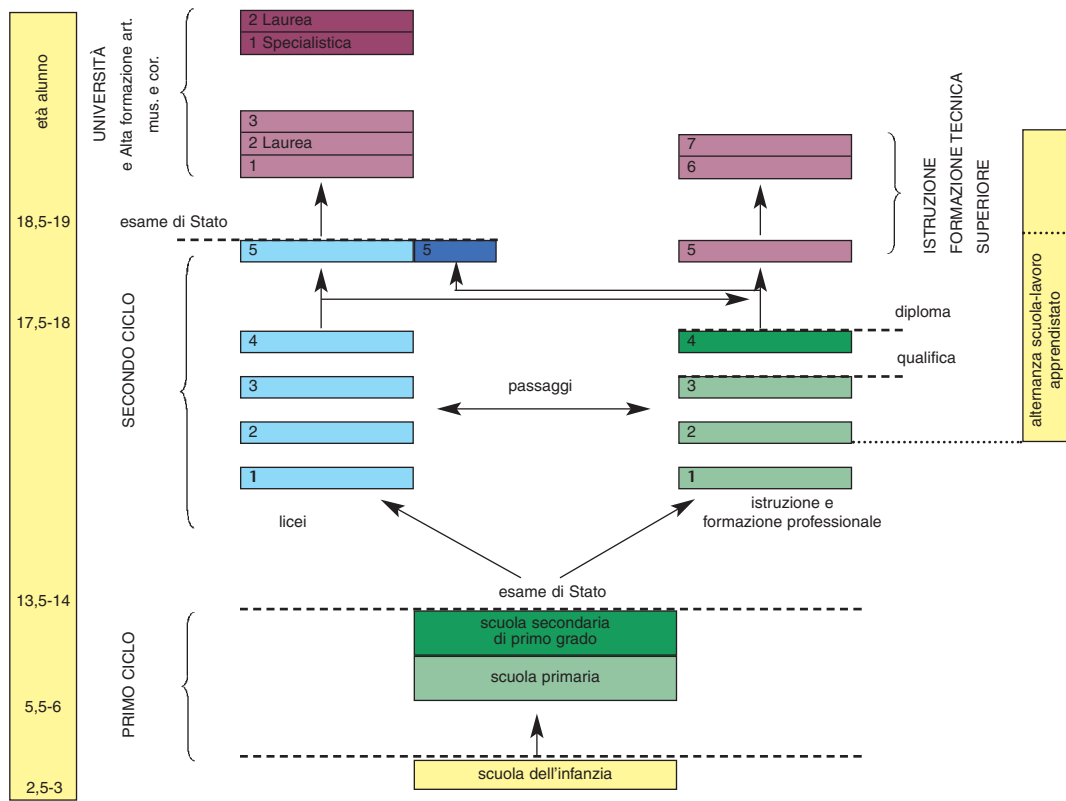
La nuova legge rende possibile la creazione di istituzioni educative di alta educazione non statali con un ritorno alla situazione precedente alla guerra, quando le strutture del sistema di alta educazione erano coerenti con il sistema democratico e l'economia di mercato.

8. CONTINUAZIONE DEI DIBATTITI

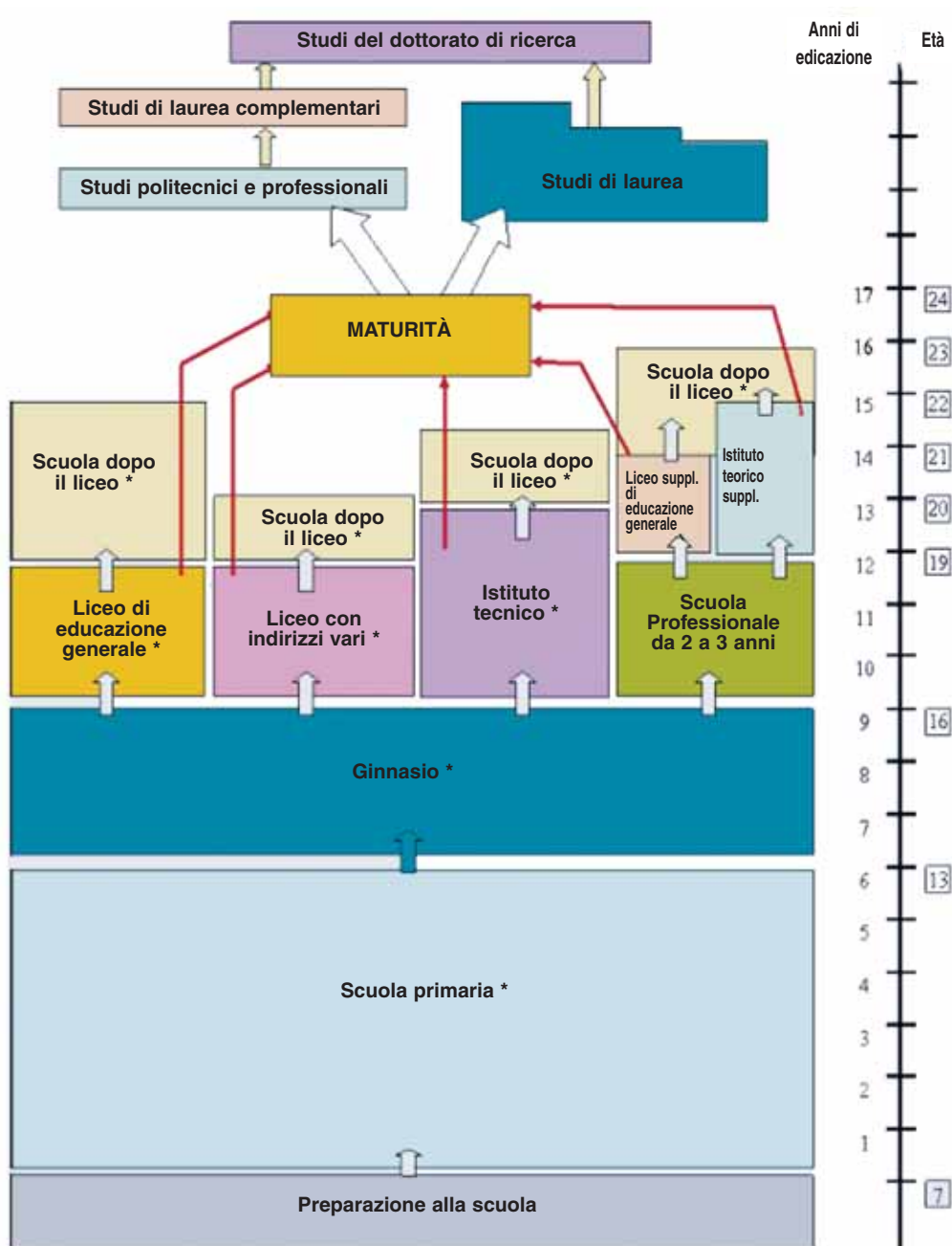
A partire dal 2005, è stato introdotto un nuovo tipo di esame di maturità. Questo sarà a regime quando le istituzioni universitarie non imporranno prove di accesso per le materie in cui i candidati sono stati già promossi nell'esame di maturità. Comunque le università avranno il diritto di definire i risultati dell'esame di maturità richiesti per l'ammissione. Nel caso di eccesso di candidati, il Senato universitario avrà il diritto di applicare criteri addizionali, quali risultati richiesti in altre materie, o punteggi in materie indicate sul certificato conclusivo della scuola secondaria di secondo grado.

SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO

Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione - L. n. 53/03



SISTEMA EDUCATIVO POLACCO



* Comprese le scuole speciali

Competenze di base, competenze chiave e standard formativi

MICHELE PELLERÉY¹

Parole chiave:
Competenza;
Standard;
PISA;
OCSE

Ci sono almeno tre fonti di riferimento che sollecitano la tradizionale definizione di competenze di base in una più comprensiva e penetrante: quella di competenze chiave. Il primo riferimento proviene dagli studi condotti in sede OCDE (in italiano OCSE) che hanno portato tra l'altro allo sviluppo delle indagini PISA. Il secondo riferimento, anch'esso di natura internazionale, deriva da alcuni documenti elaborati da esperti della Commissione europea a partire dalle indicazioni che il vertice di Lisbona del 2000 aveva dato alla questione delle "competenze di base". Il terzo riferimento è di natura più teorica e tiene conto delle ricerche sviluppate in Francia sulla nozione di competenze necessarie per garantire ai cittadini le condizioni di una occupabilità valida e produttiva nel tempo.

Il presente contributo intende non solo presentare nelle grandi linee le caratteristiche dell'attuale orientamento, ma anche appoggiarne una più puntuale e compiuta presa di coscienza del significato e delle implicazioni formative.

1. LE COMPETENZE DI BASE NEL PROCESSO FORMATIVO

In Italia, a partire dallo studio svolto dall'ISFOL sulle competenze che dovrebbero caratterizzare il cittadino-lavoratore, si è diffusa la tendenza a di-

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

stinguerle secondo tre categorie fondamentali: competenze di base, competenze trasversali, competenze tecnico-professionali². Tale studio teneva conto in particolare dei processi di formazione continua. La distinzione è stata utilizzata sistematicamente nelle proposte formative elaborate nel contesto dei percorsi IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) e, più recentemente, nella definizione degli standard formativi minimi relativi alla conclusione del percorso sperimentale triennale di formazione professionale cui consegue l'acquisizione di una qualifica. Le competenze di base, secondo la prospettiva adottata dall'ISFOL, si riferiscono a saperi fondamentali utilizzabili nel contesto della vita quotidiana e lavorativa secondo necessità, trasferibili al variare delle condizioni di contesto e incrementabili secondo i diversi livelli di responsabilità³. Nell'accordo raggiunto nella Conferenza Stato-Regioni del 2003 esse sono state considerate come una "base più ampia di quella tradizionalmente utilizzata nella formazione professionale, in quanto non sono [gli standard] concepiti solo in riferimento all'occupabilità delle persone, ma anche al fine di garantire i pieni diritti di cittadinanza a partire dal possesso di un quadro culturale di formazione di base". Gli standard minimi di competenza sono distribuiti secondo un'area linguistica, un'area tecnologica, un'area scientifica e un'area storico-socio-economica.

Esempio di competenze di base relative all'area tecnologica e storico-socio-economica.

<i>Area tecnologica Obiettivi generali</i>	<i>Competenze di base</i>
1. Utilizzare strumenti tecnologici e informatici per consultare archivi, gestire informazioni, analizzare dati (riferimento ECDL Start)	<p>1.1 Sa acquisire, leggere, creare, gestire e stampare testi usando le funzionalità di un programma di videoscrittura</p> <p>1.2 Usa le potenzialità offerte da applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire un foglio elettronico, utilizzando le funzioni aritmetiche e logiche, le normali funzionalità di trattamento dei testi, la rappresentazione dei dati in forma grafica</p> <p>1.3 Conosce che cos'è una rete e utilizza in sicurezza internet per raccogliere informazioni, esplorare argomenti specifici, comunicare, collaborare e condividere risorse a distanza</p>

² Cfr. a esempio: ISFOL *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base nel lavoro che cambia*, Milano, Franco Angeli, 1994; ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli, 1998.

³ Le competenze trasversali hanno carattere generale e si riferiscono a qualità della persona che hanno rilevanza nel contesto di ogni sua attività e relazione. Si citano spesso tre macrocategorie: relazionarsi in modo adeguato con l'ambiente fisico, tecnico e sociale; affrontare e gestire operativamente l'ambiente, il compito e il ruolo sia mentalmente, sia a livello della condotta finale; diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente, del compito e del ruolo assegnato. Quelle tecnico-professionali riguardano un settore specifico dell'attività professionale.

2. Utilizzare consapevolmente le tecnologie tenendo presente sia il contesto culturale e sociale nel quale esse fanno agire e comunicare, sia il loro ruolo per l'attuazione di una cittadinanza attiva	2.1 È consapevole delle regole della comunicazione telematica e utilizza gli strumenti nel rispetto della propria e altrui privacy 2.2 Conosce potenzialità e rischi nell'uso delle tic
Area storico-socio-economica <i>Obiettivi generali</i>	<i>Competenze di base</i>
1. Cogliere il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali	1.1 Riconosce le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche 1.2 Identifica gli elementi maggiormente significativi per distinguere e confrontare periodi e aree diversi e li utilizza per cogliere aspetti di continuità e discontinuità, analogie e differenze e interrelazioni 1.3 Riconosce le caratteristiche della società contemporanea come il prodotto delle vicende storiche del passato 1.4 Individua nel corso della storia mezzi e strumenti che hanno caratterizzato l'innovazione tecnico-scientifica
2. Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul reciproco riconoscimento dei diritti per il pieno esercizio della cittadinanza	2.1 Comprende le caratteristiche fondamentali dell'ordinamento giuridico italiano come sistema di regole fondate sulla Costituzione repubblicana e si orienta nella struttura dello Stato, delle Regioni e degli Enti locali, riconoscendo le funzioni dei rispettivi organi 2.2 Conosce gli organismi di cooperazione internazionale e il ruolo dell'Unione europea 2.3 Comprende la dimensione storica dei sistemi di organizzazione sociale, mette a confronto modelli diversi tenendo conto del contesto storico / culturale di riferimento 2.4 Riconosce il significato e il valore della diversità all'interno di una società basata su un sistema di regole che tutelano i diritti di tutti
3. Conoscere il funzionamento del sistema economico e orientarsi nel mercato del lavoro	3.1 Riconosce ed applica concretamente in fatti e vicende della vita quotidiana e professionale i fondamentali concetti economici e giuridici 3.2 Conosce le principali caratteristiche del mercato del lavoro europeo, nazionale e locale e le regole del suo funzionamento
4. Essere consapevole dei comportamenti adeguati per assicurare il benessere e la sicurezza	4.1 Identifica le condizioni di sicurezza e salubrità degli ambienti di lavoro, nel rispetto degli obblighi previsti dalla normativa vigente, individuando i comportamenti da adottare in situazioni di emergenza 4.2 Comprende la necessità di adottare nella vita quotidiana e professionale comportamenti volti a rispettare l'ambiente

A proposito di competenze di base degli adulti e di standard formativi si può citare la ricerca pubblicata nel dicembre 2002 sui *Quaderni degli Annali dell'Istruzione* realizzata a cura dell'*Indire* nel corso del 2002. Nella premessa metodologica, Guasti tratta del concetto di standard riferendosi soprattutto alle esperienze in corso nel mondo anglosassone e statunitense in particolare. I cosiddetti "*content standards*", egli ricorda, dovrebbero descrivere "ciò che gli studenti dovrebbero conoscere ed essere capaci di fare" e pertanto "non si ha un puro contenuto senza una concettualizzazione operativa né un'operazione senza un concetto formale. Così il conoscere qualcosa richiede alcune operazioni intellettuali che possono essere dimostrate solo attraverso alcune 'performance'. [...] Si ha così il valore degli standard come **certificatori**, che si occupano del rapporto con le competenze dimostrate e certificate, gli standard come **predittori**, che affrontano la relazione tra le performances e la prospettiva di sviluppo del soggetto, gli standard come **descrittori**, che hanno la funzione di evidenziare i risultati e i processi finalizzati all'accertamento e alla valutazione, gli standard come **motivatori**, che hanno lo scopo di mettere il soggetto nella condizione di poter essere costantemente attratto dall'apprendimento del livello successivo o di una conoscenza integrativa o correlata" (Guasti L., 2002, 23; grassetto nell'originale).

Gli standard elaborati dalla ricerca avevano come base contenutistica le indicazioni della direttiva 22, approvata dalla Conferenza Unificata Stato Regioni il 6 febbraio 2001 ed entrata in vigore il 2 aprile dello stesso anno, che individuava in quattro aree la cultura di base che un adulto deve possedere: socio-economica, dei linguaggi, scientifica, tecnologica. Sono di conseguenza stati individuati 5 standard per l'area dei linguaggi, 16 per l'area socio-economica, 11 per l'area scientifica, 5 per l'area tecnologica, in tutto 37. Essi "sono definiti dal rapporto **concetto-azione**, in base al quale il contenuto che ne scaturisce assume connotazioni essenzialmente operatorie. Va qui ricordato che la dimensione operatoria non è ancora l'attività operativa – questa è propria degli standard di performance – che tanta parte ha nell'immaginario comune teso alla delegittimazione culturale degli standard. Ci sono aspetti dello standard che hanno carattere operativo ma la loro legittimità è data dalla **funzione operatoria** dei dinamismi della mente e della coscienza del soggetto. [...] La presentazione formale degli standard è caratterizzata dalla **descrizione** dello standard e dalla successiva indicazione dei **livelli**" (*Ibidem*, 24). Vengono anche evidenziate le più rilevanti connessioni fra i diversi standard.

Non è possibile anche in questo caso riportare i vari standard e i rispettivi livelli. A titolo di esempio vengono presentati due standard e relativi livelli. Il primo è ricavato dall'area socio-economica (standard E), l'altro dall'area tecnologica (standard C).

Standard E: Si riconosce come soggetto di diritti e doveri nell'ambito delle norme che regolano il rapporto di lavoro e comprende come opera un sistema di tutela del lavoro in relazione alle trasformazioni della società.

Livello 1

Riconosce, a partire dall'esperienza personale, i principali diritti connessi al lavoro e li collega alle principali norme costituzionali.

- 1.1 Elenca e spiega i principali diritti costituzionali in materia di lavoro;
- 1.2 Descrive modalità secondo le quali opera la tutela costituzionale nei rapporti di lavoro, attraverso riferimenti alle proprie esperienze personali;
- 1.3 Esemplifica diritti e doveri con riferimento al vissuto lavorativo.

Livello 2

- 2.1 Distingue le fonti di regolazione del rapporto di lavoro (Costituzione, legge, contratto collettivo, contratto individuale);
- 2.2 Descrive, anche con riferimento a situazioni concrete, le relazioni tra le diverse fonti di regolazione del rapporto di lavoro;
- 2.3 Identifica e spiega i principali diritti e doveri connessi al rapporto di lavoro;
- 2.4 Identifica, nel testo della Costituzione, gli articoli relativi al lavoro;
- 2.5 Spiega, attraverso esemplificazioni e a partire dalla propria condizione lavorativa, come opera la legislazione del lavoro.

Livello 3

Legge e interpreta semplici norme che regolano il rapporto di lavoro; utilizza fonti, selezionate dall'insegnante, nella soluzione guidata di semplici casi legati all'esperienza personale.

- 3.1 Identifica, a partire da estratti della Costituzione, di leggi ordinarie, di contratti collettivi, norme significative per la definizione dei propri diritti e doveri come lavoratore;
- 3.2 Utilizza le diverse fonti di regolazione come strumento per identificare e spiegare diritti e doveri delle parti nell'ambito del rapporto di lavoro;
- 3.3 Utilizza le fonti di regolazione del rapporto di lavoro per comprendere situazioni concrete e risolvere semplici problemi connessi alla propria condizione lavorativa;
- 3.4 Interpreta una busta paga e ne identifica le voci fondamentali (retribuzione fissa e variabile, ritenute fiscali e previdenziali).

Livello 4

Comprende che la legislazione del lavoro definisce un equilibrio tra esigenze e interessi in funzione di un determinato contesto storico; identifica e utilizza in modo guidato le fonti pertinenti nella soluzione di casi.

- 4.1 Identifica le clausole principali di un contratto individuale di lavoro e le pone in relazione con la contrattazione collettiva e la legislazione sul lavoro;
- 4.2 Mette in relazione il sistema di tutela del lavoro adottato dall'ordinamento italiano con il contesto storico che lo ha originato e con le sue successive evoluzioni;
- 4.3 Distingue e analizza le esigenze della produzione e le esigenze di tutela del lavoratore;
- 4.4 Trova la soluzione di semplici casi attraverso l'uso guidato delle fonti appropriate.

Livello 5

Discute criticamente le diverse modalità di regolazione del rapporto di lavoro in contesti storici e sociali differenti; identifica e utilizza in autonomia le fonti appropriate per la soluzione di casi.

- 5.1 Analizza e valuta con giudizi argomentati le modalità secondo le quali le esigenze di tutela del lavoratore si conciliano/non conciliano con il contesto della nuova organizzazione del lavoro;
- 5.2 Confronta e valuta diversi sistemi (in Paesi diversi e/o in epoche diverse) di regolazione del rapporto di lavoro;
- 5.3 Identifica e utilizza le norme pertinenti per la soluzione di casi problematici relativi al lavoro.

Standard C: Usa strumenti elettronici e computer per elaborare e presentare informazioni

Livello 1

- 1.1 Coglie le peculiarità del testo elettronico rispetto al testo tradizionale nelle sue caratteristiche di manipolabilità e ne sa fare uso.

Livello 2

- 2.1 Sa scegliere i formati che offrono maggiore compatibilità con i vari sistemi operativi;
- 2.2 Conosce le caratteristiche e le differenze che i documenti devono possedere per essere adatti alle tecniche di video proiezione e di pubblicazione in Internet;
- 2.3 Padroneggia programmi specifici per gestire testi ed ipertesti complessi con salvataggio e conversione nei formati più adatti, invio automatico ad una lista di destinatari attraverso le varie modalità di stampa o di condivisione mediante posta elettronica.

Livello 3

- 3.1 Padroneggia tutte le possibilità di gestione offerte dal sistema operativo e sa ottimizzarne le prestazioni per migliorarne e velocizzarne l'uso;
- 3.2 Usa applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire un foglio elettronico, utilizzando funzionalità di trattamento dei testi, la rappresentazione di dati in forma grafica;
- 3.3 Usa applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire le basi di dati, utilizzando le peculiari funzioni di inserimento, ricerca, selezione e ordinamento dei dati, generazione di semplici rapporti;
- 3.4 Sa acquisire immagini da scanner, fotocamera e videocamera, e importarle, convertirle ed esportarle nel formato migliore per l'uso a cui sono destinate con particolare riferimento alla videoproiezione ed alla pubblicazione in Internet;
- 3.5 Usa applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire presentazioni multimediali destinate a fini specifici usando funzionalità peculiari per la creazione di disegni e pulsanti di spostamento e l'aggiunta di effetti speciali;
- 3.6 Usa applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire ipertesti complessi per creare documenti destinati ad usi specifici e adatti alla videoproiezione.

Livello 4

- 4.1 Usa con competenza applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire un foglio elettronico, utilizzando le funzionalità aggiuntive di inserimento di oggetti, importazione ed esportazione dei dati nel formato più adatto per l'uso a cui sono destinati;
- 4.2 Crea e gestisce database relazionali, importa ed esporta dati nel formato migliore per l'uso a cui sono destinati;
- 4.3 Sa acquisire sequenze di immagini, importarle, convertirle, elaborarle e farne il montaggio filmico;
- 4.4 Sceglie ed usa applicazioni specifiche per acquisire, elaborare e gestire suoni digitali e convertirli nel formato migliore per l'uso a cui sono destinati;
- 4.5 Usa applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire presentazioni multimediali destinati a fini specifici usando le funzionalità peculiari di formattazione del testo e della pagina, l'inserimento di grafici, immagini, suoni e l'esportazione nel formato migliore per l'uso a cui sono destinate con particolare riferimento alla videoproiezione ed alla pubblicazione in Internet;
- 4.6 Usa applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire ipertesti complessi per creare documenti destinati ad usi specifici e adatti alla pubblicazione in Internet.

2. LE COMPETENZE CHIAVE

Nel 1997 i Paesi membri dell'OCSE lanciarono un progetto internazionale di valutazione delle competenze degli studenti denominato PISA (*Pro-*

gram for International Student Assessment) al fine di monitorare fino a che punto gli studenti che stavano per giungere al termine dell'obbligo scolastico avessero acquisito le competenze essenziali per una piena partecipazione alla società⁴. Lo studio iniziale, poi progressivamente approfondito, si poneva la questione preliminare di “definire e selezionare le competenze” da prendere in considerazione, in gergo DeSeCo (“*Definition and Selection of Competencies*”). La definizione assunta all'avvio delle indagini messe in atto nel 2000 (Pisa 2000) e nel 2003 (Pisa 2003) era la seguente: “Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità ma anche l'uso di strategie e di *routines* necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di *competenze* include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali e relative ai comportamenti. Costituisce l'integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Da tale punto di vista, leggere, scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di *competenza* si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici”⁵.

Verso la fine del 2005 veniva pubblicato dall'OCSE un rapporto che faceva il punto sulla questione delle competenze essenziali del cittadino rilegendole sotto la dizione di “competenze chiave”⁶. In tale documento si evidenziavano tre fondamentali criteri per selezionarle e definirle: a) importanza dei benefici economici e sociali che ne derivano; b) ampiezza dello spettro di contesti nei quali si manifestano tali benefici; c) universalità di tali benefici, nel senso che non sono limitati a specifiche categorie di persone. L'aggregazione proposta per combinare tra loro le competenze individuate su tale base utilizza concetti di interazione e di riflessività. Le categorie individuate sono le seguenti.

⁴ Dalla “Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento” (UNESCO, Conferenza mondiale sull'educazione 1990): Art.1: “Ogni persona – bambino, giovane e adulto – dovrà poter beneficiare di opportunità educative progettate per rispondere ai loro fondamentali bisogni di apprendimento. Questi bisogni comprendono sia gli strumenti essenziali di apprendimento (literacy, espressione orale, numeracy e problem solving) sia i contenuti di base (conoscenze, abilità, valori e attitudini) necessari agli esseri umani per poter sopravvivere, sviluppare le loro capacità, vivere e lavorare dignitosamente, partecipare pienamente allo sviluppo, migliorare la qualità della loro vita, prendere decisioni informate e continuare ad apprendere”.

⁵ Vedi a esempio: OCDE, *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations*. Strategic Paper , 07- Oct-2002.

⁶ Cfr. OECD, *The definition and selection of key competencies. Executive summary* , Unpublished Paper, 27 – May 2005.

- 1) *Agire in modo autonomo* implica due caratteristiche interconnesse: lo sviluppo dell'identità personale e l'esercizio di un'autonomia relativa, nel senso di saper decidere, scegliere e agire in un contesto dato. Per esercitare quest'autonomia, occorre avere un orientamento rivolto al futuro, essere sensibili al proprio ambiente, capire che cosa comprende, come funziona e qual è il posto che vi si occupa. Le competenze essenziali di questa categoria sono:
 - a) la capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni: permette di fare scelte come cittadino, membro di una famiglia, lavoratore, consumatore, ecc.;
 - b) la capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali: permette di concepire e realizzare obiettivi che danno significato alla propria vita e si conformano ai propri valori;
 - c) la capacità di agire in un quadro d'insieme, in un contesto ampio: consente di capire il funzionamento del contesto generale, la propria collocazione, la posta in gioco e le possibili conseguenze delle proprie azioni.

- 2) *Servirsi di strumenti in maniera interattiva*. La parola strumento è qui usata nel suo significato più ampio: strumenti cognitivi (es. la lingua), sociali e fisici (es. i computer). L'aggettivo interattivo è importante, si riferisce all'esigenza non solo di conoscere questi strumenti, ma anche di capire come modificano il nostro modo di interagire con il mondo, consentendoci di raccoglierne le sfide. Le competenze essenziali di questa categoria sono:
 - a) la capacità di utilizzare la lingua, i simboli e i testi in maniera interattiva: permette di comprendere il mondo, di comunicare e interagire efficacemente con il proprio ambiente;
 - b) la capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva: permette di gestire il sapere e le informazioni, servendosi come base per compiere le proprie scelte, per prendere decisioni, agire e interagire;
 - c) la capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva: non solo abilità tecniche nell'uso della tecnologia, ma anche conoscenza delle nuove forme di interazione che questa ha reso possibili.

- 3) *Interagire in gruppi socialmente eterogenei*. Il punto focale è l'interazione con l'"altro" diverso da sé. Per la propria sopravvivenza fisica e psicologica, per la propria autostima, identità e collocazione sociale, l'essere umano ha bisogno, per tutta la vita, di legami con altri esseri umani. Questa categoria di competenze favorisce la costituzione di relazioni sociali e la coesistenza con persone che non parlano necessariamente la stessa lingua (letteralmente o metaforicamente) né appartengono alla stessa storia. Sono particolarmente importanti per lo sviluppo del capitale sociale. Le competenze essenziali di questa categoria sono:

- a) la capacità di stabilire buone relazioni con gli altri: permette di stabilire, mantenere e gestire relazioni personali;
- b) la capacità di cooperare: permette di lavorare insieme e tendere a un fine comune;
- c) la capacità di gestire e risolvere i conflitti: presuppone l'accettazione del conflitto come aspetto intrinseco alle relazioni umane e l'adozione di un modo costruttivo per gestirli e risolverli.

In questo quadro il progetto PISA ha esaminato le competenze chiave raggiunte nei vari Paesi industrializzati nell'ambito del leggere, della matematica e delle scienze. Definendo queste competenze nel modo seguente.

La competenza nel leggere si riferisce alla capacità di capire, usare e riflettere a partire da testi scritti, al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità, partecipare nella società.

La competenza matematica riguarda la capacità di identificare e comprendere il ruolo che essa riveste nel mondo, elaborare giudizi ben fondati, utilizzarla e impegnarsi in essa in modo da soddisfare ai bisogni della propria esistenza come cittadino costruttivo, impegnato (*concerned*) e riflessivo.

La competenza scientifica concerne la capacità di usare le conoscenze scientifiche, identificarne i problemi, e trarre conclusioni basate su prove al fine di comprendere e favorire le decisioni da prendere nei confronti del mondo naturale e i cambiamenti da realizzare attraverso l'attività umana.

3. L'APPORTO DELLA COMMISSIONE EUROPEA

In un documento redatto nel 2002 da un gruppo di esperti europei facenti parte della Commissione sulle competenze dal titolo "Le competenze chiave in una società fondata sulla conoscenza: un primo passo sulla via della loro selezione, della loro definizione e della loro descrizione", si accennava all'attenzione che il vertice di Lisbona del 2000 aveva dato alla questione delle "competenze di base". Nel rapporto sugli obiettivi comuni elaborato e adottato dal Consiglio a febbraio del 2001, le competenze di base costituivano uno dei tre obiettivi prioritari, sui tredici individuati. Il gruppo pensa preferibile parlare di "competenze chiave" essenzialmente per le seguenti: 1) è difficile esprimere la differenza tra i termini inglesi "*skills*" (saper fare) e "*competencies*" (competenze) nelle altre lingue; 2) il termine inglese "*competencies*" designa generalmente un insieme di saper fare, di conoscenze e di disposizioni – tra tutti i termini possibili è considerato come il più generico. Include nozioni meno tangibili come le attitudini e le disposizioni, contrariamente al termine "*skills*"; 3) per molte persone il qualificativo "di base" (competenze di base), ricopre un insieme limitato di competenze di lettura, di scrittura e di calcolo, ciò che dà luogo spesso a confusione nei dibattiti, mentre il termine "chiave" è più dinamico e non ha questo connotato; 4) nello stesso ordine di idee, molte persone intendono le (competenze) "di base" come una serie di "competenze vitali", mentre il di-

battito attuale sulle competenze è lungi dal limitarsi al semplice aspetto vitale.

Per giungere a una scelta il gruppo aveva individuato tre criteri: a) completezza personale ed evoluzione durante tutta la vita; b) inclusione nella società; c) capacità di inserimento professionale. Inoltre, si riconosce che il concetto di competenza implica allo stesso tempo conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili, che siano trasferibili e in qualche misura polivalenti. Nel caso delle competenze chiave, queste dovrebbero costituire un bagaglio trasferibile e polivalente necessario al compimento o allo sviluppo personale, come anche all'inclusione e all'impiego di ognuno, che si suppone essere state acquisite alla fine del periodo di scolarità o di formazione obbligatoria e che costituiscono il fondamento dell'educazione e della formazione lungo tutta la vita. È questa una posizione che può essere rivista considerando come nel corso degli ultimi decenni questo tipo di competenze sia notevolmente evoluto in seguito a importanti cambiamenti dal punto di vista culturale, sociale, personale e professionale. Basti pensare al campo delle scienze e della tecnologia, in particolare di quella dell'informazione e della comunicazione. Alle classiche competenze che costituiscono la lettura, la scrittura e il calcolo, omesse nelle conclusioni di Lisbona, si accostano ora competenze di natura più generale come l'apprendere ad apprendere, cioè le strategie devono permettere all'individuo di costruire le competenze chiave, ma anche di conservarle, di rinnovarle e di aggiornarle, e di acquisire nuove competenze completandole e superandole; competenze culturali generali, che arricchiscano gli individui e contribuiscano alla loro ricerca di felicità.

In questo quadro sono state individuate alcune aree: comunicazione in lingua materna; comunicazione in lingue straniere; tecnologia della comunicazione e dell'informazione; calcolo e competenze matematiche, scientifiche e tecnologiche; spirito di iniziativa, capacità di relazione e civiche, apprendere ad apprendere, cultura generale. Nel documento del novembre 2004 sono stati precisati ulteriormente sia il concetto di competenze chiave, sia i loro domini o ambiti o aree.

1) *Il concetto di competenze chiave*

Le competenze chiave rappresentano un insieme di conoscenze, abilità, e atteggiamenti trasferibili e multifunzionali, di cui tutti gli individui hanno bisogno per un completo e sviluppo personale, l'inclusione sociale e il lavoro. Queste competenze dovrebbero essere sviluppate al termine della scuola o la formazione obbligatoria, e dovrebbero agire come fondamento dell'ulteriore apprendimento come componente dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Ecco alcuni esempi di conoscenze, saper fare (abilità) e disposizioni coinvolte nelle competenze chiave in ambito scientifico e tecnologico

a) *Conoscenze:*

- Conoscenza dei principi fondamentali del mondo reale, delle tecnologie e dei prodotti e procedimenti tecnologici.

- Conoscenza del legame tra la tecnologia e altri aspetti come il progresso scientifico (per esempio in medicina), la società (valori, questioni etiche), la cultura (per esempio i mezzi multimediali) e l'ambiente (inquinamento, sviluppo durevole).

b) Saper fare (abilità):

- Saper utilizzare e maneggiare gli strumenti e le macchine tecnologiche, come anche i dati e le intuizioni scientifiche per raggiungere uno scopo o formulare delle conclusioni.
- Abilità nel riconoscere i principali caratteri della ricerca scientifica.
- Abilità nel comunicare le conclusioni e i ragionamenti che conducono ad esse.

c) Disposizioni:

- Curiosità e apprezzamento critico nei confronti della scienza e della tecnologia, comprese questioni di sicurezza e di etica.
- Atteggiamento positivo anche se critico verso l'uso delle informazioni fattuali e consapevolezza del bisogno di un procedimento logico nel trarre conclusioni.
- Voglia di acquisire conoscenza scientifica e interesse per la scienza e le carriere scientifiche e tecnologiche.

d) Legame con altre competenze chiave (tra altre)

- Imprenditorialità: in un'economia fondata sulla conoscenza, i progressi scientifici e tecnologici stimolano l'innovazione e lo sviluppo dei prodotti.
- Espressione culturale: la competenza in tecnologia multimediale facilita l'accesso ai materiali e alle informazioni culturali.
- Competenze interpersonali e civiche: in un'epoca in cui le questioni scientifiche e tecnologiche sono entrate nel discorso politico dominante, bisogna possedere dei riferimenti e un vocabolario sufficiente per essere in grado di partecipare a dei dibattiti fondati.

2) *Gli otto ambiti o domini delle competenze chiave*

a) *Ambito della comunicazione nella lingua madre.* È l'abilità di esprimere e interpretare pensieri, sentimenti e fatti sia in forma orale, sia scritta (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e di interagire linguisticamente in maniera appropriata nell'intero spettro dei contesti sociali e culturali (educativi e formativi, lavorativi, familiari e del tempo libero).

b) *Ambito della comunicazione in lingua straniera.* Essa condivide le dimensioni delle principali abilità della comunicazione in lingua madre: è basata sull'abilità di capire, esprimere e interpretare pensieri, sentimenti e fatti sia in forma orale, sia scritta (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e di interagire linguisticamente in maniera appropriata nell'intero spettro dei contesti sociali e culturali (lavorativi, familiari, del tempo libero, educativi e formativi) secondo il volere individuale. Si richiedono anche abilità di mediazione e comprensione interculturale. Il livello di profitto varierà nella quattro dimensioni e i differenti linguaggi, tenendo conto dell'ambiente e la tradizione linguistica individuale.

- c) *Ambito della matematica e scientifico di base.* Per la matematica si tratta dell'abilità di usare addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, divisioni e rapporti in calcoli mentali e scritti per risolvere un insieme di problemi presenti nelle situazioni quotidiane. L'enfasi è posta sul processo più che sul risultato, sull'attività più che sulla conoscenza. Per le scienze ci si riferisce all'abilità e alla voglia di utilizzare un insieme di conoscenze e metodologie valorizzate per spiegare il mondo naturale. Per la tecnologia si considera la comprensione e l'applicazione di tali conoscenze e metodologie per modificare l'ambiente naturale come risposta a volontà o bisogni percepiti dall'uomo.
- d) *Ambito delle competenze digitali.* Coinvolge un uso sicuro e critico dei media elettronici per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Sono collegate al pensiero logico e critico, ad abilità di gestione di informazioni di alto livello, ad abilità ben sviluppate di comunicazione. Al livello più essenziale le abilità comprendono l'uso di tecnologie multimediali per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni e per comunicare e partecipare in rete via Internet.
- e) *Ambito dell'apprendere ad apprendere.* Comprende la disponibilità e l'abilità a organizzare e regolare il proprio apprendimento, sia individualmente, sia in gruppo. Include l'abilità a gestire il proprio tempo produttivamente, a risolvere problemi, ad acquisire, elaborare, valutare e assimilare nuove conoscenze e ad applicare queste e le abilità in un varietà di contesti (a casa, nel lavoro, nella scuola e nella formazione). Più in generale, essa contribuisce fortemente alla gestione del proprio percorso di carriera.
- f) *Ambito delle competenze interpersonali e civiche.* Si tratta di tutte le forme di comportamento che occorre padroneggiare per partecipare in maniera efficiente e costruttiva alla vita sociale e a risolvere i conflitti, quando necessario. Le abilità interpersonali sono essenziali per una effettiva interazione personale e di gruppo e sono da valorizzare sia in pubblico, sia in privato.
- g) *Ambito dell'imprenditorialità.* Ha una componente attiva e una passiva in quanto comprende sia la propensione a indurre cambiamenti in prima persona, sia ad accogliere, appoggiare e adattarsi alle innovazioni sollecitate da fattori esterni. L'imprenditorialità coinvolge il prendersi la responsabilità delle proprie azioni, positive e negative, sviluppando una visione strategica, ponendosi degli obiettivi e raggiungendoli ed essendo motivato ad avere successo.
- h) *Ambito dell'espressione culturale.* Si tratta di apprezzare l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni secondo uno spettro di forme, che includono musica, espressione corporale, letteratura e arti plastiche.

Naturalmente per ciascun dominio o area si è giunti a una serie di esplicitazioni più dettagliate di competenze. Non è possibile in questo contesto

indicarle tutte. È però utile almeno in un caso presentare questi sviluppi per cogliere in maniera più puntuale il grado di precisazione raggiunto.

Dalle indagini promosse nell'Unione Europea a 15 appariva una sostanziale convergenza nel considerare le seguenti competenze chiave.

- 1) Competenza linguistica (*literacy*): “la capacità di capire e utilizzare l'informazione scritta nelle attività quotidiane per raggiungere i propri obiettivi e sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità” (IALS); “*reading literacy*” è “la comprensione e l'utilizzazione di testi scritti e la riflessione su di essi al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società” (PISA).
- 2) Competenza matematica (*numeracy*): “le conoscenze e le capacità richieste per gestire le richieste matematiche delle diverse situazioni” (ALL); “la capacità di identificare, capire, utilizzare la matematica, e di dare giudizi fondati sul ruolo che la matematica gioca nella vita privata presente e futura degli individui, nella vita lavorativa, nella vita sociale e nella vita di cittadini impegnati e riflessivi” (PISA).
- 3) *Tecnologie della Comunicazione e dell'Informazione: TIC*
- 4) *Lingue straniere*, non solo come abilità tecnica, ma come apertura a culture diverse, appartenenza a più di una comunità linguistica e culturale, incremento delle possibilità di impiego, di istruzione e di uso del tempo libero, a loro volta generatrici di altre competenze personali, sociali e lavorative.
- 5) *Competenza scientifica*: “la capacità di usare le conoscenze scientifiche, di identificare i problemi, di trarre conclusioni basate sulle prove per poter assumere decisioni in merito al mondo naturale e ai cambiamenti operati su di esso dall'attività umana” ossia i concetti basilari della scienza e della tecnica, la cui mancanza ha gravi conseguenze sull'istruzione successiva e sulla possibilità di impiego in molti campi. La capacità di capire e applicare concetti scientifici promuove inoltre alcune importanti competenze generali quali il *problem solving*, il ragionamento e l'analisi.
- 6) *Competenze trasversali*, non collegate ad una specifica disciplina, quali: comunicazione, *problem solving*, *leadership*, creatività, motivazione, lavoro di gruppo, apprendere ad apprendere. Fra queste l'interesse maggiore è concentrato su “apprendere ad apprendere”.
- 7) *Competenze sociali*, in particolare *educazione alla cittadinanza (citizenship)*, basata sulla conoscenza dei propri diritti e doveri come membri di una comunità, sull'impegno ad esercitarli e sull'attenzione alla “sostenibilità” come segno di solidarietà verso le generazioni future.

4. L'APPORTO DELLA RICERCA FRANCESE

Alcuni contributi francesi hanno sottolineato un peculiare concetto di competenze chiave, mettendo in evidenza soprattutto la dimensione del

“saper essere”. Ad esempio, Bellier (1998) ha indicato alcune tipologie del “saper essere”, come qualità morali, carattere, gusto e interessi, comportamenti. Evéquoz (2004), in particolare, ha sviluppato una analisi sistematica delle competenze chiave richieste da un cittadino e da un lavoratore sulla base di una definizione comprensiva di competenza che suona così: “capacità di una persona di agire con iniziativa e responsabilità in una situazione data, in funzione della prestazione attesa e mettendo in moto le sue risorse interne”. Ne è derivato un quadro di riferimento o referenziale abbastanza elaborato che comprende sei ambiti generali nei quali viene definita una competenza, che poi è articolata secondo capacità specifiche e indicatori della presenza di tale capacità. Le sei competenze sono:

- a) *Trattare l'informazione*: “Ricevere dati, comprenderli, elaborarli e saperli riportare adeguatamente”.
- b) *Organizzare*: “Strutturare attività in funzione di un risultato da raggiungere in un tempo determinato”.
- c) *Risolvere problemi*: “Produrre una risoluzione efficace sulla base di una ricerca di informazioni utili, seguita da un’analisi rigorosa e logica”.
- d) *Lavorare in équipe*: “Collaborare con gli altri al fine di raggiungere obiettivi comuni”.
- e) *Inquadrare*: “Guidare le persone verso un obiettivo mettendo in moto le risorse disponibili”.
- f) *Comunicare*: “Trasmettere e scambiare informazioni in un contesto preciso”.

Come esempio di competenza chiave è utile riportare un quadro completo di capacità e indicatori relativo alla competenza nell'*organizzare* (b).

CAPACITÀ	INDICATORI
Gestire il tempo durante la preparazione <i>Distribuire efficacemente il tempo a disposizione tra le attività utili a raggiungere l'obiettivo fissato</i>	<ul style="list-style-type: none"> - aver letto tutti i dati utili - aver preparato il materiale (sintesi o programma) per la presentazione
Gestire la situazione <i>Prefigurare tutte le dimensioni di una situazione al fine di coordinarle nel raggiungere l'obiettivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - stabilire una strategia - fissare obiettivi chiari - essere rigoroso - anticipare al meglio le incertezze e gli imprevisti possibili - avere coscienza della propria responsabilità - rispettare gli obblighi e gli imperativi a cui occorre far fronte
Pianificare <i>Definire e mettere in atto le tappe che portano alla realizzazione del progetto</i>	<ul style="list-style-type: none"> - fissare le priorità - determinare, secondo un ordine preciso, le differenti tappe da realizzare - coordinare tra loro i differenti compiti o attività - costruire un piano/programma preciso e strutturato
Anticipare <i>Agire tenendo conto delle tendenze e delle conseguenze future</i>	<ul style="list-style-type: none"> - determinare gli elementi importanti da prendere in considerazione - prevedere le conseguenze possibili derivanti dalla decisione

Una precisazione terminologica avanzata dall'Autore sembra, infine, utile nel considerare queste competenze chiave. Egli osserva che con il concetto di *trasversalità* si prendono in considerazione le somiglianze che esistono tra le situazioni e si tiene conto delle categorie di problemi visti in se stessi, mentre con il concetto di *trasferibilità* si designa la capacità di una persona nell'utilizzare le sue competenze chiave in situazioni differenti (Evéquo, 2004, 67). Questa distinzione a mio avviso va esaminata con grande attenzione, in quanto dal punto di vista formativo è ben difficile, come ha sottolineato Rey (1996), insegnare competenze di natura trasversale, in quanto una competenza, soprattutto al suo livello iniziale, è legata inevitabilmente a un contesto preciso. Il carattere di trasversalità può essere promosso solo attraverso lo sviluppo progressivo di una capacità e volontà di trasferire la competenza acquisita in contesti particolari ad altri contesti o di natura diversa o più complessi e meno famigliari (Pellerey, 2004).

5. RIFLESSIONI CRITICHE SUL CONCETTO DI COMPETENZA

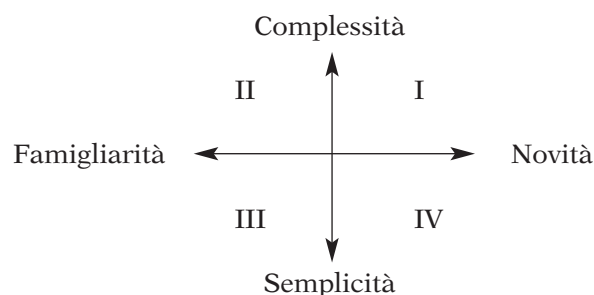
È abbastanza evidente che se ci si muove nella prospettiva di un processo formativo che si prolunga lungo tutto il corso della vita, apprendere la competenza chiave non può essere considerato un prerequisito o soltanto la base su cui innestare la formazione successiva all'obbligo scolastico o formativo. È quanto implicitamente affermato dalla definizione di competenze chiave data dal rapporto della Commissione europea quando si afferma: "Queste competenze dovrebbero essere sviluppate al termine della scuola o la formazione obbligatoria". Tuttavia, l'ulteriore precisazione sul fatto che esse "dovrebbero agire come fondamento dell'ulteriore apprendimento come componente dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita" sollecita un approfondimento della questione. Infatti, le indagini sia italiane, sia internazionali hanno messo bene in risalto come alcune di queste competenze, in particolare quelle di tipo linguistico, possono affievolirsi nel tempo o diventare talmente deboli da non costituire un adeguato fondamento permanente della cittadinanza attiva e della professionalità, se non sono esercitate, allargate e approfondite con una certa continuità.

D'altra parte, molte delle competenze chiave evocate nello stesso documento si presentano come dimensioni permanenti della persona anche se di natura evolutiva. Più puntuale in questa seconda direzione è la proposta di Evéquo, che si avvicina alla concezione di competenze trasversali elaborata in sede ISFOL. È ancor più evidente che le competenze di questo tipo per loro natura sono caratteristiche della persona umana che si sviluppano nel tempo e che costituiscono di conseguenza obiettivi formativi a lungo termine o finalità generali da valorizzare come un vero e proprio orizzonte di riferimento per impostare le varie attività formative e per valutarne la qualità. È evidente a questo punto la necessità di riprendere il concetto di competenza per giungere a un orientamento operativo nell'interpretare il concetto di competenze chiave.

Un concetto comprensivo di competenza può suonare così: “Capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto (attivare) e a orchestrare (coordinare) su un piano operativo (pratico) le proprie risorse interne di natura cognitiva, affettiva e volitiva e a valorizzare quelle esterne utili e disponibili in modo valido e produttivo”. Esaminiamo un po' più da vicino gli elementi che caratterizzano questa definizione.

- a) Una competenza è definibile a partire dalla tipologia di compiti o attività che si devono svolgere validamente ed efficacemente. La complessità e novità del compito o delle attività da sviluppare caratterizzano anche la qualità e il livello della competenza implicata.
- b) Una competenza si manifesta perché si riesce a mettere in moto e coordinare un insieme di conoscenze, abilità e altre disposizioni interne (convinzioni, atteggiamenti, motivazioni, valori) al fine di svolgere positivamente il compito o l'attività prescelta. Queste risorse interne debbono essere quindi possedute a un grado di significatività, stabilità e fruibilità adeguato, tali cioè da poter essere individuate e messe in moto quando esse siano necessarie per affrontare il compito richiesto.
- c) Tra le risorse che occorre saper individuare, utilizzare e coordinare molto spesso occorre considerare non solo risorse interne, ma anche risorse esterne. Non si tratta solo di risorse di natura fisica o materiale come libri, strumenti di calcolo, computer, ma anche umana come i compagni di studio o di lavoro, o qualsiasi altra persona che è possibile coinvolgere nella propria attività. Si parla oggi di comunità di pratica per indicare che molte volte è la capacità di coordinare la pluralità delle competenze possedute dai membri del gruppo che consente di portare a termine il compito o i compiti assegnati.
- d) Castoldi sottolinea della competenza la sua natura operativa (riferita alla capacità del soggetto di impiegare il proprio sapere), pluridimensionale (riferita alla integrazione di molteplici fattori cognitivi ed extracognitivi) e situata (riferita alla sensibilità al contesto, cioè a un uso funzionale delle variabili contestuali).

Una competenza è dunque definita a partire dal compito, o dall'insieme di compiti, che il soggetto deve saper svolgere positivamente, cioè secondo un modo e un livello validi e produttivi che siano riconoscibili non solo da chi la esplica, ma anche dagli altri. Da questo punto di vista si possono sottolineare due caratteristiche o dimensioni fondamentali del compito, o dell'insieme di compiti, che occorre saper affrontare: il carattere o dimensione della complessità e il carattere o dimensione della novità, dimensioni che hanno evidentemente un carattere soggettivo. Le due dimensioni si presentano normalmente come indipendenti tra loro per cui è possibile tracciare un diagramma di questo tipo:



Si vengono a determinare quattro quadranti. Il primo quadrante comprende compiti di complessità più o meno elevata e che inoltre presentano un certo grado di novità. Nella sua parte più estrema a destra in alto si possono collocare compiti di grande complessità e novità. Per poterli affrontare occorre possedere competenze notevolmente elevate anche dal punto di vista della creatività. Il secondo quadrante include compiti complessi, con i quali il soggetto però ha già un certa familiarità, fino al punto da costituire per lui una *routine*. Il terzo quadrante riguarda compiti semplici e familiari. Al suo estremo inferiore a sinistra si collocano automatismi ormai consolidati che si è in grado di attivare con grande correttezza e velocità. D'altra parte, alcune procedure semplici debbono essere automatizzate per permettere lo sviluppo di competenze che sono richieste da compiti un po' più complessi. Il quarto quadrante concerne compiti semplici ma meno familiari, fino al punto di costituire una novità che può, comunque, mettere in difficoltà. Basti qui pensare a campi di esperienza del tutto estranei alla storia di vita sia scolastica, sia lavorativa, sia socio-culturale del soggetto. Di questi contesti egli infatti non riesce a costruire alcun riferimento visivo o pratico.

Questo richiamo al concetto di competenza mette in luce la notevole coerenza che esso ha con gli orientamenti di fondo sia dell'OCSE, sia della Commissione europea, e può costituire come il quadro di riferimento per interpretare le varie competenze chiave proposte sul piano della pratica formativa professionale sia a livello iniziale, sia a livello continuo. Si evidenziano, infatti, non solo le diverse componenti che costituiscono una competenza, ma anche la sua natura evolutiva. D'altra parte, il suo sviluppo spesso implica l'integrazione operativa di una pluralità di competenze di livello minore di complessità e di novità, che possono ormai essere divenute pratica corrente. Inoltre, il carattere situato di una competenza, soprattutto al livello di primo apprendimento, implica un processo di generalizzazione e adattamento ad alti contesti abbastanza complesso e impegnativo.

6. COMPETENZE CHIAVE E LORO TRASFERIBILITÀ

Come sottolineato dal documento della Commissione europea, per parlare di competenze chiave occorre che esse rispondano anche al criterio

della compiutezza personale e dell'evoluzione durante tutta la vita, mentre si riconosce che le conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili coinvolte debbano essere trasferibili e in qualche misura polivalenti. Queste caratteristiche del patrimonio interiore, che forma come la base di partenza della messa in campo delle competenze, riguardano tutto il sistema che costituisce il sé, e quindi concetto di sé, autostima, interessi, valori, significati, motivazioni, capacità di persistenza e resistenza nel lavoro, ecc., ma ne segnalano anche la complessità e dinamicità. D'altra parte, la crescita delle competenze è certamente legata alla costruzione di conoscenze e abilità significative, stabili e fruibili, allo sviluppo di disposizioni interiori valide e produttive in questa direzione, ma è la pratica, l'esercizio che ne sta alla base⁷.

Lo sviluppo delle competenze non avviene però solo come complessificazione di schemi interpretativi e d'azione. In gran parte il valore di una competenza deriva dalla sua possibilità di adattamento e valorizzazione in situazioni e contesti diversi da quello nel quale esse sono state sviluppate. La capacità di attivare un processo di *transfer* o trasferimento delle proprie competenze, implica lo sviluppo di quattro componenti fondamentali (Pellerey, 2002). In primo luogo occorre promuovere la disponibilità a considerare da un punto di vista superiore le proprie competenze in relazione alle nuove situazioni o ai nuovi compiti da affrontare. È una forma di consapevolezza del proprio livello di competenza di fronte ai nuovi impegni. In secondo luogo, entra in gioco un'adeguata sensibilità per avvertire, se c'è, la presenza di una distanza tra le competenze già acquisite e quelle che si richiederebbero nella nuova situazione. Ciò non basta, occorre anche che si riesca ad avvertire l'entità di tale distanza e quindi quanto impegnativo in termini di tempo e di sforzo personale potrà essere l'adattare o il trasformare le proprie competenze. In terzo luogo è coinvolta la capacità di individuare quali risorse interne o esterne debbono essere prese in considerazione al fine di affrontare la sfida incontrata. Se si constata che alcune conoscenze e/o abilità sono inadeguate, essere disponibile ad arricchirle opportunamente. Infine, è bene non dimenticarlo, è richiesta la capacità non solo di giungere alla decisione effettiva di affrontare il lavoro necessario per adattare o trasformare le competenze in oggetto, ma anche, e soprattutto, la capacità di impegnarsi per un tempo adeguato e mettendo in campo tutte le forme di controllo dell'azione che consentono di portare a termine la decisione presa.

Quanto ai livelli di distanza tra la base conoscitiva ed esperienziale, sia concettuale che operativa, se ne possono indicare almeno due di riferimento, che possono essere considerati come posti su posizioni contrastanti su di una scala continua. Il primo livello prende in considerazione situazioni nelle quali emerge la necessità di una estensione della base di cono-

⁷ Un approfondimento del ruolo della pratica nello sviluppo delle competenze si può trovare in PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004.

scenza esperienziale a nuovi casi non ancora incontrati precedentemente e che si discostano per alcuni aspetti significativi, ma non tali da rimettere in discussione il quadro interpretativo utilizzato. Si tratta di sviluppare un controllo critico di tipo analitico della situazione, seguito da un attento esame del repertorio di schemi interpretativi e operativi disponibile per verificare se essa può essere inclusa con opportuni adattamenti in qualcuno di essi per poi passare all'azione e valutare se la pratica sviluppata permette effettivamente di superare la difficoltà o la sfida incontrata. In questo caso si hanno un allargamento del repertorio posseduto e una migliore capacità di attivazione e orchestrazione delle proprie risorse. Se ciò non avviene occorre passare a una nuova modalità di intervento.

L'altro livello è riferibile a situazioni in cui non si riesce a cogliere nella sua totalità la configurazione della nuova situazione, sfuggono non solo alcuni elementi, ma la sua stessa struttura fondamentale. Occorre in questo caso un esame critico approfondito per identificare, anche con l'aiuto di altri esperti, quali componenti della competenza vengano rimesse in discussione: se si tratta di categorie concettuali e interpretative carenti, inadeguate o erranee; oppure di modalità d'azione e di schemi operativi non rispondenti o del tutto fuori luogo; o, infine, di prospettive di significato, di teorie generali, che sono rimesse in discussione e devono essere trasformate. Congiuntamente, il competente esperto riesce a elaborare una valutazione anche se ipotetica e sommaria circa il tempo, l'impegno, le risorse esterne necessarie e a decidere se egli si sente di affrontare quanto richiesto per far evolvere positivamente la sua competenza. In questo caso, quando egli è giunto a una vera e propria decisione di agire in proposito, deve saper elaborare una linea di azione e essere in grado di metterla in atto con costanza e sistematicità e di valutarne in corso d'opera e al termine gli esiti.

Si vengono così a evidenziare vari livelli di distanza tra le situazioni ed esperienze nuove da affrontare, le competenze implicate, e il patrimonio di competenze già posseduto in modo stabile e fruibile. In questo contesto, come spesso oggi avviene quando si esaminano categorie concettuali, probabilmente è utile considerare classi e tipologie di situazioni che sono al loro interno sfumate. In effetti, tra il prototipo di una situazione professionale, che caratterizza una competenza, o un grappolo di competenze, e le situazioni che a poco a poco si discostano sempre più da esso, si apre una gamma di casi, che implicano un adattamento sempre più esigente, fino a raggiungere i confini stessi della classe o tipologia di situazioni presa in considerazione. Finché si rimane all'interno di una particolare classe o tipologia di situazioni il processo d'adattamento può essere definito di *modulazione della competenza*.

Quando tale processo non è più sufficiente, cioè ci si trova in contesti che implicano non tanto e non solo la mobilitazione e orchestrazione di risorse interne già possedute, bensì un loro sviluppo e, spesso, una loro profonda trasformazione, si passa a tipologie di situazioni che implicano una vera e propria discontinuità. Le risorse interne e la capacità di una loro mobilitazione e orchestrazione si dimostrano in questi casi non più sufficienti

per una semplice azione di modulazione della competenza, bensì una vera e propria modificazione della competenza intesa nel suo complesso, o almeno in alcune delle sue componenti fondamentali. Si giunge così a una trasformazione profonda della stessa prospettiva di significato del proprio agire sia professionale, sia più genericamente umano⁸.

Sulla base di quanto esaminato è possibile prospettare un continuo costituito da classi o tipologie di situazioni professionali sfumate e relative competenze richieste, che coinvolgono livelli di transfer progressivamente sempre più impegnativi, in quanto si passa da una valorizzazione valida ed efficace di risorse interne già possedute a una anche profonda e impegnativa loro trasformazione, che implica capacità non solo di mobilitazione e orchestrazione, ma una metacompetenza abbastanza sofisticata.

Conclusioni

L'insieme delle considerazioni precedentemente sviluppate porta a ri-considerare sotto una luce più ricca e impegnativa il concetto di competenze chiave e il ruolo del formatore nel promuoverne lo sviluppo nei soggetti verso i quali si rivolge la sua azione educativa. Infatti, in tanto una competenza può essere definita chiave, in quanto essa svolge un ruolo centrale nella crescita personale, culturale, sociale e professionale dei soggetti in formazione. La condizione essenziale perché tale ruolo possa essere messo in atto è che esse possano progressivamente irrobustirsi ed essere utilizzabili in contesti sempre più complessi e meno familiari. È questa una concezione della competenza chiave che possiamo definire dinamica, in contrasto con una possibile interpretazione riduttiva di tipo statico, quasi una piattaforma che può anche essere solida, ma chiusa in se stessa, che costituisce come una condizione indispensabile per poter impostare la costruzione dell'edificio conoscitivo progettato, che però presenta solo una labile continuità con gli elementi che compongono tale piattaforma.

In altre parole, in tanto una competenza acquisita in un processo formativo scolastico o di formazione professionale può essere considerata una competenza chiave, in quanto gli elementi che la costituiscono (conoscenze concettuali, abilità operative intellettuali e pratiche, disposizioni interne stabili) sono aperti a un loro sviluppo e approfondimento. Essi, cioè, costituiscono un patrimonio personale posseduto a un livello di comprensione, stabilità e utilizzabilità tale da poter essere valorizzato nei processi di trasferimento e adattamento in altri contesti diversi o più impegnativi.

Un uso più diffuso e consapevole dell'espressione "competenze chiave" potrebbe evitare una visione riduttiva delle competenze che fanno da supporto per tutta la vita allo sviluppo personale, culturale, sociale e professionale. In particolare, si eviterebbe di considerare spesso una forma di ob-

⁸ È quanto ha esaminato J. Mezirow nelle sue opere sull'apprendimento trasformativo.

bligo scolastico che assicuri più o meno validamente l'apprendimento di alcune discipline scolastiche, i cui contenuti e metodi non sempre emergono come fondanti oggi la capacità di leggere, interpretare, valutare la realtà interna ed esterna alla scuola e la capacità di agire competentemente e responsabilmente in esse. In particolare, potrebbero essere assai più valorizzate nel contesto formativo le dimensioni spirituali e morali di cui parla la legge 53 nel comma b) dell'art.2: "sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea".

Bibliografia di riferimento

- AUBRET J. *et alii* (1993), *Savoir et pouvoir. Les compétences en questions*, Paris, PUF.
- BARNETT R. (1994), *The limits of competence: knowledge, higher education and society*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education.
- BELLIER S. (1998), *Le savoir-être dans l'entreprise*, Paris, Vuibert.
- BENNETT N. - D. BUCKINGHAM - E. DUNNE (1994), *Personal transferable skills*, Exeter, University of Exeter.
- BILLET S. (1994), "Authenticity in workplace learning settings". In J. STEVENSON (Ed.), *Cognition at work. The development of vocational expertise*, Leabrook, Australia, National Centre for Vocational Education Research.
- BILLET S. (2001), "Knowing in practice: re-conceptualizing vocational expertise". *Learning and Instruction*, 11(6), 431-452.
- BOURDIEU P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- BRIDGES D. (Ed.) (1994), *Transferable skills in higher education*, Norwich: University of East Anglia/ERTEC.
- CORMIER S.M. - J. D. Hangman (Eds.) (1987), *Transfer of learning contemporary research and application*, New York, Academic Press.
- CREE V.E. - C. MACAULAY (Ed.) (2000), *Transfer of learning in professional and vocational education*, London, Routledge.
- DEETTERMAN D.K. (1993), "The case for the prosecution: transfer as an epiphenomenon. In D.K. DEETTERMAN - R. J. STERNBERG (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*, Noorwood, NJ, Alex Publishing Co.
- ERAUT M. (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*, London, The Falmer Press.
- EVEQUOZ G. (2004), *Les compétences clés*, Paris, Ed. Liaisons.
- EVERS F. - J.C. Rush - I. Bedrow (1998), *The Bases of Competence*, San Francisco, Jossey Bass.
- FREGA R. (2001), "Le competenze trasversali in questione". *Professionalità*, 63, 10-20.
- GUASTI L. (2002), "Gli standard: premessa metodologica". *Quaderni degli Annali dell'Istruzione*, 97, 16-26.
- HASKELL R.E. (2001), *Transfer of Learning: Cognition, Instruction, and Reasoning*, San Diego, Academic Press.
- HOLMES L. (1994), "Competence, qualifications and transferability: beyond the limits of functional analysis". In D. BRIDGES (Ed.), *Transferable skills in higher education*, Norwich: University of East Anglia/ERTEC.
- ISFOL (1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Milano, Franco Angeli.
- ISFOL (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (a cura di C. MONTEDORO), Milano, Franco Angeli.
- ISFOL (1998), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli.

- JOLIS N. (2000), *La compétence au coeur du succès de votre entreprise*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (1998), *L'ingénierie des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LEVY-LEBOYER C. (1996), *Le gestion des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.
- MACAULAY C. (2000), "Transfer of learning". In V.E. CREE - C. MACAULAY (Ed.), *Transfer of learning in professional and vocational education*, London, Routledge, 1-26.
- MARGISON S. (1994), *The transfer of skills and knowledge from education to work*, Melbourne, Centre for the Study of Higher Education.
- MARINI A. - R. GENEREUX (1995), "The challenge of teaching for transfer". In A. MCKEOUGH - J. LUPART - A. MARINI (Eds.), *Teaching for transfer. Fostering generalization in learning*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- MARTINEZ-PONS M. (2002), "Le transfert effectif comme un processus d'autorégulation: implications dans la formation des adultes". In P. CARRE' - A. MOISAN, *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris, L'Harmattan, 89-99.
- MEIRIEU Ph. (1998), "Le transfert de connaissances, un objet énigmatique". In J.P. ASTOLFI - R. PANTANELLA (Ed.), *Apprendre* (Numéro hors séries des *Cahiers pédagogiques*), 6-7.
- MENDELSON P. (1996), "Le concept de transfert". In Ph. MEIRIEU - M. DEVELAY - C. DURAND - Y. MARIANI (Ed.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, 11-20.
- MEZIROW J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MEZIROW J. et alii (2000), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2001), "Le competenze di base degli adulti, II". *Quaderni degli Annali dell'Istruzione*, 97.
- PELLEREY M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS.
- PELLEREY M. (2001), "Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro". In ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, (a cura di C. MONTEDORO), Milano, Franco Angeli, 231-276.
- PELLEREY M. (2002), *Processi di transfer delle competenze e formazione professionale*. In ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo* (a cura di C. MONTEDORO), Milano, Franco Angeli, 113-153.
- PELLEREY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia.
- PELLEREY M. (2004), "Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali". In ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli.
- PERRENOUD P. (1997), "Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école". *Pédagogie collégiale*, Quebec, 10(3), 5-16.
- POLANY M. (1990), *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi.
- POSTMAN L. (1972), "Transfer, interference and forgetting". In J.W. KLING - L.A. RIGGS (Eds.), *Woodworth and schloberg's experimental psychology*, London, Methuen.
- QUAGLINO G.P. (2001), "Uno scenario dell'apprendere". In ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (a cura di C. MONTEDORO), Milano, Franco Angeli, 277-332.
- QUAGLINO G.P. (2002), "Da uno scenario dell'apprendere a un repertorio del far apprendere". In ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo* (a cura di C. MONTEDORO), Milano, Franco Angeli, 65-111.
- RAYNAL F. - A. RIEUNIER (1998), "Transfert et psychologie cognitive". *Éducatons*, 15, 11-17.

- REY B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- REY B. (1998), "Un transfert nommé désir". *Éducatives*, 15, 18-21.
- REY B. *et alii* (2003), *Les compétences à l'école*, Bruxelles, de Boeck.
- SALOMON G. - D.N. PERKINS (1989), "Rocky roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon". *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142.
- SAWDON D. T. (1986), "Transferability and all that". In D.T. SAWDON (Ed.), *Making connections in practice teaching*, London, Nisw.
- SPENCER L.M. - S.M. SPENCER (1995), *Competenza nel lavoro*, Milano, Franco Angeli.
- TARDIF J. (1996), "Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels". In Ph. MEIRIEU - M. DEVELAY - C. DURAND - Y. MARIANI (Ed.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, 31-46.
- TARDIF J. (1999), *Les transferts des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.
- TARDIF J. - PH. MEIRIEU (1996), "Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances". *Vie pédagogique*, 98 (mars-avril), 7.
- WITORSKI R. (1998), "De la fabrication des compétences". *Education Permanente*, 135, 57-69.
- ZARIFIAN Ph. (2001), *Le modèle de la compétence*, Paris, Éditions Liaisons.

Il quadro dell'apprendistato professionalizzante: avanzamento della regolamentazione e possibilità della formazione

Parole chiave:
Apprendistato;
Regioni

SANDRA D'AGOSTINO¹

PREMESSA

Fra le numerose tipologie contrattuali introdotte o riformate dalla legge 30/03 e dal decreto legislativo di attuazione n. 276/03, l'apprendistato è una di quelle sulle quali si concentrano le maggiori attese delle imprese e le previsioni di più elevata crescita. L'istituto rimane, infatti, l'unico a garantire vantaggi contributivi sostanziali per l'assunzione di un'ampia fascia di giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni e per un periodo di tempo che può arrivare fino ai sei anni di contratto. Inoltre, sono ormai stati superati molti dei vincoli precedentemente posti al ricorso all'apprendistato in alcuni settori o all'utilizzo degli apprendisti in determinati orari di lavoro e per alcune tipologie di lavorazioni.

Trattandosi di un contratto a finalità formativa, è stato necessario prevedere un doppio passaggio regolamentare: il decreto legislativo n. 276/03 ha tracciato l'impianto delle tre tipologie di apprendistato, lasciando poi alle Regioni e alle Province Autonome il compito di definire gli aspetti più propriamente legati alla formazione. Inoltre, lo stesso decreto legislativo ha posto una riserva di competenza sulla definizione di alcuni aspetti affidata alla contrattazione collettiva.

¹ ISFOL, esperta in sistemi formativi.

L'intreccio di ruoli e competenze che ne è derivato, insieme alla difficoltà posta dalle Regioni di regolamentare una riforma non del tutto condivisa, sono forse le cause principali del ritardo con cui il contratto di apprendistato professionalizzante viene via via reso operativo sul territorio. Infatti, solo nello scorso anno 2005 alcune Regioni hanno avviato la regolamentazione dello strumento e a tutt'oggi circa la metà mancano ancora all'appello.

La legge n. 80/05 approvata nel maggio 2005 ha cercato di superare l'*impasse*, concedendo in via surrogatoria ai contratti collettivi nazionali di lavoro la potestà di procedere alla regolamentazione; ma anche i contratti sono legati a tempi rigidi di rinnovo, richiedono talora periodi di confronto anche lunghi prima di pervenire ad un accordo, non hanno una "vocazione" alla definizione di aspetti di regolamentazione per l'utilizzo di uno strumento contrattuale.

Per cui, ad oggi, per definire il quadro delle possibilità di utilizzo dell'apprendistato professionalizzante e approfondire l'analisi della regolazione degli aspetti formativi, è necessario intrecciare l'esame delle regolamentazioni regionali con quello delle disposizioni contrattuali. Come apparirà più evidente dall'analisi che verrà fatta nel seguito, l'area di utilizzo dello strumento è ormai ampia, eppure permangono tali aree di incertezza applicativa e criticità nelle risorse disponibili da frenare il ricorso allo strumento da parte delle imprese sul territorio.

1. I NUMERI DELL'APPRENDISTATO

Prima di fare il punto sulle regolamentazioni dell'apprendistato professionalizzante e lo stato di avanzamento nell'attuazione sui singoli territori e nella contrattazione collettiva, è utile tracciare il quadro più recente dell'evoluzione quantitativa dello strumento in Italia. A tal fine, è possibile far riferimento al recente rapporto "*La transizione dall'apprendistato agli apprendistati*" predisposto dall'ISFOL ad aprile 2006 e in via di pubblicazione.

Il rapporto contiene un'ampia gamma di dati sull'evoluzione dell'occupazione e sulle sue principali caratteristiche, analizza l'andamento dell'offerta formativa per gli apprendisti a livello nazionale e nelle singole Regioni, approfondendo le più recenti modifiche dei sistemi territoriali in particolare per l'attuazione della riforma avviata dal decreto legislativo n. 276/03 in relazione alle diverse tipologie di apprendistato. I dati e le informazioni provengono da fonti nazionali (INPS) e regionali (banche dati regionali sull'occupazione e sull'offerta formativa), mentre l'analisi delle nuove regolamentazioni e delle sperimentazioni regionali è stata realizzata dall'ISFOL.

In Italia nei primi otto mesi del 2004 si sono registrati in media 533.552 apprendisti occupati (dati INPS, media degli *stock* mensili), dato che fa segnare una crescita dell'aggregato pari al 7,3% rispetto all'anno precedente. In realtà, il *trend* positivo dell'occupazione in apprendistato si registra

ormai da alcuni anni, anche se nel periodo precedente l'incremento percentuale è stato molto più contenuto, non superando il 2% nei due anni precedenti.

Tav. 1 - *Apprendisti occupati per Regione e macro-area - Valori assoluti, anni 2003 e 2004*, e variazione %*

Regione	2003	2004*	Variazione % annua
Piemonte	44.027	45.023	2,3
Valle d'Aosta	1.716	1.897	10,5
Lombardia	89.152	93.809	5,2
Trentino A. Adige	12.619	13.147	4,2
<i>Prov. Bolzano</i>	5.026	4.965	-1,2
<i>Prov. Trento</i>	7.593	8.182	7,8
Veneto	67.843	69.226	2,0
Friuli V. Giulia	12.567	12.757	1,5
Liguria	15.987	17.267	8,0
Emilia Romagna	52.022	54.200	4,2
Toscana	43.192	45.108	4,4
Umbria	12.157	13.332	9,7
Marche	24.025	25.055	4,3
Lazio	28.372	33.757	19,0
Abruzzo	11.432	13.089	14,5
Molise	1.533	1.722	12,4
Campania	13.891	16.934	21,9
Puglia	28.932	32.589	12,6
Basilicata	1.948	2.397	23,1
Calabria	4.948	5.883	18,9
Sicilia	21.739	25.743	18,4
Sardegna	9.021	10.618	17,7
Nord-Ovest	150.882	157.996	4,7
Nord-Est	145.051	149.330	2,9
Centro	107.746	117.251	8,8
Sud e Isole	93.443	108.976	16,6
Italia	497.123	533.552	7,3

(*) I dati si riferiscono al periodo Gennaio-Agosto 2004
 Fonte: Elaborazione ISFOL su dati INPS

Quello del 2004 è purtroppo l'ultimo aggiornamento disponibile e fa riferimento all'apprendistato "unico", ovvero all'istituto come definito dalla legge n. 196/97; pertanto, non sono ancora disponibili dati che consentano di esaminare il primo impatto quantitativo delle regolamentazioni regionali e pattizie emanate nel 2005.

In ogni caso i numeri dell'occupazione in apprendistato indicano un'estensione significativa dell'aggregato, come appare più evidente nella tabella successiva. Infatti, la quota di apprendisti sugli occupati nella classe di età 15-24 anni è pari al 32% circa, il che significa che nella fascia dei 15-24enni un occupato su tre è apprendista.

Tav. 2 - Numero di apprendisti occupati per Regione nel 2004 (valori assoluti), quota sul totale degli occupati e tasso di occupazione per la classe d'età 15 - 24 anni

Regioni	Apprendisti*	% Apprendisti su occupati	Tasso di occupazione (%)
Piemonte	45.023	33,3	35,6
Valle d'Aosta	1.897	51,0	35,0
Lombardia	93.809	28,7	37,5
Trentino A Adige	13.147	31,9	40,9
Prov. Bolzano	4.965	20,8	45,4
Prov. Trento	8.182	47,0	36,1
Veneto	69.226	39,0	40,0
Friuli V. Giulia	12.757	40,3	32,3
Liguria	17.267	61,9	23,0
Emilia Romagna	54.200	43,4	37,1
Toscana	45.108	47,9	30,0
Umbria	13.332	54,3	29,8
Marche	25.055	53,1	31,6
Lazio	33.757	27,6	22,8
Abruzzo	13.089	41,4	22,1
Molise	1.722	25,7	17,9
Campania	16.934	11,4	18,8
Puglia	32.589	29,0	21,4
Basilicata	2.397	19,1	16,8
Calabria	5.883	14,1	15,3
Sicilia	25.743	23,0	17,3
Sardegna	10.618	22,2	24,2
Nord-Ovest	157.996	32,0	35,7
Nord-Est	149.330	39,8	38,3
Centro	117.251	40,7	26,6
Sud e Isole	108.976	21,2	19,1
Italia	533.552	31,9	27,2

(*) I dati si riferiscono al periodo Gennaio-Agosto 2004
Fonte: elaborazione ISFOL su dati INPS (apprendisti occupati) e ISTAT

La diffusione dell'apprendistato non è omogenea sul territorio. Nelle circoscrizioni del Nord si concentra circa il 60% degli apprendisti e la quota di apprendisti sugli occupati supera sempre la media nazionale, in presenza di un tasso di occupazione giovanile che pure è il più alto in Italia. Al Centro e nel Mezzogiorno la quota di giovani 15-24enni che lavorano è molto più ridotta, vuoi perché tendenzialmente è più alta la partecipazione scolastica (al Centro), vuoi per la maggiore disoccupazione (Sud e Isole). In ogni caso, l'apprendistato è uno strumento diffuso ampiamente nell'area centrale, mentre al Sud la quota di apprendisti sul totale degli occupati rimane più contenuta; il *gap* rispetto alle altre macro-aree, tuttavia, dovuto al tradizionale ricorso ad altre e più economiche forme contrattuali per il reclutamento dei giovani (in particolare del contratto di formazione e lavoro), si va

rapidamente riducendo, visto che il Mezzogiorno è anche la macro-area in cui l'apprendistato è cresciuto percentualmente di più negli ultimi tre anni (+16,6% nel 2004 rispetto al precedente anno 2003).

Il contesto in cui il contratto d'apprendistato cresce è un contesto d'occupazione in aumento per la popolazione complessiva, che nel 2004 ha fatto registrare un incremento dello 0,7%. Pertanto, si può dire che la crescita della base occupazionale nel 2004 è avvenuta ad alta intensità di ricorso all'apprendistato, in particolare per i giovani delle Regioni meridionali, segno che tale istituto contrattuale non solo mantiene, ma accresce il favore presso le imprese, in attesa dell'implementazione della riforma definita dal decreto legislativo n. 276/03.

Tav. 3 - *Apprendisti coinvolti in formazione (valori assoluti) e % apprendisti formati sul totale degli apprendisti occupati per Regione e macro area* - anni 2001-04*

Regioni	Apprendisti coinvolti in formazione				% appr. formati / occ. 2004
	2001	2002	2003	2004	
Piemonte	8.499	15.726	17.596	24.211	53,8%
Valle d'Aosta	53	544	671	<i>n.d.</i>	-
Lombardia	8.131	15.387	8.825	12.460	13,3%
Prov. Bolzano	4.576	4.374	4.377	4.429	89,2%
Prov. Trento	756	1.060	1.103	815	10,0%
Veneto	6.000	9.910	12.981	12.967	18,7%
Friuli Venezia Giulia	3.347	7.268	7.009	7.941	62,2%
Liguria	1.055	1.260	2.155	6.554	38,0%
Emilia Romagna	8.800	31.376	26.758	20.491	37,8%
Toscana	8.973	5.108	8.199	8.741	19,4%
Umbria	624	671	731	1.319	9,9%
Marche	3.174	470	829	3.961	15,8%
Lazio	1.272	553	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	-
Abruzzo	2.008	<i>n.d.</i>	1.750	963	7,4%
Molise	436	22	292	489	28,4%
Campania	318	2.010	2.216	1.533	9,1%
Puglia	<i>n.d.</i>	0	0	<i>n.d.</i>	-
Basilicata	130	352	199	229	9,6%
Calabria	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	1.046	<i>n.d.</i>	-
Sicilia	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	-
Sardegna	180	1.215	870	268	2,5%
Nord-Ovest	17.738	32.917	29.247	43.225	27,7%
Nord-Est	23.479	53.988	52.228	46.643	31,2%
Centro	14.043	6.802	9.759	14.021	16,8%
Sud e Isole	3.072	3.599	6.373	3.482	7,8%
Italia	58.332	97.306	97.607	107.371	24,8%

(*) I dati sull'incremento percentuale per le diverse macro-aree sono ottenuti considerando solo le Regioni che hanno segnalato il numero di apprendisti in formazione per le diverse annualità.
Fonte: Elaborazioni ISFOL su dati regionali

Infatti, l'occupazione in apprendistato per il 2004 fa riferimento ad un istituto che consente l'assunzione di giovani solo fino ai 24 anni di età nel Centro-Nord, e 26 anni di età nel Mezzogiorno; il nuovo apprendistato professionalizzante, invece, eleva il limite di età per l'assunzione ai 29 anni (ossia fino alla vigilia del compimento dei 30 anni, secondo la nuova interpretazione normativa), operando un significativo ampliamento della fascia di utenza potenzialmente interessata. È sulla base di tale considerazione che si sollevano preoccupazioni da più parti sulle possibilità di copertura dell'offerta formativa.

Infatti, nel 2004 le attività di formazione *esterna* all'impresa hanno coinvolto un numero di apprendisti pari a *107.371 unità*, che rappresentano il 24,8% del totale degli apprendisti occupati. Quindi nel 2004, come nell'anno precedente, solo un apprendista su quattro è stato coinvolto in attività formative.

La ripartizione con la *performance* migliore in termini di rapporto fra apprendisti esistenti e apprendisti formati è quella del Nord-Est: qui sono stati coinvolti nella formazione trentuno apprendisti su cento. Nel Sud e nelle Isole, al contrario, si scende a otto apprendisti su cento coinvolti nella formazione, ossia ad una quota di apprendisti coinvolti che è meno di un terzo della media nazionale.

Allargando il campo di osservazione al quadriennio 2001-2004 si rileva che nel periodo le attività formative hanno coinvolto un numero sempre crescente di apprendisti. In particolare, il grande *boom* dell'offerta formativa è stato nel 2002, con un incremento degli apprendisti formati del 66,8%. Il dato è frutto degli sforzi organizzativi fatti dalle Regioni, che in molti casi hanno consentito di impiantare sistemi territoriali per l'apprendistato in grado di coinvolgere il numero più alto di apprendisti in rapporto alle risorse disponibili. Per queste Regioni, e in particolare quelle che utilizzano per l'apprendistato solo le risorse ripartite a livello nazionale, il vincolo ad una ulteriore crescita è rappresentato proprio dal finanziamento disponibile.

Pertanto, il quadro dell'offerta formativa per l'apprendistato restituisce la fotografia di un sistema che si è andato progressivamente consolidando negli ultimi anni, ha ampliato la capacità di rispondere ai bisogni di apprendisti e aziende e rinsaldato il legame con i territori attraverso la definizione di soluzioni specifiche. Allo stesso tempo, lo scenario dell'offerta formativa mostra il permanere di un *gap* fra le Regioni del Centro-Nord e il Mezzogiorno dove, a parte limitate eccezioni, la formazione per l'apprendistato rimane episodica o del tutto assente; ma, soprattutto, l'analisi evidenzia una situazione in cui l'offerta di formazione esterna all'azienda, ossia di una formazione obbligatoria per l'apprendista anche se del tutto a carico del soggetto pubblico, copre ancora una quota assolutamente parziale del totale degli apprendisti occupati.

Dal momento che le possibilità di estensione dell'offerta risiedono principalmente nell'aumento di risorse messe a disposizione è evidente che lo stanziamento pubblico diventa la misura dell'investimento che si intende effettuare sulla formazione per l'apprendistato. In questo senso, la possibilità di realizzare la formazione formale anche all'interno dell'impresa, come previsto per il nuovo apprendistato professionalizzante, rischia di diventare

anche una scelta obbligata per consentire di ampliare l'impatto della formazione a finanziamento pubblico: meno formazione ma per un numero più ampio di apprendisti!

2. LO STATO DI AVANZAMENTO DELLE REGOLAMENTAZIONI REGIONALI E PATTIZIE

L'anno 2005 si è aperto all'insegna dello scioglimento del dubbio di costituzionalità che era stato avanzato da alcune Regioni sull'impianto della legge 30/03 e del relativo decreto legislativo n. 276/03. Con sentenza n. 50 del gennaio 2005, la Corte Costituzionale ha rigettato il ricorso, dichiarando la legittimità dell'impianto normativo, ed ha chiarito che l'apprendistato è materia di competenza concorrente, sulla quale deve esercitarsi il principio di leale collaborazione fra Stato e Regioni.

Il chiarimento degli aspetti costituzionali sembra aver consentito lo sblocco dell'*impasse* regolamentare, visto che già a partire dai primi mesi dell'anno 2005 alcune Regioni hanno avviato un processo di definizione della disciplina dell'apprendistato professionalizzante.

Tuttavia, i motivi del ritardo con il quale si è proceduto alla regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante vanno ricercati non solo nella difficoltà dei rapporti fra Stato e Regioni, che aveva stimolato la ricerca di soluzioni giudiziali ad un impianto non del tutto condiviso, ma anche nella difficoltà di definire un nuovo regime dell'apprendistato a partire da un quadro normativo volutamente "leggero" e non accompagnato da un processo di supporto e coordinamento politico dell'azione dei soggetti territoriali. Non si dimentichi, poi, l'ampiezza del disegno riformatore della legge 30/03 e del suo decreto applicativo, che richiedono uno sforzo pari delle Regioni nel ridefinire il sistema delle politiche per l'impiego e degli strumenti per l'occupazione. Per quanto si sia cercato di attivare sedi di confronto tecnico fra le Regioni, almeno per la condivisione di aspetti interpretativi minimi della disciplina dell'apprendistato tracciata dal decreto legislativo n. 276/03, è certamente mancato un luogo di confronto e condivisione politica, che tracciasse le linee guida per un'azione regionale almeno coordinata. Del resto, le stesse Parti sociali hanno inseguito a lungo la strada dell'accordo interconfederale, senza che si riuscisse a trovare intesa.

Ed è quindi inevitabile rilevare *a posteriori* che le regolamentazioni che si stanno elaborando sui diversi territori contengono significativi elementi di differenziazione.

Per disciplinare l'apprendistato professionalizzante le Regioni si sono mosse lungo due direttrici principali:

- 1) in una prima fase ha prevalso la linea sperimentale, che consentiva alle Regioni di mettere in campo da subito una sperimentazione predisposta con atti amministrativi e quindi molto veloce, sulla base di un accordo con le Parti sociali; tali regolamentazioni hanno i caratteri della sperimentale e transitorietà, ovvero rappresentano una prima elaborazione che si vuole sottoporre a verifica per un periodo, su un numero di settori più o meno ampio, prima di riprodurla a regime; in generale, le speri-

mentazioni sono state allargate ad uno o più settori, individuati fra quelli che per primi hanno disciplinato il nuovo apprendistato professionalizzante; il terziario, che ha rinnovato il CCNL già nel luglio 2004, è il settore che più spesso è stato interessato da sperimentazioni su diversi territori (Lombardia, Marche, Umbria);

- 2) la via legislativa prevede di definire da subito una regolamentazione che si pone come riferimento stabile per il sistema territoriale; si tratta di una strada molto più complessa, che accanto all'accordo con le Parti sociali richiede un lungo processo di concertazione istituzionale per il passaggio nei Consigli regionali, oltre che l'emanazione di una serie di dispositivi regolamentari di attuazione del testo legislativo; eppure questa strada, che è stata seguita in prima battuta da poche Regioni (Toscana e Marche), è poi diventata obbligatoria quando la legge n. 80/05 ha consegnato la potestà regolamentare alla contrattazione collettiva in mancanza di una legislazione regionale. Tale via legislativa è stata intesa a sua volta in due modi: la regolamentazione dell'apprendistato è diventata una parte – generalmente modesta – di un provvedimento di riforma di tutto il mercato del lavoro secondo le linee guida della legge n. 30/03 (Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Marche, Sardegna), oppure più recentemente si contano alcuni esempi di provvedimenti legislativi esclusivamente dedicati all'apprendistato professionalizzante (Puglia, Piemonte, Lazio).

Per evidenziare in uno schema sintetico l'attuale stato di avanzamento delle diverse amministrazioni territoriali rispetto all'implementazione dell'apprendistato professionalizzante, le Regioni potrebbero essere distinte in diversi gruppi a seconda dello stato di avanzamento nel processo di definizione della legislazione, oppure in relazione alla definizione o meno di una fase sperimentale. Alcune Regioni hanno avviato entrambi i processi (Lombardia, Provincia di Trento, Umbria, Marche), generalmente facendo accompagnare o seguire la prima fase sperimentale da un processo di determinazione di un provvedimento di natura legislativa.

Tav. 4 - *Stato di avanzamento della legislazione regionale sull'apprendistato professionalizzante*

Avanzamento del processo legislativo	<i>a. Regioni che hanno varato leggi di regolamentazione e i successivi provvedimenti attuativi</i>	Provincia di Bolzano, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Toscana, Marche, Puglia, Sardegna
	<i>b. Regioni in cui la proposta legislativa è in corso di approvazione nel Consiglio regionale</i>	Piemonte, Lombardia, Veneto, Provincia di Trento, Umbria, Lazio, Basilicata
	<i>c. Regioni che hanno aperto il confronto con le Parti sociali su una proposta di regolamentazione</i>	Molise, Campania
Eventuale attuazione per via amministrativa	<i>Regioni che hanno promosso attuazioni transitorie e sperimentali tramite atti amministrativi</i>	Valle d'Aosta, Lombardia, Provincia di Trento, Veneto, Liguria, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Sicilia

Dal prospetto risulta evidente che lo strumento dell'apprendistato professionalizzante è ormai operativo in molte Regioni, anche se a macchia di leopardo rispetto alle diverse macro-aree del Paese. Si deve sottolineare, però, che anche dove il processo legislativo è stato completato la nuova disciplina si applica solo ai settori per i quali il CCNL abbia regolamentato l'apprendistato professionalizzante.

Su questo versante si rileva che anche le Parti sociali non hanno proceduto con rapidità alla definizione di accordi che consentissero di avviare il nuovo strumento. Se nel 2004 sono stati definiti gli accordi del terziario (facenti capo a Confcommercio, Confesercenti e alla distribuzione cooperativa), altre categorie che pure hanno rinnovato il CCNL per lo più hanno rinviato la disciplina dell'apprendistato professionalizzante a successivi accordi (ad esempio, l'industria tessile). Un punto di svolta in questo senso è rappresentato dal Contratto dell'industria metalmeccanica, che ha dato il via ad una nuova tornata di accordi in vari settori delle grandi imprese. Solo recentemente è arrivato, dopo vari anni di confronto, l'accordo sul nuovo modello di relazioni industriali per l'artigianato, che finalmente sblocca il rinnovo dei Contratti per la parte normativa, aprendo la strada alla possibilità di regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante anche in questo comparto.

Pertanto, anche se il numero dei contratti collettivi rinnovati a livello nazionale è in continua crescita, ancora in una ampia fascia del sistema produttivo l'apprendistato professionalizzante non è utilizzabile in mancanza di un nuovo CCNL. A conferma di ciò si riportano i dati disponibili al 31 dicembre 2005 per la Regione Veneto, che ha varato una sperimentazione a partire dall'aprile 2005, che indicano che sulle assunzioni in apprendistato dello stesso anno la quota di contratti di apprendistato professionalizzante stipulati è pari a circa il 30%.

L'analisi del rinnovo dei contratti collettivi è importante anche ai fini della possibilità di utilizzare l'apprendistato professionalizzante in quei territori nei quali le Regioni non abbiano ancora definito una legge, come previsto dalla legge n. 80/05.

Tuttavia, l'analisi dei contratti fino ad ora rinnovati rivela una scarsa "vocazione" a svolgere tale ruolo regolamentare e definire tutti gli aspetti che possano dare garanzia alle imprese su come gestire l'apprendistato professionalizzante. Il risultato è una situazione di grande incertezza, in cui le imprese non hanno a disposizione un complesso regolamentare certo e quindi mostrano forti incertezze nell'applicazione del nuovo strumento (che comunque considerano molto appetibile); in particolare, le difficoltà derivano dalla mancata proceduralizzazione dello strumento, dalla definizione solo parziale dei profili formativi, dalla scarsa chiarezza sui contorni della formazione formale, dalla precisa attribuzione della responsabilità della formazione. Anche in tal senso un punto di svolta è il recente contratto dell'industria metalmeccanica, che si preoccupa non solo di definire nel dettaglio i profili formativi, ma anche di predisporre una modulistica per il piano formativo individuale e l'attestazione della formazione formale svolta in impresa.

3. LA VIA ITALIANA ALLA FORMAZIONE PER L'APPRENDISTATO

Quella italiana è una via del tutto singolare all'apprendistato nel panorama europeo. Infatti, negli altri Paesi l'apprendistato è per lo più inserito come parte integrante del sistema formativo, che rilascia titoli professionali che hanno valenza almeno pari (Francia), se non maggiore dei titoli di studio rilasciati dal sistema di istruzione (Germania).

In generale, in tali Paesi i giovani che hanno assolto l'obbligo scolastico (fissato per lo più a 16 anni) possono optare per l'inserimento in un percorso di istruzione a tempo pieno o di apprendistato, che prevede la stipula di un rapporto di lavoro con un'impresa, ma anche la partecipazione ad un percorso di formazione esterna che si caratterizza per una duplice finalità: percorso di supporto alla professionalizzazione che avviene prevalentemente in impresa, sul lavoro, e percorso finalizzato all'elevazione del livello di competenze di base, in quanto parte essenziale del sistema educativo per adolescenti. Da qui deriva la presenza di un *set* di insegnamenti propriamente disciplinari e di cultura generale, quali lingua madre e letteratura, una lingua straniera, matematica, scienze e anche religione ed educazione fisica.

L'apprendistato italiano, invece, nato anch'esso come strumento per far conseguire una qualifica a giovani minori, negli ultimi anni ha visto un progressivo innalzamento dell'età per l'inserimento dei giovani: il nuovo apprendistato professionalizzante prevede il coinvolgimento di giovani presoché trentenni. È evidente che tale estensione del *target* di utenza richiede un ripensamento della vocazione formativa dello strumento, che non può essere più pensato quale canale alternativo a quelli scolastici come negli altri Paesi. È soprattutto per questa ragione che sono impropri i confronti con i *partner* europei rispetto alla quantità di ore di formazione (esterna!) che si fa in apprendistato.

Caduto l'obiettivo educativo più generale, rimane quello più strettamente professionalizzante, o meglio, di accompagnamento al percorso di professionalizzazione che avviene sul lavoro. Ma anche su questo fronte si rivela una debolezza del sistema italiano, che ha tradizionalmente concepito la formazione professionale come formazione iniziale per i giovani, dove la formazione continua muove ancora i suoi primi passi, dove mancano riferimenti consolidati per i percorsi di professionalizzazione. Infatti, al contrario di tanti Paesi europei, l'Italia non si è ancora dotata di un "Repertorio delle professioni" – strumento introdotto normativamente proprio dal decreto legislativo n. 276/03, anche se stranamente confinato al solo apprendistato – o di un sistema di certificazione basato su standard di qualifica; né in seno alle Parti sociali, conclusa la stagione delle indagini sui fabbisogni, si riscontrano iniziative per la prosecuzione e l'ampliamento di una riflessione sulle professioni, sulle competenze, sui percorsi per la loro acquisizione.

È il caso di sottolineare che negli altri Paesi sono stati da tempo costituiti organismi generalmente di settore, che hanno tra i propri compiti pro-

prio la realizzazione di indagini sui fabbisogni, l'analisi delle professioni, la determinazione di standard professionali e formativi.

Inoltre, non si può nascondere che la riforma dell'apprendistato in Italia rimane il frutto di un compromesso fra la necessità di rendere effettivamente formativo lo strumento, anche per non incorrere in censure dall'Unione Europea per l'alterazione della concorrenza fra Paesi, e la tentazione di mettere comunque a disposizione delle imprese uno strumento per l'utilizzo di manodopera (giovanile) a basso costo. Da qui nasce la contraddizione fra la presenza di un numero significativo di strumenti posti a presidio della valenza formativa dell'apprendistato in generale e in particolare del nuovo apprendistato professionalizzante – il piano formativo individuale, i profili formativi, il Repertorio delle professioni, l'obbligo della formazione formale – e talune previsioni, come la durata dei contratti fino a sei anni o la possibilità di svolgere la formazione formale *on the job* prevista dalla circolare n. 40/04. Anche il rinvio alla contrattazione collettiva della determinazione della durata dell'apprendistato, se da una parte si inserisce nella via tradizionale italiana all'apprendistato, dall'altra parte svincola il processo di determinazione degli obiettivi formativi da conseguire da una valutazione sulla durata mediamente necessaria per il conseguimento degli stessi.

Infatti, nella riforma dell'apprendistato professionalizzante operata dal decreto legislativo n. 276/03, accanto agli elementi di criticità da ultimo segnalati, si riscontra una pluralità di strumenti a presidio del ruolo formativo dell'istituto che sono il frutto di una concezione sicuramente "moderna" del processo formativo: il presidio del ruolo formativo dell'apprendistato si sposta dal controllo della fase di erogazione, attraverso la previsione di una quota minima di ore di formazione esterna, alla definizione di riferimenti forti per le fasi a monte e a valle del processo formativo.

La garanzia della valenza formativa dello strumento risiede in primo luogo nella definizione di un Repertorio nazionale delle professioni, che è il riferimento minimo dei profili formativi regionali, che a loro volta rappresentano la base per la definizione dei piani formativi individuali da allegare ai contratti di assunzione. Questo complesso di strumenti deve assicurare che la formazione sia "certificabile", il che significa che devono essere basati su precisi standard, che contengano gli obiettivi formativi con la specifica dei livelli minimi da conseguire e definiscano le modalità con cui effettuare tale verifica. Inoltre, le acquisizioni maturate devono poi essere certificate, nonché registrate nel "Libretto formativo del cittadino".

Tuttavia, nella mancanza di strumenti utili ad un vero presidio delle fasi a monte e a valle del processo formativo – visto che i profili formativi finora predisposti contengono al più un'elencazione di obiettivi formativi senza alcuna ulteriore specifica, né il sistema di certificazione nazionale si è ancora dotato di riferimenti in termini di standard – le regolamentazioni regionali emanate e i progetti sperimentali avviati hanno cercato di individuare altre modalità per garantire l'effettivo svolgimento della formazione, circoscrivendo l'apporto delle aziende a erogare solo parti della formazione formale

e comunque limitando il numero di imprese che possono procedere all'erogazione diretta.

Tale "reazione" da parte delle Regioni, più attente a salvaguardare la valenza formativa del contratto, ha dato nuova enfasi al dibattito sull'impresa formativa in Italia, che ha fatto riferimento ad una definizione di formazione "formale" abbastanza omogenea, poiché mutuata da documenti europei, e si è arricchito di un primo *set* di strumenti e di indicatori per determinare la capacità formativa dell'impresa. Significative in questo senso sono alcune esperienze, come quella della Regione Veneto che ha elaborato due questionari per le imprese: uno strumento per la valutazione della capacità formativa per le competenze professionalizzanti, basato su parametri relativi alla dimensione aziendale e alla presenza di competenze di progettazione, e uno strumento per l'autovalutazione della capacità formativa per le competenze di base, che richiede la verifica di requisiti aggiuntivi, che fanno riferimento al grado di strutturazione dell'azienda, alla dimensione della formazione, alla presenza di un sistema di certificazione della qualità e di un piano di formazione del personale.

L'attenzione alla definizione della formazione formale – visto che si tratta di un nuovo oggetto per la legislazione nazionale, introdotto direttamente dal decreto legislativo n. 276/03 e non meglio definito – non ha distolto l'attenzione dal percorso di apprendimento non formale che avviene su lavoro. In proposito alcune Regioni hanno previsto che nel piano formativo individuale venga esplicitato almeno in parte anche il percorso non formale, stimolando l'impresa a riflettere sui propri bisogni di competenze e di professionalità, distinti dagli obiettivi individuali nei profili formativi che hanno una valenza più generale per il settore e che rispondono anche ad obiettivi di occupabilità dei giovani. In particolare, la sperimentazione della Regione Liguria ha previsto l'obbligo per le imprese di strutturare almeno una quota di ore di formazione non formale, mettendo a disposizione le competenze di progettazione di una struttura di servizio appositamente dedicata; la Provincia di Trento ha definito per le figure professionali più ricorrenti sul territorio l'elenco delle competenze da conseguire sul lavoro in percorsi non formali, individuando anche la progressione nei diversi anni di contratto.

Infine, si riscontra in molte delle regolamentazioni regionali emanate un'attenzione a sviluppare una diversa relazione fra sistema formativo e imprese di provenienza degli apprendisti, improntata più ad un supporto di tipo consulenziale, che parte dall'apprendistato, ma che tende ad espandersi per cogliere, formalizzare e offrire risposte ai più ampi bisogni formativi dell'impresa stessa. Infatti, molte Regioni hanno messo a disposizione delle imprese soggetti deputati a prestare assistenza tecnica per la predisposizione del piano formativo individuale o per il monitoraggio della formazione formale in impresa; lo stesso hanno fatto alcune discipline pattizie, laddove hanno previsto un servizio all'impresa affidato dall'ente bilaterale, che svolge una prima verifica di coerenza del piano formativo individuale con i profili formativi del settore, a garanzia anche del ruolo formativo dell'apprendistato.

Quest'ultimo anno è stato dedicato prevalentemente alla definizione delle regolamentazioni più che all'implementazione dell'offerta formativa, e sarà necessario almeno un altro anno prima di poter effettuare una valutazione dell'impatto della riforma in termini di coinvolgimento degli apprendisti in un percorso di formazione formale, esterno all'azienda o interno ad essa.

Certo è che il problema della scarsità delle risorse disponibili per l'apprendistato non è stato affrontato dal decreto legislativo n. 276/03. Né è possibile prevedere che lo Stato si faccia completamente carico della formazione per una massa di apprendisti che potrebbe crescere in modo esponenziale una volta generalizzata la possibilità di assunzione fino ai trent'anni (anche se la quota di formazione esterna obbligatoria per tutti si riduce in termini di ore grazie alla possibilità di realizzare la formazione formale all'interno delle imprese). Interessante in questo senso è il modello che sta percorrendo la Regione Emilia Romagna, imperniato sul riconoscimento della responsabilità formativa dell'impresa anche per la parte di formazione formale, che vuol dire una possibilità di scelta fra il finanziamento completamente privato della formazione e la partecipazione ad un'offerta pubblica che comunque richiede un contributo finanziario dell'impresa. E del resto sembra acclarato che, nel caso di stipula dei contratti di apprendistato professionalizzante sulla base di una disciplina contenuta nei CCNL, in mancanza di normativa regionale, sia l'impresa a doversi far carico di individuare le modalità per l'erogazione della formazione formale e di finanziarla.

È questa la strada che dovrebbe essere perseguita dai soggetti istituzionali nel futuro, anche con maggiore convinzione e a prescindere dalle difficoltà di bilancio del sistema pubblico, per favorire lo sviluppo di un vero "mercato" della formazione per l'apprendistato. Ciò richiede regole precise, a partire da una definizione condivisa di formazione formale (che riconosca che la formazione *on the job* affidata a un tutor aziendale è invece parte di un processo non formale) e dalla determinazione di un insieme di standard nazionali di riferimento attraverso la costruzione del "Repertorio delle professioni" e del sistema nazionale di certificazione; allo stesso tempo, l'obiettivo è che l'affidamento alle imprese della responsabilità di progettare il percorso formativo degli apprendisti faccia crescere la cultura della formazione all'interno delle imprese stesse e consolidi rapporti privilegiati con le strutture formative del territorio; anche per gli enti di formazione la relazione con un "cliente" diretto, quali sono le imprese di provenienza degli apprendisti, può stimolare una maggiore attenzione alla qualità della proposta formativa e allo sviluppo di una specificità individuale dell'offerta.

È noto che la nuova legislatura si apre all'insegna della rimessa in discussione delle principali riforme approvate dal precedente Governo. Con riferimento all'apprendistato, l'auspicio è che qualunque nuova ipotesi di riforma valorizzi gli elementi positivi che sono nel disegno normativo tracciato dal decreto legislativo n. 276/03, ed anzi su questa linea prosegua, affrontando il nodo della copertura finanziaria di un'offerta formativa che

deve coinvolgere tutti gli apprendisti, valorizzando il ruolo attivo dell'impresa nella formazione per l'apprendistato come progettista della formazione attraverso lo strumento del piano formativo individuale, come erogatrice della formazione formale e/o come decisore per l'individuazione della struttura cui affidare la realizzazione della formazione formale esterna.

Protocollo di Intesa Politica per il rinnovo del CCNL FP

I Rappresentanti Confederali di CGIL CISL UIL e dei rispettivi sindacati di categoria della Scuola e le Delegazioni degli Enti di FP aderenti all'Associazione Nazionale "FORMA" e degli Enti aderenti al "CENFOP", nell'intento di ricostruire un quadro di riferimento politico comune ai fini del rinnovo del CCNL degli operatori della FP

prendono atto

- che, sulla base dell'assetto definito dal nuovo Titolo V della Costituzione,
 - al Governo nazionale spetta il compito di:
 - disegnare l'ordinamento del sistema di istruzione e formazione;
 - definire le norme generali dell'istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni;
 - assicurare agli Enti Locali le condizioni necessarie per l'esercizio delle competenze trasferite e le risorse umane e finanziarie necessarie a svolgere i ruoli e le funzioni di loro competenza;
 - sostenere con provvedimenti di politica attiva del lavoro (ammortizzatori sociali) i processi di innovazione e di ristrutturazione delle Istituzioni Formative, che coinvolgono gli operatori del sistema formativo;
 - alle Regioni spettano:
 - l'esercizio della potestà legislativa esclusiva in materia di istruzione e di formazione professionale, attraverso l'adozione di provvedimenti legislativi e normativi;

- il conseguimento di obiettivi coerenti con i livelli essenziali delle prestazioni;
- il rispetto e la salvaguardia dell'unitarietà nazionale del sistema di istruzione e di formazione professionale garantendo l'applicazione e l'esigibilità del CCNL della FP;
- l'assicurazione dei requisiti di qualità e di efficienza per l'accREDITAMENTO delle Istituzioni Formative quale condizione per fruire del finanziamento pubblico;
- il governo dei processi di ristrutturazione delle sedi operative delle Istituzioni Formative;
- la programmazione e il finanziamento con risorse adeguate, stabili e strutturali dei percorsi formativi professionalizzanti necessari per corrispondere ai bisogni emergenti della domanda di professionalità richieste dal territorio e dai cittadini;
- che i significativi traguardi raggiunti dalla FP hanno permesso anche il recupero dei *drop-out* e dei giovani in situazione di disagio;
- che il sistema della FP regionale è divenuto uno strumento per l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, di cui al comma 3 dell'art. 1 del decreto legislativo n. 76/05.

condividono

- l'obiettivo della celere definizione di un Contratto Nazionale di Comparto della FP che, a partire dall'attuale CCNL, possa costituire il riferimento per tutti i lavoratori impegnati nelle diverse attività formative (formazione iniziale, superiore, continua e ricorrente, apprendistato, EDA, formazione formale e informale, ...) e individui ambiti e materie da attribuire alla Contrattazione Regionale, che non siano in contrasto con il CCNL che qualifica l'intero sistema della FP;
- l'esigenza di sviluppare e potenziare la molteplicità delle opportunità di formazione della persona, in particolare sotto il profilo sociale e professionale dei giovani e degli adulti che scelgono i percorsi articolati del sistema della formazione professionale;
- di proporre e di sostenere con determinazione ed in tutte le sedi competenti l'impegno politico, nel rispetto dei relativi ruoli, per l'applicazione di un unico CCNL di Comparto, a garanzia della qualità dell'offerta formativa e della parità di condizioni di accesso e di gestione dei finanziamenti pubblici destinati alle diverse macrotipologie del sistema medesimo;
- l'urgenza di una verifica severa dei soggetti che operano con "struttura temporanea", che non possono essere annoverati tra le Istituzioni Formative che assicurano i requisiti di accreditamento che le Regioni devono indicare nei programmi e nei piani di intervento delle iniziative di Formazione Professionale, ai diversi livelli del sistema;

- l'esigenza che le istituzioni formative, con le loro strutture accreditate e con le loro risorse umane e professionali, concorrano ai processi di cambiamento;

esprimono

- la necessità che il personale della formazione professionale sia pienamente coinvolto nella realizzazione dei sistemi regionali in quanto risorsa strategica di qualsiasi processo di cambiamento e valore aggiunto in termini di patrimonio culturale di esperienze e competenze maturate in anni di innovazioni e sperimentazioni sul piano formativo, didattico ed organizzativo e strumento indispensabile per qualsiasi attività programmatoria delle Regioni;
- la forte preoccupazione per le difficoltà occupazionali in atto, dovute allo stato di crisi registrato in non poche realtà regionali, in particolare là dove la FP è da sempre strumento privilegiato delle politiche attive del lavoro.

evidenziano

- la necessità di promuovere un confronto con la Conferenza delle Regioni ed in particolare con la IX Commissione su specifici aspetti politici relativi alla riorganizzazione del settore ed in particolare sulla possibilità di:
 - valorizzare il ruolo professionale del personale dipendente;
 - ridefinire e stabilizzare le modalità di finanziamento delle attività, il che comporta l'attribuzione alle Istituzioni Formative di risorse che garantiscano il mantenimento del sistema di FP in modo da dare continuità, stabilità e qualità ai processi formativi. Ciò implica una revisione complessiva di questi criteri e l'attribuzione in tempi certi di adeguate risorse economiche e finanziarie, definite sulla base di programmi poliennali;
 - rivisitare e rendere più selettive le modalità di accreditamento delle sedi formative. In particolare va segnalata l'esigenza che, come criterio base per chiedere ed ottenere l'accreditamento, ci sia l'esistenza di una struttura attrezzata e dotata di un numero adeguato di dipendenti a tempo indeterminato e a tutto il personale, operante nelle diverse filiere del sistema, venga applicato il suddetto CCNL della FP;
 - consolidare il ruolo della Formazione professionale come luogo di formazione lungo tutto l'arco della vita, le cui professionalità e percorsi possono interagire con altri sistemi nella piena autonomia dei soggetti coinvolti;
- la necessità di promuovere un analogo confronto con il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, per gli aspetti legati agli ammortizzatori sociali e al governo degli stessi;

- l'urgenza di procedere alla realizzazione dell'Ente bilaterale nazionale in particolare per l'aggiornamento e la qualificazione del personale;
- di costituire Enti bilaterali regionali aperti al confronto e alle intese con le Regioni per ulteriori forme di sostegno al reddito in particolari condizioni alimentati da risorse versate dai lavoratori, datori di lavoro ed eventualmente dalle regioni stesse;
- l'urgenza di promuovere un tavolo di confronto congiunto con il Governo e i dicasteri interessati per rimuovere gli ostacoli che rendono instabile l'assetto delle Formazioni Professionali nell'intero paese;
- che le attuali crisi occupazionali, determinate in particolare dal diverso posizionamento nelle Regioni della Formazione Professionale e dalla contrazione dei finanziamenti, devono trovare soluzioni condivise attraverso il prioritario ricorso agli strumenti e alle tutele del CCNL e alle normative previste per i settori non coperti dagli ammortizzatori sociali, anche valutando esperienze e intese maturate nei diversi contesti regionali;
- l'opportunità che la firma dell'intesa contrattuale avvenga al Ministero del Lavoro

convengono

- che la prospettiva della società della conoscenza e dell'innovazione rappresenta per i Paesi della Unione europea una sfida di rilevante valore civile, un obiettivo strategico motivato da grandi ambizioni perché centrato sulla coesione sociale, sulla competitività e sulla crescita economica;
- che l'Unione europea declina questa prospettiva nei seguenti punti che costituiscono il fondamento comune delle innovazioni legislative in tema di educazione, di formazione e di politiche attive del lavoro:
 - il rafforzamento dei sistemi nazionali di istruzione e formazione professionale e l'aumento della platea dei diplomati;
 - l'educazione e la formazione lungo tutto l'arco della vita;
 - l'esercizio della cittadinanza attiva dei diritti civili e sociali per tutti, nessuno escluso;
 - la competitività nel quadro dell'economia mondiale globalizzata;
 - l'autonomia e la libertà di educazione e di formazione;
 - la rilevanza qualitativa dell'istruzione e della formazione professionale;
 - la centralità dell'esperienza reale nei processi di apprendimento;
- che la crescita della persona diviene il fine dei processi di istruzione e di formazione professionale e che lo sviluppo deve rafforzare i diritti delle persone;
- che, in questo contesto, in Italia, risulta sempre più rilevante anche il ruolo dell'istruzione e della formazione professionale intesa come leva per una politica di reale integrazione col mondo del lavoro e con i processi di sviluppo locale, che interessa i giovani e tutti i cittadini, poiché

mira a dotare la persona di conoscenze e competenze necessarie per assumere ruoli attivi nel contesto civile, sociale e lavorativo;

- che l'istruzione e la formazione professionale costituiscono articolazioni del sistema formativo unitario nazionale, e debbono assicurare percorsi con propria dignità ed identità formativa, in grado di soddisfare i bisogni culturali e professionali dei soggetti destinatari;
- di aprire la trattativa per il rinnovo di un contratto di comparto che disciplini tutti i tipi di rapporto di lavoro esistenti nel comparto con un ruolo delle Regioni che ne garantiscano l'esigibilità, ferme restando le specificità regionali;
- che il CCNL individui regole, percorsi e tutele per il personale con contratto di lavoro atipico, impegnato in attività di FP, al fine di limitarne il ricorso e di favorirne la stabilità occupazionale;
- che le dinamiche salariali a livello nazionale garantiscano il reale potere d'acquisto delle retribuzioni del personale dipendente e la valorizzazione professionale.

FORMA
Emilio Gandini

CGIL
Michele Gentile

CISL
Giorgio Santini

UIL
Carlo Fabio Canapa

CENFOP
Fernando Ciaralli

FLC CGIL
Enrico Panini

CISL SCUOLA
Francesco Scrima

UIL SCUOLA
Massimo Di Menna

Roma, 6 giugno 2006

In questo numero, nella sezione dedicata alle esperienze in atto nella Federazione ci si sofferma sugli aspetti metodologici; in particolare si presentano il progetto “CREA” (“Centro risorse educative per l’apprendimento”) e la guida alla compilazione dei sussidi sui saperi di base.

Quanto qui presentato è tratto da un volume di prossima pubblicazione nella collana: “*Studi, progetti, esperienze per una nuova formazione professionale*”.

1. PRESENTAZIONE

Il progetto CREA è stato avviato dal 2001 e in 5 anni molte cose sono cambiate dal punto di vista legislativo e normativo. Le persone coinvolte nel progetto (formatori, coordinatori, revisori) hanno cercato di adattarlo alle novità che via via prendevano piede.

Ad oggi, il CREA è un “contenitore” all’interno del quale gli operatori della Federazione possono trovare diversi materiali a supporto dell’azione didattica.

Particolare rilievo è stato dato alle unità di apprendimento interdisciplinari, alla costruzione delle quali partecipa l’*équipe* dei formatori e che per lo più si sviluppano all’interno dell’area professionale. Tutti i materiali elaborati in quest’ambito sono stati pubblicati nella collana “*Studi, progetti, esperienze per una nuova formazione professionale*”, curata in collaborazione da CNOS-FAP e CIOFS/FP¹.

Nel presente contributo, invece, si vuole dare rilievo alle aree relative ai saperi di base e si presenta un modello per impostare sussidi di carattere disciplinare.

¹ Si fa riferimento alle guide per l’elaborazione di piani formativi personalizzati realizzate per le seguenti comunità professionali: *alimentazione*, 2004; *aziendale e amministrativa*, 2004; *commerciale e delle vendite*, 2004; *estetica*, 2004; *sociale e sanitaria*, 2004; *tessile e moda*, 2004; *elettrica e elettronica*, 2004; *grafica e multimediale*, 2004; *legno e arredamento*, 2005; *meccanica*, 2004; *turistica e alberghiera*, 2004.

2. DEFINIZIONE DELLE UNITÀ DA SVILUPPARE

I sussidi che si stanno elaborando al momento cercano di rispecchiare quanto più possibile le indicazioni fornite dalla normativa vigente. Così, sia per quelle che già sono state prodotte, che per le unità ancora da elaborare, si è fatto riferimento dall'Accordo Stato-Regioni (del 15.01.04) in merito agli standard minimi definiti per i saperi di base.

In particolare, le unità sono state organizzate attorno a tre delle quattro aree definite dall'Accordo: area *dei linguaggi*; area *storico socio economica*; area *scientifica*.

L'Accordo prevede anche un'area *tecnologica*, che fa riferimento a saperi di carattere informatico. Si è deciso di non elaborare materiali in questo ambito per due motivi: primo, perché le conoscenze e, quindi, i supporti informatici sono in rapidissima evoluzione e, nel momento in cui si arrivasse alla elaborazione di un sussidio su un dato supporto, si correrebbe il rischio di essere già in ritardo rispetto alla nuova versione di quel supporto; secondo, perché sull'informatica esiste moltissimo materiale in commercio e su Internet e sembra davvero inutile produrne altro.

3. CRITERI ISPIRATORI PER LA COMPILAZIONE DELLE UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Le unità di apprendimento intendono dotare i formatori di strumenti e di opportunità che consentano loro di valorizzare al meglio *l'approccio peculiare della formazione professionale di ispirazione cristiana* centrato sulla scoperta e sull'aiuto alla realizzazione del progetto personale di ogni destinatario intorno ad una identità lavorativo-professionale e sulla base di una proposta tesa a formare il cittadino, il lavoratore, il cristiano.

Le varie unità si basano sulla centralità dell'esperienza e della competenza, sul metodo induttivo per ricerca e scoperta, sul legame motivante e funzionale tra le risorse offerte, le competenze da possedere e i risultati ottenuti dal giovane nel suo percorso (esperienze di successo). Esse coniugano in un insieme armonico l'approccio esperienziale e l'astrazione, anch'essa necessaria, presupposto fondamentale per costruire un percorso di autonomia nell'apprendimento. Ciò che si persegue non è, infatti, l'abilità fine a se stessa, quanto lo sviluppo di una professionalità piena, fatta di competenze (sapere teorico ed abilità applicate nella risoluzione di un compito professionale) e di atteggiamenti e comportamenti congruenti accompagnati dalla maturazione nell'allievo di una mentalità che assuma i compiti di lavoro entro un quadro non solo funzionale ma anche ideale, per il cui perseguimento si prevede una disposizione interiore tesa al bene.

I criteri metodologici fondanti per elaborare le unità di apprendimento sono:

- 1) approccio per esperienze e non per contenuti; i contenuti sono recuperati lungo il percorso;
- 2) avvio che mira al coinvolgimento attraverso la risoluzione di problemi;

- 3) conoscenze e abilità sperimentate, grazie al metodo che privilegia la centralità dell'allievo nel processo di apprendimento;
- 4) prestazione come obiettivo e titolo dell'unità scelto in base a questa (e non alludendo al contenuto).

Per quanto riguarda gli strumenti da adottare, riteniamo che un percorso formativo che riconosce nell'allievo il vero protagonista dell'apprendimento debba accompagnare agli strumenti tradizionali (testi, dispense cartacee, schemi, tabelle, illustrazioni) l'insieme degli strumenti didattici frutto dell'applicazione delle nuove tecnologie educative (presentazioni in PowerPoint, schemi in AutoCAD, animazioni, uso di *chat-line* con studenti stranieri o tra giovani di diversi Centri del CNOS-FAP, ricerche su Internet, ecc.)².

4. METODOLOGIA DI RIFERIMENTO

Il centro della metodologia proposta risiede nel superamento della didattica per trasmissione di saperi e abilità, optando per una concezione formativa centrata sulla cura della relazione educativa e della situazione di apprendimento, in vista di un coinvolgimento dell'allievo come soggetto attivo del processo formativo. Ciò comporta che "i formatori sono chiamati a 'creare' esperienze nelle quali l'allievo, confrontandosi con problemi di cui coglie il senso, si pone in modo attivo alla ricerca di una soluzione in grado di soddisfare i requisiti del problema stesso, sormontando gli ostacoli che via via incontra, mobilitando in tal modo un processo di apprendimento autonomo, personale, autentico. Tale processo è centrato sull'azione; tanto che si può affermare che la conoscenza passa necessariamente per l'azione per poi giungere ad una piena formalizzazione attraverso il linguaggio"³.

La logica sottesa alle unità di apprendimento⁴, quindi, è quella secondo cui l'apprendimento diventa maggiormente significativo se avviene a partire dall'esperienza diretta dell'allievo, il quale, se posto davanti ad un compito da realizzare, può mobilitare le sue competenze personali e incrementarle con nuove conoscenze e abilità al fine di realizzare un prodotto.

Tale metodologia può essere concretizzata nell'azione educativa attraverso il modello dell'apprendimento esperienziale di Kolb e Fry⁵.

Secondo questo modello – riferito ad interventi di tipo disciplinare, ma estensibile per analogia alle UdA interdisciplinari –, il processo di apprendimento degli allievi viene facilitato se essi prendono contatto con i contenuti attraverso un'esperienza concreta.

² CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003.

³ NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004, 88.

⁴ D'ora in avanti verranno indicate con UdA.

⁵ KOLB D.A. - FRY R., *Towards an Applied Theory of Experiential Learning*, in: COOPER C.L. (Ed.), *Theories of Group Process*, London, New York, John Wiley & Sons, 1975, 33-57.

Il formatore, quindi, inizialmente propone agli allievi *un'esperienza concreta* (A) relativa al contenuto che intende spiegare. Questo ha lo scopo di incrementare la motivazione e il coinvolgimento dei ragazzi. Tale esperienza può essere rappresentata da un esercizio di gruppo, una simulazione, un questionario, la visione di un film, un gioco, ecc. qualsiasi attività che coinvolga gli allievi e che si possa collegare al contenuto oggetto dell'unità.

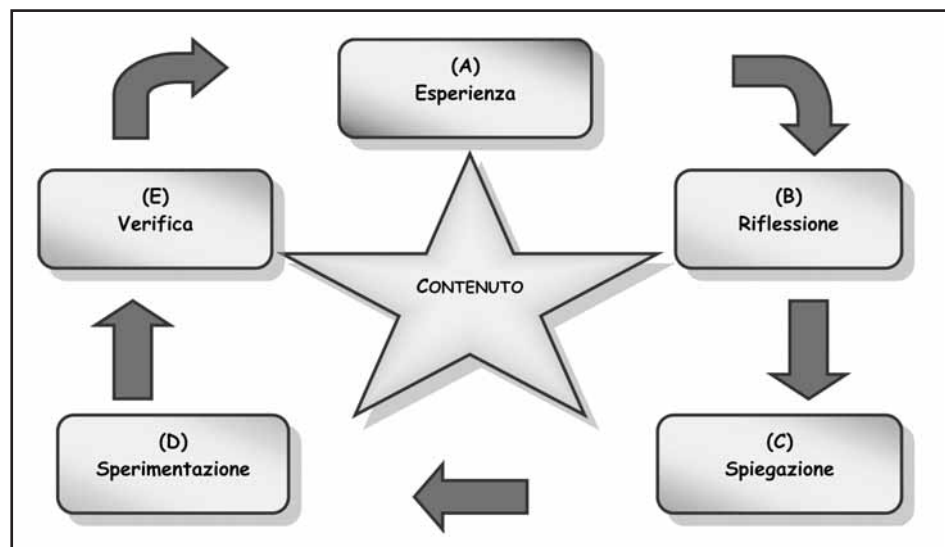
Successivamente, il formatore propone e guida gli allievi in una *riflessione* (B) sull'esperienza appena fatta, sul modo in cui l'hanno affrontata e sulla funzionalità di tale esperienza rispetto al contenuto che intende esporre, in modo da promuovere in essi l'autoesplorazione.

In seguito, il formatore *spiega* (C) i concetti e i contenuti dell'UdA collegandoli ai dati ottenuti dall'esperienza al fine di poterli estendere ad altre situazioni.

Il formatore, poi, propone una *sperimentazione* (D), ovvero una nuova esperienza correlata e simile alla prima, per permettere agli allievi di mettere in pratica i contenuti appresi e di farne esperienza in modo più consapevole.

Nell'adattamento che qui proponiamo (cfr. grafico che segue)⁶ è prevista anche una quinta fase, di verifica. Alla fine del processo, il formatore, attraverso il monitoraggio della seconda esperienza fatta dagli allievi, *verifica* (E) l'apprendimento dei contenuti.

Grafico 1 - Percorso di apprendimento



⁶ ARTO A., *La persona umana trova la sua ricchezza. Operatori e destinatari: ricchezze a confronto*, Roma, AIPRE, 2002, 54.

5. STRUTTURA DELLE UDA

Ciascuna UdA prevede una “Guida formatore” e un “Manuale allievo”.

In genere, il sussidio destinato al formatore (che include anche la parte destinata all'allievo) ha il titolo che si riferisce al contenuto in oggetto, per esempio, “*Simboli relazionali*”, “*Nutrizione*”, “*Computer and its terminology*”, ecc.; il sussidio destinato all'allievo ha un nome che vuole catturare l'interesse del destinatario, per esempio, “*Impariamo l'algebrichese*”, “*Ma cosa sto mangiando?!*”, “*Va' dove ti porta il mouse!*”, ecc.

La “Guida formatore”, inoltre, è più complessa, contiene informazioni sul progetto, spiega la metodologia utilizzata, dà dettagli sui contenuti e contiene le soluzioni degli esercizi proposti.

Il “Manuale allievo” vuole essere uno strumento agile, dall'aspetto gradevole, con poche informazioni, pagine molto ariose, arricchito da grafici, schemi e disegni che hanno lo scopo di alleggerire il testo e facilitare la lettura; inoltre, per ogni esercizio proposto, prevede spazi per le risposte, così da non essere solo uno strumento da cui *trarre* informazioni, ma anche sul quale *inserire* informazioni.

Dal punto di vista pratico, ogni unità si compone di due *file* di base che riprendono il nome dell'unità con l'indicazione “Guida formatore” (GF) e “Manuale allievo” (MA); per esempio: “Nutrizione (GF)” e “Nutrizione (MA)”. Nel caso siano previste diapositive, si aggiungeranno uno o più *file* in PowerPoint.

5.1. Guida formatore

Ciascuna “Guida formatore” prevede quattro sezioni principali: 1) impostazione generale; 2) svolgimento dell'unità; 3) strumenti di approfondimento; 4) informazioni sull'UdA. Vediamole nel dettaglio.

1) *Impostazione generale*

L'impostazione generale (prima sezione) raccoglie informazioni circa *obiettivi formativi* (tratti dal PECUP), *obiettivi specifici di apprendimento* (ricavati dal citato Accordo Stato-Regioni del 15.1.04 sugli standard formativi minimi), *metodologia* utilizzata (parte che resta identica in ciascuna unità), *destinatari* dell'unità, *materiali* utili per la realizzazione dell'unità e indicazione di massima sui *tempi* di svolgimento dell'unità.

2) *Svolgimento dell'unità*

La sezione relativa allo svolgimento dell'unità è la più corposa. Si compone di due parti.

Nella prima parte, è riportata una tavola riassuntiva dei vari momenti in cui va scandita l'UdA; nella seconda, si riporta l'intero percorso previsto, con esercizi, spiegazioni contenutistiche, lavori proposti, riproduzione di diapositive, questionari, schede, disegni, tavole e qualsiasi elemento utile per realizzare l'unità.

3) Strumenti di approfondimento

La sezione relativa agli strumenti di approfondimento si articola in quattro punti.

Il primo (schede di contenuto) riporta approfondimenti o *focus* su dati contenuti che si è scelto di non inserire nel percorso dell'UdA, ma che si vuole comunque richiamare (questa parte non è presente in tutte le unità).

Il secondo punto è un glossario che riporta le definizioni dei termini chiave utilizzati nell'unità.

Gli ultimi due punti sono una bibliografia e una sitografia di interesse per le tematiche affrontate nell'UdA.

4) Informazioni sull'unità

La quarta e ultima sezione si compone di una semplice tabella che riporta: autore/i dell'unità; data di creazione dell'unità; nome del/i revisore/i dell'unità; data di revisione dell'unità; nome del coordinatore scientifico del progetto; numero di versione dell'unità (la numero 1 è la prima versione dell'autore, le numero 2 e 3 sono le versioni revisionate, la n. 4 è la versione modificata a seguito della sperimentazione in aula).

Nella tavola che segue, sono descritte tutte le voci che compaiono nelle singole unità e le relative descrizioni.

Tavola 1 - Schema della "Guida formatore"

TITOLO:	
1. IMPOSTAZIONE GENERALE	
<i>Voce di riferimento</i>	<i>Spiegazione</i>
Obiettivi formativi (PECUP)	Risultati di apprendimento (in termini di cambiamenti attesi negli allievi), coerenti con il "Profilo educativo, culturale e professionale" (PECUP) previsto dalla legge 53/03, perseguiti dai formatori.
Obiettivi specifici di apprendimento (OSA)	Conoscenze e abilità connesse all'UdA (di cui costituiscono ingredienti indispensabili ma non sufficienti), che rappresentano le risorse messe a disposizione dell'allievo al fine di affrontare adeguatamente il compito richiesto in modo da acquisire una o più competenze.
Metodologia	Presentazione della modalità di svolgimento dell'UdA. Il metodo seguito è articolato in cinque fasi: esperienza, riflessione, spiegazione, sperimentazione, verifica. Tutte le unità si articolano attorno a queste 5 fasi: dunque, questo paragrafo rimane identico in ogni unità.
Destinatari	Utenti cui l'UdA si rivolge ed eventuali prerequisiti necessari per affrontare l'UdA.
Materiali	Elenco degli strumenti didattici e di supporto utilizzati per la realizzazione dell'UdA.
Durata	Indicazione approssimativa dei tempi previsti per lo svolgimento dell'UdA.

2. SVOLGIMENTO DELL'UDA	
<i>Voce di riferimento</i>	<i>Spiegazione</i>
Sequenza in fasi	Tabella riassuntiva delle varie fasi che costituiscono la sequenza tipica dell'UdA.
Percorso	Presentazione dello svolgimento dell'UdA con contenuti, esercizi e strumenti.

3. STRUMENTI DI APPROFONDIMENTO	
<i>Voce di riferimento</i>	<i>Spiegazione</i>
Schede di contenuto	Sezione destinata alla presentazione di contenuti relativi a quanto affrontato nell'UdA, che possono essere utilizzati o meno a seconda dello specifico gruppo con cui si sta sviluppando l'unità.
Glossario	Definizioni dei termini utilizzati nell'UdA.
Bibliografia	Testi di riferimento utilizzati nella creazione dell'UdA.
Sitografia	Siti internet utilizzati nella creazione dell'UdA e/o in cui è possibile reperire informazioni inerenti l'UdA.

4. INFORMAZIONI SULL'UDA	
Tabella in cui sono riportate informazioni sull'unità, quali: autore/i e revisore/i, data di creazione e dell'ultima revisione, coordinamento scientifico del progetto.	

5.2. Manuale allievo

Il “Manuale allievo” si elabora sulla base della “Guida formatore”. Come detto, infatti, ha una struttura più snella rispetto al sussidio destinato al formatore, ma riporta esattamente gli stessi contenuti.

Il manuale si articola in quattro punti.

1) *Accoglienza e presentazione dell'unità*

Il primo punto è una pagina di benvenuto nell'UdA che fornisce brevi spiegazioni sul lavoro che si farà e sintetizza i contenuti che si affronteranno.

2) *Metodo*

Il punto due è rappresentato dal grafico che descrive la metodologia utilizzata: i colori usati e richiamati nel corso dell'unità possono aiutare l'allievo a sapere in quale fase si trova in ogni momento.

3) *Percorso*

Il punto 3 è la parte centrale dell'unità. Si apre con una scheda che presenta gli obiettivi dell'UdA e poi comincia a sviluppare il percorso seguendo i 5 punti indicati nella metodologia: esperienza, riflessione, spiegazione, sperimentazione e verifica.

A differenza della “Guida formatore”, i contenuti sono presentati in modo graficamente più gradevole, gli esercizi prevedono spazi per la risposta e non compaiono le soluzioni.

4) *Strumenti di approfondimento*

L'ultimo punto è costituito dagli strumenti di approfondimento: schede di contenuto (vale quanto osservato per la "Guida formatore"), glossario, bibliografia e sitografia di riferimento.

A differenza della "Guida formatore", la bibliografia e la sitografia qui riportati riguardano testi o siti per approfondimenti (e non sono i documenti utilizzati per la stesura dei contenuti).

6. COME COSTRUIRE UNA UDA

Nella costruzione di un sussidio disciplinare, per prima cosa, stando all'impostazione qui presentata, va deciso quali sono gli obiettivi formativi (desumibili dal PECUP) che si vogliono perseguire e quali gli obiettivi specifici di apprendimento (riconducibili agli standard formativi minimi) che si vogliono proporre.

Il secondo passo consiste nell'identificare i contenuti necessari per conseguire gli obiettivi previsti.

A questo punto, andrà sviluppata la prima fase della metodologia proposta: *esperienza*. Un aiuto in tal senso può venire dalla risposta alla domanda: cosa posso proporre agli allievi così che si attivino intorno al contenuto che intendo presentare? Come si diceva, per questa fase si può ricorrere a qualsiasi esperienza si valuti utile a raggiungere il duplice obiettivo di motivare gli allievi (catturare la loro attenzione) e trovare uno stimolo al quale agganciare il contenuto oggetto dell'unità. L'esperienza può essere rappresentata da un gioco di gruppo, dalla visione di un film, dalla simulazione di ruoli, dalla compilazione di schede, dalla costruzione di oggetti, dall'ascolto di una canzone, ecc.

La fase della *riflessione* consiste nel riprendere alcuni elementi salienti emersi dall'esperienza e utilizzarli come "ponte" verso il contenuto che verrà subito dopo, senza soluzione di continuità.

La fase successiva è appunto rappresentata dalla *spiegazione*: qui vanno presentati tutti i contenuti utili per sviluppare l'argomento oggetto dell'unità.

Al termine della spiegazione, è necessario proporre agli allievi una nuova esperienza nella quale possano applicare le informazioni ricevute fin qui. Infatti, mentre nella prima esperienza hanno agito sulla base della "spontaneità", ora si chiede loro di agire sulla base delle nuove conoscenze acquisite. In questo modo, si offre loro l'opportunità di operare una prima generalizzazione dell'apprendimento.

Infine, sarà necessario valutare l'apprendimento realizzato da ciascun allievo nel corso dell'unità. Quindi, l'ultima fase deve prevedere un qualche strumento utile a tal fine.

Dal punto di vista grafico, nelle unità fin qui realizzate si è cercato di utilizzare molti accorgimenti utili a rendere gradevole l'aspetto della dispensa destinata ai ragazzi; per questo, si è fatto ricorso a tavole, griglie, riquadri, immagini e, soprattutto, colori.

7. CONCLUSIONE

Per chiarezza espositiva e per fornire un quadro comune, nella presentazione della struttura dell'unità si è cercato di mettere dei confini ben definiti. Di fatto, un buon intervento personalizzato è quello che è capace di adattarsi alla realtà del gruppo cui si rivolge. Pertanto, la caratteristica fondamentale dell'unità è la flessibilità, cioè la possibilità di venire modificata via via che il formatore monitora le risposte del gruppo agli stimoli presentati.

Inoltre, i materiali fin ora prodotti sono stati solo in parte validati dall'esperienza in aula. L'auspicio è un utilizzo sempre più consistente da parte degli operatori di tutta la Federazione così da avere informazioni per apportare le modifiche necessarie a rendere le dispense sempre più funzionali all'azione educativa.

Riferimenti bibliografici

- ARTO A., *La persona umana trova la sua ricchezza. Operatori e destinatari: ricchezze a confronto*, Roma, AIPRE, 2002.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, Roma, Tipografia Pio XI, 2005.
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.
- KOLB D.A. - FRY R., *Towards an Applied Theory of Experiential Learning*, in: COOPER C.L. (Ed.), *Theories of Group Process*, London, New York, John Wiley & Sons, 1975.
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, SEGRETERIA DELLA CONFERENZA PERMANENTE PER I RAPPORTI TRA LO STATO, LE REGIONI E LE PROVINCE AUTONOME, *Conferenza Stato Regioni Seduta del 15.1.2004*, Repertorio Atti n. 1901 del 15 gennaio 2004.

I giovani del 2005: "Esploratori senza frontiere tra opportunità e rischi"

Il 6° Rapporto Nazionale EURISPES sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza.

(prima parte)

RENATO MIONI¹

Così li caratterizza il 6° *Rapporto* Eurispes: giovani che sono oggi immersi in una ampiezza tale di orizzonti che qualche volta lascia sgomenta la generazione stessa degli adulti. Molto spesso non vi si riconosce più, o addirittura si sente avvolta da un sentimento di frustrazione e di inadeguatezza che le fa pensare al prefigurarsi di un nuovo iato generazionale. E ciò tanto più perché l'enorme sviluppo offerto dalle nuove tecnologie soprattutto nel campo della comunicazione mediale si fa ogni giorno sempre più sofisticato, così da creare veramente nuovi alfabeti (e nuovi an-alfabeti) e nuovi spazi, che diventano riserve... di caccia per cacciatori sofisticati. Certamente è compito esistenziale e dovere delle nuove generazioni diventare esploratrici del futuro, in un clima di eccedenza di opportunità che si fa sempre più vasto e senza frontiere. In questo senso l'ampiezza degli orizzonti fa parte della curiosità della scoperta e dello slancio di vita per ogni adolescente. Se manca al giovane la voglia di scoprire, è ben difficile che si entusiasmi e viva con gioia l'avventura-impegno della vita, ma proprio per questo c'è bisogno di razionalità e di riflessività.

È altrettanto vero però che essere "senza frontiere" significa anche essere senza difese. La frontiera è limite, ma anche protezione e sicurezza. E qui si innestano le opportunità insieme ai rischi. Ed è in questo contesto che

¹ Ordinario di Sociologia della gioventù (Università Pontificia Salesiana di Roma).

diventa preziosa la consapevolezza di certi limiti e di certi impegni che entrambe le generazioni devono imparare ad assumere per un loro reciproco arricchimento ed un corretto equilibrio nei loro rapporti. In questo senso diritti e doveri fanno parte della convivenza e coesione sociale di cui tutti sentiamo oggi la necessità, e che in parte sono già stati presi in considerazione anche da parte degli organi istituzionali a ciò preposti, sia a livello nazionale che internazionale e mondiale.

La Dichiarazione sui Diritti del Bambino (ONU,1989) ne è un esempio. La sua sollecitazione ha sostenuto e promosso la riflessione teorica, la ricerca giuridica, lo studio scientifico e la progettazione politica dei singoli Stati e della stessa Unione Europea.

Inserito in questo contesto, ad offrire il proprio contributo di studio e di analisi sulla condizione minorile e giovanile in Italia si pone oggi il 6° *Rapporto* dell'Eurispes-Telefono Azzurro², di cui presentiamo uno spaccato assai articolato, come sono i settori da esso studiati.

1. DIRITTI DEL MINORE NEL PROGETTO EUROPEO

Come ogni anno, anche il 6° *Rapporto sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, prodotto dall'Eurispes e da Telefono Azzurro, fornisce alle Istituzioni, agli educatori e alle famiglie una significativa lettura della complessa e dinamica realtà dei minori, attraverso l'interpretazione in chiave critica dei principali fenomeni e tendenze giovanili e la consueta indagine campionaria realizzata nelle scuole italiane di ogni ordine e grado.

La scelta di presentare questa importante pubblicazione in occasione dell'anniversario della *Convenzione ONU sui Diritti del Fanciullo*, sottolinea la precisa volontà di ricordare e valorizzare costantemente quanto sancito in questo fondamentale punto di riferimento. La Convenzione è infatti uno strumento operativo indispensabile per affermare e realizzare la cultura dell'infanzia a livello internazionale, al di là delle legittime differenze tra le culture e i Paesi e nella totalità degli aspetti che investono lo sviluppo di bambini e adolescenti.

Sono passati 16 anni dalla stipula della Convenzione che ha riconosciuto e attribuito ai bambini e agli adolescenti la titolarità di diritti fondamentali, andando ad individuare, parallelamente, una serie di esigenze e di necessità che devono trovare risposta tanto nei comportamenti degli adulti, quanto nelle azioni dei Governi chiamati ad intraprendere concrete azioni di promozione, prevenzione, salvaguardia e tutela dell'universo infantile e adolescenziale.

A distanza di tempo, e in ogni momento in cui si renda necessario, è possibile fermarsi e provare a fare un bilancio per capire che cosa è stato

² EURISPES - TELEFONO AZZURRO, 6° *Rapporto sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. Eurispes - Telefono Azzurro, Roma 2005, pp. 960.

fatto, e chiaramente con quale livello di efficacia e di reale utilità rispetto allo scopo, e che cosa rimane ancora da fare, e in quale direzione dirigere gli sforzi per rendere effettivi gli assunti del 1989 e le affermazioni di principio ormai largamente condivise.

Allo stato dei fatti è possibile riconoscere che nel nostro Paese sono state implementate alcune buone pratiche e allo stesso modo sono state avviate iniziative valide e coerenti con gli intenti che le hanno mosse; di contro, sussistono ancora altri ambiti problematici, vecchie questioni e nuove preoccupazioni che emergono con la stessa velocità con cui mutano i tempi e si modificano i comportamenti, gli atteggiamenti, le abitudini, le mode, le opportunità, le insidie e i rischi: la stessa velocità, in definitiva, con la quale si affermano le nuove emergenze.

L'ultimo appuntamento che il Consiglio d'Europa si è voluto dare in materia di Diritti dei Bambini è stato proprio alla 28^a Conferenza dei Ministri europei incaricati degli Affari Sociali e Familiari dei 41 Stati membri che lo costituiscono, il 16-17 maggio u.s. a Lisbona. Tale incontro fa seguito al 3° Vertice del Consiglio d'Europa in cui i Capi di Stato e dei Governi si sono accordati per avviare il Progetto "Costruire un'Europa per e con i bambini", i cui punti chiave sono la promozione dei Diritti dei Bambini (Convenzione ONU 1989) e lo sradicamento di ogni forma di violenza nei loro confronti, nel superiore interesse del bambino, attraverso quella che con termine molto significativo è stata definita "la genitorialità positiva" vista dall'interfaccia dei genitori. Tutto ciò serve a confermare l'interesse, la preoccupazione e l'importanza che questa problematica solleva a livello europeo ed internazionale.

In questa serie di iniziative si colloca anche questo 6° *Rapporto*, che viene a toccare questi precisi argomenti secondo una scansione bene strutturata, che partendo dalla trattazione dell'abuso, dello sfruttamento e dei diritti violati del bambino (cap. I) si allarga all'analisi della devianza, del disagio e dell'emergenza (cap. II), alle varie problematiche della salute e dell'alimentazione infantile (cap. III), per trattare in modo particolare il rapporto minori, *media* e comunicazione (cap. IV) per concludere con l'analisi della cultura, del costume e del tempo libero e la fruizione che viene sviluppata a livello infantile (cap. V).

All'interno del 6° *Rapporto* trovano il loro spazio adeguato due grandi indagini svolte sul campo. La prima, condotta sull'infanzia, ha tracciato l'*Identikit del bambino* attraverso un questionario somministrato a ragazzi di età compresa tra i 7 e gli 11 anni, frequentanti la terza, quarta e quinta classe delle elementari e la prima classe della scuola media.

La seconda è stata diretta alla costruzione dell'*Identikit dell'adolescente*, attraverso un questionario somministrato a ragazzi appartenenti alla fascia di età 12-19 anni, frequentanti la seconda e la terza media o una delle cinque classi degli istituti superiori. Nel complesso la rilevazione sul campo ha riguardato e interessato 52 scuole di ogni ordine e grado. I questionari analizzati sono stati 2.044 per quanto riguarda l'infanzia e 2.470 per l'adolescenza.

Oltre alle aree di indagine proprie relative alle situazioni di emergenza, quali l'abuso e il maltrattamento, lo sfruttamento sessuale, la devianza, ecc. il 6° *Rapporto* affronta anche i temi dei diritti violati e della giustizia. Ha inteso inoltre conferire attenzione ai complessi temi della comunicazione, della cultura, del tempo libero e dei viaggi ed alle relative implicazioni sociali, psicologiche e culturali connesse all'impatto dei media televisivi e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

2. INTERNAUTI... CON QUALCHE RISCHIO

In questo ambito, va sottolineata la crescita esponenziale delle possibilità dei giovani sia di ampliare la propria rete relazionale e amicale (soprattutto grazie ai nuovi apparati tecnologici e ai nuovi media), sia di conoscere altre realtà geografiche e fisiche diverse da quelle di origine.

Da un lato, infatti, la diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, modificando strutturalmente i modelli comunicativi e relazionali del nostro tempo, ha dilatato le opportunità di oltrepassare i limiti spaziali per ricercare attraverso la Rete opportunità diverse, codici e linguaggi inediti, amicizie ed esperienze nuove.

Dall'altro lato, il processo di integrazione europea, la diffusione di programmi di scambio culturale e scolastico, la maggiore propensione alla mobilità da parte degli adulti, l'abbattimento delle tariffe aeree, hanno portato ad un sensibile incremento degli spostamenti nazionali ed extranazionali da parte delle giovani generazioni. In relazione a quest'ultimo punto, i dati complessivi confermano che, nel periodo 2001-2003, si sia registrato un incremento di utenza fra la fascia di età compresa fra i 6 e i 19 anni.

"Global boys: sono i giovani ad identità globale – dichiara il Presidente dell'Eurispes, Gian Maria Fara – un'identità che si allarga al mondo intero e che trova però difficoltà a creare unità e sintesi, estremamente necessarie a questa età".

La crescita esponenziale delle possibilità di ampliare la propria rete relazionale e amicale (soprattutto grazie ai nuovi apparati tecnologici e ai nuovi media) e, allo stesso tempo, di conoscere altre realtà geografiche e fisiche diverse da quelle di origine caratterizzano sempre più le nuove generazioni. Il processo di integrazione europea, la diffusione di programmi di scambio culturale e scolastico, la maggiore propensione alla mobilità, l'abbattimento delle tariffe aeree, hanno portato ad un sensibile incremento degli spostamenti nazionali ed extranazionali da parte delle giovani generazioni. Lo dimostra il fatto che quasi il 73% degli adolescenti tra i 12 e i 19 anni hanno avuto occasione di effettuare viaggi all'estero. Essi viaggiano durante tutto l'arco dell'anno e non solo in occasione delle vacanze estive, pasquali o natalizie, ma anche per settimane bianche (19%), o in periodi che non necessariamente coincidono con una particolare ricorrenza (32,6%).

Gli stili e le inclinazioni giovanili in tema di viaggi e di mete esotiche emersi dall'indagine sul campo, insieme al crescente utilizzo della Rete per

informarsi, navigare e comunicare (dalle *chat*, alla posta elettronica, dai giochi di ruolo ai *forum on line*) sembrano consegnarci una costellazione di adolescenti orientata ad abbattere le tradizionali barriere fisiche e geografiche, per vivere sia esperienze globali di conoscenza di altri luoghi, sia insolite relazioni e sentimenti sul *web*. In questo viaggio, virtuale o reale che sia, gli adolescenti del 2005 sembrano volere metaforicamente oltrepassare i limiti costituiti dai confini del proprio Paese, della propria famiglia, spesso superando le paure che caratterizzano questo particolare momento storico-politico.

Al mito del viaggio verso destinazioni anche lontane e luoghi reali, fanno da contraltare nell'esistenza delle nuove generazioni, una molteplicità di esperienze cognitive e relazionali, connesse al crescente utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, che suggeriscono e spesso impongono stili di vita e comportamenti di consumo a cui è difficile sottrarsi.

E-generation è il nome che le Istituzioni europee hanno scelto per definire la gioventù europea: è la generazione che vive da protagonista l'epoca delle *Information Communication Technology*, caratterizzata da nuovi e numerosi strumenti di mediazione ad alto contenuto tecnologico. La rilevazione campionaria ha consentito, in questo senso, di rappresentare, con un sufficiente grado di precisione, i comportamenti, gli atteggiamenti e le tendenze attuali dell'infanzia e dell'adolescenza nei confronti dei nuovi media.

La Rete, in particolare, sembra non conoscere limiti o confini di tipo anagrafico. Internet è senza dubbio il mezzo di comunicazione più eclettico, uno strumento che si presta a molteplici usi e che può rispondere alle più diverse esigenze. Tenendo conto dell'età di una fascia degli intervistati (7-11 anni), è considerevole la quota di internauti: ben il 46,8% dei bambini, infatti, afferma di utilizzare Internet.

I bambini inoltre sembrano essere ben consapevoli delle diverse potenzialità della Rete e la usano in modo versatile. Sebbene, infatti, giocare con i videogiochi e scaricare musica, film, video e quant'altro rientrano tra le abitudini di una quota maggioritaria di bambini, l'uso della Rete non è limitato solo al divertimento. Una quota significativa, seppur minoritaria, di bambini utilizza la Rete anche per sfruttarne le potenzialità relazionali: leggere e scrivere regolarmente su un *forum* di proprio interesse (21,7%), comunicare tramite la posta elettronica (21,3%) e/o tramite *chat* (13,7%). Meno diffusa la lettura dei *blog* (9,1%), mentre preoccupa il dato relativo all'utilizzo di Internet per la ricerca di cose proibite, una modalità che interessa oltre un bambino su dieci (11%).

Per quanto si riferisce agli adolescenti, l'81,1% degli adolescenti dai 12 ai 19 anni dichiara di usare Internet. La forma di utilizzo più diffuso risulta essere la ricerca di informazioni di loro interesse, che riguarda ben il 93,6% dei ragazzi che navigano in Rete. Estremamente diffuse sono anche la ricerca di materiale per lo studio (83%) e l'abitudine di scaricare musica, film, giochi, video da Internet (70,5%).

È una generazione che sta cambiando dunque, all'interno della quale i

giovani sono “nuovi esploratori” che muovono i propri passi in un mondo ormai globalizzato.

Il “Rapporto di quest’anno - conclude Fara - offre un percorso di lettura delle opportunità, ma anche dei rischi, ad esse connessi, a cui i giovani sono sempre più esposti”.

“I ragazzi dell’e-generation - commenta il Presidente de *il Telefono Azzurro*, Prof. Ernesto Caffo - hanno tutto e accesso a tutto e ai massimi livelli. La tecnologia permette loro di esplorare mondi prima sconosciuti e di rapportarsi al mondo in maniera immediata. Al di là delle nuove tecnologie, dei nuovi linguaggi, delle nuove modalità relazionali, che richiedono nuove competenze e maggiore attenzione anche da parte degli adulti, restano però i bisogni di sempre: quelli di essere ascoltati e tutelati di fronte alle situazioni nelle quali si profilano rischi per la loro salute. Come rispondere? Sono necessari adulti, genitori, insegnanti, educatori, capaci di parlare e comprendere il loro linguaggio, sensibili alle novità, ai cambiamenti e alle nuove problematiche.

Ma le potenzialità straordinarie dei nuovi apparati tecnologici mostrano anche insidie, *pericoli e rischi non solo virtuali* per le giovani generazioni.

Secondo quanto documentato dalle ricerche condotte dall’ICAA (*International Crime Analysis Association*), le *chat-line* rappresentano, tra tutti gli utilizzi di Internet, l’area dove si materializzano i maggiori rischi per i minori. I risultati delle sperimentazioni condotte dall’ICAA nel biennio 2003-2004 indicano che la percentuale di minori, che utilizzando le *chat* ha avuto un incontro *on line* con un adulto (presumibilmente pedofilo) e ha intrapreso con lui discorsi su tematiche sessuali, è decisamente rilevante (13% dei bambini che usano abitualmente le *chat*).

Non si possono sottovalutare i rischi psicologici che un uso eccessivo o distorto della Rete può comportare. Dalla comunità scientifica internazionale giungono già da alcuni anni ammonimenti sui rischi per la salute psichica connessi all’abuso di Internet, così che psichiatri e psicologi sono arrivati a parlare di “*Internet Related Psychopatology*”, una vera e propria malattia da abuso di computer e di telematica. Sono state individuate infatti diverse tipologie di disturbi, dall’*Information Overload Addiction* (ricerca estenuante di informazioni) al *Compulsive on line Gambling* (il gioco d’azzardo compulsivo tramite casinò virtuali o siti per scommettitori) e al *MUD’s Addiction* (dipendenza dai giochi di ruolo *on line*), mentre con *Internet Addiction Disorder* (IAD) si definisce, in generale, la dipendenza psicologica dal web.

Più in generale, da questi dati emergono alcuni spunti di riflessione, anche se ambivalenti da un punto di vista interpretativo: se da una parte c’è una tendenza ad andare all’esterno, a ricercare nuove esperienze in un mondo reale, con nuove modalità di relazione, di comunicazione, dall’altro sembra esserci quasi la tendenza ad una maggiore solitudine: sia Internet che la TV ci dicono che bambini e adolescenti trascorrono molto tempo in un isolamento forzato, a diretto contatto con vecchi e nuovi media.

Come l’indagine ha dimostrato, risulta significativamente elevato il tempo di fruizione televisiva tra i bambini di età compresa fra i 7 e gli 11

anni: quasi un terzo (il 32,6%) segue la TV da una a 3 ore al giorno, mentre il 7,6% del campione afferma di guardare quotidianamente la TV dalle 3 alle 5 ore ed un preoccupante 8,4% afferma di guardarla addirittura per più di 5 ore. Anche tra gli adolescenti è piuttosto alto il tempo di fruizione del mezzo televisivo: la metà del campione tra i 12 e i 19 anni (51,2%) guarda la televisione da 1 a 3 ore al giorno, mentre il 12,8% da 3 a 5 ore, il 5% la segue per più di 5 ore al giorno. In questo clima è alta la percentuale di bambini che dichiara di non confidare ai loro genitori il sentimento di tristezza (15,9%) o di confidarlo solamente dietro esplicita domanda (10,4%). Rispetto ai sentimenti di solitudine, incomprendimento, incapacità e diversità, i bambini rispondono in maniera piuttosto decisa dando grande risalto alla solitudine che è una condizione sentita dal 47,4% dei bambini intervistati, con le risposte affermative che superano quelle negative (45,9%).

Ma il tempo di esposizione al mezzo televisivo non è il solo indicatore del ruolo e del peso che la TV ha assunto nell'infanzia e nella preadolescenza. Il 14,5% dei bambini tra i 7 e gli 11 anni dichiara di guardare i programmi con il bollino rosso. Il 62,9% del medesimo campione trova eccessivamente violente le immagini di guerra e/o di morte mostrate dai telegiornali, mentre al secondo posto si collocano le scene di sesso e di nudo, fastidiose per il 58,5% del campione.

3. ABUSO, SFRUTTAMENTO E DIRITTI VIOLATI

L'analisi dei nuovi apparati tecnologici e delle nuove modalità di comunicazione non ci deve far dimenticare le nuove aree del disagio infantile e adolescenziale. Tra le nuove emergenze spiccano i dati relativi al *bullismo*: la rilevazione del 2005 evidenzia che il 42,3% dei bambini tra i 7 e gli 11 anni dichiara di subire brutti scherzi, il 39,6% afferma di subire provocazioni e/o prese in giro ripetute e il 33,6% offese immotivate ripetute. Tra i minori, il 20,2% si dichiara minacciato da coetanei o ragazzi più grandi, il 12,6% subisce furto di oggetti e/o cibo, mentre il 4,8% viene derubato. Il 12,1% dichiara di essere stato vittima di maltrattamenti ripetuti da parte di coetanei. Tutto questo ha dei luoghi ben precisi come la scuola (32,3%) e la strada e la piazza (27,3%). Considerando che i bambini tra i 7 e gli 11 anni si recano saltuariamente nei bar e nei locali, la percentuale di abusi che avviene in questi spazi, pur attestandosi all'8,4%, è elevata. Oltre 1/3 dei bambini (37,7%) pensa che i bulli si vogliano sentire più grandi e più forti. Il 26,6% ritiene che si vogliano far notare, mentre il 16,9% afferma che i bulli sono dei sadici che agiscono per il gusto di infierire su chi è più debole. L'8,3% giustifica i bulli e dichiara che le loro azioni sono dettate dalla voglia di scherzare. Il 37,9% dei bambini li ritiene prepotenti e l'11,5% li considera cattivi, mentre solo il 30,7% delle bambine li definisce prepotenti e appena il 7,5% cattivi.

A fronte di queste prevaricazioni scattano contromisure e atteggiamenti di difesa adeguati. Ben il 78,9% dei bambini dichiara di utilizzare strategie

attive contro il bullismo. I minori asseriscono, infatti, di contrapporsi alle prepotenze di un coetaneo su un altro chiedendo aiuto ad un adulto nel 27,5% dei casi, dicendo al prepotente di smetterla nel 27,7% dei casi e aiutando la vittima ad uscire dalla situazione nel 23,7% dei casi. Il 3,9% ammette di unirsi al bullo dominante facendo a sua volta il prepotente, lo 0,9% dice di trovare divertente ciò che il bullo fa e dice. Il 4,6% dice di guardare e far finta di niente perché non sono fatti propri, mentre il 4,5% si allontana prima che il prepotente prenda di mira anche lui.

Ma più grave ancora è la serie degli abusi e dello sfruttamento che dei minori viene fatto ai diversi livelli.

Si tratta del commercio dei minori, rapiti e venduti, dell'abuso sessuale cui spesso vengono sottoposti, del rischio di adescamento da parte di pedofili nelle *chat-lines*, dello stesso fenomeno dell'acquattonaggio, dei minori stranieri, dell'uso e abuso dell'infanzia e della preadolescenza (per la impunibilità di ogni reato) come corrieri della droga o altri simili prestazioni illecite.

3.1. L'abuso di minori rapiti e venduti: 650 minori ancora da rintracciare (Italia, 2005)

Il traffico dei minori, rispondendo alla "legge del mercato", utilizza il bambino come una semplice merce o addirittura un contenitore di merci, nel caso del commercio di organi espantati a minori rapiti e uccisi, la cui domanda, secondo la testimonianza dell'Agenzia VIDES (organo di stampa della Congregazione Vaticana Propaganda Fide) e le denunce delle Nazioni Unite sta aumentando considerevolmente. Il fenomeno non può essere spiegato facendo riferimento ad un'unica causa: sicuramente la disparità dei redditi o del benessere, l'indebitamento, l'incremento dell'informazione sui modelli del benessere e del consumo tipici dei Paesi di destinazione, sono senza dubbio i fattori determinanti, ma non i soli. Altre motivazioni possono essere legate all'assenza di istituzioni in grado di seguire opportunamente i minori, oppure all'inadeguatezza e inefficacia di queste istituzioni laddove esistono, ma anche la mancanza di un accesso all'educazione può essere considerata una delle cause determinanti nella decisione di una famiglia di cedere, dietro un qualche compenso, i propri figli.

Il traffico dei bambini è, in primo luogo invisibile e clandestino, inoltre è un processo dinamico, innanzitutto nello spazio, ma anche nel tempo. Il bambino "trafficato" è contemporaneamente vittima di due "vulnerabilità": è in "mobilità" cioè è stato sottratto dal suo contesto sociale naturale, ed è "sfruttato" (Unicef-Innocenti Research Centre).

In Italia sono 3.000 le denunce di minori scomparsi che le Forze dell'Ordine avviano ogni anno: nell'80% dei casi vengono ritrovati subito dopo la segnalazione o nei dodici mesi successivi. Sono invece 605 i minori ancora da rintracciare nel nostro Paese, 420 dei quali stranieri e 185 italiani; la maggior parte ha più di 10 anni. La maggior parte dei ragazzi scomparsi è costituita da immigrati che fuggono dalle strutture in cui sono stati accompagnati, oppure da italiani che scappano da casa per un breve periodo.

Tipologie e modalità di sfruttamento

<i>Sfruttamento sessuale</i>	<i>Sfruttamento del lavoro</i>	<i>Attività illegali in genere</i>	<i>Infanzia negata</i>
Turismo sessuale	Lavoro nero	Commercio di organi	Matrimoni precoci
Pedopornografia	Lavoro forzato	Adozioni illegali	Bambini soldato
Prostituzione forzata	Accattonaggio	Corrieri della droga	
Prostituzione religiosa			

Fonte: Eurispes 2005.

Sfruttamento sessuale. Si stima che circa un milione di bambini ogni anno viene introdotto nel commercio sessuale. L'India (400.000), gli USA (244.000/325.000) e la Thailandia (200.000) sono rispettivamente ai primi posti nello sfruttamento sessuale dei minori. Questo fenomeno è in crescita in tutto il mondo ed è alimentato anch'esso dalla crescente povertà dei Paesi poveri e dalla domanda di danarosi clienti; un aspetto ancor più inquietante è non solo l'aumento della presenza di bambini e bambine molto piccoli fra le vittime di abuso, ma anche l'abbassamento dell'età dei "clienti".

Nella Repubblica Dominicana si calcola che 25.000 bambini siano lavoratori del sesso, mentre nell'Africa occidentale sono circa 35.000. Si ritiene che in Lituania un numero oscillante fra il 20 e il 50% delle prostitute sia costituito da minorenni, che bambine appena undicenni lavorano come prostitute nei bordelli e che bambini provenienti da istituti, alcuni persino fra i 10 e i 12 anni, vengono utilizzati per girare film pornografici. In Cambogia un recente sondaggio condotto su 6.110 persone intervistate coinvolte nella prostituzione, nella città di Phnom Penh e in undici province, ha riscontrato che il 31% del campione era costituito da bambine e bambini fra i 12 e i 17 anni.

Anche nel nostro Paese la prostituzione minorile è una realtà preoccupante: si stima che dal 2001 al 2002 la prostituzione straniera ha coinvolto un numero di persone che va dalle 10.000 alle 13.000, con un'incidenza dei minori del 5%.

Turismo sessuale. Il mercato del sesso si serve sempre più spesso del turismo. Il turismo sessuale, tra Africa, America Latina, Asia ed Europa dell'Est muove infatti un giro d'affari di oltre 5 miliardi di dollari l'anno. I clienti, provenienti dall'Occidente ricco, hanno il primo contatto con i bambini in bar e hotel; poi i bambini vengono comprati a prezzi che variano da 10 a 40 dollari in Thailandia, da 5 a 30 in Brasile, da 10 a 50 in Cambogia (ECPAT³).

³ ECPAT (End Child Prostitution, Pornography and Trafficking); è una rete internazionale di organizzazioni impegnate nella lotta contro lo sfruttamento sessuale dei minori a fini commerciali; opera in tutto il mondo ed è presente in oltre 60 Paesi. ECPAT-Italia è nata nel 1994 per dare vita alla campagna di sensibilizzazione e lobbying per l'approvazione della Legge 269/98, che punisce gli Italiani che commettano abusi sessuali su minori anche all'estero (<http://www.ecpat.it/>, 12.06.06) (NDR).

Le reti internazionali di pedofili sono numerose. Spesso, specie nel Sud-Est Asiatico, si servono di orfanotrofi e centri di accoglienza per bambini per scegliere le vittime, in molti casi con la complicità dei Governi, che sperano di ridurre il deficit grazie al turismo sessuale.

Pedopornografia. Il 70% dei fruitori ha meno di 30 anni; siamo di fronte a giovani, anzi giovanissimi, spesso minorenni, con un titolo di studio medio e conoscenza delle lingue (ECPAT). A livello internazionale sarebbero 272.000 i siti pedopornografici scoperti e denunciati da organizzazioni non governative e dal costante monitoraggio delle Forze di Polizia internazionale.

In molti siti web si sta diffondendo la *pedofilia culturale*, che giustifica la pedofilia come un'azione positiva, un atto di iniziazione alla vita da adulti, una manifestazione di amore verso i bambini. Secondo gli "ideologi" di questa nuova e aberrante emergenza, chi violenta un bambino non è un mostro, ma un uomo che ama il bambino e che desidera manifestare il suo affetto per lui anche con un rapporto sessuale.

L'attività di monitoraggio sulla pedofilia *on line* effettuata dalla Polizia Postale e delle Comunicazioni ha permesso di individuare da luglio 2001 a giugno 2005 ben 143.908 siti web, di cui 9.046 risultati di natura pedo-pornografica. I siti attestati sul territorio italiano rilevati e oscurati nel periodo temporale di riferimento sono stati 108. Nello stesso periodo sono state arrestate 85 persone e 2.335 sono state denunciate in stato di libertà; sono state eseguite 2.226 perquisizioni nel corso delle quali sono stati posti sotto sequestro circa 2.000 PC, 100.000 CD-ROM, 60.000 *floppy disk* e 29.000 VHS.

Sfruttamento del lavoro. Secondo recenti stime dell'ILO nel mondo ci sono 250 milioni di bambini lavoratori di età inferiore ai 17 anni: di questi 170,5 milioni svolgono lavori pericolosi che comportano condizioni di insicurezza, orari eccessivi e abuso conclamato. Per guerra, per nascita, per povertà, sotto la minaccia di armi o la chiusura in una cella, sono 12.300.000 gli schiavi che abitano la terra. Il "lavoro forzato è il rovescio della globalizzazione, afferma Jaun Somavia, direttore dell'ILO, un insulto ai diritti e alla dignità umana, una piaga sociale che non dovrebbe esistere nel mondo moderno".

I minori di 18 anni pagano il più alto tributo rappresentando complessivamente il 40-50% delle vittime del lavoro forzato. Lo sfruttamento di individui a scopo economico colpisce inoltre più donne e bambine (56%) che uomini e ragazzi (44%), ma il divario è particolarmente alto nel settore dello sfruttamento sessuale a scopo di lucro: il 98% delle vittime è costituito da donne e bambine.

Commercio di organi: il bambino come contenitore di merce. Secondo una recente indagine della parlamentare svizzera R. Vermont Mangold, in Europa attualmente ci sono 40.000 pazienti in attesa di trapianto di rene, e una percentuale che va dal 15 al 30% rischia di morire prima che abbia trovato un organo. I tempi di attesa sono mediamente di tre anni e sono destinati ad allungarsi. Poiché i progressi della medicina rendono il trapianto più

facile e sicuro, la necessità di organi aumenta e nello spazio tra domanda e offerta si è inserito il commercio criminale. Le vittime sono sempre scelte tra la popolazione più povera: soprattutto ragazzini, che vengono rapiti e uccisi. Le indagini finora sono poche; è stata individuata un'organizzazione che agisce tra Moldavia, Ucraina e Turchia. Un rene può essere acquistato per 3.000 dollari, il trapianto ne costa 200.000. Afghanistan, Brasile, Sudan, Mozambico: Asia, America Latina, Africa. Tre continenti dove sembra che la tratta degli organi trovi complicità e materia prima, cioè uomini disposti a vendere un organo o bambini da uccidere per strappare loro cuore, fegato, polmoni, cornee o reni. I clienti disposti a comprarli arrivano dai Paesi Arabi, dall'Europa, dall'America del Nord.

Papa Giovanni Paolo II, nel 2004, fece un appello contro lo sfruttamento dei bambini nel mondo e il mercato di organi. Anche in Italia c'è un'inchiesta aperta da parte della Magistratura romana (2004), in seguito alla pubblicazione dei dati dell'agenzia Vaticana Fides, secondo la quale sarebbero 2.000 i bambini trasferiti illegalmente in Grecia e in Italia per essere sottoposti a trapianti. Vengono fornite anche le cifre sconvolgenti, un vero e proprio "listino prezzi" che prevede fino a 50.000 euro per l'acquisto di un neonato maschio. Nel giugno 2005 un'indagine svolta dalla Squadra Mobile di Catanzaro ha scoperto un clan criminale italo-bulgaro che gestiva il traffico di esseri umani, passando attraverso Serbia, Croazia, Slovenia, Austria, per poi raggiungere Milano, Roma, Napoli, Foggia. Il valore dell'essere umano dipende dall'età: più è piccolo e più il prezzo sale. Un neonato, infatti, può costare 10.000 euro.

Bambini soldato. Si stima che nel 2004 i bambini arruolati nelle forze armate nel mondo siano stati oltre 300.000. L'ONU sostiene che l'utilizzo di bambini-soldato è sempre più diffuso; negli ultimi 10 anni sono morti in guerra oltre 2 milioni di minori e più di 6 milioni sono rimasti invalidi. Il fenomeno coinvolge le aree geografiche più disparate: Russia, Africa (Angola, Burundi, Repubblica democratica del Congo, Costa D'Avorio, Liberia, Rwanda, Sierra Leone, Sudan, Uganda); Asia (Afghanistan, Indonesia, Myanmar, Nepal, Filippine, Sri Lanka); Medio Oriente (Israele e territori Palestinesi) e Colombia.

In Russia è stato rilanciato il "Piano di educazione alla guerra" (istituito da Stalin, ma soppresso da Krusciov); dal 2001 l'iniziazione militare obbligatoria è rientrata nelle scuole, dove i quattordicenni imbracciano i fucili automatici veri, imparano a sparare, ad obbedire agli ordini, a difendere la Patria. Accanto all'educazione militare praticata a scuola, ci sono veri e propri centri di addestramento militare nazionale, dove l'età è più bassa. Sono diventati 12.000, in 4 anni, i piccoli fanti dell'armata segreta di Putin, che vivono come i soldati adulti. In Uganda, 20.000 bambini sono stati rapiti dal *Lord's Resistance Army* (LRA), che è sostenuto dal Governo fondamentalista sudanese, e sono stati costretti a combattere. In Birmania, nell'ottobre 2002, erano presenti 60.000 bambini soldato, la cui età media non superava i 12 anni.

3.2. L'abuso sessuale di minori in Italia

In merito ai minori vittime di abuso sessuale, sulla base dei dati forniti dalla Direzione Centrale Anticrimine della Polizia di Stato in collaborazione con l'Ufficio minori del Ministero dell'Interno, si registra una tendenza che può essere definita in costante crescita dal 2002 (598) in poi (749 nel 2003) e che raggiunge il picco più elevato nel 2004 con 845 casi. Fa riflettere anche il dato parziale del 2005, ovviamente per difetto, laddove nei soli primi sei mesi dell'anno il numero delle vittime è già estremamente consistente (455), sebbene in flessione del -5,6% rispetto allo stesso periodo del 2004.

Tipologie di abuso. La prima categoria, relativa alla violenza sessuale, è quella che raccoglie il maggior numero di casi, segnando un incremento costante negli anni, con l'84,5% delle situazioni segnalate nel periodo di riferimento considerato (2002-2003-2004 e I semestre 2005). Le altre fattispecie individuate presentano, invece, percentuali decisamente più circoscritte (9,3% atti sessuali con minorenni; 3,2% corruzione di minorenni; 3% violenza sessuale di gruppo) ed evidenziano una certa stabilità numerica nell'arco temporale preso in esame.

Ripartizione territoriale. Dall'analisi della casistica per macro-area geografica emergono, rispetto alle differenze in valore assoluto fra i dati del 2002 e quelli del 2004, due orientamenti importanti e di segno opposto: da un lato, infatti, si registra un incremento nel numero delle vittime egualmente ripartito tra il Nord (+158) e il Sud del Paese, Isole comprese (+152); dall'altro, nell'Italia centrale si rileva una tendenza inversa con una flessione pari a -63 casi. Disaggregando il dato a livello regionale emerge che gli aumenti più consistenti si registrano in Lombardia (+75), Sicilia (+49), Puglia (+48), Veneto (+33) e Campania (+29). Analizzando la casistica complessiva per Regione nel triennio 2002-2004 svettano le posizioni di rilievo occupate dalla Lombardia (413 casi), dalla Campania (303), dalla Sicilia (241) e dalla Toscana (174), che conquistano i primi posti di questa sconcertante classifica. Sembra inoltre rilevante sottolineare i dati relativi all'Emilia Romagna (46) e al Veneto (43) che già nei primi sei mesi di monitoraggio dell'anno in corso hanno totalizzato un numero di vittime pari, all'incirca, al bilancio complessivo dell'anno precedente (rispettivamente pari a 51 e 49 casi nel 2004).

Vittime: più femmine che maschi. In base al sesso dei minori sessualmente abusati, non sorprende constatare la prevalenza delle bambine e delle adolescenti, nell'arco temporale considerato (2002-2004) la percentuale relativa alle femmine si attesta mediamente intorno al 70%, mentre raggiunge il 77,8% nel primo semestre 2005. L'abuso sessuale coinvolge anche i maschi e in percentuali discretamente rilevanti. In relazione alla classe di età emerge una tendenza piuttosto stabile: negli anni 2002, 2003 e 2004 si registra la prevalenza percentuale della classe intermedia (11-14 anni), rispettivamente 39%, 39,4% e 40,8%.

Minori stranieri vittime di abuso sessuale. I dati riferiti al sottocampione degli stranieri evidenziano un andamento altalenante: partendo infatti dalla percentuale più elevata rilevata nell'anno 2002 (13,2%), si registra già una flessione nel 2003 (8,6%) e quindi un incremento circoscritto nel 2004 (9,4%). Il dato parziale del 2005, infine, mostra che nei sei mesi considerati le vittime di nazionalità straniera sono 53 (11,6%), ovvero una porzione rilevante rispetto al campione generale (455). Si registra in particolare una contrazione nel numero delle vittime provenienti dall'Albania e dalla ex-Jugoslavia. Spicca invece notevolmente il dato relativo ai bambini e agli adolescenti rumeni. In quest'ultimo caso, infatti, non soltanto dal 2002 in poi si è verificato un incremento costante ma è evidente il fatto che già al 30 giugno 2005 i minori rumeni rappresentavano più del 25% delle vittime straniere.

Relazione vittima-autore. I principali artefici dell'abuso risultano essere genitori, zii e conviventi dei genitori. La prima posizione è proprio quella meno attesa: la responsabilità dei genitori supera il 50% sempre, raggiungendo il picco nel 2002 (57,2%); nel caso degli zii il valore massimo si riscontra nel 2003 (16,4%), mentre sul versante dei conviventi dei genitori la percentuale più elevata è stata raggiunta nel 2004 (16,5%).

Dall'analisi dei dati sopra presentati vi è la sensazione di trovarsi di fronte ad un quadro di difficile comprensione in quanto il reato di abuso sessuale è un fenomeno che solo in minima parte può venire alla luce. Inoltre molte situazioni di abuso sessuale rimangono nel sommerso per anni e a volte per sempre, per cui si tratta di una forma di violenza che non è circoscrivibile alle sole denunce effettuate. Da un punto di vista di interpretazione del fenomeno, è lecito chiedersi se siamo di fronte ad una diminuzione, una stabilità, oppure ad una crescita della casistica. Proprio in considerazione del sommerso ipotizzato, è indubbio supporre che non necessariamente alla riduzione delle denunce corrisponda una riduzione degli abusi sessuali. Si può evidenziare, da un punto di vista puramente metodologico, che qualsiasi interpretazione relativa alla valutazione di questo *trend* rischia di essere viziata, come pure quelle relative alla pedopornografia e pedofilia. D'altra parte è necessario affinare gli strumenti investigativi e sulla dimensione preventiva sollecitare l'intervento educativo della famiglia, della scuola e di quella rete di soggetti pubblici e privati a cui deve stare a cuore la formazione delle nuove generazioni.

3.3. I navigatori... senza famiglia

Diverse ricerche sui rapporti tra infanzia ed Internet hanno evidenziato lo scarso controllo dei minori *on-line* da parte dei genitori. Spesso i giovani navigatori si trovano ad esplorare Internet senza il controllo degli adulti

Una indagine, condotta da Eurispes e Telefono Azzurro nell'anno 2003 su un campione rappresentativo della popolazione scolastica italiana, sulle

due fasce di età tra i 7 e gli 11 anni (per un totale di 5.076 intervistati) il primo, e tra i 12 e i 19 anni il secondo (per un totale di 5.710 intervistati) ha trovato che oltre la metà dei bambini intervistati, (il 51,1%), non si collega mai ad Internet in presenza di adulti e gode di totale libertà e assenza di controllo. Il 23% dichiara di navigare in presenza dei genitori o comunque di adulti “qualche volta”, l’8,5% “spesso”, il 16,7% “sempre”. Vi è da aggiungere il fatto che molti si collegano ad Internet in casa degli amici e compagni di scuola o da “Internet Café”, specie nella fascia oraria di maggior accesso che è quella pomeridiana (dalle 14 alle 18 per il 46%) e quella serale (dalle 19 alle 21 per il 41%). La percentuale di genitori che assiste alle loro attività *on-line* è abbastanza contenuta (26%), per la maggior parte del campione il controllo è saltuario (47%) se non addirittura assente (27%).

L'incidenza statistica delle molestie on-line. I risultati delle sperimentazioni condotte dall'*International Crime Analysis Association* nel biennio 2003-2004 (progetto CIRP) indicano che la percentuale di minori che, utilizzando le *chat*, ha avuto un incontro *on-line* con un adulto (presumibilmente pedofilo) e ha intrapreso con lui discorsi su tematiche sessuali, è decisamente rilevante (13% dei bambini che usano abitualmente le *chat*); questo dato dimostra come tale ambito costituisca realmente uno scenario di rischio. Inoltre il progetto CLUI 2004-2005, che si è avvalso della simulazione di identità, ha poi mostrato una percentuale di molestie *on-line* leggermente superiore (14,1%) rispetto al progetto CIRP, con una percentuale di tentativi di incontro del minore fuori dalla rete che si attesta intorno al 2,5% circa dei casi. In pratica in 14,1 collegamenti su 100 sono state rilevate azioni di molestia: nell’11,8% solo di tipo verbale (molestie sessuali verbali) mentre in circa 2,5 casi ogni 100 contatti sono stati rilevati tentativi di incontrare il bambino fuori dalla rete.

Caratteristiche socio-biografiche del minore e rischi di adescamento. Dall’analisi delle caratteristiche socio-biografiche dei minori che maggiormente attirano i tentativi di molestie da parte dei pedofili è emerso che i minori di sesso femminile e con età dichiarata dagli 11 ai 13 anni sembrano essere, quindi, quelli che attirano statisticamente di più le molestie da parte dei pedofili. Volendo poi delineare dei profili di personalità del minore a rischio, sono stati evidenziati 5 diversi profili comportamentali: 1) *modello A* (diffidenza assoluta); 2) *modello B* (ingenuità); 3) *modello C* (perplexità); 4) *modello D* (curiosità); 5) *modello E* (massima disponibilità). Ognuno dei modelli proposti comprende una vasta gamma di comportamenti reali che la “bambina virtuale” mantiene in *chat* durante l’interazione con il pedofilo. Lo studio ha evidenziato come gli atteggiamenti dei bambini che provocano il maggior numero di tentativi di adescamento sono quelli che riproducono il *modello D* (curiosità) e il *modello E* (massima disponibilità). Da quanto emerso, le bambine dagli 11 ai 13 anni, particolarmente disinibite e curiose, ma allo stesso tempo sufficientemente rispettose del ruolo “guida” dell’adulto pedofilo, che si presenta come un maestro del sesso, sembrano essere

quelle maggiormente a rischio di molestia e di tentativi di adescamento. Su questa linea i primi risultati dello studio CLUI sembrano indicare che sono maggiormente a rischio di possibile adescamento da parte di un pedofilo su Internet i bambini bene educati, dotati di buona intelligenza, abbastanza indipendenti ed insieme curiosi e affascinati dalla trasgressione. Tale situazione contrasta con l'illusione di molti genitori che ritengono che un figlio con carattere particolarmente "sveglio" possa essere potenzialmente meno soggetto a pericoli, perché considerato in grado di cavarsela da solo in diverse circostanze.

3.4. L'accattonaggio dei bambini

Un'altra espressione dei diritti violati è costituita dal fenomeno dell'accattonaggio dei bambini. È un fenomeno che riguarda tutta l'Europa e che è esploso in Italia verso la seconda metà degli anni Ottanta, quando a praticarlo erano principalmente i nomadi di etnia Rom. Negli ultimi anni ha registrato un notevole incremento che può essere ricondotto ai flussi dell'immigrazione clandestina. L'accattonaggio coinvolge quasi sempre bambini stranieri appartenenti per la maggior parte alle comunità di nomadi Rom di origine slava. Seguono, in percentuale minore, ma in forte crescita rispetto agli anni passati, quelli che arrivano nel nostro Paese dalla Romania, dal Marocco, dall'Albania e dai Paesi dell'ex Unione Sovietica. A differenza dei bambini Rom, per i quali l'accattonaggio è parte integrante della propria cultura, e metodo per contribuire al sostentamento della famiglia, i minori provenienti dall'Europa dell'Est sono delle pedine di cui le organizzazioni criminali si servono per accumulare denaro da utilizzare nelle loro attività illecite. I bambini mendicanti sono costretti a consegnare i proventi della giornata alle organizzazioni criminali che li sfruttano e che non esitano a ricorrere a mezzi di coercizione fisica pur di incrementare i loro introiti. Sono tanti anche i casi in cui i minori sono costretti a compiere scippi, furti, spacciare droga, o addirittura a prostituirsi. L'impiego redditizio dei bambini in attività di accattonaggio rappresenta un forte incentivo per la tratta dei minori che è la peggiore forma di riduzione in schiavitù.

I percorsi della tratta. Sono principalmente due: quello gestito dalla malavita ucraina le cui vittime, passando per il confine con la Slovenia, arrivano dall'Ucraina, dalla Russia, dalla Moldavia, dalla Bulgaria e dai Paesi Baltici; quello gestito dalla malavita albanese le cui vittime partono dall'Albania e dai Paesi dell'Est per approdare nei porti di Bari, Brindisi e Lecce.

L'accattonaggio è nato per le strade per poi diffondersi ai mezzi pubblici e alle grandi stazioni; l'estate appena trascorsa ha visto il fenomeno dilagare anche sulle spiagge. La prima denuncia è arrivata da Ischia dove i bagnanti si sono lamentati per le continue richieste di denaro da parte di minori di origine nomade accompagnati e osservati attentamente da adulti-padroni. I piccoli arrivano sulle spiagge la mattina presto e girano tra gli ombrelloni accennando qualche motivetto con la fisarmonica che nella maggior parte

dei casi portano con sé. In cambio dell'esibizione chiedono con insistenza qualche spicciolo.

Quello dell'accattonaggio è un fenomeno difficile da quantificare in quanto riguarda in prevalenza individui presenti clandestinamente nel nostro Paese. Il Presidente della Commissione Parlamentare sull'Infanzia, Maria Burani Procaccini, ha dichiarato che in Italia sono almeno 50.000 i bambini, di età compresa fra i 2 e 12 anni, costretti a mendicare agli angoli delle strade. Secondo la parlamentare "bisogna reagire a questo stato di cose non più sopportabile e difendere i bambini, pensando ad azioni che servono a sottrarli da questa perversa logica, a farli ritornare negli aspetti ludici dell'infanzia". Solo nel Lazio, sono circa 8.000 i bambini che chiedono l'elemosina per strada e che riescono a raccogliere in una grande città fino a 100 euro al giorno. L'alta percentuale (circa il 63%) di segnalazioni di sfruttamento di bambini in attività di accattonaggio segnalate al numero verde dell'"Osservatorio sul lavoro minorile" ha posto in essere l'esigenza di interventi specifici da parte degli Enti territoriali che si è concretizzata nella creazione di una rete attraverso cui 116 Comuni italiani si sono impegnati a monitorare costantemente che nel proprio territorio non si verificano casi di sfruttamento dei minori e ad analizzarne e rimuoverne le cause laddove questi si verificano.

Iniziative per contrastare l'accattonaggio a Napoli, Roma, Torino. Il maggior numero di segnalazioni all'Osservatorio giunge da Napoli, Roma e Torino, tre grandi centri che hanno promosso in questo senso interventi localizzati. Dalle indagini svolte dall'"Osservatorio sul lavoro minorile" è emerso che lo sfruttamento dei piccoli mendicanti si manifesta in maniera più consistente a Napoli.

In risposta a questo problema, il Comune di Napoli ha incrementato il suo impegno e potenziato l'attività di prevenzione, al fine di contrastare la povertà e lo sfruttamento dei minori. In questo senso, ha promosso iniziative per il sostegno dei nuclei familiari e dei minori a rischio, con l'intento di favorire l'inserimento nel mondo del lavoro di coloro i quali vivono in condizioni disagiate. Ha attivato un Ufficio di pronto intervento per i minori. A Napoli negli ultimi due decenni, a causa dei conflitti che hanno devastato i Paesi dei Balcani, è divenuta allarmante la presenza di bambini romeni provenienti dalla Romania orientale, dalla Moldavia e da Calarasi, una città situata al confine con la Bulgaria. Questi bambini passano intere giornate a chiedere l'elemosina, a vendere fazzolettini e a lavare i vetri e i parabrezza delle automobili ai semafori.

Il Comune di Roma ha istituito nel 2003, in collaborazione con il Tribunale e la Procura dei Minori e con le Forze dell'ordine, un "Centro per il contrasto alla mendicizia infantile". Dopo oltre un anno di attività, il "Centro per il contrasto alla mendicizia" si è occupato di 1.080 bambini per la maggior parte (il 52%) di sesso maschile. Per quanto riguarda la nazionalità i bambini provengono nell'84% dei casi dalla Romania, nel 10% dalla Bosnia, nel 3% dalla Serbia, nell'1,5% dall'Iraq, nell'1% dal Marocco. Solo lo 0,5% dei bambini che

chiedono l'elemosina per strada è di nazionalità italiana. La maggior parte dei minori coinvolti in attività di accattonaggio di cui il Centro si è occupato ha un'età compresa tra i 13 e i 15 anni (41,2%) seguiti da quelli con una età che va dai 10 ai 12 anni (27,9%) e da quelli dai 16 ai 18 anni (19,8%).

Nel caso del Comune di Torino, il capoluogo piemontese ha attivato un servizio di pronto intervento no stop per minori che interviene anche su richiesta degli stessi minori.

Altre misure contro la tratta di persone è legge 228/2003, che ha modificato gli articoli 600 e 601 del Codice penale inasprendo le pene per chi si rende responsabile di sfruttamento di minore. La revisione dell'art. 601 ha esteso l'applicazione del reato di tratta dei minori ai casi in cui l'illecito avviene per finalità diverse dallo sfruttamento della prostituzione.

3.5. Le *baby-gang*, il gruppo ed il branco

Nel nostro Paese, i gruppi-gang sono costituiti in genere da compagni di scuola o di quartiere, sembrano coinvolgere per lo più soggetti "annoiati", che cercano di trascorrere il tempo divertendosi, e provengono da contesti sociali e familiari spesso "problematici", ma non necessariamente disagiati economicamente. A sottolinearlo è stata anche la Commissione Parlamentare per l'Infanzia (Risoluzione n. 7-00879, 15 marzo 2000): "le forme di violenza di gruppo da parte dei minori, diversamente dalle bande giovanili americane dei primi del Novecento non caratterizzano una specifica classe sociale, ma sono trasversali a tutti i ceti sociali. A differenza di molte gang americane, in questi gruppi manca inoltre una qualsiasi prospettiva ideologica, culturale o 'contro-culturale'". Esse si differenziano dal bullismo di gruppo, almeno per quanto riguarda l'Italia, perché questo si svolge prevalentemente in ambito scolastico e consiste nella prevaricazione di alcuni studenti su altri.

Le *baby gangs* invece sono tipologie di gruppo, violente e devianti, entrate nell'immaginario collettivo a seguito dei numerosi film hollywoodiani che narravano le storie sporche dei ragazzi di strada delle grandi città americane: ragazzi violenti e ribelli con giubbotti in pelle e capelli imbrillantinati, che hanno influenzato, in modi diversi, l'atteggiamento e il modo di vestire dei ragazzi di mezzo mondo.

La *gang* si differenzia da altre tipologie di gruppi giovanili perché a differenza di questi ultimi è guidata da un *leader*, ha una ben definita gerarchia interna, controlla un territorio (che generalmente coincide con il quartiere dove la banda ha avuto origine), è stabile nel tempo ed è, infine, frequentemente coinvolta in comportamenti violenti e in scontri, talvolta cruenti, con le rivali. Nelle *gangs* è molto sentita l'appartenenza al gruppo e tra i membri vi è una forte coesione interna. Ci sono regole precise che tutti sono tenuti a rispettare; e chi le infrange viene severamente punito. Ciascuna *gang* inoltre si distingue dalle altre perché adotta un nome e altri simboli d'identificazione (un preciso modo di comunicare, fatto di parole in codice, un particolare modo di vestire).

Il fenomeno delle *gangs* giovanili appartiene principalmente alla realtà statunitense e sono maturate negli *slums* (i quartieri più poveri e degradati) delle grandi città americane nella prima metà del secolo XIX. Ma le *gangs* in America sono cresciute in modo allarmante a partire dagli anni Venti. Oggi se ne contano circa 23.000, diffuse in tutti gli USA. Più precisamente, secondo i dati raccolti dal *National Youth Gang Center*, attraverso una serie di ricerche realizzate dal 1995 in poi, lo Stato con il maggior numero di bande è la California, con 4.927 *gangs* presenti sul suo territorio. Seguono il Texas (3.276) e l'Illinois (1.363). Le *gangs* contemporanee sono più violente e molto più inserite nelle attività criminali rispetto a quelle del passato; un'escalation che sembra direttamente collegata ad un loro crescente coinvolgimento nel traffico di droga e alla crescente diffusione di armi tra i membri.

In Italia il problema dei gruppi adolescenziali devianti si presenta, anche se in modo più contenuto rispetto all'America e ad altri Paesi europei, a partire dagli anni Cinquanta. Anche da noi oggi la devianza di gruppo o di "branco" è particolarmente diffusa tra i giovanissimi: basti pensare che già nel 1995 (i dati sono dell'"Osservatorio del mondo giovanile" della città di Torino), ben il 68,2% dei reati compiuti da minori è stato commesso insieme ad altri ragazzi.

I reati perpetrati da questi gruppi di minorenni sono soprattutto il furto ed il vandalismo, mentre quelli compiuti da minorenni in concorso con i maggiorenni sono decisamente più gravi: rapina e spaccio di stupefacenti e reati contro l'ordine pubblico.

Se però si analizzano le caratteristiche di questi gruppi giovanili, si scopre facilmente che, in realtà, non si tratta di vere e proprie *gangs*. Infatti, sono privi delle specifiche articolazioni organizzative di una *gang* (come ad esempio una struttura gerarchica definita, regole di condotta, una buona coesione tra i membri e il controllo del territorio). Nel nostro Paese, anche se tra i giovani italiani la devianza di gruppo sembra essere in aumento, vere e proprie *gangs*, così come sono presenti negli Stati Uniti, non sembrano costituire un fenomeno di vaste proporzioni (Castellan S., 2001). Tuttavia sono da curare particolarmente certi atteggiamenti di fondo di queste *baby-gangs*, soprattutto quell'ostentato senso di onnipotenza e di presunzione che pervade un certo universo giovanile, coccolato e viziato da genitori deboli, remissivi e permissivi. Sono ragazzi il cui senso del limite delle proprie azioni si sposta sempre più in là, per nulla sostenuti da una coscienza che si è appiattita o addirittura resa evanescente, da cui deriva una grandissima difficoltà a lavorare su tali atteggiamenti per renderli consapevoli della gravità delle loro azioni.

PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Dizionario di dottrina sociale della Chiesa*, Roma, LAS, 2005, pp. 839.

Dopo la promulgazione del *Compendio della dottrina sociale della Chiesa* (Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2004), il Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace ha dato alle stampe un *Dizionario di Dottrina sociale della Chiesa* (LAS, Roma 2005), a cura di sua Ecc. Mons. Giampaolo Crepaldi, Segretario del medesimo Pontificio Consiglio, e di Enrique Colom, ordinario di Teologia morale presso la Pontificia Università della Santa Croce.

Il *Dizionario* è equiparabile solo in parte a quelli tradizionali. Una delle sue specificità è data dal rimando costante al *Compendio*, con riferimento in particolar modo al *nuovo umanesimo* che tale sintesi del magistero offre all'impegno sociale e alla cultura odierna. Alcuni dizionari non ripropongono, se non in minima parte, i contenuti dei documenti sociali, concentrandosi maggiormente nella descrizione ed interpretazione delle *res novae*, per suggerire piste di rinnovamento per la dottrina o insegnamento sociale della Chiesa (=DSC o ISC). Altri ricostruiscono, alle varie voci, l'*iter* storico di questo o quel tema sociale, tratteggiandone alla fine un profilo aggiornato alla pubblicazione dell'ultimo documento magisteriale.

Il presente *Dizionario*, invece, seleziona alcune voci-chiave della DSC, con riferimenti espliciti a brani del *Compendio*, preceduti dall'indicazione di alcuni tratti salienti del tema scelto, come indicato nella *Premessa*. Mentre il *Compendio* è una sintesi aggiornata per grandi aree, il *Dizionario* è tematico e più analitico, perché illustra per argomenti lo stesso *corpus* dottrinale e pratico. In tal modo offre un aiuto a chi deve rapidamente informarsi in modo essenziale e sicuro ai fini della catechesi, di una conferenza, dell'insegnamento.

L'intento del *Dizionario* non è quello di imprigionare il lettore entro schemi prefabbricati o di limitarlo a presentazioni necessariamente parziali. Mira, piuttosto, a facilitare la comprensione dei termini principali di un mondo complesso – quello del magistero sociale – che a prima vista può disorientare. E, più in particolare, vuole anche offrire in modo perspicuo per l'oggi l'alfabeto della DSC – formulatasi nel corso di molti anni – presentandola con immediatezza e semplicità.

La suddivisione per voci – sono centosessanta – non conduce alla frammentazione dell'ISC. Dalla lettura del *Dizionario* risulta, infatti, la sua unità organica. Ad esempio, consultando simultaneamente le voci *Economia ed etica* (pp. 268-287), *Impresa* (pp. 409-415), *Lavoro* (pp. 440-479), *Mercato* (pp. 531-535), e *Finanza* (pp. 343-345) si ottiene una visione coerente su temi che le discipline tecniche corrispondenti non sono in grado di offrire. In definitiva, il *Dizionario* consente di individuare più direttamente quel *sillabario comune*, che dev'essere a disposizione per coloro che si impegnano nel sociale secondo un sano e legittimo pluralismo.

Il *Dizionario* non può essere considerato esaustivo della DSC e del messaggio sociale del Vangelo. Va complementato con il *Compendio* che, a sua volta, dev'essere integrato dalla considerazione della DSC attraverso i suoi molteplici *soggetti* concreti, le sue *fonti* ed *esperienze* storiche. Al pari del *Compendio*, il *Dizionario* rimanda necessariamente all'esperienza vitale ed insondabile del mistero della redenzione di Gesù Cristo, come a principio originario e originante a cui bisogna sempre ritornare, per riscoprire e rivivere le ragioni fondanti di un umanesimo *teocristocentrico* e *trinitario* nei vari contesti socio-culturali.

Assieme al *Compendio*, il *Dizionario*, può essere considerato il *manifesto* di tale umanesimo.

È *manifesto*, nel senso che in esso si trovano le coordinate ispiratrici e programmatiche, ideali e storiche, di una nuova società, per dare corpo – un *corpo sociale* – alle esigenze sempre vive del Vangelo e del cristianesimo, affinché dimorino nel cuore degli uomini e delle città.

L'umanità, associata definitivamente al destino di Gesù Cristo – Verbo di Dio incarnato, principio e fine della storia –, non può vivere senza una prospettiva di futuro, senza una direttrice di marcia verso la comunità della Trinità. È questa una tensione inscritta nel tessuto ontologico ed etico di ogni persona, nella libertà di ogni essere umano creato ad immagine somigliantissima di Dio-Amore.

Il *Dizionario* si propone, allora, come strumento per dare sviluppo ed attuazione specifica a ciò che è seminato nei solchi della storia e che è stato portato a perfezione da Cristo, morto e risorto.

In contesto di globalizzazione, che presenta simultaneamente opportunità sia di destrutturazione che di unificazione della famiglia umana, e che appare nutrita da una cultura improntata allo scetticismo e all'immanentismo biologista e materialista – oggi dominano il sincretismo, il pensiero debole, il sapere empirico e sperimentale –, il *Dizionario* pone in luce un'anima culturale né individualistica né utilitaristica.

Superando la figura di una morale meramente secolare, si rende fautore di una *morale sociale* che, sul fondamento di Dio redentore, irrobustisce la stessa laicità dello Stato. Sollecita, cioè, a superare il progetto della modernità, che intendeva fondare la morale pubblica muovendo dall'assunto *etsi Deus non daretur*, il quale si è dimostrato nel tempo causa di senescenza degli *ethos* dei popoli, del loro disperato nichilismo.

Consente, inoltre, di rispondere alle aporie insite nell'odierna deteologizzazione dell'uomo, ossia di quel fenomeno culturale per cui la persona è letta ed interpretata entro la finitezza e le speranze terrestri, secondo dimensioni meramente biologistiche e naturalistiche, sino a perderne la specificità, il volto. Il mancato riconoscimento della *trascendenza* dell'uomo rispetto alla natura – come avviene ad esempio nelle teorie che disperdono la persona (essere capace di intendere e volere) nella comunità biotica –, inficia ogni progetto morale e rende impossibile trovare un fondamento per la stessa etica ambientale. La sua demoralizzazione è, infatti, la conseguenza del tentativo di un'integrale naturalizzazione dell'uomo, propiziata dalle nuove tecnologie.

Rispetto a tutte queste prospettive che, mentre destrutturano l'antropologia, accentuano la caduta della speranza e della voglia di futuro, *Dizionario* e *Compendio*, invitano a vivere l'*umanesimo teocentrico, etico ed eroico dell'Incarnazione*. In esso, Dio e l'uomo si prendono per mano e cooperano in un'opera per l'appunto divina e umana, che richiede, da parte della creatura, la forza e la costanza dell'amore e delle virtù, compreso il martirio. Il prototipo di uomo richiesto da tale umanesimo è il santo, perché esso si realizza nel qui ed ora solo con l'impegno di persone sante. Ciò vuol dire che può attuarsi solo con i mezzi che la spiritualità cristiana chiama i "mezzi della croce", ossia le sofferenze redentrici vissute interiormente giorno dopo giorno, donandosi senza preclusioni a Dio e agli altri, sull'esempio del Signore Gesù.

Per gli esiti non sempre coronati dal successo immediato, un simile umanesimo può essere *tragico, mai inutile*.

Mario Toso

Bosco T., *I cristiani e il lavoro. Storia, figure, dottrina*, di prossima pubblicazione presso la Elle-dici, Torino.

Un volumetto di carattere divulgativo, accanto ai tanti studi realizzati a margine del *Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa* e alle numerose pubblicazioni di riflessione cristiana sul tema del *lavoro umano*.

Il presente volume si distingue per alcune caratteristiche. È, innanzitutto, un testo che si rivolge ai formatori della formazione professionale che, con il loro impegno quotidiano, motivato e sostenuto dall'ispirazione evangelica e con riferimento alla Dottrina Sociale della Chiesa,

concorrono alla crescita umana e spirituale dei lavoratori, specialmente dei giovani, che si preparano ad entrare nel mondo del lavoro. È, in secondo luogo, un testo pensato anche per i giovani, soprattutto quelli che frequentano le attività formative proprie del sistema della formazione professionale iniziale: la lettura del testo, il confronto con la testimonianza di cristiani, anche Santi, che hanno operato lungo la storia a favore dei lavoratori e dei giovani, li aiuterà a riflettere sull'uomo lavoratore che è, nella prospettiva cristiana, un collaboratore della creazione, un realizzatore del piano di Dio. È, infine, un testo "divulgativo", pensato per tutte le persone sensibili al problema dell'educazione dei giovani: anche questo potenziale lettore potrà trarne beneficio perché potrà conoscere una delle caratteristiche proprie della formazione professionale di ispirazione cristiana, quella di essere uno strumento educativo prezioso per la trasmissione e la diffusione della visione cristiana della vita e del lavoro.

Articolato in quattro parti, il volume documenta quanto hanno fatto i cristiani, specialmente i Santi cristiani, per i lavoratori, per i giovani lavoratori in particolare, dalla caduta dell'Impero Romano ad oggi.

Nella prima parte, dopo aver accennato all'Europa del 400-500 devastata e inselvaticata dalle invasioni barbariche, si presenta la luminosa figura di San Benedetto e l'azione dei suoi monaci. Essi hanno incoraggiato l'Europa a tornare ad inginocchiarsi davanti al Dio della pace, a riaffondare con fiducia l'aratro nei campi, a portare i figli alle scuole che i monaci aprivano.

Nella seconda parte si tratteggia la grave crisi che attraversò l'Europa e l'Italia nel 1500 e 1600, e si tracciano la figura di nove Santi che in quel tempo diedero vita a una autentica "rivoluzione della carità sociale".

Nella terza parte, si riflette sulla rivoluzione industriale e sul "buco nero" della questione operaia. Vengono presentate ventuno figure di sante persone che allora e nei tempi più recenti sono stati silenziosi salvatori di giovani, nel nostro mondo e nel Terzo Mondo, colpiti dalle varie forme di povertà.

Nella quarta parte si presenta una breve storia delle Dottrine Sociali della Chiesa, tracciando le figure di tre grandi Papi: Leone XIII, Giovanni Paolo II e Benedetto XVI. Viene proposto alla lettura anche il capitolo 6° del *Compendio della Dottrina Sociale Cristiana*, fedelmente trascritto con parole facili.

La Federazione CNOS-FAP, che è stata promotrice dell'iniziativa, mette queste pagine in mano agli educatori e ai giovani che si preparano al lavoro, invitandoli a fare proprio l'invito del Papa Benedetto XVI nella sua recente lettera enciclica: "guardare ai santi, a coloro che hanno esercitato in modo esemplare la carità", durante lo svolgimento del proprio impegno formativo quotidiano (Benedetto XVI, *Dio è amore*, n. 40).

Mario TONINI

