

Insieme per un nuovo progetto di formazione

A cura di

Giuseppe TACCONI

Tip.: Istituto Salesiano Pio XI - Via Umbertide, 11 - 00181 Roma
Tel. 06.78.27.819 - Fax 06.78.48.333 - E-mail: tipolito@pcn.net
giugno 2003

SOMMARIO

PRESENTAZIONE	5
INTRODUZIONE (<i>Daniele Loro</i>)	7
AREA TEMATICA 1: MAPPE, TERRITORI E CULTURE (<i>Michele Visentin</i>)	
Modulo 1	19
Modulo 2	57
Modulo 3	81
AREA TEMATICA 2: I VISSUTI EMOTIVI DEI FORMATORI E DEGLI UTENTI NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE CHE CAMBIA (<i>Riccardo Tuggia</i>)	
Modulo 1	111
Modulo 2	127
Modulo 3	143
AREA TEMATICA 3: LA GESTIONE DELL'AULA COME AZIONE PREVENTIVA (<i>Riccardo Tuggia</i>)	
Modulo 1	155
Modulo 2	169
Modulo 3	183
AREA TEMATICA 4: LA PROGETTAZIONE FORMATIVA (<i>Giuseppe Tacconi</i>)	
Modulo 1	197
Modulo 2	219
Modulo 3	255

**AREA TEMATICA 5:
L'ORIENTAMENTO NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE**

(Umberto Fontana)

Modulo 1	281
Modulo 2	295
Modulo 3	319

**AREA TEMATICA 6:
CULTURA ORGANIZZATIVA
E PROCESSI DI SELF-EMPOWERMENT**

(Giuseppe Tacconi)

Modulo 1	333
Modulo 2	359
Modulo 3	377

CONCLUSIONE

(Daniele Loro) 397

GLOSSARIO 405

PRESENTAZIONE

UN PROGETTO DI FORMAZIONE *ON LINE* PER FORMATORI PROFESSIONALI “A DISTANZA”, ... MA NON DISTANTI!

Il presente progetto affronta il tema che sta più a cuore alla Federazione CNOS-FAP: l'attenzione alla componente pedagogica nell'azione dell'operatore della FP. Il progetto è stato scritto perché tutte le persone che sono coinvolte in attività formative del CNOS-FAP conoscano il sistema educativo salesiano e i suoi valori fondamentali, e diano una mano a realizzarlo.

“*Insieme per un nuovo progetto di formazione*” è il primo di alcuni progetti che la Sede Nazionale sta mettendo a punto. Prevede successivamente il progetto “*Etica e deontologia dell'operatore della FP*” e un percorso formativo a catalogo “*Catalogo di formazione per gli operatori del CNOS-FAP per la formazione e l'Orientamento*”.

“*Insieme per un nuovo progetto di formazione*” è il titolo di un percorso integrato di apprendimento in presenza e in rete per i formatori dei Centri di Formazione professionale della Federazione CNOS-FAP. La Sede Nazionale CNOS-FAP, promotrice dell'iniziativa, si è avvalsa del CePOF (Centro Pedagogico per l'Orientamento e la Formazione) di Verona, ente salesiano specializzato nella formazione dei formatori, per la stesura dei contenuti e di Edulife, società da anni impegnata nella predisposizione di percorsi di formazione a distanza *on line*, per l'erogazione del servizio.

Il presente progetto vuole essere ***un servizio di accompagnamento al formatore per la presa di coscienza della dimensione pedagogica*** sottesa al suo servizio. Esso non mira ad esaurire una formazione che avrà bisogno anche di altri tipi di interventi (corsi residenziali, seminari tematici, tirocini, affiancamenti, ecc.), ma cerca di rendere fruibile una sorta di mappa, anzi un vero e proprio atlante, per orientarsi nel complesso mondo della formazione nel quale hanno cominciato a muovere i primi passi.

Per rendere possibile il percorso, il progetto mira a costruire una vera e propria comunità di apprendimento che, nell'arco temporale di sviluppo, consenta di confrontare continuamente teoria e pratica, riflessioni ed esperienze, modelli interni e modelli esterni. La comunità di apprendimento, se ben fondata, avrà le risorse per “sopravvivere” al progetto stesso, diventando una stabile e vitale “comunità di pratica”, dedicata ai problemi della formazione professionale, in cui ciascuno potrà ricorrere alle risorse consulenziali di esperti e di colleghi per affrontare casi reali e quotidiani. Vivere assieme un'esperienza formativa, infatti, diventa oc-

casione per allacciare, tra i partecipanti di diversa tipologia (neoassunti e formatori/trici esperti/e in servizio) e provenienza, rapporti di conoscenza e di fiducia reciproca, a fronte delle comuni sfide poste da una formazione professionale in continuo e veloce cambiamento.

Il percorso è svolto prevalentemente *on line* ed è accessibile attraverso il portale www.cnos-fap.it. Il processo formativo prevede una bacheca in cui vengono pubblicati materiali informativi e di supporto (calendario, indicazioni di carattere metodologico...), un *newsgroup* generale dedicato ai liberi scambi di opinione, dei *forum* tematici presidiati da esperti per la discussione collettiva sui temi delle varie aree del progetto e per lo scambio di esperienze *on line*, l'attivazione di *chat* tematiche sugli argomenti del corso, diversi strumenti per i sondaggi e per la raccolta di informazioni e di giudizi.

In tutto il percorso, il *tutor* è una figura determinante. I suoi interventi, infatti, stimolano la partecipazione e l'interazione tra i corsisti e tra corsisti e gli esperti, comunica il senso di un'esperienza condivisa, contribuisce a valorizzare le competenze e le esperienze di cui le singole persone sono portatrici, incoraggia i partecipanti ad intraprendere percorsi autonomi di appropriazione delle conoscenze; monitorando costantemente l'andamento del corso e rispondendo puntualmente alle richieste dei corsisti, offre utili indicazioni di carattere metodologico per la pianificazione dello studio e la verifica degli apprendimenti.

Un'importanza fondamentale assumono anche i seminari in presenza che contribuiscono in maniera determinante la costituzione del gruppo, creano le condizioni per una proficua interazione tra pari, permettono l'esplorazione delle attese e delle personali esigenze di crescita dei partecipanti e definiscono sia il contratto formativo che la valutazione complessiva.

Il percorso formativo così delineato non è un trasferimento di una conoscenza "esterna" ma è la costruzione / elaborazione di una nuova conoscenza, all'interno di una *learning community* partecipata alla pari da esperti, tutor, utenti, commitenti, ciascuno portatore di competenze ed esperienze reciprocamente integrabili. Il *focus* dell'iniziativa non è, dunque, posto tanto sull'acquisizione di conoscenze misurabili, quanto sull'apprendimento cooperativo, sulla condivisione e lo scambio di esperienze e di conoscenze attraverso la rete e sulla produzione collettiva di pensiero. È così che il gruppo dei partecipanti può assumere le caratteristiche di una vera *learning community*.

La Sede Nazionale CNOS-FAP

INTRODUZIONE

DANIELE LORO

1. I PROTAGONISTI DEL CORSO E LE LORO ATTESE

Un corso di formazione inizia, per così dire, ancor prima di cominciare; inizia dall'insieme delle attese che motivano tutti coloro che, a vario titolo, sono coinvolti: i partecipanti, gli organizzatori e, quando non coincidono con questi ultimi, i committenti del corso. In un certo senso, il significato di un corso è già anticipato nelle aspettative che lo accompagnano, la cui forza è tale da condizionare a volte anche il valore delle conclusioni del corso. Si potrebbe dire che, per molti versi, da un corso di formazione si attende più di essere confermati in ciò che già si sa o si sa fare, piuttosto che essere smentiti e invitati a modificare le conoscenze possedute o le capacità espresse. E se anche si sentisse la positività di un cambiamento, indotto dal corso, non si è disposti ad accettarlo facilmente se non quando si avverte una continuità di fondo tra ciò che si è stati e ciò che si dovrà essere. Se, dunque, sono così importanti, sembra doveroso soffermarsi a considerare la specificità delle attese che caratterizza i protagonisti di questo corso di formazione.

1.1. Le attese dei partecipanti

Le attese di coloro che si apprestano a partecipare al corso possono essere molteplici e con sfumature diverse per ciascun partecipante. Nel tentativo di concentrarne il contenuto su alcune tematiche fondamentali, si potrebbe dire che in questo corso vi possono essere attese che riguardano: a) il partecipante (in questo caso il formatore appena assunto) e la sua professionalità; b) la conoscenza dell'ambiente (in questo caso un CFP salesiano) in cui si trova ad operare; c) il senso complessivo del lavoro, che rappresenta la ragion d'essere di un Centro di Formazione Professionale.

- a) *La persona del formatore e la sua professionalità.* Si sa molto bene, oggi più di ieri, che in tutti i settori produttivi, ivi compresi il mondo della scuola e della formazione professionale, non è sufficiente lavorare, occorre saper lavorare bene, ossia lavorare con professionalità. Pertanto, non appare per niente strano che un diplomato o un laureato, che si appresta ad iniziare la propria carriera come formatore in un CFP, avverta in sé la domanda circa la propria capacità di svolgere al meglio il ruolo di formatore. Può trattarsi di una domanda che si limita all'aspetto più strettamente professionale, ma può essere una domanda che può coinvolgere anche la persona stessa del formatore, l'immagine che egli ha di sé e delle sue effettive capacità. Un corso di formazione,

se pure finisce per coinvolgere la persona nella sua globalità, sa di doversi limitare alla dimensione della professionalità, con la consapevolezza che occuparsi seriamente di questa, significa prendersi cura della persona, se è vero che la dimensione del lavoro è fondamentale nella definizione del sé. L'attesa del formatore che partecipa al corso di formazione, finisce quindi per concentrarsi sugli elementi che determinano la propria professionalità, in particolare la tematica della «competenza», perché essa risponde sostanzialmente alla domanda: “che cosa devo essere in grado di sapere e di saper fare, al fine di essere un buon formatore?”. In conclusione, l'aspettativa di un formatore, a riguardo della sua professionalità, s'incentra anzitutto sul problema della definizione degli elementi essenziali che caratterizzano la sua competenza professionale.

- b) *La conoscenza dell'ambiente in cui si opera.* Sentire l'esigenza di conoscere l'ambiente in cui si andrà ad operare significa chiedersi anzitutto chi sono i ragazzi che frequentano un CFP salesiano, qual è la sua organizzazione, quali norme lo dirigono, quanto è importante la tradizione che lo caratterizza, quali sono le prospettive di sviluppo che ne contrassegnano l'attività di progettazione. Ad una riflessione più approfondita, tuttavia, la tematica dell'ambiente non può essere circoscritta solamente al luogo in cui si lavora - il CFP - perché questo viene a situarsi all'interno di un ambiente più vasto, rappresentato dall'opera salesiana, ossia da un certo clima di lavoro e di relazioni, da un modo di intendere e di gestire il Centro, che sollecita a pensare che si sta operando in un ambiente dichiaratamente educativo, in cui la dimensione religiosa caratterizza l'orizzonte di senso, mentre l'impostazione laica scandisce l'organizzazione delle attività del Centro. Inoltre, il CFP si trova ad operare in un territorio economico e sociale che, se per un verso appare ben delimitato, per un altro verso apre anch'esso ad una realtà ancora più vasta, che si dilata fino ad agganciarsi, almeno per certi aspetti, ai temi della società globale, multimediale, postmoderna e interculturale che è propria del nostro tempo. La complessità della tematica dell'ambiente in cui si va a lavorare fa intuire facilmente la presenza di più di un'aspettativa. In primo luogo, il fatto di lavorare in un qualsiasi ambiente complesso (come è anche un CFP) richiede anzitutto di comprenderne l'organizzazione e di condividere almeno lo spirito delle direttive che lo guidano. In secondo luogo, il fatto di lavorare in un CFP salesiano obbliga, almeno per correttezza istituzionale, a conoscerne lo spirito, al fine di verificarne la validità e l'attualità. Da qui può scaturire la giusta attesa di una conoscenza non superficiale dei contenuti della pedagogia salesiana. Infine, una terza aspettativa potrebbe riguardare l'esigenza di una preparazione che si apra alla realtà che è al di fuori del CFP, giustificata proprio in ragione del fatto di voler avere uno sguardo d'insieme, pur sapendo di lavorare nel particolare e nel locale.
- c) *Il senso complessivo del lavoro.* Una terza fascia di aspettative può riguardare l'esigenza di approfondire il senso ultimo di un CFP, che è quello di preparare

i giovani ad entrare nel mondo del lavoro. Ciò comporta, da una parte, un costante aggiornamento circa le tematiche attuali del mondo del lavoro, ad esempio, le tipologie del lavoro di oggi e di domani, la flessibilità professionale, le competenze trasversali, il ruolo della conoscenza nell'esplicitazione delle abilità professionali, ecc.; dall'altra, un approfondimento dello «spirito» del lavoro, che non coincide ovviamente solo con lo spirito d'impresa. Il senso del lavoro richiama il tema della realizzazione di sé, del rapporto non solo con il mondo della materia e della tecnica, ma anche con quello degli uomini e della conoscenza. Il lavoro può essere inteso come una «professione», ma anche come una «vocazione» individuale e una «missione» sociale.

- d) *Osservazione conclusiva*. I tre gruppi di aspettative, ciascuno per suo conto, hanno già un valore specifico; tuttavia, nessuno di essi è di per sé esaustivo della problematica relativa alla formazione dei formatori, così che nessun gruppo potrebbe essere privilegiato a scapito degli altri. Non sarebbe sufficiente nemmeno pensare che le sollecitazioni provenienti dai tre ambiti siano semplicemente giustapposte, quindi senza legami più diretti tra loro. Con più probabilità, si è abbastanza vicini al vero se dei tre gruppi di aspettative si ha una visione d'insieme, in cui appaiano evidenti le correlazioni e le interdipendenze, tali per cui non servirebbe a molto pensare di approfondire un aspetto tralasciando gli altri. Pertanto, all'insieme delle attese sopra evidenziate, se ne potrebbe aggiungere ancora una, forse latente e non immediatamente evidente ai più: l'aspettativa di un approccio complesso, ossia globale o sistemico alla tematica della formazione, se è vero – come afferma Edgar Morin – che “i problemi essenziali non sono mai frammentati, e i problemi globali sono sempre più essenziali”¹. Già questo elemento sarebbe un primo fattore di formazione.

1.2. Le attese della committenza

Accanto alle attese dei partecipanti al corso di formazione, occorre considerare le attese dei committenti, anche perché queste ultime possono condizionare l'impostazione complessiva e gli esiti finali del corso. Si può supporre che le attese dei committenti, in questo caso i dirigenti nazionali dei CFP salesiani, scaturiscano da un problema generale: come inserire nei CFP le nuove leve di formatori, in modo tale che esse rappresentino una risorsa ulteriore, in grado di contribuire non solo al mantenimento ma anche al miglioramento dell'offerta formativa dei CFP? Il problema appare più che legittimo, ma il modo di interpretarne la soluzione richiederebbe un chiarimento preliminare circa il modo di intendere il concetto di «inserimento». In senso generale, l'inserimento è il processo attraverso il quale un elemento esterno è incorporato all'interno di un organismo nel quale si è manifestata in precedenza una carenza che chiede di essere colmata, proprio grazie a tale

¹ E. MORIN, *La festa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. del francese, Milano, ed. Raffaello Cortina, 2000, p. 6.

inserimento. Il processo di inserimento può essere inteso come «assimilazione», oppure come «negoziazione».

- a) *Inserimento come «assimilazione».* L'inserimento può essere inteso come «assimilazione» nel senso di un completo adeguamento dell'elemento esterno alle esigenze dell'organismo di formazione. Applicando il discorso al nostro caso, ne deriverebbe che l'aspettativa dei dirigenti dei CFP potrebbe essere quella di richiedere una totale adesione dei nuovi assunti all'impostazione e alle direttive del CFP. Se questa istanza fosse portata alle estreme conseguenze, il risultato sarebbe doppiamente preoccupante: da una parte si affermerebbe l'assoluta validità del modello CFP in tutte le sue forme ideali, contenutistiche e strutturali; dall'altro lato, si chiederebbe ai nuovi formatori di rinunciare a tutto ciò che in loro non fosse compatibile con tale visione, allo scopo di assumere in pieno il modello proposto. Il risultato sarebbe l'imposizione ai formatori di un processo di acculturazione, cioè di assimilazione dei contenuti del CFP, accompagnato da un contemporaneo processo di deculturazione, cioè di negazione previa dei vissuti, delle idee e dei progetti di cui possono essere portatori i nuovi arrivati.
- b) *Inserimento come «negoziazione».* Considerare l'inserimento come un'esperienza di «negoziazione» significa pensare secondo una prospettiva sistemica, secondo la quale si deve tenere presente l'insieme delle esigenze, dei committenti e dei nuovi assunti, con la volontà di ricercare un accordo, libero e reciprocamente vantaggioso, tra le istanze degli uni e degli altri. Si tratterebbe, in definitiva, da parte dei nuovi assunti, di riconoscere la legittimità delle attese dei committenti di garantire il presente e il futuro dei CFP; dall'altro lato, di riconoscere, da parte dei dirigenti, la possibilità che i nuovi assunti siano portatori di suggerimenti e iniziative nuove, non vincolate preventivamente alla tradizione dei Centri. La possibilità di pervenire ad un accordo, dovrebbe essere subordinata alla definizione di una piattaforma comune, data dai valori essenziali proposti dal Centro e accettati consapevolmente dai nuovi assunti. In tal modo, gli obiettivi e la ragion d'essere del Centro risulterebbero «confermati», quindi rafforzati nel loro valore, da parte dei nuovi soggetti. Tutto ciò richiederebbe un atteggiamento di disponibilità reciproca: da una parte la disponibilità dei Centri di mettere in discussione la visione generale del proprio modo di essere e di agire; dall'altra parte, la disponibilità dei nuovi formatori a confrontarsi seriamente con le proposte, gli ideali e le tradizioni che caratterizzano il CFP, ossia l'organizzazione nella quale si accingono ad entrare.

1.3. Le attese degli organizzatori

Dopo le attese dei partecipanti e quelle dei committenti, vale la pena di considerare anche quelle degli organizzatori del corso. Per poter svolgere al meglio il proprio compito, ossia essere elemento di facilitazione di un percorso formativo, gli organizzatori del corso possono aspettarsi che da entrambi le parti, partecipanti

e committenti, si accetti la prospettiva di operare avendo come riferimento gli elementi essenziali di una «cultura della formazione», cioè concetti e tematiche che rispecchiano lo sviluppo della riflessione odierna e che per questa ragione sono in grado di rappresentare un terreno di incontro comune tra le attese dei partecipanti e quelle dei committenti.

2. OBIETTIVO GENERALE E IPOTESI DI LAVORO

2.1. Il problema di fondo e l'obiettivo generale

Presentate le aspettative dei protagonisti del corso, si può cercare di sintetizzare il senso attorno ad un problema comune. In effetti, l'elemento comune può essere rintracciato nel concetto di «**competenza**». Esso rappresenta il centro delle preoccupazioni di ogni docente, dal momento che coinvolge gli aspetti personali, ambientali e professionali della propria professione, ma rappresenta anche la maggiore preoccupazione per un dirigente, quella di avere personale competente, così come è desiderio degli utenti di un servizio poter contare su persone preparate. Allo stesso modo la formazione di una sempre maggiore competenza è anche l'obiettivo verso cui puntano gli organizzatori del corso.

Individuato il problema comune, si tratta di definire l'**obiettivo generale** del corso, che potrebbe essere il seguente: *contribuire ad innalzare il livello di «competenza» che appartiene alla professionalità di un formatore che opera in un CFP salesiano*. Per «competenza», in generale, si può intendere un comportamento complesso, attraverso il quale si è in grado di comprendere e di affrontare adeguatamente una determinata realtà, e in cui convergono e si manifestano: conoscenze teoriche, abilità operative, atteggiamenti individuali e capacità di lavorare in un contesto organizzato. In quanto capacità complessiva di agire, sapendo ciò di cui si tratta, che cosa si deve fare e come lo si deve fare, la competenza è una realtà dinamica, che si concretizza in una prestazione visibile, cioè osservabile e valutabile dall'esterno.

Ciò che vale per una competenza in generale, vale anche per la competenza professionale specifica di un formatore, perché anche quest'ultima scaturisce dall'insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti, finalizzato a garantire un'adeguata capacità di comprensione e di intervento.

Posto l'obiettivo generale del corso di formazione, le questioni da affrontare rimangono ancora due, strettamente correlate tra loro: a) come articolare l'obiettivo generale in obiettivi particolari; b) in che modo s'intende raggiungere tali obiettivi.

2.2. Dall'obiettivo generale agli obiettivi particolari del corso

Gli obiettivi particolari del corso, il cui raggiungimento permetterebbe di creare le condizioni per innalzare il livello della propria competenza professionale, possono essere distinti in tre tipologie:

- a) Obiettivi inerenti l'aspetto delle **conoscenze teoriche**, senza le quali non sarebbe possibile procedere oltre. Concretizzando il discorso, si tratterebbe di stabilire di quali conoscenze si avverte la necessità nell'attività dei CFP salesiani.
- b) Obiettivi inerenti l'aspetto delle **abilità operative**, senza le quali le conoscenze acquisite rimarrebbero a livello di astrattezza, quindi di inoperosità. Anche in questo caso, che cosa dovrebbe saper fare un formatore che lavora nei CFP salesiani, per dire di svolgere al meglio il proprio lavoro?
- c) Obiettivi inerenti l'aspetto degli **atteggiamenti individuali**, essenziali perché sono implicati in ogni attività, qualificandone il significato complessivo. Dunque, quali atteggiamenti esistenziali dovrebbero essere propri di un formatore che lavora in un ambiente salesiano?

La realizzazione di questi obiettivi dipende, forse, non solo dai contenuti specifici che li caratterizzano, quanto piuttosto dal modo di impostare la riflessione su di essi, la quale – a sua volta – deve tenere presente l'insieme dei fattori che determinano un corso di formazione: destinatari, ambiente di riferimento, contesto sociale e culturale. Da un'attenta ponderazione di tutti questi fattori, dovrebbe scaturire quella che si chiama l'«ipotesi di lavoro», che sta ad indicare la possibile risposta che si intende offrire per risolvere il problema dal quale si è mossi, la cui soluzione passa attraverso il raggiungimento degli obiettivi (generale e particolari).

2.3. Formulazione dell'ipotesi di lavoro

Premesso che il problema di fondo riguarda la formazione dei nuovi formatori, con l'obiettivo di contribuire ad innalzare il livello delle competenze individuali degli stessi (e di riflesso anche del CFP inteso globalmente); tenendo ben presente che l'ambiente di riferimento è il CFP salesiano, quindi un ambiente professionale caratterizzato in senso religioso ed educativo, l'ipotesi di lavoro potrebbe presentarsi anch'essa in modo articolato.

- *Prima articolazione, di natura pedagogica e culturale:* la professionalità dei formatori che operano in un CFP trova la sua espressione più alta in un'attività in cui si integrano organicamente tra loro: la pratica di una **formazione professionale** di qualità; una costante attenzione alla relazione interpersonale, ossia all'**educazione**; una capacità formativa che parte dalla tematica della formazione professionale ma va oltre, riscoprendo il senso più profondo del concetto di **formazione**.
- *Seconda articolazione, di natura pedagogica e pastorale:* la doverosa acquisizione di una formazione pedagogica salesiana, da parte dei formatori che si apprestano ad operare in un CFP, non è da intendersi come un'aggiunta esterna, quindi artificiale, al proprio lavoro, da subire con rassegnazione più che da accettare con convinzione. Al contrario, la capacità di operare secondo lo **stile educativo salesiano** rappresenta, per ogni formatore, un modo di vi-

vere e di interpretare la propria professionalità, che spinge costantemente a ricercare l'eccellenza nella propria capacità di agire, realizzando, nello stesso momento, una doppia fedeltà: al significato del lavoro che si compie nel CFP e al senso dello stile pedagogico di Don Bosco. Un CFP salesiano non dovrebbe presentare determinate caratteristiche perché è gestito dai salesiani, come se queste caratteristiche fossero qualcosa di aggiunto dal di fuori e quindi sostanzialmente estranee alla natura di un CFP. Un Centro di Formazione Professionale salesiano dovrebbe sviluppare al meglio tutte le caratteristiche formative proprie di un CFP, perché così testimonia di essere realmente un ambiente salesiano. La caratterizzazione salesiana, oggi, non avviene per una sovrapposizione di ideali religioso-educativi alla realtà in cui si opera, ma per una tensione integrale verso l'eccellenza, che scaturisce dall'interno di un ambiente e che è talmente forte da travalicare ogni visione riduttiva dell'istruzione, dell'educazione e della formazione, così da lasciar intravedere con chiarezza la presenza di un significato trascendente in tutto ciò che si fa all'interno del Centro.

- *Terza articolazione, di natura pedagogica e professionale:* il tema del **lavoro** rappresenta il senso complessivo del corso di formazione. Formarsi è un lavoro (anzi, un lavoro permanente), formare altri è anch'esso un lavoro; il CFP nasce come preparazione al lavoro. Lavoro è quello del formatore, come lavoro è anche quello degli allievi e dei dirigenti del CFP. Pertanto la pratica del lavoro e la formazione al lavoro rappresentano non solo il momento di incontro più autentico tra studenti, formatori e dirigenti, ma anche l'elemento di sintesi tra le istanze "istruttive" legate al curriculum degli studi professionali; le istanze "educative" della salesianità e le istanze "formative" provenienti dal contesto economico, sociale e culturale del nostro tempo.

3. INDICAZIONI RIGUARDANTI IL PERCORSO FORMATIVO

Premessa

Il corso si presenta strutturato in 6 aree tematiche. Ognuna di queste può essere vista come un percorso diretto alla realizzazione di un obiettivo particolare. Nel loro insieme, le sei aree rappresentano l'offerta di un itinerario verso l'acquisizione di un più alto livello di competenza. Schematicamente:

- a) le *aree tematiche 1 e 5* possono essere pensate in relazione agli obiettivi inerenti l'aspetto delle *conoscenze teoriche*;
- b) le *aree tematiche 3 e 4* possono essere pensate in relazione agli obiettivi inerenti l'aspetto delle *abilità operative*;
- c) le *aree tematiche 2 e 6* possono essere pensate in relazione agli obiettivi inerenti l'aspetto degli *atteggiamenti individuali*.

Area tematica 1

Nella fedeltà ad un'impostazione sistemica, propria di un approccio complesso alla realtà, il percorso formativo prende le mosse dalla riflessione sulle linee essenziali ("mappe") del contesto sociale e culturale del nostro tempo ("territori e culture") (**modulo 1**). Sa da una parte sarà richiamata l'apparente contraddizione esistente tra il fenomeno storico della globalizzazione economica, multimediale e multiculturale e l'incombere di un sentimento di solitudine esistenziale che grava sugli individui, a causa dei processi di trasformazione in atto che modificano i modi di vivere tradizionale; dall'altra parte si fermerà l'attenzione sul venir meno dei fondamenti culturali tradizionali, a causa del mutamento di paradigma conoscitivo in atto (complessità), accompagnato da un analogo mutamento del sistema dei valori di riferimento (postmodernità). In questo quadro generale si inserisce la tematica cruciale del lavoro, punto di coagulo e di scontro tra modi di pensare l'uomo nei suoi rapporti con la realtà, e della centralità dell'acquisizione di sempre nuove competenze (mediante la formazione professionale) in una società sempre più dominata dalla conoscenza.

La riflessione si sposta, quindi, sul tema della formazione professionale offerta in ambiente salesiano (**modulo 2**). Qui, l'attenzione si concentra anzitutto sulla necessità di comprendere chi sono i due protagonisti fondamentali dell'offerta formativa di un CFP: i destinatari di essa ("la generazione x, y, z"), da una parte, e coloro che si assumono la responsabilità di formulare una proposta credibile ("gli educatori salesiani, tra formazione professionale e passione per la vita"). Tra i due protagonisti dell'esperienza formativa, vi è un ulteriore elemento da considerare: il tipo di rapporto educativo che si viene a delineare tra loro ("una nuova cultura della relazione educativa"), nella consapevolezza che la relazione è il «luogo/tempo» in cui si costituiscono i ruoli e, all'interno di essi, matura la personalità individuale all'interno della dinamica: Io - Tu - Noi.

Chiarito in tal modo il contesto educativo e relazionale dell'offerta formativa del CFP, rimane da affrontare direttamente il tema della salesianità e la sua capacità di rappresentare, anche oggi, un elemento di crescita umana, professionale e culturale, per tutti coloro (alunni, formatori e dirigenti) che si trovano impegnati in un percorso formativo (**modulo 3**). Accanto alla narrazione del passato, per fare memoria di ciò da cui l'istituzione dei CFP proviene ("a partire dalla nostra storia..."), prende il via la riflessione sul presente ("il carisma salesiano oggi"), allo scopo di analizzare se realmente lo spirito della tradizione salesiana sia in grado di interpretare anche le sfide educative poste dalla globalizzazione, dalla multiculturalità e dal postmoderno. Il punto cruciale della riflessione riguarderà probabilmente il concetto stesso di «carisma», un concetto di natura religiosa, ma che estende i suoi effetti anche in ambito pedagogico, perché tocca direttamente la configurazione dello «stile educativo». Vi è un rapporto diretto e circolare tra carisma salesiano e stile educativo salesiano, dove il primo è l'essenza vitale del secondo, e quest'ultimo è la sua manifestazione più intima. A testimoniare che il

mondo salesiano in generale, e quello delle scuole e dei Centri di Formazione Professionale in particolare, accetta le sfide della contemporaneità, in sintonia con una visione della Chiesa come «comunione e comunità di carismi», vi è la presenza dei laici all'interno delle opere salesiane, a conferma anche del fatto che il medesimo carisma salesiano può essere vissuto in forme diverse, con sensibilità e caratterizzazioni differenziate e tuttavia convergenti. Si potrebbe dire che il mondo delle opere salesiane non è un mondo «monoculturale» (fatto solo di religiosi salesiani) ma «multiculturale» (religiosi, religiose, laici e laiche), che tende inevitabilmente a diventare un mondo «interculturale», in cui s'intrecciano linee di pensiero, sensibilità e atteggiamenti diversi.

Area tematica 2

Delineati i contorni generali, con l'intento di disegnare l'orizzonte complessivo di riferimento, l'area tematica 2 propone un approfondimento diametralmente opposto, e proprio per questo complementare al primo: partire dalla particolarità, ossia dalla persona del formatore e da quella degli utenti del CFP. Un simile punto di partenza non poteva non toccare il tema cruciale delle “difese personali” (**modulo 1**), che scattano immediatamente quando si è in una situazione comunicativa fluida, di apparente stabilità ma in realtà di continuo “cambiamento”, qual è molto sovente la vita in aula. Possono essere difese che scattano in presenza di situazioni emotive o cognitive particolarmente coinvolgenti o legate a specifiche situazioni; possono essere difese poste in atto sia dai formatori nei confronti degli utenti, sia da questi ultimi nei riguardi dei loro formatori.

Accanto agli atteggiamenti difensivi, meritano particolare attenzione quelli conoscitivi, quelli relazionali e quelli decisionali (**modulo 2**). In tutti e tre i casi il formatore è sollecitato ad assumere, a vario titolo, un atteggiamento propositivo, che tuttavia può concretizzarsi in modalità non sempre coerenti con le intenzioni, quindi con un margine di ambivalenza sempre presente. Infatti, in un atteggiamento di apertura, anche faticosa, alla comprensione dell'altro vi è sempre il pericolo di ricadere in schematici e riduttivi giudizi generici (“pregiudizi”). Nell'atteggiamento da tenere nei confronti dell'ambiente in cui si opera, non è sempre facile distinguere tra un modo di fare costruttivo e un comportamento opportunistico, in particolare nei confronti delle persone che esercitano un'autorità. Nelle situazioni e nei ruoli in cui si devono operare delle scelte, è meglio assumere un comportamento deciso, anche a costo di entrare in conflitto con qualcuno, o sono più efficaci comportamenti tolleranti, ma sostanzialmente incapaci di offrire un'indicazione precisa?

Un terzo elemento di riflessione che tocca da vicino la pratica professionale di un formatore è appunto la “gestione dei conflitti” (**modulo 3**). I conflitti possono essere interiori e riguardare il sentimento di frustrazione che nasce quando non si riesce a realizzare il proprio progetto o non si è compresi in ciò che si fa; oppure possono essere causati dall'insorgere di ostacoli nei rapporti con gli alunni. L'esperienza di un conflitto ha solitamente due tipi di esiti: o aumenta fino ad esplodere,

con esiti di rottura anche gravi per entrambe le parti in causa (“escalation dei conflitti”), perché il conflitto lacera tanto più quanto maggiore è la convinzione, coltivata da entrambe le parti in lotta, di essere dalla parte del giusto; oppure esso obbliga a ricercare un accordo (“per una risoluzione positiva dei conflitti”), dopo aver sconfessato la pretesa validità assoluta della propria posizione ed aver accettato l’idea che l’interlocutore ha la sua parte di verità.

Area tematica 3

Dopo avere riflettuto su alcuni elementi problematici, riguardanti essenzialmente la sfera degli atteggiamenti interiori, il percorso formativo propone di considerare l’attività professionale del formatore nel vivo della sua esplicitazione esteriore: la “gestione dell’aula”. A questo riguardo, alcuni interrogativi appaiono particolarmente utili per introdurre i temi del **modulo 1**: quanto del modo di porsi e di relazionarsi in aula dipende in realtà dall’idea che il formatore si è fatto del gruppo, del Centro, del suo lavoro e della sua effettiva validità? E quanto, l’idea che ci si fa della realtà nella quale si vive, dipende dagli schemi mentali o paradigmi conoscitivi (“modelli di pensiero”) che si utilizzano per organizzare il proprio pensiero? Quanto un’efficace capacità conoscitiva è in grado di prevenire l’insorgere di contrasti, se non di conflitti, tra formatori e utenti, vale a dire, tra adulti e giovani? A queste e ad altre possibili domande risponde il modulo 1, che è incentrato essenzialmente sul modo di porsi del formatore prima che inizi ad operare concretamente. Il formatore rivela se stesso ben prima del suo fare; rivela se stesso già nel suo modo di pensare.

Conoscere e comprendere individualmente è già molto importante ma non è sufficiente, e nemmeno facile da attuarsi. Altrettanto necessario è l’atteggiamento di “ascolto attivo” da parte del formatore in aula (**modulo 2**), perché solo in tal modo si riesce ad acquisire una vera capacità conoscitiva e di comunicazione, che passa attraverso un processo di comprensione e di interpretazione di ciò che si ascolta. Tuttavia, anche in questo caso non mancherebbero le difficoltà. Anzitutto, si tratterebbe di concentrare l’attenzione su quanto può deformare, ostacolare o addirittura impedire la comunicazione e quindi la conoscenza (“le barriere della comunicazione”), che può rallentare ogni forma di relazione. Saper ascoltare è molto importante per un formatore, come lo è per gli utenti. Tuttavia, nemmeno questo è un atteggiamento di per sé sufficiente. Occorre, infatti, saper comunicare, e farlo con uno “stile assertivo”, cioè affermativo, senza essere, né aggressivo né dogmatico, ma capace di dimostrare due cose, al di là dei contenuti specifici: la credibilità individuale legata a ciò che si dice e a come lo si dice; la progressiva importanza per tutti, formatori e formandi, della capacità di comunicare efficacemente (**modulo 3**).

Area tematica 4

La gestione dell’aula, oggetto di riflessione della precedente area tematica, passa anche – forse soprattutto – attraverso la capacità di realizzare una seria “pro-

gettazione formativa”, che riguarda l’organizzazione didattica del lavoro in aula. Progettare in modo efficace richiede anzitutto di possedere una «cultura della progettazione» (**modulo 1**), attraverso la quale articolare il rapporto tra una progettazione generale, o progettazione d’insieme, quale può essere la progettazione curricolare di un CFP, e le microprogettazioni riguardanti i singoli docenti, entrambe scandite secondo le voci proprie della progettazione formativa: obiettivi, soggetti, spazi e tempi, ecc.. La progettazione generale di ogni singolo Centro dovrà poi rapportarsi e confrontarsi con il livello più alto di progettazione, quello nazionale. Da qui la necessità di una riflessione sul progetto nazionale del CNOS-FAP.

Un ulteriore arricchimento della propria competenza formativa viene dalla riflessione sui modelli di progettazione (**modulo 2**), a partire dalla loro impostazione concettuale, passando dalla articolazione operativa dei progetti, fino ad arrivare agli aspetti didattici della progettazione.

Sempre in relazione alla capacità di concretizzare un progetto, ecco il momento di analisi delle nuove tecnologie applicate alla didattica. La capacità di utilizzare gli strumenti informatici per lavorare, studiare e ricercare non è certamente la soluzione di tutti i problemi, ma testimonia della volontà di non tralasciare nuove opportunità di indagine (**modulo 3**).

Area tematica 5

Si riferisce al tema cruciale dell’orientamento. Non si tratta, infatti, di formare, concettualmente e operativamente, i ragazzi che frequentano il CFP. Ciò che essi chiedono è anche di essere aiutati ad intravedere il proprio futuro, partendo dalla conoscenza di sé, e ad orientare in quella direzione le proprie energie (**modulo 1**).

Quale sia il modo migliore per farlo, quali gli ostacoli che si oppongono ad una sua corretta determinazione: di tutto questo si occupa il **modulo 2**.

Infine, il modulo 3 riflette sul fatto che l’orientamento diviene uno modo di essere, una categoria fondativa del CFP, che testimonia in tal modo la centralità degli utenti e del loro percorso formativo (**modulo 3**).

Area tematica 6

Nell’ultima delle sei aree tematiche, la riflessione torna a soffermarsi, quasi emblematicamente, sugli aspetti generali del CFP, inteso come organizzazione complessa (**modulo 1**). L’approfondimento della tematica organizzativa è essenziale perché è quasi sempre all’interno di organizzazioni, più o meno complesse, che si snoda la vita individuale e professionale dei soggetti. E se l’organizzazione si caratterizza come una collettività che tende al raggiungimento di fini specifici, oppure come una collettività fondata essenzialmente sui comportamenti dei singoli e sui loro rapporti spontanei o informali, attraverso i quali si realizzano attività comuni, conoscerne il funzionamento significa garantire la possibilità, per il soggetto, di comprendere più a fondo la realtà in cui vive ed opera.

Se le organizzazioni sono strutture reticolari complesse, con le loro logiche e le loro norme, rimane pur sempre vero, in ultima analisi, che sono formate dalle persone, e dai soggetti che operano al loro interno (**modulo 2**). Quale idea di organizzazione hanno coloro che agiscono all'interno di esse? Che cosa succederebbe se i partecipanti di una medesima organizzazione avessero di essa idee molto diverse, se non addirittura contraddittorie? Nel nostro caso, che cosa ne sarebbe di un CFP dilaniato al suo interno da polemiche dovute a visioni del tutto diverse circa le finalità, i contenuti e i metodi del Centro? Fino a dove arriva la capacità progettuale individuale, e quanto è determinante il potere di un'organizzazione? A queste domande risponde, per l'appunto, il secondo dei tre moduli dell'area cinque, mentre il terzo e ultimo modulo prende in considerazione la capacità propulsiva e di autosviluppo che è insita nella stessa realtà delle organizzazioni (**modulo 3**). Per un verso esse possono sostenere la tensione realizzativa del singolo spingendolo a ricercare non solo un insieme più o meno coordinato di competenze, quanto l'essenza stessa dell'essere competenti; per un altro verso le organizzazioni sembrano sollecitare l'utilizzo anche di altre forme, più comunitarie, di apprendimento e di crescita.

AREA TEMATICA 1

MAPPE, TERRITORI E CULTURE

MICHELE VISENTIN

Modulo 1: **BUSSOLE E PARADIGMI**

Il Modulo *Bussole e paradigmi* si propone di contestualizzare l'azione formativa propria di un Centro di Formazione Professionale in relazione al più ampio panorama sociale e culturale in cui tale azione si compie.

Il Formatore che si appresta ad iniziare un'esperienza professionale all'interno di un ambito strutturato e dotato di una propria intenzionalità educativa, porta con sé una storia personale, un patrimonio culturale ed ideale che può e deve integrarsi con la storia e la cultura dell'istituzione in cui si inserisce.

Gli strumenti per operare tale integrazione sono soprattutto di natura culturale ed hanno la funzione di orientare l'inserimento professionale dei formatori esplicitando:

- ❑ Le dinamiche emergenti e il loro impatto sulla vita delle persone: prima lezione;
- ❑ La necessità di una revisione dei paradigmi culturali: seconda lezione;
- ❑ Le trasformazioni del lavoro e il ruolo della formazione professionale: terza lezione.

SOLITUDINE E GLOBALIZZAZIONE

MICHELE VISENTIN

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- cogliere le dinamiche emergenti nel nostro tempo e il loro impatto sulla vita delle persone e sulla formazione.

Nel giardino di una casa di campagna, visibile dal marciapiede esterno, un grosso signore con tanto di barba striscia accoccolato per il prato tracciando degli otto, mentre continua a guardarsi indietro e a fare ininterrottamente “qua qua”.

Una fila di volti allibiti affacciati sopra la siepe del giardino guardano stupefatti.

Non sapendo che quel signore si chiamava K. Lorenz e non potendo vedere i suoi anatroccoli, nel giardino si consumava un comportamento folle.

(Watzlawick, 1967)

L'esempio conferma l'osservazione di Watzlawick, ovvero che un fenomeno resta inspiegabile finché il campo di osservazione non è abbastanza ampio da includere il contesto in cui il fenomeno stesso si verifica.

Questa consapevolezza è parte del corredo di competenze che ogni formatore dovrebbe possedere nel momento in cui inizia a svolgere il suo lavoro educativo.

I giovani, le scelte strategiche e quelle che caratterizzano il quadro ispirativo-fondativo, oppure le dinamiche proprie del Centro di Formazione Professionale possono risultare misteriose oppure vedersi attribuire proprietà che non hanno, se gli eventi non sono collegati alle matrici in cui si verificano. Proviamo allora a selezionare alcune tendenze che contribuiscono a definire il contesto in cui i giovani, i formatori e i Centri di Formazione Professionale agiscono.

1. INDIVIDUALISMO E CONFORMISMO: DUE FACCE DELLA STESSA MEDAGLIA?

C'è una tendenza nella società, e i nostri ambienti non le sono estranei: si tratta del progressivo rinchiudersi all'interno di nicchie protettive e individualistiche. Non sempre è evidente il legame tra questa tendenza e il processo di massi-

ficazione e conformismo che sembrerebbe, apparentemente, il suo esatto contrario. In realtà, in una società dove tutti devono, individualmente, competere, vincere, magari anche essere originali e creativi – tutti, allo stesso tempo e nello stesso modo –, ciò che è favorito è proprio il processo di massificazione.

Questo legame tra individualismo e conformismo, espressione di un diffuso disincanto, è molto importante soprattutto per le comunità che si riconoscono una missione educativa. In nome del nobile fine di contribuire a formare nella società una forte mentalità educativa, i nostri Centri di Formazione Professionale non devono smarrire la consapevolezza che l'educazione ha il suo punto di riferimento nel principio della responsabilità individuale all'autoeducazione.

Smascherare l'individualismo e il conformismo è possibile riappropriandoci della grande finalità di una comunità educativa, qual'è quella di un Centro di Formazione Professionale, ovvero quella di «*educare consapevolmente ad educarsi*», nella convinzione che tale finalità rappresenti un presupposto indispensabile, non solo per affermare il valore della persona ma anche per metterla nelle condizioni di poter partecipare attivamente ai complessi e problematici processi sociali, politici e culturali, propri di una società in trasformazione.

Non ci dimentichiamo troppo spesso che l'educazione è da intendersi anche come fine culturale e non solo come mezzo? Per affrontare in modo culturalmente adeguato la realtà, sembra essere sempre più necessario assumere una personalità flessibile e aperta al cambiamento, attenta a vivere secondo un atteggiamento di ricerca, capace di superare i limiti di una rigidità psicologica, sociale e culturale che sono alla base di comportamenti distorti e negativi: individualismo, superficialità, relativismo etico, rifiuto ed intolleranza del nuovo e del diverso.

2. LA “SPIRALE DEL SILENZIO” E LA RESISTENZA

“Spirale del silenzio” è il nome di una teoria, dovuta alla sociologa tedesca Elisabeth Noelle Neumann, che spiega il fenomeno dell'omologazione e del conformismo a partire da alcuni assunti che qui riassumiamo brevemente:

- a) la crisi del senso di appartenenza e la difficoltà ad identificarsi in valori e norme largamente condivisi, porta le persone a costruire in modo autonomo la propria identità;
- b) la conseguenza più naturale, è la paura dell'isolamento che tende ad aumentare allorchè ci si accorge che la società tende ad emarginare i singoli, che cercano modalità di identificazione originali e non omologabili;
- c) la paura di essere tagliati fuori spinge a non esprimere pubblicamente il proprio dissenso e ad accettare come non controvertibile ciò che la maggioranza e soprattutto i media propongono;
- d) l'effetto finale è una sorta di *buco* in cui scompaiono gradualmente molte proposte innovative, una specie di *spirale del silenzio* che inghiotte creatività, atteggiamenti divergenti, modi alternativi di pensare.

La più evidente conseguenza dell'individualismo e dell'isolamento, dunque, è la paura di essere tagliati fuori e posti ai margini della società.

I giovani vivono questa paura in modo inconsapevole e, senza rendersene conto, attivano meccanismi di solidarietà che li portano ad avvicinarsi, a stringersi l'uno con l'altro, vittime di una specie di pressione di conformità che li rassicura e li fa sentire meno soli. L'originaria volontà di distinzione, il dissenso rispetto a determinati temi o valori, si trasformano allora in omologazione e accettazione incondizionata delle regole di una società molto simile ad un "mega-mercato". Tutte le diversità e i potenziali conflitti, tendono ad essere inghiottiti all'interno di una spirale del silenzio che produce quello che da più parti è definito come il silenzio sociale dei giovani.

Questa tendenza è più evidente in coloro che hanno meno strumenti e risorse culturali per decodificare la realtà in cui vivono e sono maggiormente esposti ai modelli proposti dalla società.

Possiamo e dobbiamo pensare al Centro di Formazione Professionale come ad una comunità di soggetti dove "...ognuno di noi, pur accettando le determinazioni che lo hanno reso quello che è, ha come progetto volontario, nei luoghi della sua vita quotidiana, nel suo ambiente di lavoro, nei rapporti sociali di tutti i giorni, di introdurre un cambiamento, anche se minimo, di sé e degli altri riguardo a qualunque tipo di problema. Il soggetto è un essere creativo"¹.

A volte, l'immobilismo e la stagnazione hanno il volto della coerenza. Una comunità coerente è fatta da persone coerenti: compatte, senza smagliature, funzionali. Non che tutto ciò non sia un valore, ma siamo già formati ad una certa idea di coerenza che ha come scopo quello di far funzionare la società, e in particolare le nostre comunità, così come sono, mentre potremmo "recuperare il valore del dubbio, la capacità di prendere scorciatoie, rimettere in discussione certe idee, pur conservando il medesimo progetto, che è autentico progetto esistenziale"².

In ciò sta la "consistenza" di comunità consistenti: possedere il carattere irrevocabile di scelte proprie e rifiutare di scendere a compromessi sull'essenziale. Soggetti consistenti non cadono nella retorica del cambiamento, non cambiano per cambiare, né rimangono immobili solo perché tutti si trasformano. Soggetti consistenti creano comunità consistenti.

3. L'UOMO MODULARE E LE SUE CARATTERISTICHE

La globalizzazione della solitudine e del conformismo prende corpo con la nascita di un uomo modulare, di un soggetto globale. Questa figura, proposta dal sociologo Bauman nel suo "La solitudine del cittadino globale" è sintetizzata da Alessandro Dal Lago in questo modo:

¹ ENRIQUEZ E., *Il ruolo del soggetto nella dinamica sociale*, in *Animazione Sociale* 1 (1996), p. 32.

² *Ibid.*, p. 36.

«Bauman sintetizza la condizione del suo problematico eroe, il soggetto “globale”, nei tre ossimori strettamente complementari della *sicurezza insicura*, della *certezza incerta*, e dell'*incolumità a rischio*. Mentre la lingua italiana tenderebbe a sussumerli sotto la categoria unificante della “sicurezza insicura”, la lingua inglese permette di cogliere tre significati più precisi, anche se riferibili ad una condizione comune.

La sicurezza insicura ha una valenza soprattutto sociale e rimanda alla condizione del lavoro virtualmente precario e ad una sicurezza sociale sempre più minacciata.

La certezza incerta ha un significato cognitivo e si riferisce al rischio connesso a ogni dimensione economica della società globale.

L'incolumità a rischio, infine, si riferisce alla consapevolezza che siamo destinati alla dissoluzione, e cresce la paura di dover finire, un giorno.

Ora, l'idea centrale di Bauman è l'assoluta impotenza dell'attore di fronte ai primi due, non solo per il loro carattere globale e per il consenso generalizzato che li circonda, ma anche per la scomparsa di qualsiasi dimensione pubblica, e quindi politica, che li possa affrontare.

Così la protezione dell'incolumità finisce per assorbire la difesa dall'insicurezza e dall'incertezza»³.

L'uomo modulare è il prodotto della nostra società, è un uomo “...con troppe qualità e troppi aspetti, cosicché molti possono essere mantenuti soltanto per un po', pronti da esibire o dissimulare secondo il bisogno. Una creatura dotata di qualità mutevoli, monouso e scambiabili, senza essenza. Si assembla e si smonta da sé”⁴. Si materializza e si smaterializza, a seconda di chi incontra e di con chi si confronta. È condizionato nel suo essere o non essere qualcosa. Non avendo valore in sé, “è” per ciò che possiede o, meglio ancora, per ciò che può mostrare, ostentare, vantandosi di possedere. Le sue chiacchiere causano nell'interlocutore un effetto paragonabile ad una leggera ubriacatura. Terminato il flusso di frasi, chi tenterà di trovare qualche collegamento logico qua e là, o addirittura qualche significato, scoprirà di non ricordare una sola parola. La conversazione con un uomo modulare manca di mordente. Egli preferisce i legami effettivi, semplici e di comodo, perché si costruiscono con niente e si disfano, all'occorrenza, con altrettanto poco. Amico di tutti, ma con le dovute distanze, predilige la quantità delle relazioni a scapito della qualità delle stesse, per poi ritrovarsi con un pugno di mosche. Quella dell'uomo modulare non è più l'era delle grandi cose su cui credere.

Una riflessione, quella di Bauman, decisamente pessimistica, ma che pone in luce alcune tendenze che non possiamo non riconoscere:

- *Una progressiva condizione di non-appartenenza e di frammentazione.*
L'uomo modulare è uno sradicato, senza essenza, con qualità mutevoli e con

³ DAL LAGO, Postfazione a BAUMAN Z., *La solitudine del cittadino globale*.

⁴ BAUMAN Z., *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000.

legami modulari. Per questi motivi, potrà, in futuro, aumentare sia l'insicurezza emotiva, per la fatica ad identificare i confini delle "comunità", in cui si entra e si esce con sempre maggiore facilità e velocità, sia la perdita di potere, inteso come la possibilità di produrre cambiamenti, di incidere e di trasformare ciò che ci riguarda.

- *Una diminuzione progressiva della disponibilità ad entrare in conflitto*, quando in gioco ci sono valori di natura sociale e politica e, al contrario, aumento dell'aggressività rispetto alla protezione della propria incolumità minacciata dal (falso?) nemico. Il *bassissimo grado di conflittualità sui contenuti e la deprimente qualità del dibattito politico*, che si respirano, potrebbero incancrenirsi e cristallizzarsi, portando sempre più gli adulti e i giovani ad anestetizzarsi di fronte a ciò che accade attorno a loro.
- *Un'accettazione, più o meno consapevole, delle regole di una società* che avrà sempre più la forma *di un mega-mercato* e che rischierà di essere l'unico punto di riferimento per l'interiorizzazione di modelli aggregativi e di sviluppo economico e sociale.

4. GLI SCENARI E LE SFIDE

La globalizzazione

- È un fenomeno che comprende tre processi:
 - internazionalizzazione, termine usato per spiegare la natura e l'intensità dei flussi tra le varie entità nazionali;
 - multinazionalizzazione: l'insieme dei processi operati in altri contesti nazionali;
 - transnazionalizzazione, termine che indica quei fenomeni che, pur diffondendosi in modo capillare, restano legati alle specificità nazionali.
- Si tratta di un fenomeno qualitativo, che ha a che fare con le modalità di pensiero (forme con cui ci rappresentiamo la realtà e ci rapportiamo ad essa) e, dal punto di vista soprattutto economico, sta avvenendo a tutto vantaggio dell'emisfero ricco del mondo.
- Aspetti positivi:
 1. apertura degli orizzonti a tutto campo;
 2. scambio planetario di informazioni, idee e prodotti;
 3. recupero della memoria storica e difesa dell'identità culturale;
 4. mobilità umana da un continente all'altro.
- Aspetti negativi:
 1. concentrazione del potere nelle mani di pochi;
 2. monopolio dei sistemi di comunicazione;
 3. sradicamento culturale;
 4. idolatria del mercato.

- Il pensiero unico è la conseguenza più preoccupante della globalizzazione: si tratta della traduzione, in termini ideologici, degli interessi di un insieme di forze economiche, dati per universali. I concetti dominanti sono: mercato, concorrenza, libero scambio senza limiti; su tutti questi concetti domina una sorta di fatalità (rassegnazione, adattamento e accondiscendenza).

L'informazione

- ❑ Insieme all'economia, l'informazione è un elemento essenziale della globalizzazione. In questo settore troviamo, come in nessun altro, un'enorme concentrazione di potere nelle mani delle grandi imprese, dei media e dei centri di comunicazione del Nord del mondo. I loro messaggi condizionano valori, comportamenti e consumi degli abitanti di tutta la terra.
- ❑ Per poter risolvere questo problema sarà necessario conoscere gli effetti che hanno i mezzi di informazione sugli spettatori e sapere chi sono i veri protagonisti di questo contesto. Nell'elenco dei primi cinquanta potenti del mondo, la maggior parte sono multinazionali, vicine ai media, alle quali affluiscono capitali quasi incontrollabili, ai quali è cioè difficile dare una provenienza.

Sicurezza comune

- ❑ Nel corso di questo secolo, la sicurezza è sempre stata vista in termini di "sicurezza nazionale", militare, e si sono spese enormi somme di denaro per costituire eserciti e disporre di arsenali che, al termine della guerra fredda, si sono trovati per certi versi inutilizzabili, a causa della trasformazione del concetto di "sicurezza nazionale". L'accumulo degli armamenti ha aumentato l'insicurezza e aggravato le crisi ambientali. Le medesime considerazioni si possono fare per il commercio delle armi che, seppure in calo rispetto al 1985, rimangono un pericoloso potenziale che finisce, per la maggior parte, nelle zone più calde del globo, quali il Medio Oriente e l'Asia orientale (Vietnam, Cina, Thailandia, ecc..).
- ❑ Sarà dunque necessario ridefinire il concetto di sicurezza partendo dalla domanda più semplice: "la sicurezza di chi?". In passato, si rispondeva senza esitazione: "la sicurezza dello Stato". Ma oggi appare chiaro come la sicurezza dello Stato non coincida affatto con quella delle persone che ne fanno parte. Appare dunque necessario riformulare il concetto di sicurezza, mettendo al centro le persone. La possibilità che una persona perda la vita in un conflitto armato è 33 volte inferiore a quella di perderla per "disattenzione sociale". Se la minaccia è cambiata, se la sicurezza da tutelare non è più quella "nazionale" ma quella "umana", devono cambiare anche le risposte, in modo da agire su tutti quei fattori economici, politici, sociali e ambientali che la mettono in pericolo. La sicurezza o sarà globale o non sarà!

- ❑ Le proposte per passare dalla “sicurezza degli Stati” alla “sicurezza umana”, dunque, non mancano e si possono riassumere in questo modo:
 - rafforzare e democratizzare le Nazioni Unite quali centro democratico della governabilità globale e di un nuovo sistema di sicurezza globale;
 - promuovere un nuovo ordine economico internazionale democratico, umanamente e ambientalmente sostenibile;
 - promuovere il disarmo e la riconversione degli apparati militari nazionali, sviluppando un adeguato sistema di prevenzione e di soluzione pacifica dei conflitti;
 - sostenere il Tribunale Penale Internazionale, per processare tutti i responsabili di crimini contro l’umanità.

Il lavoro senza frontiere

- ❑ Secondo l’ultimo rapporto dell’Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL), nel mondo c’è quasi un miliardo di persone, il 30% della forza lavoro del pianeta, che è ora disoccupato o sotto-occupato. Il problema del lavoro resta al centro dei problemi dell’economia e la crescita economica non sembra più riuscire ad offrire l’occupazione necessaria. In questo ambito, anche il lavoro minorile rimane un enorme problema che colpisce una gran parte del mondo. Questi problemi ne hanno suscitati di nuovi, come la diminuzione dei salari e la perdita dei diritti dei lavoratori appartenenti ai Paesi della vecchia industrializzazione.
- ❑ Sarà necessario agire a livello sovranazionale, nelle legislazioni nazionali, nelle iniziative dei sindacati e dei movimenti, per affermare che i diritti essenziali del lavoro devono essere rispettati universalmente in quanto diritti umani. Libertà di associazione, libertà di organizzazione sindacale e di contrattazione, divieto del lavoro minorile, divieto di discriminazione, divieto di lavoro forzato: questi diritti essenziali hanno una natura universale e devono essere rispettati da tutti i Paesi indipendentemente dalle loro condizioni economiche, dalle situazioni politiche e dalle tradizioni culturali.

Le migrazioni

- ❑ La Divisione sulla Popolazione dell’ONU ha stimato che, dal 1990 ad oggi, l’emigrazione dagli stati d’origine è aumentata moltissimo. Ci troviamo di fronte ad un’esplosione delle migrazioni internazionali? La medesima domanda se la pongono i paesi industrializzati, nei quali si afferma una doppia tendenza: da un lato le frontiere si chiudono formalmente alle migrazioni di lavoratori, dall’altra settori interi dell’economia brancolano nell’instabilità e nella flessibilità, attirando nuova mano d’opera straniera. Il risultato di questo processo è l’aumento considerevole delle migrazioni “illegali” o clandestine. Per risolvere questo problema - perché tale viene considerato dai vari Paesi -,

si sono rinforzati i controlli alle frontiere, aumentano le difficoltà per avere la cittadinanza, fino a considerare il soggiorno irregolare come un delitto. Queste “misure”, adottate dai paesi industrializzati, hanno fatto sì che i “clandestini” venissero impiegati dalle piccole imprese, con scarsa tutela, salari bassi, nulla sindacalizzazione.

- Il fenomeno delle migrazioni internazionali non può essere affrontato efficacemente se non viene inserito nel contesto delle regole che governano il sistema economico mondiale. Per frenare la pressione migratoria dal Sud al Nord del mondo e da Est ad Ovest, è necessario modificare l’attuale modello di sviluppo. L’obiettivo dev’essere quello di uno “sviluppo umano e sostenibile”, che garantisca la distribuzione della ricchezza fra le classi sociali e fra gli uomini e le donne di tutto il pianeta, ma anche la loro partecipazione democratica alla vita sociale, l’accesso ai beni fondamentali e l’esercizio di tutti i diritti civili, sociali e politici.

PENSIERO SEMPLICE O COMPLESSO?

MICHELE VISENTIN e DANIELE LORO

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- cogliere la necessità di una revisione dei paradigmi culturali, passando dal semplice al complesso.

1. TEMPO DI CRISI, DI PROVOCAZIONE E DI RICERCA

1.1. Il nostro tempo: un tempo di «crisi» e di «provocazione»

Oggi è un tempo di difficoltà, un tempo di 'crisi' (dal greco *crisis* = separazione, scelta, giudizio, ma anche contesa, lotta). Un tempo di crisi è un tempo in cui si separa ciò che dapprima era riunito, si rompe ciò che dapprima era unitario; è un tempo in cui occorre scegliere tra due alternative, un tempo in cui è necessario esprimere un giudizio di valore, ossia prendere posizione pro o contro qualcosa; ma giudicare, scegliere, prendere posizione comporta inevitabilmente una situazione di contrasto e di conflitto.

Oggi è anche un tempo di 'provocazione' (dal latino *pro* = avanti, *vocare* = chiamare; dunque: chiamare avanti, chiamare fuori, far uscire da, far venire fuori, sollecitare, ma anche sfidare, spingere alla competizione). Provocare significa chiamare qualcuno fuori (dal gruppo, dall'anomimato, dalle proprie consuetudini o sicurezze, dal proprio passato), perché si ponga davanti a tutti e renda conto di sé, dia ragione del suo essere o del suo modo di agire. E chi (istituzioni, gruppi, persone, tradizioni, valori) oggi non è «chiamato avanti», a dare ragione di sé, delle ragioni della sua identità, dato che nulla sembra più accettato sulla fiducia o in modo passivo, o nulla sembra realmente meritare una attenzione particolare? Quale istituzione o associazione non si sente sfidata, oggi, ad accettare lo scontro con la realtà contemporanea? Quale istituzione non ha dentro di sé il timore di uscire sconfitta da questa sfida?

Chi vive con maggiore disagio una situazione di crisi o di provocazione? Forse chi, per scelta, per vocazione, per impegno assunto (o anche solo per mestiere) è abituato a rispondere alle situazioni di crisi, a cercare e ad offrire risposte ai problemi; chi ha sempre pensato che il suo compito fosse di provocare la so-

cietà, piuttosto che di essere provocato da essa. Bisognerebbe riflettere seriamente sul fatto che viene per tutti un tempo per *pro-vocare* e un tempo per essere *pro-vocati*; chi *pro-voca* lo fa perché a sua volta ha vissuto una situazione dalla quale si è sentito *pro-vocato*. Sa rispondere ad una crisi solo chi quella crisi l'ha dapprima vissuta seriamente e poi superata.

La conseguenza più probabile è che costoro (istituzioni, associazioni o singoli individui che vivono la crisi) fanno l'esperienza di non capire più: non tanto o non solo la società e i suoi problemi, quanto piuttosto il proprio ruolo, la propria identità, il proprio lavoro, le proprie motivazioni, perché è esattamente tutto questo ad essere in crisi e ad essere provocato. Portando il discorso alle estreme conseguenze, si rischia di non riconoscere più chi si è, o il senso di ciò che si fa. Da qui un'esperienza di grande sofferenza. Non c'è solo il dolore fisico o quello psichico, quello morale o quello esistenziale; c'è anche un dolore che nasce dalla non conoscenza, dall'esperienza della propria incapacità di capire.

Che cosa, oggi, è più in crisi ed è più provocato: ciò che si «fa» o ciò che si «sa»? Il modo con cui si agisce, e quindi si tenta di rispondere fattivamente, o il modo con cui si affrontano e si impostano razionalmente i problemi? Ciò che si fa e il modo con cui si agisce sono facilmente modificabili e rinnovabili secondo i principi di una logica di impresa: competenza, innovazione tecnologica, flessibilità dei processi lavorativi, adattamento al mercato o all'utenza, ecc... Tuttavia, la ricerca di soluzioni operative, cioè il livello del «fare», non è di per sé esaustiva, perché il fare è la diretta conseguenza del sapere. I contenuti e i modi del fare riflettono i contenuti e i modi del conoscere.

1.2. La crisi della conoscenza: crisi di contenuti o crisi dei modelli di conoscenza? Le articolazioni della conoscenza

Una conoscenza è in crisi quando essa non è più in grado di spiegare la realtà a cui è riferita, oppure quando non è in grado di motivare l'agire per carenza di comprensione. Si può essere abituati a pensare che le difficoltà ad agire dipendono da altri fattori, non legati al sapere, ad esempio:

- da *fattori tecnico-pratici*, cioè non si sa più come fare ad operare, o come si è fatto fino ad un certo momento non va più bene;
- da *fattori volontaristici* e di carenza di impegno, quasi che fosse sufficiente volere fare qualcosa per farla e farla bene;
- da *fattori motivazionali*, cioè dal venire meno delle ragioni che spingono ad agire.

Oggi si è molto più consapevoli dell'importanza della crisi della conoscenza, perché appare sempre più evidente il ruolo della conoscenza in ogni aspetto della vita: da quello produttivo a quello formativo, da quello politico a quello religioso, dal settore della ricerca a quello del tempo libero, ecc.. Stiamo andando verso un mondo fatto di codici, di linguaggi sempre più specialistici, di realtà virtuali. Chi

non conosce è discriminato; un'espressione delle nuove povertà: l'analfabetismo di ritorno. Anche l'importanza della comunicazione appare sovrastimata, se nel contempo non si avverte che il valore della comunicazione dipende non solo dal «come» o dal «perché» si comunica, ma anche da «che cosa» si comunica.

Per affrontare adeguatamente la crisi della conoscenza è essenziale individuare a quale livello essa si manifesta. Può trattarsi di una crisi circoscritta ad un solo livello, oppure può coinvolgere più livelli, o anche tutti. In questa sede, si affronterà il problema della *crisi dei paradigmi della conoscenza*, perché questa è la situazione di crisi meno percepibile ma non per questo meno importante; al contrario essa è forse anche la più sottilmente pericolosa, proprio perché è la più nascosta. Forse un grave errore che si può commettere è di guardare solo alla crisi quantitativa o qualitativa dei contenuti conoscitivi. Pensare di affrontare la crisi delle conoscenze senza prendere coscienza che essa può coinvolgere anche i modi di conoscenza è come ritenere di poter versare il vino nuovo in botti vecchie.

2. CONOSCENZA E PARADIGMI DI CONOSCENZA

2.1. La crisi tocca in particolare i paradigmi «formali»

I «paradigmi» sono schemi o modelli generali di pensiero in base ai quali si organizzano il proprio modo di conoscere, di ragionare, di riflettere e quindi, di conseguenza, anche i propri concetti.

In questo contesto si può inquadrare un problema cruciale per ogni Istituzione educativa: molte delle difficoltà dei suoi membri, a livello personale e collettivo, dipendono dalla progressiva incapacità di capire la realtà in cui si opera, quindi di avere chiaro il senso della propria presenza e della funzione da svolgere in essa. Questa incapacità non nasce dal fatto che manchi la volontà di agire o manchino le motivazioni o i contenuti valoriali per farlo; questa incapacità è dovuta al fatto che aumenta il divario (= crisi) tra la realtà e il modo di pensare la realtà, perché il modello di pensiero che l'Istituzione utilizza non è più all'altezza dei problemi posti dalla realtà in cui opera. La conseguenza più immediata, nel nostro caso, al di là dell'impegno profuso e della positività dei contenuti proposti, è che il CFP appaia destinato a mostrarsi sempre più inadeguato e quindi sempre meno credibile.

Dalla formulazione di questo problema cruciale nasce una consapevolezza: per affrontare adeguatamente il proprio processo di rinnovamento, *un CFP deve intraprendere con decisione la revisione dei propri paradigmi di conoscenza* e impegnarsi a fondo nella ricerca di nuovi modi di pensare. La realtà odierna è *pro-vocatoria*, non perché chieda ai CFP nuovi valori o nuovi servizi, e neppure perché chieda di ripensare le finalità per le quali agisce. In altre parole, la realtà odierna mette in discussione non tanto «che cosa fanno» i CFP, ma soprattutto «come pensano» – ad ogni livello della propria organizzazione – se stessi e la propria funzione nella società. Dunque, la crisi della conoscenza finisce in ultima istanza per chiamare in causa i paradigmi fondativi di ogni istituzione che viva tale crisi.

Se questa ipotesi di lavoro è vera, appare evidente il pericolo a cui si va incontro: quello di sbagliare bersaglio. Si può pensare che occorra preoccuparsi anzitutto dei servizi da erogare, dei contenuti da comunicare, della testimonianza da offrire, della formazione da progettare o di quale sia il linguaggio più adeguato da utilizzare per farsi capire ed accettare, mentre – in realtà – il problema vero sta più a monte: nella carenza del proprio modo di pensare la realtà, quella interna come quella esterna.

Su questo piano, la cultura odierna sta effettivamente elaborando un nuovo macro-paradigma della conoscenza, definibile come «pensiero complesso», che è chiamato a sostituire il modello tradizionale di conoscenza – quello formatosi nella modernità – definibile come «pensiero semplice» o come “paradigma della spiegazione semplice”. È interessante notare come, nel momento in cui la sensibilità culturale del nostro tempo avverte di stare vivendo la fine di un’epoca e l’inizio di una nuova età (quella postmoderna), si prenda coscienza nel contempo anche di come il modo di pensare dell’epoca passata appaia inadeguato ad affrontare la nuova realtà della conoscenza.

3. PENSIERO SEMPLICE E PENSIERO COMPLESSO

3.1. Il pensiero semplice

*Con il termine «pensiero semplice», si indica un modello di conoscenza le cui radici sono rintracciabili nell’età moderna, in particolare nella scienza e nella filosofia del ‘600, entrambe condizionate dal modello matematico, quindi da un modello conoscitivo che privilegia la coerenza deduttiva, l’oggettività e la linearità dei processi, l’evidenza delle dimostrazioni a partire da assiomi ben definiti. Al di sotto dei paradigmi «materiali» o contenutistici, propri del pensiero scientifico, filosofico o matematico, la cultura moderna ha maturato un modello di sapere che esprime la volontà di pervenire ad una conoscenza razionale, completa, oggettiva e quindi verificabile e certa della realtà, anche perché fondata su un preciso «metodo» conoscitivo (cfr. il *Discorso sul metodo* di Cartesio, l’iniziatore della filosofia moderna). Per arrivare a questo obiettivo, il pensiero moderno non esita ad operare un processo di drastica «riduzione» o «semplificazione» del proprio oggetto di indagine; ad esempio alcuni aspetti della realtà vengono considerati – a scapito di altri – come gli unici importanti e rappresentativi di essa, come è testimoniato dal fatto che, in un’ottica scientifica, la conoscenza della natura è ridotta ai soli aspetti quantitativi di essa, mentre per la filosofia di Cartesio il mondo fisico non ha più un suo principio vitale (cioè non ha più l’anima) ma è solo estensione e movimento, con il risultato di pervenire in tal modo ad una visione puramente meccanicistica della natura. Sarebbe molto interessante analizzare come anche in altri settori della vita moderna (ad es. in economia, in etica, in politica, nella vita sociale, nella chiesa, ecc..) si sia realizzato un analogo processo di riduzione e di semplificazione delle rispettive realtà.*

Questi alcuni dei paradigmi «formali» che si possono individuare nel «pensiero semplice»:

- *nel rapporto tra unità e molteplicità, l'attenzione è posta sulla ricerca della «unità», con ciò volendo esprimere una duplice convinzione: a) che gli elementi fondamentali della conoscenza (e della realtà) sono anzitutto gli elementi primi e perciò unitari: sia quelli di carattere generale (ad es. le leggi scientifiche), sia quelli di natura particolare (ad es. gli elementi più semplici e indivisibili di un oggetto); b) che la molteplicità sia un derivato dell'unità, nel senso che trova nell'unità il suo significato; l'unità è intesa a sua volta come espressione della «identità» di ciò che si conosce e quindi svolge anche la funzione di «principio» dal quale far derivare deduttivamente una visione «ordinata» e «certa» della realtà;*
- *nel rapporto tra il tutto e le parti, l'attenzione è posta sulla ricerca della «totalità», percepita come la sola conoscenza «valida» e «definitiva», di contro alla parzialità e quindi allo scarso valore della conoscenza delle parti; qui vi è la convinzione secondo cui solo ciò che è totale è «completo», «sistematico», universale e quindi integralmente valido;*
- *di fronte al problema di stabilire un ordine tra le conoscenze (e quindi tra cose o situazioni), l'attenzione è posta sulla ricerca di una «gerarchia» di valore, quindi su un ordine «verticale» nelle conoscenze o negli elementi della conoscenza: con questo paradigma si esprime la convinzione della superiorità dell'unità sulla molteplicità, del tutto sulla parte, del soggetto conoscente sull'oggetto conosciuto, ecc..., nella convinzione che ogni cosa abbia il suo posto e il suo ruolo in un rapporto di subordinazione o di dominio/dipendenza. In linea con questo procedimento si può porre anche la convinzione secondo cui sia più valido il procedimento logico di tipo «deduttivo», rispetto a quello induttivo;*
- *risponde alla convinzione secondo cui solo la ricerca di una «visione razionale» della realtà è in grado di dare una conoscenza pienamente giustificata, quindi «evidente», cioè chiara e distinta, pienamente controllabile e gestibile e dunque anche «funzionale»;*
- *risponde alla convinzione secondo cui la comprensione del presente richiede di necessità di riferirsi sempre al passato per capire ciò da cui esso proviene, dato che l'essenza di una realtà è legata alla memoria della sua «storicità», quindi non a ciò che è, ma a ciò che è stato, secondo un rapporto di successione «lineare» tra passato, presente e futuro.*

3.2. Segni indicatori della crisi del paradigma a «spiegazione semplice» a livello scientifico e sociologico

Il modello di pensiero sopra esposto ha dato senza dubbio un'ottima prova di sé, quanto a capacità di conoscenza della realtà, praticamente in tutti i campi di applicazione. Esso ha rappresentato una vera e propria «visione del mondo», che – a livello storico – ha forse avuto nella scienza e nello sviluppo della tecnica le sue

espressioni più alte e straordinariamente efficaci. Tuttavia, i primi segnali di crisi sono venuti proprio dallo sviluppo della stessa conoscenza scientifica. Afferma uno dei massimi teorici della complessità, il sociologo francese Edgar Morin: “Oggi vediamo che le scienze biologiche e fisiche sono caratterizzate da una crisi della spiegazione semplice. E di conseguenza quelli che sembravano essere i residui non scientifici [propri] delle scienze umane – l’incertezza, il disordine, la contraddizione, la pluralità, la complicazione, ecc. – fanno parte della problematica di fondo della conoscenza scientifica”¹. Lunga, sempre secondo Morin, è l’enumerazione delle scoperte derivanti dalla scienza che segnano il *declino di una «spiegazione semplice»* e che rappresentano invece altrettante vie di accesso alla «complessità»: l’irriducibilità del caso e del disordine, l’impossibilità di eliminare la singolarità; il fenomeno della complicazione, dovuto al numero pressoché incalcolabile di interazioni che ogni fenomeno presenta in rapporto all’ambiente (biologico o sociale) in cui vive; la crisi dei concetti chiari e distinti e la realtà dell’ambiguità, della confusione e della complicazione; la fine delle demarcazioni nette, ad esempio, tra soggetto e oggetto, interno ed esterno, organismo e ambiente, scienza e non scienza; il rapporto complementare tra ordine, disordine e organizzazione. Si pensi inoltre all’affermazione diffusa di nuovi concetti conoscitivi, che in molti casi sono l’esatto contrario dei precedenti: ad es. il concetto di cambiamento, di pluralismo, di differenza, di frammentarietà, di quotidianità, di piccolo gruppo, di relatività, di affettività, di desiderio, di gioco, di istintualità, di orizzontalità e di informalità dei rapporti e di fluidità dei legami.

Altri elementi di crisi del pensiero semplice, oltre che dalle scienze naturali, vengono dagli studi sociologici sulla società contemporanea. Si pensi ad esempio alla contemporanea presenza, nella medesima società, di fenomeni opposti: «centrismo», «acentrismo», «policentrismo»: “Le organizzazioni sociali sono organizzazioni complesse [e dunque non spiegabili con categorie semplici] perché sono in uno stesso tempo *acentrate* (funzionano cioè in maniera anarchica, attraverso interazioni spontanee) *policentriche* (caratterizzate da numerosi centri di controllo, od organizzazioni) e *centrate* (dispongono cioè, nello stesso tempo, di un centro di decisione)”².

3.4. Il limite strutturale del pensiero semplice: essere un pensiero disgiuntivo e quindi astratto

In presenza di una realtà sempre più articolata, il limite maggiore del modello tradizionale consiste proprio nel fatto di essere un *pensiero che tende alla «semplificazione» della conoscenza*, a sua volta fondata su un processo di «disgiunzione» dei concetti, con la loro conseguente «astrazione». Infatti, se i paradigmi di unità,

¹ MORIN E., *Le vie della complessità*, in AA.VV., *La sfida della complessità*, a cura di G. BOCCHI e M. CERUTI, Feltrinelli, Milano 1994, p.49.

² *Ibid.*, p. 51.

totalità, gerarchia, razionalità e storicità sono presi da sé soli e separati dai concetti opposti e complementari, *essi appaiono del tutto generici e vuoti di contenuto*, con il pericolo di cadere nell'insignificanza, nell'ambiguità e quindi anche di favorire la loro possibile strumentalizzazione. Che cos'è l'unità, se non la si pensa insieme alla molteplicità? Cosa sarebbe l'identità senza la differenza, il tutto senza le parti, l'intero senza i frammenti, l'ordine senza il disordine, la certezza senza l'incertezza, la completezza senza la parzialità, la gerarchia verticale senza la consapevolezza della pari dignità orizzontale delle conoscenze e delle persone; la razionalità senza la dimensione affettiva e l'impulso istintuale?

Dunque, da elementi positivi di conoscenza i paradigmi del «pensiero semplice», se assolutizzati, si modificano in altrettanti elementi negativi che finiscono per contraddire la loro funzione. Questo è, in fondo, l'atto d'accusa dei critici del pensiero tradizionale. E questo è molto spesso anche il senso della critica che le nuove generazioni (ad esempio di dirigenti) muovono a quelle più anziane, di essere cioè in contraddizione con i propri principi: i vecchi dirigenti (o comunque coloro che detengono il potere) parlano di unità ma per intendere uniformità; parlano di visione totale ma la intendono come chiusura al nuovo, ecc.

4. ELEMENTI INTRODUTTIVI AL «PENSIERO COMPLESSO»

4.1. Un presupposto teorico del pensiero complesso: la Teoria Generale dei Sistemi

Nell'ambito della scienza, a metà del '900 e, in particolare, ad opera del biologo austro-americano, Ludwig von Bertalanfy, sorge un nuovo orientamento di pensiero: la Teoria Generale dei Sistemi (TGS). Essa considera il mondo (fisico, biologico e sociale), non come un insieme di elementi collegati tra loro da semplici rapporti lineari di causa-effetto, ma come un organismo vivente, in cui il funzionamento e la vita del «tutto» dipendono strettamente dal funzionamento e dalla vita delle sue «parti» e viceversa, per cui il tutto è più della semplice somma delle parti e comprende anche il loro modo di funzionare nel tutto. Di conseguenza, il modo migliore per conoscere una determinata realtà non è quello di scomporla nelle sue parti e di analizzarla separatamente (= metodo analitico), né quello di sommare tra loro molti dati particolari per ricavare un dato generale (= metodo sintetico); allo stesso modo non è più considerato sufficiente ricercare semplicemente la causa per spiegare un determinato fenomeno quale suo effetto, dal momento che spesso i fenomeni considerati solo come effetti incidono a loro volta sulle loro cause, svolgendo quindi anch'essi una funzione di causa. È il caso ad esempio del degrado ambientale, in cui la causa è l'uomo, ma a sua volta l'ambiente inquinato può essere causa di malattie per l'uomo stesso. In tutti questi casi, quindi, si perderebbe di vista proprio l'insieme articolato e organico dei rapporti.

Dal punto di vista dell'approccio conoscitivo, la TGS propone di sostituire il

modello di ricerca analitico e causale (successione lineare di legami causa-effetto), proprio della scienza moderna (nata con Galilei e Cartesio), con un *paradigma «sistemico»*, secondo cui ogni realtà deve essere accostata tenendo presente la totalità delle sue componenti e quindi valorizzando un *approccio globale, dal momento che ogni elemento di essa può essere al tempo stesso, causa ed effetto di altri elementi* (ad es., il modo di rapportarsi con l'utenza è l'effetto del modo di essere e di organizzarsi da parte di un'organizzazione di servizi; d'altro canto i bisogni dell'utenza sono la causa prima della vita dell'organizzazione stessa). Infatti, nell'approccio sistemico, le componenti di una realtà che si intende conoscere sono considerate come talmente correlate tra loro da condizionarsi reciprocamente. Due definizioni generali, in cui si può fissare il significato di questo approccio sistemico:

- “Un sistema è un insieme di elementi tra i quali esistono relazioni tali per cui ogni modificazione di un elemento o di una relazione porta con sé la modificazione degli altri elementi e relazioni e quindi del tutto”³.
- “Un sistema [ad es., un CFP] può essere definito come un complesso di elementi interagenti. Interazione significa che gli elementi (p) [ad es., i dirigenti] sono connessi da relazioni (R) [presenti in un certo settore di intervento], in modo tale che il comportamento di un elemento (p) [= dirigente] in (R) [= settore di intervento] è differente da quello che sarebbe il suo comportamento rispetto ad un'altra relazione (R¹) [= rispetto alla vita di relazione presente in un altro settore di intervento]”⁴.

Nell'approccio sistemico appare subito evidente una novità di fondo, che poi sarà presente anche nel pensiero complesso: l'identità di un elemento non è definibile in un'ottica di rapporti lineari di tipo storico (ad es., ogni cosa deriva da qualcosa'altro di precedente che l'ha prodotta); *la realtà di una cosa è il risultato di una simultanea comprensione, non solo lineare o verticale, ma anche trasversale ed orizzontale, dei suoi rapporti con tutte le altre cose che sono presenti nel suo spazio vitale. Spazio vitale che non è solo quello «interno» ad una realtà, ma è anche quello «esterno».*

Due possibili interpretazioni applicative dell'approccio sistemico alla vita di un CFP potrebbero essere queste: a) un tentativo di comprensione di un sistema complesso qual'è un CFP chiede che si tengano presenti contemporaneamente tutti gli aspetti che costituiscono quel sistema; un'eventuale attenzione concentrata solo su alcuni aspetti, piuttosto che su altri, può obbedire solo ad esigenze di natura pratica e temporanea, non può essere una scelta di principio; b) ogni iniziativa non può essere formulata solo guardando ai destinatari o all'ambiente esterno; occorre considerare il legame tra interno ed esterno, cioè tra configurazione della vita del CFP e organizzazione delle attività formative. Il modo con cui un CFP si organizza

³ MENDRAS H., *Elementi disociologia*, Armando, Roma 1986, p. 141.

⁴ VON BERTALANFY L., *Teoria generale dei sistemi*, ILI, Milano 1971, p. 97.

al suo interno rivela lo spirito della sua missione; il modo con cui esso organizza la propria missione è indicativo dello spirito che anima la vita interna del CFP.

4.2. Il significato di «complessità» secondo Morin

Sentendo parlare di «complessità», non si deve pensare subito, secondo l'accezione più diffusa, a qualcosa che è complicato, e quindi confuso e difficile. Secondo il vocabolario Zingarelli, complesso è qualcosa che “risulta dall'unione di varie parti o di vari elementi” e che per questo “si manifesta sotto molteplici e contrastanti aspetti”. L'etimologia offre altri spunti: in latino, il termine *complexus* è il participio passato dell'infinito *complecti*, che significa: cingere, abbracciare, racchiudere, ma anche comprendere, capire; è composto da *cum* + *plecto* = intrecciare, intessere, quindi mettere insieme una cosa con un'altra.

Afferma Morin: “*Che cos'è la complessità?* In prima istanza la complessità è un tessuto (*complexus*: “ciò che è tessuto insieme”) di costituenti eterogenei inseparabilmente associati: pone il paradosso dell'uno e del molteplice”⁵. Infatti, come in una stoffa vi sono innumerevoli fili differenti (= i molti) che formano il medesimo tessuto (= l'uno), così in una realtà umana vi sono innumerevoli elementi (fatti, azioni, retroazioni, situazioni e difficoltà) che si connettono inestricabilmente tra di loro, componendo a volte una trama ordinata di rapporti, a volte un insieme caotico e contraddittorio di relazioni. La realtà è quindi complessa e, proprio come la complessità, anche la realtà è definibile come *unitas multiplex*.

La complessità, prima di essere il tentativo di soluzione conoscitiva di un problema, è la “sfida” posta da un problema e quindi è una domanda: precisamente è quella sfida posta dalla presenza – non accidentale o transitoria ma strutturale e permanente – di fenomeni di «disordine» all'interno di realtà, cioè di sistemi o istituzioni, che in apparenza si presentano come altamente «ordinate» e «organizzate»; di fenomeni di «frammentarietà» all'interno di una realtà apparentemente salda e compatta; di fenomeni di «ambiguità» e di «incertezza» presenti e attivi lungo tutta la fase di evoluzione dell'universo⁶. La complessità, sempre secondo Morin, è:

- “...l'unione della semplicità e della complessità: è l'unione dei processi di semplificazione che sono selezione, gerarchizzazione, separazione, riduzione, con gli altri contro-processi che sono la comunicazione, l'articolazione di ciò che è dissociato e distinto; infine, consiste nel sottrarsi all'alternativa tra il pensiero riduttivo che vede solo gli elementi e il pensiero globalista che vede solo il tutto.
- ... al cuore della relazione tra il semplice e il complesso, perché una simile relazione è contemporaneamente di antagonismo e complementarità”⁷.

⁵ MORIN EDGAR., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling e Kupfer, Milano 1993, p. 10.

⁶ Ibid., p. 102.

⁷ Ibid., p. 103. Il corsivo è mio.

4.3. Alcuni paradigmi del pensiero complesso

- *Il pensiero complesso è un pensiero costitutivamente «aperto», mai «chiuso» e mai «definitivo»; in un certo senso, è un pensiero sempre «rischioso». Tende ad una conoscenza “multidimensionale” (forse anche interdimensionale) e non settoriale, ma è consapevole nel contempo di non poter mai essere un pensiero «completo», perché un pensiero che pretenda di essere totale, nel momento in cui afferma il suo contenuto, traslascia il suo opposto. Per essere realmente «totale», dovrebbe essere un pensiero trascendente, che si pone cioè al di sopra di ogni oggetto di conoscenza. Ma questo può essere solo il pensiero di Dio, non certamente il pensiero dell'uomo.*
- *Il pensiero complesso è un pensiero perennemente «ricorsivo» e perennemente «circolare». Non può limitarsi solo alla conoscenza della parte (riduzionismo) o solo alla conoscenza del tutto (olismo) perché – afferma Morin – “...non solo la parte è nel tutto, ma il tutto è nella parte”. Quindi, per conoscere ciascuno dei due elementi (parte-tutto), è necessario ricorrere contemporaneamente anche all'altro elemento. Infatti, accade a volte che “...il tutto è più della somma delle parti”⁸, ma anche che “...il tutto è meno della somma delle parti”⁹. Perciò la conoscenza non si può mai fermare all'uno o all'altro elemento, deve continuamente passare da un elemento all'altro. Quindi, per cercare di spiegare un fenomeno nella sua complessità, si deve abbandonare una spiegazione «lineare», in cui sia chiara la direzione del rapporto causa - effetto, in nome di una spiegazione «circolare»: dal tutto alle parti e dalle parti al tutto, in cui ogni elemento di volta in volta può svolgere la funzione di causa o di effetto. Di qui la varietà e la molteplicità delle prospettive di conoscenza e di interpretazione della medesima realtà.*
- *Il pensiero complesso è un pensiero costantemente «implicativo» e mai «esclusivo» o «disgiuntivo». Esso non si limita a stabilire relazioni esterne o superficiali tra elementi opposti, mostrandone al più la complementarità. È un pensiero che spinge a comprendere come, per conoscere ogni realtà, bisogna pensare ciò che essa «è» – distinguendola da altro da sé – ma anche ciò che essa «non è» – e quindi congiungendola con l'altro da sé, anche se a volte questo può apparire contraddittorio o può creare conflitto. In definitiva, non si può parlare di qualcosa senza che ciò implichi la necessità di parlare anche del suo opposto. È il principio della “congiunzione complessa”. Così il pensiero complesso non è veramente tale se non si confronta anche con i paradigmi del pensiero semplice.*
- *Il pensiero complesso è un pensiero che mira alla costruzione di «strategie» di intervento e non tanto di «programmi» di azione. Per affrontare una realtà in-*

⁸ MORIN EDGAR., *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1992, p. 136.

⁹ *Ibid.*, p. 145.

certa e sempre mutevole, il pensiero complesso rifiuta di elaborare programmi ben definiti e articolati anche nei dettagli, perché sarebbero destinati ad apparire superati nel momento stesso in cui vengono formulati in forma definitiva. Al contrario, la «strategia» è intesa come la capacità di ipotizzare un progetto di massima e di utilizzare le informazioni che si producono nel corso di un'azione, integrandole immediatamente nel progetto iniziale, al fine di adeguare l'efficacia di quest'ultimo in relazione al maggior grado di conoscenza che si è acquisito. In questo senso, la «strategia» è la capacità di delineare un programma sufficientemente elastico da essere modificabile *in itinere* e insieme ben individuabile nei suoi intenti.

- *Il pensiero complesso è un pensiero «sistemico» perché mira ad un approccio globale ai fenomeni, senza per questo perdere di vista la specificità dei singoli momenti, ma nemmeno l'insieme delle strutture di relazione che collegano tutti gli aspetti. In questo senso privilegia approcci conoscitivi che mettano in luce la contemporaneità degli eventi e la reciprocità dei rapporti, più che la loro successione temporale o la linearità delle loro relazioni.*

Si può tentare un confronto in parallelo tra i due modelli di pensiero:

PENSIERO «SEMPLICE»	PENSIERO «COMPLESSO»
a) unità - identità - principio - ordine;	a) apertura - incompletezza - fluidità;
b) totalità - definitività - sistematicità;	b) circolarità - prospettività - varietà;
c) gerarchia - direttività;	c) implicazione - non esclusività;
d) razionalità - controllo - fiducia;	d) flessibilità - adattamento - ricerca;
e) storicità - memoria - passato.	e) contemporaneità - sistemicità - futuro.

Indicazioni bibliografiche

- AA.VV., *Educare nella società complessa. Problemi. Esperienze. Prospettive*, La Scuola, Brescia 1991.
- AA.VV., *La sfida della complessità*, a cura di G. BOCCHI E M. CERUTI, Feltrinelli, Milano 1994⁸ (1985).
- BIAGI LORENZO, *La difficile definizione di complessità*, in: *Rivista di teologia morale*, n. 109, anno XXVIII, gennaio-febbraio 1996, pp. 83-92.
- BURER MARTIN, *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*, Qiqajon, Magnano (BI) 1990.
- FORNERO GIOVANNI, *Postmoderno e filosofia*, in: N. ABBAGNANO, *Storia della filosofia*, vol. IV, tomo II, *La filosofia contemporanea*, di G. FORNERO, D. ANTISERI, UTET, Torino 1994, pp. 389-434.
- KUHN THOMAS, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969 e 1978, pp. 251.
- LUHMANN NIKLAS, *Sociologia del rischio*, trad. dal tedesco, Bruno Mondadori, Milano 1996.
- MORIN EDGAR, *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1992⁷.
- MORIN EDGAR, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling e Kupfer, Milano 1993.
- MORIN EDGAR, *Le vie della complessità*, in: AA.VV., *La sfida della complessità*, cit., pp. 49-60.
- RICOEUR PAUL, *La persona*, a cura di ILARIO BERTOLETTI, Morcelliana, Brescia 1997.

LAVORO E FORMAZIONE PROFESSIONALE. LE TRASFORMAZIONI IN ATTO

GIUSEPPE TACCONI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori dovranno essere in grado di:

- conoscere il percorso delle riforme che ridisegnano il sistema della formazione professionale in Italia;
- individuare le caratteristiche essenziali del quadro legislativo in cui svolge la professione di formatore e le linee degli sviluppi futuri.

1. IL MULTIVERSO DELLA FORMAZIONE

In un contesto post-industriale, caratterizzato dall'economia dei servizi e da continue trasformazioni, la formazione professionale – iniziale e continua – sta assumendo un'importanza sempre più strategica. Essa è infatti una risorsa fondamentale e viene incontro, da una parte, ai bisogni formativi espressi dalle aziende, dall'altra alle esigenze dei giovani di acquisire competenze e dei lavoratori di mantenersi aggiornati ai continui cambiamenti del contesto sociale e produttivo. Non c'è più alcun lavoratore che non debba fare i conti con la necessità di formarsi continuamente.

Nei contesti lavorativi si scopre che il potenziale umano è l'elemento strategico e la leva fondamentale per lo sviluppo e che il lavoro non è più solamente l'esecuzione di un compito circoscritto, ma richiede competenze sempre più elevate: la capacità di porre i problemi (e non solo di risolverli), la capacità di inserirsi nella rete di relazioni umane dentro cui è compresa ogni attività lavorativa e di cooperare con altri, la capacità di collocare ciò che si fa all'interno del contesto organizzativo più ampio, la capacità di apprendere continuamente, la capacità di ricorrere a modelli flessibili di pensiero, la capacità di assumere responsabilità...

I rapporti di lavoro stessi, in questi ultimi decenni, si stanno aprendo sempre di più alle esigenze della formazione (apprendistato, contratti di formazione e lavoro...), tanto da far pensare che diritto al lavoro e diritto alla formazione coincidano. Del resto, se le trasformazioni sul lavoro sono continue, anche la formazione deve farsi tale.

Conseguenza immediata di tutto ciò è il fatto che la formazione, non più ri-

conducibile a e circoscrivibile in un preciso sottosistema (scuola, sistema della formazione professionale...), diventa diffusa e pervasiva. Non siamo più di fronte all'“universo” della formazione ma al “*multiverso*” della formazione.

Lentamente sta cambiando anche il significato che viene socialmente attribuito alla formazione:

- da una formazione vista come dovere, fatica e impegno, centrata sui bisogni e sui vuoti da colmare, ad una idea di formazione come piacere, benessere e cura di sé, centrata sui desideri e sui pieni da valorizzare;
- da una formazione intesa come adattamento e compensazione, ad una formazione intesa come partecipazione attiva alla transizione sociale;
- da una formazione uguale per tutti, ad una formazione personalizzata...

Abbiamo visto che la formazione è una pratica sempre più diffusa a motivo del ritmo sempre crescente dei cambiamenti e delle trasformazioni, ma la formazione stessa è caratterizzata da processi di cambiamento e l'evoluzione dell'intero sistema formativo italiano testimonia proprio questo.

2. IL MOSAICO LEGISLATIVO

Il quadro legislativo sulla formazione professionale risulta estremamente complesso perché in esso si intrecciano le normative sull'occupazione e sul mercato del lavoro, quelle sulla scuola e quelle specifiche sulla formazione, tutte materie soggette in questi ultimi anni ad una profonda evoluzione.

Il contesto della formazione professionale, inoltre, è caratterizzato da un'ampia autonomia delle Regioni, dato che, in base l'Art. 117 della Costituzione, è alle Regioni che spetta legiferare in materia di orientamento e di formazione professionale. Inoltre, i contenuti stessi della formazione sono soggetti ad estrema varietà e flessibilità. In ogni caso è possibile tentare di tratteggiare gli elementi fondamentali del sistema.

Il testo fondamentale è ancora quello della legge quadro sulla formazione professionale (Legge 845/21 dicembre '78), sulla cui base sono state emanate, negli scorsi decenni, le varie leggi regionali.

Un vero e proprio ridisegno della materia è stato poi abbozzato nell'Accordo sul lavoro del 24 settembre 1996, tra governo e parti sociali, e successivamente ribadito nel Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione del 22 dicembre 1998.

Già l'accordo sul lavoro del 1996 prevedeva l'istituzione di un sistema di formazione professionale superiore, non in continuità con la scuola secondaria, che fosse collegato strettamente con le dinamiche occupazionali e coinvolgesse i vari soggetti del mondo della produzione, delle professioni, della ricerca; si sottolineava inoltre l'importanza di attivare un sistema integrato di certificazione delle competenze.

Il Patto sociale del dicembre 1998 impegnava il Governo, nell'ottica di un sistema di formazione continua, all'introduzione dell'obbligo formativo fino a 18

anni e, sul versante della formazione superiore, a costruire il nuovo Sistema di Formazione Superiore Integrata e a sviluppare e consolidare un nuovo canale di Istruzione e Formazione Tecnico Superiore (IFTS).

Gli intenti indicati in tali accordi non si sono concretizzati in un provvedimento organico, una nuova “legge quadro”, comprensiva dei vari aspetti. Si è scelto di procedere attraverso una sorta di *strategia a “mosaico”*: i singoli tasselli della riforma, pur disegnando un quadro complessivamente abbastanza unitario, sono disseminati in provvedimenti legislativi diversi, spesso relativi a materie non immediatamente legate all’istruzione o alla formazione professionale. Il risultato concreto che emerge non può che essere frammentario, ma certamente si intravedono le linee dello sviluppo complessivo.

Le tappe più importanti di questo sviluppo sono da considerare:

- la cosiddetta Legge Bassanini (n. 59 del 15 marzo 1997) sulla riforma della Pubblica Amministrazione e sul decentramento dei poteri,
- il pacchetto Treu (legge n. 196 del 24 giugno 1997) e le successive norme sul riordino del sistema della formazione professionale e sull’accreditamento delle sedi formative,
- la Legge n. 144/1999, art. 68 (obbligo di frequenza di attività formative) e 69 (Istruzione e formazione tecnica superiore).

La riforma complessiva del sistema formativo, già nella passata legislatura (cfr. la Legge quadro n. 30 del 10 febbraio 2000, sul riordino dei cicli dell’istruzione, la cosiddetta riforma Berlinguer), ha tracciato importanti cambiamenti, soprattutto di ordine culturale, assegnando alla formazione professionale pari dignità rispetto all’istruzione scolastica. Ci si sta muovendo verso un servizio pubblico di formazione professionale in interazione con il servizio pubblico dell’istruzione, al quale si affianca con pari dignità.

Richiamiamo qui di seguito gli aspetti più importanti delle principali leggi, soffermandoci in particolare sulla legge quadro in materia di formazione professionale (fp) del 1978, e richiamando, per le altre, solo gli aspetti più significativi.

Legge quadro sulla formazione professionale (Legge 845/21 dicembre '78)

La formazione professionale (Art. 1 e 2) viene vista come:

- veicolo per la realizzazione effettiva del diritto al lavoro,
- strumento per favorire la crescita della personalità dei lavoratori attraverso l’acquisizione di una cultura professionale,
- strumento delle politiche attive del lavoro,
- veicolo di realizzazione dell’uguaglianza (Cost., Art. 3),
- inserita nel quadro della formazione permanente su tutto l’arco della vita (anche se poi la legge si orienta sostanzialmente a favore della formazione iniziale dei giovani che non scelgono la scuola secondaria o ne escono),
- raccordata con il sistema scolastico (art. 10).

La tipologia di attività di formazione professionale (art. 8) è molto ampia (molto più ampia di quanto nelle regioni sia stato effettivamente possibile realizzare) e comprende:

- la qualificazione e specializzazione dopo l'obbligo scolastico in vista di uno sbocco professionale,
- la specializzazione per i diplomati (formazione post-secondaria),
- l'aggiornamento, la qualificazione, la riqualificazione, il perfezionamento, la formazione continua,
- la rieducazione professionale degli invalidi e disabili, formazione di soggetti portatori di handicap,
- la formazione in settori caratterizzati da specifici bisogni formativi (lavori stagionali, tipi particolari di impresa...).

La formazione modulare va svolta in cicli formativi in misura non superiore a quattro cicli (= un biennio), ogni ciclo con non più di 600 ore l'anno.

Le legislazioni regionali, che regolamentano la programmazione, l'attuazione, il finanziamento, gli interventi formativi in ambiti specifici (particolari tipi di impresa, carceri,...) o con soggetti specifici (invalidi, disabili, portatori di handicap...), la formazione dei formatori,... devono attenersi ad alcuni importanti principi (art. 3)

- coerenza tra sistema della f.p. e sistema generale dell'istruzione, soprattutto sulle attività di orientamento scolastico e professionale,
- coerenza tra formazione professionale e programmazione economica complessiva e territoriale (analisi dei bisogni formativi),
- pluralismo di gestione,
- coinvolgimento degli enti locali, delle categorie sociali nella programmazione e nel controllo,
- raccordo con il Ministero del lavoro e della previdenza sociale e col Ministero della pubblica istruzione e con le varie normative nazionali, internazionali e comunitarie,
- garanzie democratiche, pari opportunità e diritto alla formazione,
- interventi di assistenza psicopedagogica, tecnica e sanitaria nei confronti dei soggetti portatori di handicap,
- distinzione tra formazione professionale e sistema scolastico (Istituto professionale di stato).

Per quanto riguarda l'organizzazione delle attività di formazione (Art. 5), vengono affidate alle Regioni:

- la programmazione didattica (art. 7)
- la gestione diretta della formazione in strutture pubbliche che vengono trasferite dal ministero del lavoro alle regioni,
- la gestione indiretta della formazione, attraverso la stipula di convenzione con soggetti qualificati (vengono valorizzati gli enti senza fine di lucro, gli enti

formativi del sindacato o di altre parti sociali o di associazioni, cooperative, imprese sociali, e vengono stabiliti dei requisiti che gli enti richiedenti la convenzione devono possedere).

L'art. 11 (rientro scolastico) facilita l'accesso dalla fp alla scuola secondaria superiore, anticipando il sistema del credito formativo spendibile nel sistema scolastico.

L'art. 15 (collegamento tra sistema formativo e impresa) definisce la possibilità, per le imprese, di stipulare convenzioni per periodi di tirocinio pratico e di esperienza (stage formativo). Il tirocinio diventa così momento centrale dei curricula formativi.

A più di vent'anni da questa legge, i problemi sembrano essere:

- la difficoltà che molte Regioni hanno incontrato nell'attivare un servizio pubblico di formazione,
- una formazione professionale spesso ridotta a progetti (con la prospettiva l'esaurimento dei fondi del FSE con il 2006),
- l'assenza di profili concordati a livello nazionale ed europeo,
- l'eccessivo localismo delle iniziative di formazione professionale.

Legge n. 59 del 15 marzo 1997 Conferimento delle funzioni alle Regioni e agli Enti locali; riforme della Pubblica Amministrazione (legge Bassanini)

La legge 59/1997 (riforma Bassanini della pubblica amministrazione) realizza principi di federalismo a Costituzione invariata, operando un forte **decentramento dello Stato a Regioni, Province e Comuni** anche nel campo dell'istruzione e formazione professionale, e crea le condizioni per una sensibile "semplificazione amministrativa", ridefinendo le forme e le funzioni del Governo centrale.

La legge:

- affida allo Stato l'indirizzo, la promozione, il coordinamento e la vigilanza anche in materia di lavoro e di formazione,
- trasferisce alle Regioni la preselezione dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro e anche diverse funzioni relative alla politica attiva del lavoro,
- assegna a strutture provinciali (i centri per l'impiego), titolari di funzioni residue anche nel campo della formazione professionale, i servizi di base di incontro tra domanda e offerta,
- stabilisce che venga disciplinato a livello regionale un organismo di concertazione: la Commissione regionale per la concertazione tra le parti sociali,
- stabilisce l'istituzione di un comitato di coordinamento istituzionale tra regione, provincia e territorio e la creazione di un ente regionale strumentale per l'assistenza tecnica e il monitoraggio del mercato del lavoro, che attivi un osservatorio sul mercato del lavoro, un servizio di informazione lavoro (SIL) e una rete informatica raccordata col Ministero del lavoro e integrata con i dati provenienti dalle agenzie private (l'attività di mediazione tra offerta e domanda di lavoro non è più così monopolio dello stato ma viene aperta al privato).

In base alla legge, l'attività di formazione professionale è libera, ma gli enti che erogano formazione professionale possono essere riconosciuti dalla regione solo se in possesso di determinati requisiti. L'attività regolata dalla legge quadro è quella di un servizio pubblico che rimane tale anche se erogato da privati convenzionati.

Sul versante scolastico, la stessa legge:

- attribuisce autonomia e personalità giuridica alle istituzioni scolastiche e agli istituti educativi,
- permette ampliamenti dell'offerta formativa con percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extra scolastici e iniziative di percorsi integrati tra diversi sistemi formativi,
- stabilisce, per l'università e per le istituzioni scolastiche, la possibilità di stipulare convenzioni per favorire l'attività di aggiornamento, ricerca e orientamento scolastico e universitario,
- stabilisce le modalità per il conferimento della qualifica dirigenziale e capi d'istituto.

Legge n. 196 del 24 giugno 1997 (Legge Treu), Articoli 16, 17, 18

La legge 196 del 1997, il cosiddetto "pacchetto Treu", indicando modi e strumenti diversi per innovare il mercato del lavoro e favorire l'occupazione, stabilisce anche le linee di riforma per l'intero sistema della formazione professionale (Art. 17) e valorizza la formazione professionale, sia prima che dopo l'inserimento lavorativo, quale strategia per migliorare la qualità dell'offerta di lavoro. Viene previsto anche un raccordo tra il sistema scolastico e il sistema della formazione professionale.

Interinale, part time, apprendistato, contratti di formazione e tirocini di orientamento, certificazione delle competenze acquisite sono le novità introdotte. Questi provvedimenti hanno importanti ricadute anche sul fronte della formazione, per il fatto che stabiliscono collegamenti particolari con la formazione nella definizione stessa del rapporto di lavoro.

Principi della legge per il riordino della formazione professionale

- Possono essere assunti, in tutti i settori di attività, con *contratto di apprendistato*, i giovani di età compresa tra i 16 e i 24 anni.
- L'apprendistato non può avere una durata superiore a quella stabilita per le categorie professionali dai contratti collettivi nazionali di lavoro e comunque durata non inferiore a diciotto mesi e non superiore a quattro anni.
- Se l'apprendista è portatore di handicap i limiti di età sono elevati di due anni.
- Gli apprendisti devono partecipare a iniziative di formazione esterna all'azienda. I contenuti formativi di tali iniziative riguardano, nel primo anno, anche la disciplina del rapporto di lavoro, l'organizzazione del lavoro e le mi-

sure di prevenzione per la tutela della salute e della sicurezza sul luogo di lavoro, nonché l'impegno formativo per l'apprendista, normalmente pari ad almeno centoventi ore medie annue, prevedendo un impegno ridotto per i soggetti in possesso di titolo di studio post obbligo o di attestato di qualifica professionale.

- Definizione di un sistema organico di controlli sull'effettività dell'addestramento e sul reale rapporto tra attività lavorativa e attività formativa.
- Attuazione dei diversi interventi formativi, anche attraverso il ricorso generalizzato a inserimenti lavorativi (orientamento) e *stage*, in grado di realizzare un raccordo tra formazione e lavoro.
- Destinazione progressiva di risorse agli interventi di formazione dei lavoratori nell'ambito di piani formativi aziendali o territoriali concordati tra le parti sociali, con specifico riferimento alla formazione di lavoratori in costanza di rapporto di lavoro, di lavoratori collocati in mobilità, di lavoratori disoccupati per i quali l'attività formativa è propedeutica all'assunzione. Tali risorse confluiranno in uno o più fondi nazionali, articolati regionalmente e territorialmente aventi configurazione giuridica di tipo privatistico e gestiti con partecipazione delle parti sociali; dovranno altresì essere definiti i meccanismi di integrazione del fondo di rotazione.
- Adozione di misure per favorire la formazione e la mobilità interna o esterna al settore degli addetti alla formazione professionale, oltre che per la ristrutturazione degli enti di formazione e la trasformazione dei centri in agenzie formative.
- I tirocini pratici e gli *stage* possono venir promossi da parte di soggetti pubblici o a partecipazione pubblica e di soggetti privati non aventi scopo di lucro come: agenzie regionali per l'impiego e uffici periferici del ministero del lavoro e della previdenza sociale, università, Provveditorati agli studi, istituzioni scolastiche, centri pubblici di formazione e orientamento, comunità terapeutiche, servizi di inserimento lavorativo per disabili.
- I tirocini vengono svolti sulla base di specifiche convenzioni intervenute tra i soggetti pubblici o privati sopra citati e i datori di lavoro pubblici e privati.
- I rapporti di tirocinio hanno una durata non superiore a 12 mesi (24 nel caso di soggetti portatori di handicap).
- Obbligo di assicurare i tirocinanti (Inail).
- Alle attività svolte nel corso degli *stage* e delle iniziative di tirocinio pratico viene attribuito il valore di credito formativo.

L'art. 17 della legge n. 196 del 24 giugno 1997 costituisce la base normativa anche per l'accreditamento per le strutture formative, anche se, a questo riguardo mancano delle indicazioni precise che verranno definite dal Regolamento per l'accreditamento delle sedi formative elaborato dal Gruppo di Lavoro Ministero del Lavoro – Regioni, sul riordino della Formazione Professionale, in applicazione dell'art. 17 della legge 196/97 e in attuazione dell'Allegato A dell'Accordo Stato -

Regioni del 18.02.2000, e dalle legislazioni regionali. Tali provvedimenti comportano la ristrutturazione dei soggetti che erogano attività di formazione e di orientamento, per assicurare determinati *standard* di qualità ai servizi formativi.

Altri provvedimenti importanti per la formazione professionale, realizzati nella XIII legislatura, sono: la riforma dei centri per l'impiego, la legge per i congedi parentali (che introduce anche il congedo individuale per la formazione) e la legge sul diritto al lavoro per i disabili.

D. Lgs. n. 469 del 23 dicembre 1997

Conferisce alle Regioni le funzioni relative all'indirizzo, alla programmazione e alla verifica dei tirocini formativi e di orientamento e borse di studio

Il Decreto ministeriale n. 142 del 25/03/1998

Regolamenta i tirocini formativi e di orientamento stabiliti dall'art. 18 della legge 196/1997

- definisce i soggetti che possono attivare i tirocini formativi e di orientamento,
- stabilisce le garanzie assicurative e le modalità di svolgimento,
- lo stage formativo interviene strutturalmente nella fase del curriculum formativo,
- lo stage di orientamento (post qualifica, post diploma, post laurea) assume valore di credito formativo e serve per favorire l'inserimento nel mondo del lavoro.

Decreto Legislativo n. 112 del 31 marzo 1998

Deleghe e trasferimenti dello Stato a Regioni, Province, Comuni in materia di istruzione e formazione

- Agli articoli 136-139, vengono delegate a Regioni, Province, Comuni numerose funzioni relative all'istruzione e alla formazione professionale.
- Competenze delle Regioni sono, tra le altre, la programmazione territoriale dell'offerta formativa, nonché la programmazione integrata tra istruzione e formazione.
- Le Regioni dovranno individuare ambiti territoriale funzionali entro i quali attuare le suddette programmazioni.
- Le Province, in particolare, collaborano con le Regioni nella definizione degli ambiti funzionali e, di norma, sono soggetto di delega da parte delle Regioni nelle competenze a esse attribuite.
- Competenze di Comuni e Province: istituzione, aggregazione, fusione, soppressione di scuole; servizi all'handicap; uso di edifici e attrezzature; redazione dei piani di organizzazione della rete scolastica; vigilanza, compreso lo scioglimento degli organi collegiali territoriali.

- Sono ulteriori materie trasferite a Comuni e Province gli interventi volti:
 - a rendere efficaci i rapporti in orizzontale e in verticale tra scuole;
 - a combattere la dispersione scolastica;
 - a realizzare pari opportunità nell'istruzione e nella formazione;
 - a realizzare efficaci azioni di orientamento scolastico e professionale;
 - all'educazione degli adulti.
- Nell'articolo 141, viene data una definizione di formazione professionale di particolare interesse: "...per 'formazione professionale' si intende il complesso degli interventi volti al primo inserimento, compresa la formazione tecnico professionale superiore, al perfezionamento, alla riqualificazione e all'orientamento professionali, ossia con una valenza prevalentemente operativa, per qualsiasi attività di lavoro e per qualsiasi finalità, compresa la formazione impartita dagli istituti professionali, nel cui ambito non funzionano corsi di studio di durata quinquennale per il conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore, la formazione continua, permanente e ricorrente e quella conseguente a riconversione di attività produttive. Detti interventi riguardano tutte le attività formative volte al conseguimento di una qualifica, di un diploma di qualifica superiore o di un credito formativo, anche in situazioni di alternanza formazione-lavoro. Tali interventi non consentono il conseguimento di un titolo di studio o di diploma di istruzione secondaria superiore, universitaria o postuniversitaria se non nei casi e con i presupposti previsti dalla legislazione dello Stato o comunitaria, ma sono comunque certificabili ai fini del conseguimento di tali titoli".
- Viene assegnata alle Regioni la vigilanza sull'attività privata di formazione professionale.
- Sono trasferiti alle Regioni gli istituti professionali di Stato.

Dm 8 aprile 1998

Disposizioni concernenti i contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti

Si tratta del regolamento attuativo dell'articolo 16 della legge 196/1997 sui contenuti formativi degli apprendistati.

- I contenuti dell'attività formativa per apprendisti esterna all'azienda sono di due tipi:
 - 1) a carattere trasversale, ossia riguardanti il recupero di conoscenze linguistico-matematiche, i comportamenti relazionali, le conoscenze organizzative gestionali ed economiche (una parte dell'attività formativa è riservata alla disciplina del rapporto di lavoro, all'organizzazione del lavoro e alle misure di prevenzione per la tutela della salute e della sicurezza sul lavoro);
 - 2) a carattere professionale, ossia di tipo tecnico-scientifico ed operativo, differenziati in funzione delle singole figure professionali.

- Ai contenuti di carattere trasversale non può essere destinato un numero di ore inferiore al 35% del monte ore riservato a tutta la formazione esterna.
- La formazione deve essere svolta nelle strutture regionali di formazione professionale e nelle strutture scolastiche.
- La formazione esterna all'azienda ha valore di credito formativo ed è evidenziata nel curriculum del lavoratore.
- In caso di riassunzione presso altro datore di lavoro in qualità di apprendista per lo stesso profilo professionale, coloro che hanno già svolto le attività formative sono esentati dalla frequenza dei moduli già completati.
- Le imprese devono indicare alla Regione la persona che svolge funzioni di tutore nei confronti degli apprendisti, per assicurare il necessario raccordo tra apprendimento sul lavoro e formazione esterna.
- Nelle imprese con meno di 15 dipendenti, la funzione di tutore può essere ricoperta anche dal titolare dell'impresa.
- Al termine dell'apprendistato il datore di lavoro attesta le competenze professionali acquisite, dandone comunicazione alla struttura territoriale pubblica di competenza. Copia dell'attestato è consegnata al lavoratore.
- La Regione regola le modalità di certificazione dei risultati dell'attività formativa svolta.

Legge 9/1999

Ampliamento della durata dell'obbligo scolastico

- La durata dell'obbligo di istruzione viene elevata da 8 a 10 anni. In sede di prima applicazione, sino all'approvazione di un generale riordino del sistema scolastico, l'obbligo di istruzione ha durata di 9 anni.
- Il suddetto riordino introdurrà *l'obbligo di istruzione e formazione* fino al 18° anno di età, a conclusione del quale i giovani possono conseguire un diploma di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale.
- Nell'ultimo anno dell'obbligo di istruzione, le istituzioni scolastiche prevedono sia iniziative formative sui principali temi della cultura, della società e della scienza contemporanea, sia iniziative di orientamento.
- È esplicitamente prevista la *collaborazione (integrazione) tra scuola e formazione professionale* nella realizzazione dell'ampliamento della durata dell'obbligo scolastico.
- A conclusione del periodo di istruzione obbligatorio, nel caso in cui non vengano conseguiti diploma o qualifica, dopo aver accertato i livelli di rendimento, formazione e maturazione, viene rilasciata all'alunno una certificazione che attesta l'adempimento dell'obbligo di istruzione e che ha valore di credito formativo, indicante il percorso didattico ed educativo svolto e le competenze acquisite.

Decreto Ministeriale n. 179 del 20 maggio 1999

Contenuti dell'attività formativa di apprendistato

- Le attività formative per apprendisti devono perseguire i seguenti obiettivi formativi articolati in 4 aree di contenuto:
 - 1) competenze relazionali;
 - 2) organizzazione ed economia;
 - 3) disciplina del rapporto di lavoro;
 - 4) sicurezza sul lavoro;
- Nelle attività formative per apprendisti, il primo modulo deve essere dedicato all'accoglienza, alla valutazione del livello di ingresso dell'apprendista e alla definizione del patto formativo tra l'apprendista e la struttura formativa.
- Le regioni organizzano le attività formative facendo riferimento agli obiettivi formativi in questione e ad eventuali accordi a livello regionale tra le organizzazioni datoriali e sindacali più rappresentative.

Legge n. 144/1999, artt. 68 e 69

- Viene istituito, all'art. 68, *l'obbligo di frequenza di attività formative* fino ai 18 anni di età, da assolvere nel sistema dell'Istruzione scolastica, nel sistema della formazione professionale di competenza regionale, nell'esercizio dell'apprendistato o nei corsi integrati tra scuola e formazione professionale.
- Le *competenze certificate* al termine di qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono *crediti* per un passaggio da un sistema all'altro.
- Viene regolamentato, all'art. 69, nell'ambito del sistema di formazione integrata superiore (Fis), *il sistema della istruzione e formazione tecnica superiore* (IFTS), al quale si accede di norma, ma non esclusivamente, con il possesso del diploma di scuola secondaria superiore.
- Viene delegata alle Regioni la programmazione dei corsi Ifts, che sono realizzati in modo da garantire l'integrazione tra i sistemi formativi. Alla progettazione dei corsi dell'Ifts possono concorrere università, scuole medie superiori, enti pubblici di ricerca, centri e agenzie di formazione professionale accreditati.
- La certificazione rilasciata al termine dei corsi Ifts, con l'attestazione delle competenze acquisite, è valida in ambito nazionale.

Conferenza permanente Stato-Regioni del 18 febbraio 2000

Accordo tra il Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale e le Regioni, Province autonome di Trento e Bolzano per l'individuazione degli standard minimi professionali e dei criteri formativi e per l'accreditamento delle strutture della formazione professionale.

Dm 28 febbraio 2000

Tutor per l'apprendistato

- Il *tutore aziendale* per l'apprendistato deve affiancare l'apprendista, trasmettere le competenze necessarie a favorire l'integrazione tra le iniziative formative esterne all'azienda e la formazione sul luogo del lavoro.
- Il tutore esprime le proprie valutazioni sulle competenze acquisite dall'apprendista.
- Il tutore può essere un lavoratore qualificato designato dall'impresa o il titolare dell'impresa stessa (nel caso di imprese con meno di 15 dipendenti).
- Il lavoratore designato dall'impresa come tutore deve: possedere un livello di inquadramento contrattuale pari o superiore a quello che l'apprendista conseguirà; svolgere attività lavorative coerenti a quelle dell'apprendista; possedere tre anni di esperienza lavorativa.
- Ciascun tutore può affiancare non più di 5 apprendisti.
- Le Regioni, di concerto con le organizzazioni di rappresentanza dei datori di lavoro e con i sindacati, programmano interventi formativi rivolti ai tutori.

Conferenza unificata, provvedimento del 2 marzo 2000

- Accordo tra Governo, regioni, comuni e comunità montane in materia di obbligo di frequenza delle attività formative in attuazione dell'articolo 68 della legge 144/1999.
- Accordo tra Governo, Regioni, Province, Comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti.

Decreto del Presidente della Repubblica n. 257 del 12 luglio 2000

Regolamento dell'obbligo formativo fino ai diciotto anni

- L'obbligo può essere assolto in percorsi, che integrati, di istruzione e formazione:
 - *nel sistema di istruzione scolastica;*
 - *nel sistema della formazione professionale di competenza regionale;*
 - *nell'esercizio dell'apprendistato;*
- i contratti di lavoro, diversi da quello di apprendistato, in cui siano parte giovani, devono comunque assicurare la possibilità di frequenza delle attività formative;
- il provvedimento si applica progressivamente nei confronti dei giovani presenti nel territorio dello Stato che:
 - nell'anno 2000 compiono quindici anni ed hanno assolto l'obbligo di istruzione;
 - nell'anno 2001 compiono quindici anni e sedici anni;
 - a partire dall'anno 2002 compiono quindici anni, sedici anni e diciassette anni.

- I giovani che nell'anno 2000 compiono quindici, sedici e diciassette anni possono volontariamente accedere ai servizi per l'impiego competenti per territorio per usufruire dei servizi di orientamento, supporto, tutoraggio.
- L'amministrazione scolastica periferica, d'intesa con con la Regione, promuove con le Provincie, l'organizzazione di appositi incontri di informazione e orientamento da svolgersi nelle istituzioni scolastiche, in collaborazione con i centri di formazioni professionale, entro il mese di dicembre di ciascun anno scolastico, per gli alunni che compiono, nell'anno successivo, il quindicesimo anno di età.
- Le istituzioni scolastiche, ovvero l'anagrafe degli alunni a livello provinciale, gli uffici dell'amministrazione scolastica periferica comunicano, ove possibile anche in via telematica, ai competenti servizi per l'impiego decentrati, entro il 31 dicembre di ogni anno, i dati anagrafici degli alunni che compiono nell'anno successivo il quindicesimo anno di età, con l'indicazione del percorso scolastico da essi seguito.
- All'atto dell'anno scolastico successivo, le istituzioni scolastiche rilevano le scelte degli alunni soggetti all'obbligo formativo, con riferimento alla prosecuzione dell'itinerario scolastico ovvero all'inserimento nel sistema di formazione professionale ovvero all'accesso all'apprendistato e e comunicano entro quindici giorni i relativi esiti ai servizi per l'impiego decentrati, unitamente ai nominativi degli alunni che non hanno formulato alcuna scelta.
- Le istituzioni scolastiche comunicano, altresì, tempestivamente ai servizi per l'impiego decentrati i nominativi degli alunni che, nel corso dell'anno scolastico, hanno chiesto ed ottenuto il passaggio ad altra scuola, di quelli che sono passati nel sistema della formazione professionale e di quelli che hanno cessato di frequentare l'istituto prima del 15 marzo.
- Almeno trenta giorni prima del termine delle lezioni, le istituzioni scolastiche comunicano ai servizi per l'impiego i dati di coloro che hanno frequentato l'istituto.
- Le istituzioni scolastiche concordano con i servizi per l'impiego e con l'ente locale competente le modalità di reciproca collaborazione.
- Gli istituti di istruzione secondaria superiore attivano le iniziative finalizzate al successo formativo, all'orientamento e al riorientamento e nel fare ciò coordinano o integrano la propria attività con quella dei servizi per l'impiego e degli enti locali.
- L'obbligo formativo è assolto all'interno del percorso di apprendistato attraverso la frequenza di moduli formativi aggiunti per la durata di *duecentoquaranta ore annue*.
- Le conoscenze, competenze e abilità acquisite nel sistema di formazione professionale, nell'esercizio dell'apprendistato, per effetto dell'attività lavorativa o per autoformazione costituiscono crediti per l'accesso ai diversi anni dei corsi di istruzione secondaria superiore. Esse sono valutate da apposite commissioni, all'inizio di ciascun anno scolastico. Le commissioni sono composte

da docenti designati dai rispettivi collegi dei docenti coadiuvate da esperti del mondo del lavoro e dalla formazione professionale tratti da elenchi predisposti dall'amministrazione regionale.

- Le commissioni attestano le competenze acquisite e individuano l'anno di corso nel quale essi possono essere inseriti, rilasciando un apposito certificato.
- Le istituzioni scolastiche possono progettare e realizzare *percorsi formativi integrati*, in convenzione con agenzie di formazione professionale o con altri soggetti idonei, pubblici e privati.
- I percorsi formativi integrati promossi dalle istituzioni scolastiche possono essere di due tipi:
 - percorsi con integrazione curricolare, in esito ai quali si consegue il diploma di istruzione secondaria superiore e una qualifica professionale;
 - percorsi con arricchimento curricolare, in esito ai quali si consegue il diploma di istruzione secondaria superiore e la certificazione di crediti spendibili nella formazione professionale.
- A richiesta degli interessati, in seguito a qualsiasi segmento della formazione scolastica le istituzioni scolastiche certificano le competenze acquisite in tale periodo di studio.
- Realizzazione di un progressivo raccordo tra il sistema informativo del ministero della Pubblica istruzione e il sistema informativo lavoro (Sil).

3. LA FORMAZIONE PROFESSIONALE NELLA RIFORMA MORATTI

La riforma Moratti è contenuta nella Legge n. 53 del 28 marzo 2003 *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*.

La Legge dispone che il sistema educativo di istruzione e di formazione si articoli in

1. scuola dell'infanzia,
2. primo ciclo che comprende
 - la scuola primaria
 - la scuola secondaria di primo grado,
3. secondo ciclo che comprende
 - il sistema dei licei
 - il sistema dell'istruzione e della formazione professionale.

Pertanto, dopo la scuola secondaria di I grado (attuale scuola media), sarà possibile la scelta tra sistema dei licei e sistema dell'istruzione e della formazione professionale.

La proposta maggiormente innovativa della Legge Moratti è appunto la costituzione di un servizio pubblico della formazione professionale, dai 14 ai 21 anni, in interazione con i percorsi dell'istruzione, di uguale durata e di pari dignità cultu-

rale ed educativa, e con la previsione di specifici capitoli di spesa nel bilancio dello Stato.

Indichiamo qui sotto i punti chiave della Legge, evidenziando quelli che toccano direttamente la formazione professionale:

- Il “diritto all’istruzione e formazione e di correlativo dovere” per 12 anni complessivi ridefinisce l’obbligo scolastico e l’obbligo formativo.
- Bambini in classe anche prima dei sei anni (possibilità di scelta per le famiglie).
- Dopo i 15 anni, all’apprendistato si aggiunge la possibilità di *stage* aziendali (alternanza scuola-lavoro), sotto la responsabilità delle istituzioni scolastiche e formative.
- Liceo di 5 anni, l’ultimo anno di orientamento e raccordo con l’università e la formazione tecnica e professionale superiore.
- È assicurata la possibilità di cambiare indirizzo all’interno del sistema dei licei nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell’istruzione e della formazione professionale e viceversa.
- Garantito l’accesso all’università anche per chi effettua corsi di durata quadriennale, dopo un anno di studio e l’esame di Stato.
- Di competenza dello Stato sono le norme generali sull’istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale; alle Regioni la competenza esclusiva in materia di formazione e istruzione professionale.
- I decreti legislativi previsti dal disegno di legge-delega devono essere emanati previa intesa con le Regioni, dato che, in materia di istruzione e formazione professionale, la competenza delle Regioni è esclusiva (Cost., art. 117, comma 3). Le regioni a statuto speciale e Province autonome di Trento e Bolzano vedono rispettate le proprie competenze, ai sensi del comma 5, articolo 117, della Costituzione.
- I piani di studio rispettano l’autonomia delle istituzioni scolastiche.
- Due lingue sono obbligatorie.
- Ogni due anni l’Istituto nazionale di valutazione misurerà la qualità complessiva dell’offerta formativa e dei livelli degli apprendimenti.
- Investimento sulla qualità della funzione docente: formazione iniziale universitaria della stessa durata e dignità per gli insegnanti di tutti gli ordini di scuole con lauree specialistiche e tirocinio per due anni.
- Formazione in servizio dei docenti con crediti universitari ai fini dello sviluppo della carriera.

ESERCITAZIONE

- A) Legga il testo della Legge n. 53 del 28 marzo 2003 (Riforma Moratti), scaricabile dal sito del ministero: www.istruzione.it.
- B) Commenti il testo nelle sue linee di impianto generale (decisioni, ruoli, responsabilità), soprattutto per come viene configurata la formazione professionale.
- C) Ricerchi coerenze e incoerenze.
- D) Indichi quali sono, a suo parere, i punti di forza e i punti di debolezza della Legge.

Bibliografia

- AA.VV., *Un futuro da formare. Verso un nuovo sistema di formazione professionale: tendenze, valutazioni e proposte*, La Scuola Brescia 2000.
- FRANCHI GIORGIO (a cura di), *Guida all'obbligo formativo*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- NICOLI DARIO, *Il secondo canale del sistema di istruzione e formazione. La formazione professionale e la riforma Moratti*, in: *Professionalità* n. 67 (gennaio-febbraio 2002), pp. 5-17.

Modulo 2:
**UNA COMUNITÀ CHE SI EDUCA.
LA FORMAZIONE PROFESSIONALE SALESIANA
E I SUOI PROTAGONISTI**

MICHELE VISENTIN

Il formatore, oltre a possedere competenze professionali ed esistenziali che gli permettono di relazionarsi in modo autentico ed efficace, deve anche essere in grado di “leggere” e “interpretare” le dinamiche e i vissuti propri del mondo giovanile.

È utile, pertanto, che conosca alcuni contenuti propri della Sociologia dell’Educazione e della Psicologia sociale.

Tale competenza, è bene ricordarlo, si forma, tuttavia, più che con lo studio sistematico, attraverso l’abitudine a raccogliere dati e informazioni che scaturiscono dal contatto quotidiano e dalla rilettura della propria esperienza educativa.

Quindi si tratta di formare, più che una cultura sociologica, una mentalità, un’attitudine all’osservazione.

Gli spunti che seguiranno potranno costituire un primo bagaglio personale.

Il Modulo si propone di presentare i protagonisti che animano un Centro di Formazione Professionale e le dinamiche che contraddistinguono la loro relazione educativa.

In particolare si analizzerà:

- La realtà giovanile nella sua complessità (prima lezione),
- La figura del formatore (seconda lezione),
- La relazione educativa (terza lezione).

GENERAZIONE X, Y o Z? I GIOVANI IMMAGINATI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, il lettore sarà in grado di:

- riconoscere alcuni elementi caratterizzanti della condizione giovanile odierna;
- utilizzare tali elementi per una ricognizione della situazione giovanile in cui opera come formatore.

Ho sempre rifiutato di essere compreso. Essere compreso significa prostituirsi. Preferisco essere preso seriamente per quello che sono, ignorato umanamente, con decenza e naturalezza. Voglio godere con me stesso l'ironia del fatto che non mi trovino diverso.

(Pessoa)

1. UNA FOTO DI GRUPPO IMPOSSIBILE

Una prima osservazione riguarda l'impossibilità, oggi, di parlare di una "condizione giovanile", se con il termine "condizione" intendiamo la possibilità di riconoscere nei giovani una comune identità, tale da distinguerli e differenziarli dal mondo adulto in virtù della produzione di una cultura autonoma e alternativa.

L'espressione "silenzio sociale dei giovani", che spesso viene utilizzata per indicare l'assenza di un progetto utopico generazionale, è indicativa dell'impossibilità di rappresentare i giovani di oggi come un soggetto unitario. Sarebbe stato possibile ancora fino alla fine degli anni settanta, e le indagini che proprio in quegli anni cominciavano a fiorire con ritmi sempre più sostenuti lo confermano.

Da allora, per tutti gli ottanta e novanta, abbiamo assistito ad una lenta ma inesorabile "evaporazione" della condizione giovanile, che non può nemmeno essere considerata, ormai, una categoria sociologica dotata di una sufficiente capacità evocativa. Emblematico, a questo proposito, il titolo dell'ultima, in ordine di tempo, radiografia dell'universo giovanile in Italia, quella curata da Ilvo Diamanti per il *Sole 24 Ore*: "I giovani invisibili".

Quali sono i motivi che hanno portato la realtà giovanile ad una frammentazione tale, per cui, interrogandosi sul rapporto tra giovani e mondo adulto, l'evapo-

razione della condizione giovanile lascia solo un insieme sparso di cristalli, ognuno dei quali rappresenta un vissuto soggettivo e privato? Per rispondere all'interrogativo è necessario recuperare alcuni dei processi culturali che ormai da alcuni anni stanno caratterizzando la nostra società.

2. PROCESSI CULTURALI EMERGENTI NELLA SOCIETÀ ITALIANA

Frammentazione socio-culturale

- ❑ A livello socio-culturale non esistono sistemi di priorità e forti risorse, per cui c'è il rischio della frantumazione. Ciò accade perchè manca un centro unificatore o qualcosa che attiri fortemente.
- ❑ A questo rischio di frantumazione sono più esposti i giovani con poche risorse e con reti sociali e sistemi di appartenenza deboli, perchè facilmente si trovano affidati solo a se stessi.

La cultura del consumismo

- ❑ Il consumismo, sostenuto dalla logica produzione-consumo-pubblicità è un fenomeno che incide sugli atteggiamenti e sulla vita degli individui così da costruire un tipo particolare di uomo che diventa l'ideale per tutti.
- ❑ Gli effetti sul sistema sociale sono:
 - a) scomparsa delle radici morali: il piacere diventa criterio fondante delle scelte;
 - b) nuovo sistema di valori: la vita buona è la vita piena di cose;
 - c) il consumo è un mezzo per dimostrare il proprio prestigio sociale e, in questo senso, il consumo deve essere ostentato;
 - d) il confronto permanente con gli altri diventa norma quotidiana;
 - e) visione pragmatica del mondo: oggetti, cose, persone servono unicamente in funzione del loro utilizzo;
 - f) uomo consumista: è l'uomo centrato su se stesso, sui propri desideri. Anche la sua apertura all'altro è calcolata. Ne deriva tutta una serie di chiusure: chiusura verso la solidarietà, solitudine, chiusura verso la gratuità.

Tendenza alla dipendenza e alla delega

- ❑ La tendenza a dipendere è una risposta al clima di precarietà che si respira in questo periodo. Precarietà esistenziale e incertezza circa la continuità dell'esistere. I giovani, soprattutto, smettono di fare progetti a lunga scadenza.
- ❑ La precarietà è però anche politica, economica, educativa. Si ha la sensazione che non ci sia alcuna possibilità di prendere parte alle decisioni, e ci si affida perciò agli "esperti", a chi sa fare qualcosa.

- ❑ A lungo andare, subentrano la rassegnazione e la delusione per le attese non soddisfatte. Diminuisce il senso di partecipazione, mentre *cresce la crisi della rappresentanza* ai vari livelli.
- ❑ La crisi della rappresentanza ha permesso la sua *sostituzione con la rappresentazione*: oggi è importante rappresentare, in termini di fascinazione collettiva, di emozione o di effetto speciale; è la rappresentazione che fa opinione.
- ❑ *Dalla rappresentazione alla trasgressività* il passo è breve, anzi, stimolante. Il bisogno di identificazione del giovane si viene a confrontare con immagini ideali di persone con tutte le carte in regola per diventare affascinanti e coinvolgenti. Alcuni effetti ipnotici innescati dai mezzi di comunicazione sociale non fanno che aggravare la fragilità di tante persone, trasformandola in trasgressività. Ma è una trasgressività, quella giovanile, che sembra fatta di leggerezza, di ignoranza, di incoscienza, di mancanza di punti di riferimento, di indifferenza, più che di malizia e di cattiveria. Ed è proprio questo che fa problema, e che preoccupa gli educatori.

3. DINAMICHE IN ATTO NEL MONDO GIOVANILE

La marginalità si sta interiorizzando

- ❑ Per marginalità s'intende l'esclusione, l'isolamento, la neutralizzazione dei giovani messa in atto dal sistema sociale per assicurarsi un equilibrio produttivo ottimale. Questa situazione sta causando una progressiva **interiorizzazione dell'emarginazione come cultura**, cioè come ragione di vita che prelude spesso all'autoemarginazione.

La frammentarietà modifica la percezione del tempo

- ❑ Per frammentarietà s'intende:
 - a) *perdita del centro*: non vi è più un riferimento unico;
 - b) *crisi dei processi di socializzazione* (famiglia, gruppo, chiesa...); questa situazione sta facendo emergere la coscienza di piccolo gruppo e la privatizzazione del comportamento ma, soprattutto, produce effetti devastanti sulla concezione del tempo psichico: le esperienze che si vivono non vengono più collegate tra di loro ma si vive solo la dimensione del presente;
 - c) *frammentazione del quotidiano*: si moltiplicano le esperienze, attribuendo però a tutte pari valore.

L'eccedenza delle opportunità

- ❑ S'intende la grande disponibilità del giovane di oggi a moltiplicare le esperienze e ad utilizzare strumenti di comprensione e di dominio della realtà

sempre più complessi. La società offre itinerari sempre più diversificati per la realizzazione individuale e collettiva.

La lotta per l'identità

- ❑ Tale lotta è un conflitto che riguarda il riemergere della soggettività, rimossa come rivendicazione radicale del diritto a definire i propri bisogni. Lo sbocco di una cultura consumistica è la presa di coscienza del proprio nulla che reclama un'identità solida.

4. RECUPERARE IL DOVERE DI POLITICITÀ

In uno spazio vuoto, disincantati, a volte smarriti, i giovani vivono il loro tempo quasi sospesi, in attesa di un futuro molto incerto e, al tempo stesso, privi di un passato del quale fare memoria e al quale appartenere. “Tra i tempi”. Per molti giovani è una condizione di non-appartenenza e di frammentazione che è divenuta terreno fertile per maturare piccole e grandi sofferenze, solitudini, ripiegamenti su di sé. Essi sono il segno di un presente che fatica ad intrecciarsi e a ricomporsi unitariamente in armonia con le altre dimensioni del tempo. Tale condizione di sospensione ha prodotto soprattutto quello che da più parti viene definito come il “*silenzio sociale dei giovani*”.

È evidente che alle nuove generazioni viene presentato il conto della precarietà politica, economica, sociale, educativa, e con esso il rischio della rassegnazione e della disillusione verso il futuro.

È evidente che hanno ragioni da vendere per giustificare *l'assenza di un progetto utopico generazionale* (come dicono i recenti rapporti sulla condizione giovanile in Italia).

Ma è altrettanto forte e chiaro che l'appello ad una vita piena, compiuta e felice non smette di risuonare e di animare le coscienze di tutti, soprattutto quelle più inquiete. Nessuno può esimersi dal ricercare e perseguire le condizioni che permettono a questa voce di essere soddisfatta.

Ci viene in mente l'invito di un filosofo contemporaneo, P. Ricoeur, a formulare questo appello coniugando tre termini: si tratta, egli dice, di “un'aspirazione ad una vita compiuta, con e per gli altri, in istituzioni giuste”. I nostri bisogni e desideri, l'apertura e la sollecitudine verso gli altri, le Istituzioni sono termini che possiamo imparare a coniugare insieme.

Se sviluppassimo questa sensibilità a non enfatizzare un aspetto rispetto agli altri, ma imparassimo a pensarli sempre insieme, quasi dall'alto, incontreremmo nella nostra ricerca una parola con la quale abbiamo smesso da tempo di confrontarci: il *bene comune*.

Questo sforzo, questa ricerca hanno un nome: *agire politico*.

Ci sentiamo sospesi in uno spazio vuoto perché insensibili all'agire politico,

crediamo che una vita compiuta, sia possibile, senza fare i conti con le strutture, i sistemi, gli apparati economici e burocratici, che regolano la vita di ogni comunità umana.

E se provassimo a recuperare la capacità di **dominare i nostri problemi**, di cambiare e determinare alcune delle scelte che ci riguardano? Se ci tornasse la voglia di esserci, di contare?

Possiamo far crescere questa attenzione, questa sensibilità. Ma come?

Al di là delle ideologie e dei partiti, al di là dei temi caldi che stanno animando il dibattito politico-istituzionale, potremmo cominciare a:

- *lavorare le parole*: ci sono parole che sono scrigni pieni di pietre preziose. Perché non recuperare l'origine etimologica di alcuni termini che compongono il lessico dell'agire politico? Sarebbe un'esperienza entusiasmante!
- *Dare un nome ai bisogni e ai problemi*: in che cosa consiste la nostra aspirazione ad una vita compiuta?
- *Capire quali e dove siano le risorse necessarie* per dominare i problemi, in particolare quali informazioni ci servano e chi ce le possa dare;
- capire che cosa sono le politiche giovanili e *quali organi di rappresentanza esistono*, perché i giovani possano esercitare il loro diritto di *cittadinanza*.

Indicazioni Bibliografiche

- BERGER P., *L'imperativo eretico*, LDC, Leumann (To) 1984.
BUZZI C. - CAVALLI A. - DE LILLO A. (a cura di), *Giovani verso il duemila*, Il Mulino, Bologna 1997.
CHARMET PIETROPOLLI G., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
COUPLAND D., *Generazione X*, Mondadori, Milano 1996.
DIAMANTI I. (a cura di), *La generazione invisibile. Inchiesta sui giovani del nostro tempo*, Il Sole 24 Ore, Milano 2000.
ENRIQUEZ E., *Il ruolo del soggetto nella dinamica del cambiamento*, in: *Animazione Sociale*, 1 (1996), pp. 29-45.
FONTANA A., *Forme del disagio e disagio delle forme*, in: *Adulità*, 2 (2001), pp. 39-55.
MELVILLE H., *Bartleby, lo scrivano*, traduz. di Enzo Giachino, Einaudi, Torino 1995.
NANNI A., *Una Nuova Paideia, prospettive educative per il XXI secolo*, EMI, Bologna 2000.
PESSOA F., *Il libro dell'inquietudine*, Feltrinelli, Milano 1986.
VICO G., *Tempo ed educazione nel postmoderno*, La Scuola, Brescia 1990.

L'EDUCATORE SALESIANO TRA FORMAZIONE PROFESSIONALE E PASSIONE PER LA VITA

OBIETTIVI

Al termine della lezione, il lettore sarà in grado di:

- definire la propria idea di formazione;
- analizzare il concetto di formazione come “tempo che fa maturare”;
- elencare alcune caratteristiche della figura e del ruolo del formatore-educatore all'interno di un CFP salesiano.

ESERCITAZIONE DI APERTURA

Prima di confrontarci sull'identità del Formatore e sul suo modo di concepire l'attività formativa, proviamo a far emergere l'idea di formazione che abbiamo elaborato in questi anni, a partire da alcuni spunti molto diversi tra di loro.

Leggi attentamente i seguenti punti di vista sulla formazione, rifletti e prova poi a formulare la tua idea di formazione.

PUNTI DI VISTA SULLA FORMAZIONE

“Formazione è un processo volto ad attrezzare la nostra struttura psicologica – intelligenza ed emozioni – per metterla in grado di: osservare il nostro fare quotidiano da nuovi punti di vista, pensare in modo più complesso e articolato, percepire e gestire conflitti e dissimmetrie di potere; si tratta insomma di un lavoro che ha come scopo la mobilitazione di energie creative, l'apertura di spazi di innovazione” (Gino Mazzoli).

“Formazione è stabilizzazione della propria struttura di personalità attorno a un quadro di valori valutati come importanti per dire a sé e agli altri la propria identità e la propria reattività di fronte all'esistente” (Riccardo Tonelli).

“Secondo un modello semplice, totalizzante e lineare è dare forma a partire da una idealità, trasferire l'essenziale nel contingente. La crisi dell'idealità ci ha portati a un'idea di formazione alla differenza. Il nuovo paradigma di formazione (complesso e sistemico) deve essere piuttosto orientato verso la modalità di

un'autoconsapevolezza non "rasserenata" dal contesto, ma in grado di porsi come punto o espressione di bisogno e di insoddisfazione, e insieme come capacità di donazione di senso" (Emilio Baccharini).

"Dobbiamo distinguere l'educazione, attinente alla persona umana, che ha in sé potenzialità, energie da suscitare, indirizzare per esplicitare la propria personalità, dalla formazione che costituisce lo specifico degli interventi che vengono realizzati al fine di favorire tale crescita educativa" (Vittoria Boni).

"Formazione è il rapporto dell'uomo, dell'individuo adulto, con il lavoro. È l'acquisizione di conoscenze, capacità, comportamenti, atteggiamenti utili a migliorare la propria professione; è la risposta alle richieste del proprio ruolo. È un cercare di porsi di fronte alla complessità del mondo che cambia, allo sviluppo tecnologico, alla ridondanza delle informazioni, alle innovazioni, ai cambiamenti economici e culturali, a quell'accelerazione della storia che si è prodotta alla fine di questo millennio" (Delia Duccoli).

"Formare è un'attività educativa il cui obiettivo è il sapere e i modi di utilizzo di tale sapere. Ma la finalità sottesa a tale obiettivo va oltre: essa ha a che vedere con il significato profondo dell'azione educativa come momento di crescita, di cambiamento e di coinvolgimento" (Gian Piero Quaglino)

Il mio punto di vista

PER ME, FORMAZIONE È.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1. UNO SGUARDO ALLA NOSTRA BIOGRAFIA

Se ci poniamo al punto di inizio della nostra biografia di formatori e proviamo a ricordare ciò che ci ha spinti a scegliere la formazione come professione – e magari a concepire l'educazione non come un'attività tra le altre ma come **categoria dell'esistenza**, come modo di essere –, forse ciò che ci appare è qualcosa di comune.

Qualcosa che potrebbe essere simile a quanto Platone ci ha regalato nella sua Lettera VII: «Non è questa mia, una scienza come le altre: essa non si può in alcun modo comunicare, ma come fiamma si accende da fuoco che balza: scintilla che nasce all'improvviso, nell'anima, dopo lungo periodo di discussioni sull'argomento e una vita vissuta in comune, e poi si nutre di sé medesima».

Forse con sfumature diverse, ognuno di noi si è deciso per l'educazione perché animato da una scintilla nata all'improvviso, che ha dato corpo ad immagini presenti nella nostra anima:

l'immagine del dialogo: il contatto vivo con il problema del momento, un ritmo di discorso condotto con l'arte di conoscere le persone, con l'ironia e la libertà di una libera conversazione, stimolato da una comune ricerca del vero, da un incessante interrogarsi;

l'immagine dell'amicizia: l'intimità che nasce dalla vita in comune, la relazione che mette insieme e unisce gli affini, una forza amorosa che si sprigiona;

l'immagine del maestro: un uomo che non ha una dottrina prestabilita, un sapere a tutti immediatamente trasferibile, ma indica la strada e anima la ricerca.

“E le tre immagini sono rimaste nell'anima ed ora agiscono come desideri, come invisibili magneti” (D. Duccoli).

Attratti da un'idea di educazione che è insieme un modo di concepire l'esistenza, ci troviamo a disagio in una società che ha fatto della formazione una tecnica, separandola dalla sua fonte viva da barriere che essa stessa si è costruita, rischiando di inaridirsi.

Eppure, l'attività formativa quotidiana, l'esperienza di lavoro educativo, attestano un'eccedenza di significato che accompagna ogni relazione interpersonale, educativa ed ogni *setting* formativo. Non qualcosa di magico, né di immediatamente riferibile alla sfera religiosa, ma qualcosa che preesiste, che è condizione del reciproco riconoscimento e che non si lascia imbrigliare nelle maglie della nostra comprensione. Qualcosa che agiva prima dell'incontro, e che continuerà ad agire dopo di noi, nonostante noi.

Padre Pio Parisi la chiama “la politica di Dio”: «...così la politica di Dio si realizza proprio nel fallimento della nostra illusione di protagonismo, cioè di essere noi i primi formatori, i primi politici».

2. IL FORMATORE E LA FORMAZIONE COME TEMPO CHE FA MATURARE

L'attività educativa che chiamiamo formazione non è separabile dall'idea che ogni uomo è coinvolto radicalmente e in ogni istante con il significato della vita stessa. Si può essere all'altezza di tale compito ma si può anche cadere in rovina.

È Heidegger che ci suggerisce a questo punto di pensare che a far maturare è il tempo, il tempo cairologico capace di sollecitare ogni attimo di vita al "compimento" radicale.

La formazione non ha solo bisogno di tempo, non è solo processualità, ma deve essere intesa come tempo favorevole in cui l'uomo è in grado di far maturare decisioni radicali, cioè di dare alla sua vita una forma, un significato. *Il momento educativo, infatti, è un «kairós» per l'uomo, ossia un «tempo favorevole», un «tempo opportuno» per la sua vita.* La novità, rappresentata dall'uso in ambito pedagogico di un concetto filosofico e religioso, conferma già di per sé l'orizzonte esistenziale globale in cui deve essere pensata l'educazione. In effetti, come ogni altro aspetto dell'esistenza, anche l'educazione è segnata dalle coordinate di spazio e tempo. In particolare, l'educazione si dispiega nel tempo, lo assume come «luogo» necessario per raggiungere il suo scopo: creare le condizioni che facilitino il cammino dell'educando verso la sua piena realizzazione. La comunicazione educativa si articola nel tempo perché nel tempo avviene l'incontro tra l'io e il tu; nel tempo prende forma il bisogno di educazione; nel tempo un uomo sceglie di prendersi cura, come educatore, di un altro uomo.

Il tempo non è solo lo svolgimento regolare ed uniforme – quantitativamente misurabile – di momenti che scorrono sempre uguali dal futuro al passato. Non esiste solamente un tempo esteriore e meccanico, che segna il divenire rilevando il dato di fatto del suo scorrere. *Esiste, per la cultura greca e per quella cristiana, anche un tempo interiore, soggettivo e originale, un tempo qualitativamente diverso, rappresentato da un momento che «irrompe» nella vita di una persona, rivelandosi in un fatto, in un significato o in un incontro. Un tempo, quindi, che divide, ma anche che unisce, un tempo cruciale, punto di rottura tra ciò che è identico (lo scorrere uguale del tempo ordinario) e di incontro tra ciò che è diverso: la dimensione orizzontale del quotidiano e quella verticale del nuovo, dell'inatteso, dell'imprevisto, dell'«altro».* In un momento della storia, che può essere individuale o collettivo, accade che vi sia insieme la rottura e l'incontro, la discontinuità e la ricostituzione dell'unità e che, pertanto, si realizzi una «mescolanza» di elementi diversi, un'armonia dei contrari. Questo è ciò che i greci chiamavano «kairós», il «tempo conveniente», il «momento propizio», la «circostanza favorevole» per vivere e per capire la vita nella sua verità totale, e dunque per capire se stessi in essa. Un tempo che non si situa nel passato o nel futuro, né è vissuto fuori del tempo quotidiano, cioè in una dimensione intuitiva o estatica. È un momento che si rivela nel presente, è ciò che "qui ed ora" accade come opportuno, è la circostanza non casuale ma utile e vantaggiosa per il singolo, un momento importante, forse cruciale, per la sua vita.

Nel Cristianesimo, il «tempo favorevole» è il tempo presente (Rm 3, 26), ossia il tempo fissato da Dio nel suo piano di salvezza per l'uomo e realizzatosi per mezzo della venuta di Cristo. È il «momento favorevole» che si presenta «ora» (2Cor 6,2) per la conversione e la salvezza dell'uomo. È un momento comprensibile solamente alla luce della Pasqua, perché trova la sua origine fondativa nell'ora della resurrezione di Cristo. Per il credente è l'ora della discesa della grazia dello Spirito nella propria vita, vissuta in comunione con Lui. Il tempo favorevole alla salvezza è un tempo segnato da due estremi: da un lato l'incarnazione e la resurrezione di Cristo, dall'altro il giorno del suo definitivo ritorno. Dunque, quello «favorevole» è il tempo sospeso tra storia ed escatologia, tra passato e futuro. Non sapendo «il giorno e l'ora» del ritorno di Cristo, il tempo della salvezza coincide con il presente: «Ecco *ora* il momento favorevole, ecco *ora* il giorno della salvezza» – afferma con forza S. Paolo. Nella vita del credente il tempo decisivo è, in definitiva, il tempo della scelta fondamentale, dell'accettazione per fede del mistero della vita. Si tratta di un di un momento quantitativamente breve ma i cui effetti superano i limiti spazio-temporali. È il tempo della prova e insieme del giudizio, della sofferenza e insieme della gioia. Un tempo vissuto come una realtà per sé, un tempo che è stato donato alla persona per la sua salvezza, cioè per la sua realizzazione piena. Un tempo che richiede, per essere vissuto, che vi sia l'assunzione incondizionata della propria identità e della responsabilità del proprio esistere «qui e ora».

L'educazione può (o forse deve) essere vista come *l'irrompere nel «qui e ora» della vita dell'educando di una presenza e di una proposta* (= l'educatore e il progetto educativo) capaci, da un lato di provocare una rottura generativa che apre al nuovo e che dà voce alla nostalgia di un incontro con l'altro, dall'altro di risvegliare nell'educando il coraggio di passare da una situazione di isolamento, quindi di non comunicazione, ad un'esperienza autentica di «solitudine», cioè di adesione al mistero del dialogo con la propria insondabile profondità, sperimentata nel momento stesso in cui l'individuo si apre alla comunicazione con l'altro. *L'educazione, intesa come animazione, si propone quindi di creare negli animati, per quanto sia possibile, un «tempo favorevole» per il fiorire in essi di un duplice dinamismo vitale, che si concretizza nel movimento proprio della comunicazione che si apre all'esterno rivolgendosi ad un Tu, e in quella che si dispiega nella riflessione interiore della coscienza; è un dinamismo che si fa, nel primo caso, parola che comunica e, nel secondo, silenzio che ascolta.*

L'educazione non pone solamente le condizioni per la realizzazione di un «tempo favorevole» per l'educando. *L'educazione stessa si pone come «kairós» perché, per la sua natura intenzionale, non può non essere un segno di trascendenza che irrompe all'interno dello scorrere quotidiano del tempo; è un segno rivelatore di un'esperienza privilegiata di costruzione della propria realtà, che chiede di essere vissuta «ora», nel momento presente in cui appare. È un segno che sfida la storicità plurisignificante degli avvenimenti che scandiscono il divenire dell'uomo, forzandoli ad aprirsi alla novità del possibile e alla progettualità responsa-*

bile. Infine, il tempo dell'educazione è «kairós», perché si presenta anche come metafora della vita. Infatti, è la vita stessa ad essere, per ogni uomo, il «tempo favorevole» per la sua salvezza, cioè per la sua realizzazione piena e felice. L'educazione, dunque, nel suo significato più profondo, si fa «memoria» che invita alla ricerca di senso, «itinerario» che conduce a guardare direttamente al significato profondo dell'esistenza.

3. L'IDENTITÀ DEL FORMATORE DI UN CENTRO SALESIANO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE

Il Centro Salesiano di Formazione Professionale si presenta come una *Comunità Educativa* composta di religiosi e di laici, nella quale ogni persona che opera a vario titolo (dirigenti, formatori, utenti, genitori, personale amministrativo e di servizio) è consapevole di contribuire attivamente alla vita del Centro e di essere direttamente responsabile, per la parte di sua competenza, della qualità dell'offerta formativa che ci si impegna a garantire.

L'identità del Centro ruota attorno

- al messaggio evangelico,
- al carisma educativo di Don Bosco, pedagogicamente riassunto nel «Sistema preventivo», e
- alla profonda convinzione secondo cui l'esperienza educativa rappresenta, da sempre e ancor più nel nostro tempo, un momento privilegiato ed insostituibile di crescita nel percorso esistenziale di ogni individuo.

Da questi riferimenti il Formatore trae una molteplicità di orientamenti, valoriali ed educativi:

- la visione cristiana della realtà e, in essa, della persona e della società, è l'elemento che fa da sfondo culturale al suo modo di concepire l'attività formativa;
- la centralità della persona, contrassegnata dal proprio dinamismo di crescita personale, si esprime in modo pregnante nella sua attenzione nei confronti degli utenti;
- sa che il momento cruciale dell'esperienza formativa si manifesta nella relazione educativa tra utenti e formatori; in tale esperienza non solo gli utenti ma anche i formatori sono coscienti di essere in tensione verso la propria realizzazione;
- l'ambiente educativo è per lui molto importante, ed è costituito sia dall'insieme delle relazioni interpersonali, sia dall'organizzazione degli spazi e dei tempi di lavoro;
- è consapevole di dover approfondire di continuo (a livello culturale, pedagogico e didattico) che cosa sia «educazione» e che cosa comporti, particolarmente in questi anni, assumere un impegno di formazione (educazione permanente).

Il Formatore elabora la sua «mission», guardando alla sua identità ricca e complessa, ma anche a quella del Centro nel quale opera e al suo quadro ispirativo-fondativo che lo fa essere:

- ❑ «luogo formativo»,
- ❑ «cattolico»,
- ❑ «salesiano»,

tenendo contemporaneamente presenti tre fattori, fortemente integrati tra loro:

- ❑ la lettura della realtà, con particolare attenzione nei confronti della condizione giovanile (*sapere*);
- ❑ la valutazione critica degli elementi più significativi che scaturiscono da tale conoscenza (*giudicare*);
- ❑ l'assunzione di iniziative adeguate per affrontare la realtà (*agire*).

Questa elaborazione è sempre *in itinere*, ossia in via di continua riformulazione e precisazione, ed è praticata secondo i principi basilari di un atteggiamento di tipo ermeneutico: comprensione, spiegazione, applicazione.

Per il Formatore, essere protagonista all'interno di un "luogo formativo" significa in modo particolare:

- *sapere*:
 - che l'esperienza formativa rappresenta un momento cruciale nel percorso di crescita di ogni utente; pertanto, un suo fallimento anche parziale (disagio, demotivazione, abbandono), imputabile a carenze del Centro, può avere conseguenze molto negative;
 - che l'universo giovanile vive una fase di crisi generale di senso, dovuto alla mancanza di punti di riferimento credibili nel mondo degli adulti;
 - che la specificità del Centro sta nell'offerta di un percorso di crescita mediante l'esperienza individuale e comunitaria della cultura e del lavoro;
- *giudicare*:
 - l'atteggiamento relativistico, quando non eticamente «neutro», di molti adulti, come una delle cause dell'incapacità dei giovani di fare scelte importanti e responsabili;
 - il mondo vitale dei giovani come potenzialmente ricco di valori e di capacità di pensare e creare il nuovo, ma anche povero di motivazioni solidamente radicate;
 - l'imparare a conoscere, a fare, a vivere con gli altri, ed infine l'imparare ad essere, come i "quattro pilastri dell'educazione", validi anche nei Centri di Formazione Professionale (Delors, *Nell'educazione un tesoro*, pp. 79-90);
- *agire*:
 - con chiarezza di intenti e trasparenza nei progetti, allo scopo di porre gli utenti (e le loro famiglie) nelle condizioni di sapersi sempre confrontare criticamente con tutte le proposte e le iniziative della scuola;
 - con la volontà di elaborare progetti di lavoro motivati, ampiamente discussi e progettualmente fattibili;

- con la determinazione di qualificare tutti gli aspetti della vita del Centro, nessuno escluso, sapendo bene che solo nella qualità del suo insieme un ambiente formativo può essere apprezzato e credibile.

Per il Formatore operare in un ambiente “*cattolico*” significa in modo particolare:

- *sapere*:
 - che la diffusa crisi di senso, testimoniata in particolare dal mondo giovanile, coinvolge direttamente e drammaticamente anche la dimensione religiosa e la concezione cristiana della vita;
 - che la cultura (che è anche cultura del lavoro), che il Centro è chiamato a comunicare alle nuove generazioni, è il luogo privilegiato della ricerca di senso, ivi compreso il senso religioso e cristiano dell’esistenza;
 - che il Centro può contribuire in modo importante a porre le basi perché il mondo giovanile sia in grado di recepire e comprendere il proprio mondo e, all’interno di questo, il “progetto culturale” della chiesa;
- *giudicare*:
 - la crisi di senso, non solo come un problema ma anche come una risorsa per gli ambienti formativi, nel senso che rappresenta una sfida alla loro capacità di mostrare la validità e la credibilità della concezione cristiana, anche nel mondo contemporaneo;
 - la marginalità della religione nella vita quotidiana dei giovani non come il segno del trionfo della secolarizzazione, ma come la conferma della difficoltà dei giovani, e anche del loro timore, a dare la propria adesione ad un credo ben determinato e ad assumere uno stile di vita impegnativo;
 - la difficoltà di comprendere e accogliere l’esperienza di fede, come dovuta anche ad una diffusa carenza di cultura religiosa di base;
- *agire*:
 - con la coscienza di dover puntare alla formazione di una cultura religiosa, che – per essere tale – deve presupporre una solida formazione culturale di base;
 - con la volontà di fare del dialogo con tutti gli studenti del Centro, credenti, non credenti e credenti di altre confessioni o religioni, un momento di grande valore per la serietà della testimonianza di fede cattolica .

Per il Formatore operare in un ambiente “*salesiano*” significa in modo particolare:

- *sapere*:
 - che il “*sistema preventivo*” salesiano, per essere applicato nella realtà della vita della formazione professionale odierna, deve essere adeguatamente compreso e costantemente reinterpretedo;
 - che educare secondo “*ragione*” significa farlo con un livello alto di motivazioni pedagogiche e culturali, e con un grado di professionalità che coinvolga allo stesso modo: persone, strutture e organizzazione del lavoro formativo;

- che educare alla “*religione*” significa formare alla ricerca radicale del senso del vivere, da cui porre le premesse per un’apertura alla dimensione religiosa;
- che educare con “*amorevolezza*” significa curare in modo del tutto particolare la qualità e l’autenticità della relazione comunicativa ed affettiva tra allievi e formatori;
- *giudicare*:
 - la presenza, ricorrente nei momenti di transizione, di un riproporsi ripetitivo delle iniziative tradizionali come un atteggiamento di sfiducia nei confronti della capacità di cambiare e di rinnovarsi, che pure è propria della tradizione salesiana;
 - con molta attenzione il fenomeno delle povertà, antiche e nuove, e dei bisogni emergenti nell’universo giovanile;
 - come decisivo per la realizzazione del progetto educativo del Centro di Formazione Professionale, il rapporto tra il clima familiare in cui vivono gli alunni e lo “*spirito di famiglia*” proprio della comunità educativa salesiana;
- *agire*:
 - prendendo molto sul serio il vissuto complessivo dell’universo giovanile e il suo contesto, familiare, sociale e culturale;
 - sapendo attivare con creatività nuovi modi di vivere l’esperienza di crescita, propria degli utenti (*animazione e spirito di festa*);
 - volendo trarre dal meglio della riflessione pedagogica contemporanea, tutto ciò che può risultare positivo per un’ulteriore qualificazione dello stile educativo salesiano.

Bibliografia essenziale

- AA.VV., *Orizzonte formazione*, a cura di D. Forti, Ed. Angeli, Milano 1991.
- BATTISTELLI A. - MAJER V. - ODOARDI C., a cura di, *Sapere, fare, essere. Formazione come percorso di cambiamento nelle organizzazioni*, F. Angeli, Milano 1992.
- BOBBA L. - NANNI A., a cura di, *Formare solidarietà*, Aesse Srl, Roma 1994.
- LENA M., *Lo spirito dell’educazione*, La Scuola, Brescia 1986.
- MAGGI B., *La formazione, concezioni a confronto*, Etas libri, Milano 1991.
- MARITANI J., *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 1980.
- MARRAMAO G., *Kairos, apologia del tempo debito*, Laterza, Bari 1992.
- MAZZOLI G., *Formapolitica*, Idea Duemila, Roma 1992.
- QUAGLINO G.P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1985.
- REGINA U., *Servire l’essere con Heidegger*, Morcelliana, Brescia 1995.
- VICO G., *Tempo ed educazione nel postmoderno*, La Scuola, Brescia 1990.

“PREFERIREI DI NO”: UNA NUOVA CULTURA DELLA RELAZIONE EDUCATIVA

OBIETTIVI

Al termine della lezione, il lettore sarà in grado di:

- cogliere la difficoltà di rappresentarsi in un quadro unitario la condizione giovanile;
- descrivere alcune caratteristiche di una relazione educativa efficace, quali quelle proposte da Scurati;
- acquisire consapevolezza di alcuni sentimenti, paure, desideri del formatore che modellano la sua pratica.

1. UNA RELAZIONE APPARENTEMENTE IMPOSSIBILE

“In risposta ad un inserzione, un immobile giovanotto comparve un bel mattino sulla soglia del mio ufficio, essendo la porta aperta perché s’era d’estate. Rivedo ancora quella figura, scialba nella sua dignità, pietosa nella sua rispettabilità, incurabilmente perduta! Era Bartleby!”¹.

Bartleby è il protagonista di un racconto che Melville scrive nel 1853, nel periodo più oscuro della sua vita, anticipando in modo quasi profetico, i tratti della condizione postmoderna narrati e fatti propri dalla letteratura novecentesca. La sua caratteristica è di esprimersi, per tutto il romanzo, in un modo soltanto: “preferirei di no”. Ma chi è Bartleby?

Bartleby è un’immagine, per noi una metafora di una relazione apparentemente impossibile. Non si intende con questo contestare la legittimità e la possibilità di una comunicazione autentica, soprattutto in riferimento alle nuove generazioni, ma solo far cogliere un aspetto che, all’interno del processo educativo, sta emergendo negli ultimi anni con sempre maggiore evidenza, ovvero l’idea che nella relazione educativa, l’altro non è un “alter ego”, ma ciò che io non sono, vale a dire essenzialmente un interlocutore.

La nostra comune esperienza di educatori ci conferma che l’educazione è una

¹ H. MELVILLE, *Bartleby, lo scrivano*, p. 23, trad. di E. Giachino, Einaudi, Torino 1994.

forma di rapporto contaminante, e non semplicemente un *essere-con*, a volte estranea ad ogni forma di mediazione concettuale e sempre più irriducibile alla modalità della conoscenza.

I nostri destinatari, così come vengono chiamati, sono sempre meno nostri. Pur essendo infatti la letteratura sull'universo giovanile vastissima², ancora oggi (e soprattutto in questi ultimi anni) noi siamo costretti ad utilizzare espressioni del tipo generazione X, Y, o addirittura *generazione invisibile*, per indicare una condizione giovanile che sfugge alle tradizionali categorie sociologiche. Possiamo quindi tenere fermo questo punto: non sempre la possibilità di attribuire un senso comincia dal sapere, ma vi sono situazioni (in particolare l'educazione delle nuove generazioni) che si rifiutano di essere comprese all'interno di categorie sociologiche o culturali, e non per questo smettono di significare.

Bartleby è esattamente questo: "qualcosa" che significa per se stesso, fuori contesto, prima e al di là di ogni tentativo di donazione di senso o di comprensione. *Questo modo di manifestarsi di Bartleby è enigmatico in quanto cerca il mio riconoscimento pur conservando la sua incognita: enigmatico, non problematico.* Bartleby non è un equivoco da risolvere, un problema di conoscenza, ma semplicemente un'espressione che non chiede di essere interpretata.

Nel commento all'indagine sulla condizione giovanile "la generazione invisibile", Alessandro Cavalli esprime un dubbio, dopo tanti anni di studi e ricerche sui giovani: "*mi sembra che la società degli adulti proietti sui giovani le proprie speranze, ma anche le proprie delusioni e le proprie paure. È come se gli adulti, invece di guardarsi allo specchio, costruissero delle immagini che credono essere dei giovani mentre invece sono solo degli abbozzi di autoritratto*"³.

Può essere utile ricordare che il romanzo di Melville si è sottratto fin dall'inizio ad un'interpretazione definitiva da parte di critici ed esegeti, finché non è diventato un vero e proprio enigma, tale da giustificare addirittura il tentativo di G. Celati di raccogliere le ottantotto interpretazioni finora conosciute della celebre frase "**preferirei di no**" e di affermare che "*questo personaggio ci attira verso un tranello in cui tutte le spiegazioni e le interpretazioni debbono cadere nel vuoto*"⁴.

Generazione di preferenze più che di assunti

La lettura che Emilio Capodeski fa del romanzo di Melville, permette di far emergere un altro aspetto che può costituire un ulteriore motivo di discussione: qualunque aspettativa di instaurare con Bartleby un dialogo ragionevole viene regolarmente disattesa. C'è addirittura un passo in cui, alla supplica da parte dell'av-

² Si veda a questo proposito l'indicazione bibliografica che appare nella ricerca curata da Ilvo Diamanti dal titolo "La generazione invisibile", edita da *Il Sole 24 Ore*.

³ A. CAVALLI, *Gli occhiali appannati degli adulti*, sta in *La generazione invisibile*, a cura di I. Diamanti, *Il Sole 24 Ore*, Milano 2000.

⁴ G. CELATI, *Introduzione a Bartleby, lo scrivano*, Feltrinelli, Milano.

vocato di dimostrare un minimo di ragionevolezza, il nostro protagonista risponde: “al momento preferirei non essere un poco ragionevole”. Non ha il minimo interesse a spiegarsi, a lasciarsi comprendere, assimilare, identificare. Bartleby “era un uomo di assunti più che di preferenze”.

“Si può definire assunto un assioma a cui dovrebbe seguire una certa proposizione per conseguenza logica, così che posto un determinato punto di partenza, si debba necessariamente arrivare a una determinata conclusione. Ed è sulla universale condivisione di questo principio, sulla comune accettazione della logica e del principio di non contraddizione che si basa la possibilità per gli uomini di interagire, comunicare, intendersi vicendevolmente.

Ma l’agire – o meglio il non agire – di Bartleby si fonda su presupposti affatto inconciliabili. La logica su di lui non ha alcuna presa. Non è meno logico che illogico. Egli mina, mette in crisi, le fondamenta stesse del mondo del narratore, la sua presenza è come vento che spazza tutto e altera il senso delle cose”⁵.

2. LA RELAZIONE EDUCATIVA POSSIBILE

Le riflessioni che abbiamo fin qui condotto possono indicarci uno stato d’animo complessivo? Nel groviglio delle sensazioni e delle interpretazioni, che si fa sempre più complesso e intricato, mi pare di poter isolare il **disagio che emerge dall’assenza del destinatario**. Questa assenza che cosa significa? Parla? Che cosa dice?

Gli adolescenti guardano verso l’alto

Potrebbe sembrare contraddittorio, rispetto alla nostra esperienza di educatori, ma gli adolescenti hanno fame di relazioni verticali, guardano verso l’alto, alla ricerca di adulti competenti. Hanno molte domande da porre, centrali per la loro crescita, anche se il loro comportamento sembrerebbe andare in tutt’altra direzione.

Secondo Pietropolli Charmet, psicanalista, i cambiamenti avvenuti nell’ambito del processo di socializzazione, soprattutto all’interno della famiglia, hanno comportato una diversa qualità di rappresentazione delle funzioni e dei rapporti di potere fra adulti e adolescenti. L’adulto non è più colui dal quale affrancarsi attraverso comportamenti oppositivi, ma un sostegno alla crescita. Molti adolescenti “eleggono” tra le persone che incontrano un adulto significativo e si relazionano come se fosse parte del proprio Sé, alla ricerca di uno sguardo di ritorno. Gli psicoanalisti tendono a riconoscere come assolutamente necessaria alla crescita questa sorta di “tenerezza rispecchiante” che l’adulto rappresenta, e che diventa un nutrimento affettivo importante.

⁵ E. CAPODESKI, *Avrei preferenza di no. Una lettura di Bartleby, lo scrivano*, il riferimento è una pagina Web: www.trock.fabula.it

“Si pensi ad esempio alla funzione di alcuni insegnanti, rinnegati ufficialmente, ma profondamente nominati come testimoni del proprio eventuale valore, magari non nella disciplina che insegnano ma in qualche altra cruciale materia fondamentale della vita e di venuti destinatari di messaggi segreti quanto inaspettati, densi di attesa e difficili da accogliere e saper restituire senza commettere l’errore di dar loro troppo peso ufficiale o, quello ancor più grave, di banalizzarli o ridicolizzarli pubblicamente” (p. 49).

Ascoltateci senza essere intrusivi

Gli adolescenti non hanno fame solo di relazioni verticali, ma sono alla ricerca di una nuova forma di comunicazione educativa, che sappia dosare l’asimmetria, propria dell’atto educativo, integrandola in un clima di relazionalità e accoglienza, che dice rispetto e attenzione.

Cesare Scurati, nella prefazione al testo di Pier Cesare Rivoltella “Teoria della Comunicazione”, propone una sorta di carta pedagogica fondamentale a cui gli educatori potrebbero riferirsi per qualificare la loro comunicazione educativa. La riportiamo per esteso.

LE QUALITÀ DELLA COMUNICAZIONE EDUCATIVA

Abilitatività: il primo dovere di chi sa nei confronti di chi non sa è la consegna di conoscenze, abilità, competenze. Per questo la relazione formativa nasce sempre in una condizione di asimmetria (differenza) per concludersi in una simmetria (parità) che toglie l’ignoranza e l’inabilità di partenza per installare al loro posto la padronanza e l’autonomia, proprie del punto di arrivo; l’emancipazione è insieme l’obiettivo voluto ed il valore in gioco.

Compresenza: L’educazione si installa in un clima di relazionalità, di interazione effettiva e reale tra persone, di sostegno affettivo, di accoglienza, di accompagnamento e di aiuto a crescere nell’esercizio e nella ricerca. In questo senso si delineano i caratteri della dialogicità, della conversatività, del primato della parola, del riferimento a problemi reali, e, ancora, viene posto l’accento sulla necessità di controllare che la relazione non assuma aspetti di violenza e di potere.

Sistemicità: La prospettiva basata sui presupposti della linearità e della monofunzionalità ha lasciato il posto ad una concezione circolare, nella quale le varie possibili funzioni della comunicazione sono connesse ed interagenti tra loro e tutte riferibili alla dinamicità integrale che le connette nell’esperienza della persona.

Non intrusività: I modi dell'educazione non sono mai quelli della persuasione occulta, della seduzione, della suggestione irresistibile e dell'inganno: la lealtà intellettuale, l'onestà critica e la disponibilità alla differenza ne rappresentano invece le matrici prime. Educare significa lanciare una proposta che non è interessata ad una risposta reduplicativa, ma ad una interpretazione originale, vale a dire alla libertà. In termini di ancor maggiore immediatezza attuale, sottolineiamo tre dinamiche di particolare interesse.

Opacità-trasparenza: sapersi collocare nel rapporto con l'altro secondo un'intenzione radicale di chiarimento in quanto emersione verso la trasparenza di tutto ciò che abita inizialmente il mondo dell'opacità.

Contenuto-relazione: mantenimento dell'equilibrio fra la dimensione "numerica" (qualitativa, lineare, contenutistica) e analogica (qualitativa, circolare, relazionale) dell'esperienza della comunicazione, in modo che i dati, i fatti, le informazioni da una parte, così come le emozioni, le reazioni e le vibrazioni affettive dall'altra, non restino isolati ed appartenenti a due mondi reciprocamente distinti e separati.

Rumore-silenzio: presentazione e pratica di quei significati di concentrazione e sviluppo della creatività soggettiva che si possono rendere diffusi soltanto recuperando una nuova cultura del silenzio come esito di una decisione di ritrovamento personale.

(Cesare Scurati)

3. I FANTASMI NELLA RELAZIONE

La relazione educativa è sempre caratterizzata da ambivalenze, che contaminano l'approccio del formatore agli adolescenti. Diventa importante acquistare la consapevolezza del proprio "desiderio di formare" e di come questo dipenda da dinamiche interiori non sempre facili da riconoscere. Il tema è stato trattato soprattutto dagli autori della scuola francese di psicoanalisi: Kaes, Anzieu, Filloux, Postic.

L'idea di fondo è che la strutturazione del desiderio di formare si realizzi attraverso una serie di fantasmi inconsci, radicati nella personalità dell'educatore. Sentimenti, paure, desideri si fanno strada e cercano la loro soddisfazione modellando la nostra vita, condizionandoci nelle nostre relazioni e attività. Questo vale anche per l'attività del formatore.

Esistono fantasmi-modello per tutti i Formatori? Secondo una ricerca condotta su 120 insegnanti, sono cinque le fondamentali modalità fantasmatiche, tipiche dell'attività del formatore:

Il fantasma del dare la vita: si tratta forse del fantasma che ingloba tutti gli altri perché si riferisce al desiderio dell'onnipotenza, comune a tutti gli esseri umani. È la paura della morte, il voler continuare ad esistere nella mente di qualcuno, nel suo ricordo, e per questo gli si dà la vita, perché così è possibile continuare a vivere attraverso di lui.

Il fantasma dell'indifferenziazione: è tipico di coloro che faticano a staccarsi dai propri alunni, e che parlano di loro considerandoli come dei figli. Il Formatore è come una Grande Madre: deve dare serenità, affetto, felicità, occuparsi degli alunni in ogni momento. Diventa indifferente quale materia insegnano; il loro scopo è diventare un punto di riferimento, dentro e fuori il contesto formativo. Formare equivale a generare, ma conservando dentro di sé, per paura del distacco.

Il fantasma del trarre da sé: è il più classico perché etimologicamente è riconducibile proprio all'attività del "formare", ossia del dare forma, del plasmare, lasciare un'impronta. Si vuole lasciare all'educando se stessi come modello, come paradigma ideale per affrontare la realtà. Agli alunni si offre solamente il proprio patrimonio culturale, l'immagine di un adulto idealizzato e coerente. Con il linguaggio della psicoanalisi, si potrebbe dire che si desidera che gli educandi diventino la materializzazione del proprio Super-Io. Non vi è alcun coinvolgimento affettivo o emotivo, ma solo il desiderio che nulla passi di se stessi, se non i contenuti valoriali. La relazione educativa è oggettivata per esorcizzare il bisogno di un rapporto più profondo, coinvolgente.

Il fantasma del narcisismo: si riferisce alla difficoltà di considerare l'educando diverso da sé, dotato di un'identità autonoma. Il Formatore ricerca nell'altro una conferma di se stesso perché ha paura della solitudine e dei propri limiti. Inconsciamente ha bisogno della stima degli altri, del loro amore e se questo venisse a mancare sarebbe intollerabile. In questi casi, il Formatore vorrebbe lasciare di sé il ricordo di una persona da stimare, una persona vera..., in altri, quando il fantasma è consapevole, il Formatore è cosciente di svolgere la sua attività per essere applaudito e approvato.

Il fantasma dell'oggettivazione: è la relazione educativa impostata in modo maturo, in quanto rispettosa dell'alterità dell'alunno, della sua autonomia.

4. IPOTESI DI LAVORO

1. **Promuovere relazioni significative** ma con la capacità di modulare i livelli comunicativi in funzione delle situazioni (anche qui si tratta di operare una complessificazione dei nostri codici): esiste un livello comunicativo banale o *superficiale*, esistono relazioni *funzionali* che servono a comunicarsi cose da

fare e richiedono produttività, esiste una comunicazione *ideologica* o culturale, che ci vede molto spesso in ritardo, una comunicazione *emotiva*, nella quale siamo invece molto bravi, una comunicazione *spirituale*...

2. **Approfondire temi** generatori che costituiscono oggi delle chiavi per accelerare il pensiero verso nuove forme di convivenza sociale quali *Memoria, Identità, Progetto, Mito*...
3. **Formare nella direzione di uno sviluppo non-violento**, attraverso l'educazione alla complessità e al conflitto.
4. **Formare ad una cittadinanza attiva** che sappia entrare in contatto con tutte quelle forme associative organizzate che si occupano di diritti umani, ambiente, pace.
5. Ma soprattutto **formare ad una capacità di ascolto multiplo**, sofisticato, in grado di operare connessioni.
6. **Abilitare a fare i conti con le proprie paure**: la paura di incontrare la realtà perché il proprio mondo valoriale è fragile, si teme di essere rifiutati; la paura del conflitto; la paura dell'imprenditività.
7. **Recuperare la dimensione estetica.**

Bibliografia

- AA.VV., *Educare nella società complessa. Problemi. Esperienze. Prospettive*, La Scuola, Brescia 1991.
- AA.VV., *La sfida della complessità*, a cura di G. Bocchi e M. Ceruti, Feltrinelli, Milano 1994^s (1985).
- BUTTURINI E., *La relazione educativa per un futuro di pace*, in: *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 2 (2001), pp. 241-260;
- RIVOLTELLA P.C., *Teoria della comunicazione*, La Scuola, Brescia 1998.

Modulo 3:
**IL CARISMA EDUCATIVO SALESIANO OGGI:
COORDINATE DI FONDO**

GIUSEPPE TACCONI

Un itinerario di formazione per formatori che si inseriscono in un Centro di formazione professionale salesiano non può certo ignorare l'importanza fondamentale del "patrimonio pedagogico salesiano" che si rifà all'esperienza viva di Don Bosco ed all'originalità specifica del suo *Sistema preventivo*. Infatti si tratta di uno stile educativo che appartiene all'identità stessa della missione educativa salesiana. Per questo se ne parla spesso e con insistenza, come elemento essenziale di fedeltà al "carisma" del Fondatore.

Ma per realizzare una proposta educativa fedele al "patrimonio spirituale e pedagogico" di don Bosco:

- non basta rifarsi genericamente ai principi ispiratori della sua pedagogia;
- tantomeno basta "ripetere" o "applicare" materialmente le sue "scelte educative", pensate e realizzate come risposta concreta alle esigenze dei "giovani del suo tempo"; la stessa insistenza sulla necessità di "conservare il patrimonio pedagogico di don Bosco" può portare (e non di rado ha portato) a concepire il sistema preventivo come un sistema completo, un "deposito sacro" da conservare immutato. Ma non è così!

Infatti:

1. "Non si tratta di un sistema perfettamente compiuto e chiuso, bensì di una proposta aperta a integrazioni e sviluppi, teorici e storici, che lo arricchiscono senza sfigurarne gli essenziali lineamenti originari" (Braido, 1993)
2. Il sistema educativo di don Bosco si è sviluppato ed espresso in numerose istituzioni, associazioni giovanili, collegi, convitti per studenti e artigiani, esternati e pensionati, scuole di vario tipo: primaria, secondaria, professionale, seminari e aspirantati, scuole per la catechesi, centri missionari ecc..
3. Perciò è evidente che non possiamo in ogni caso compiere una semplice trasposizione ad oggi di quanto fatto da don Bosco nel secolo scorso, ma dobbiamo fare ricorso ad un processo "ermeneutico-operativo":

- **ermeneutico**, nel senso che per affrontare in modo efficace e corretto un problema, è necessaria una valida e ragionata interpretazione dei dati, in se stessi e nel loro contesto concreto;
- **operativo**, nel senso che lo sforzo di interpretazione deve essere sorretto da un interesse di sostegno all'azione educativa e formativa" (Nanni, 1989).

In pratica, per realizzare nei nostri Centri una proposta educativa fedele al "patrimonio spirituale e pedagogico" di don Bosco, è necessario:

- ispirarsi ai principi irrinunciabili dei suoi insegnamenti e della sua esperienza educativa;
- analizzarli e comprenderli nel contesto storico e culturale nel quale si sono realizzati;
- ripensarli, approfondirli e riformularli in modo aggiornato, per poterli attualizzare ed "*incarnare*" in proposte educative che rispondano alle concrete esigenze dei giovani di oggi.

Il presente modulo vuole essere un "*supporto*" all'itinerario formativo progettato per i formatori di alcuni Centri salesiani di formazione professionale, finalizzato, appunto ad una comprensione contestualizzata del pensiero educativo di don Bosco, che consenta una corretta ed efficace attualizzazione nella propria situazione educativa.

A PARTIRE DALLA NOSTRA STORIA...

OBIETTIVI

Al termine della lezione, il lettore sarà in grado di:

- conoscere alcuni elementi essenziali dell'esperienza educativa di don Bosco e dei salesiani;
- conoscere gli elementi principali del sistema preventivo così come emergono dalla ricerca storico-critica;
- individuare alcune di tali caratteristiche nell'accostamento diretto di un testo della tradizione salesiana.

1. DON GIOVANNI BOSCO E IL SUO TEMPO

Sulla biografia di don Bosco, può essere utilmente letto il recente ed agile libro di STELLA Pietro, *Don Bosco*, Il Mulino, Bologna 2001 (Cfr. anche: BRAIDO Pietro, *L'esperienza pedagogica di Don Bosco*, LAS, Roma 1988).

Una biografia del santo si può trovare anche nei seguenti siti:

<http://users.iol.it/luigi.scrosoppi/santi/donbosco.htm>

<http://www.donbosco.it/storia/Storia.html>

Qui di seguito, ci limitiamo a riportare brevi cenni, in una tabella che ripercorre succintamente la vita di don Bosco in ordine cronologico e la pone in rapporto agli eventi storici e culturali del tempo.

CENNI BIOGRAFICI		QUADRO STORICO ESSENZIALE	
		1789-1814	Rivoluzione francese e impero napoleonico.
1815	Il 16 agosto, Giovanni Bosco nasce nella località dei Becchi, nel comune di Castelnuovo d'Asti (oggi Castelnuovo Don Bosco), in una modesta famiglia di contadini.	1814-1815	Congresso di Vienna: restaurazione e Santa Alleanza (26 settembre 1815).
1817	A causa di una polmonite, muore il padre, Francesco. La madre, Margherita Occhiena, si trova da sola ad allevare Antonio (figlio di un precedente matrimonio del marito), Giuseppe e Giovanni.	1818	Proliferare delle Società segrete. Colombano Chiaverotti, arcivescovo di Torino (1818-1831).
		1820-1821 1821 1822 1823	Primi moti liberali in Spagna e in Italia. Vittorio Emanuele I (1802-1821) cede il trono sabauda al fratello Carlo Felice (1821-1831). In Piemonte, viene emanato il Regolamento di Carlo Felice sulle scuole (l'ispirazione è nettamente clericale). Leone XII eletto papa (1823-1829).
1824	Nonostante l'opposizione del fratellastro, Giovanni è iniziato al leggere, allo scrivere e al far di conto da un sacerdote, don Giuseppe Lacqua.		Graduale affermazione dell'idea di nazionalità in Italia.
1826	A Pasqua, è ammesso alla prima Comunione.		
1827	È garzone nella cascina Moglia e custode di mucche al pascolo (febbraio 1827 - dicembre 1828).		
		1828	A Cremona, Ferrante Aporti fonda i primi "asili d'infanzia" (diffusione dell'idea di prevenzione nell'educazione) Nasce Leonardo Murialdo (1828-1900), sacerdote ed educatore torinese.
1829	Riprende gli studi di lingua italiana e latina, nella borgata di Morialdo, presso il sacerdote don Giovanni Calosso.	1829	Pio VIII papa (1829-1830). L'arcivescovo di Torino, Colombano Chiaverotti, istituisce il seminario di Chieri (l'indirizzo dottrinale ha come modello le dottrine di S. Tommaso e la teologia morale rigorista dell'abate Giuseppe Antonio Alasia (fine '700).
1830	Frequenta la scuola comunale elementare di Castelnuovo (Natale 1830 - estate 1831), ospite di un sarto.	1830	Indipendenza della Grecia. Rivoluzione di luglio in Francia e moti insurrezionali e rivoluzionari in tutta Europa (1830-1831).
1831	Dal novembre è studente presso la scuola pubblica di grammatica, umanità e retorica di Chieri, ospite di conterranei residenti nella cittadina.	1831	- Carlo Alberto re sabauda (1831-1849). - Gregorio XVI papa (1831-1846). - A Marsiglia, Mazzini fonda la "Giovine Italia".

	Coi compagni della Scuola di Chieri, organizza la "Società dell'allegria" (1931-35) Diventa amico del giovane ebreo Giacomo Levi .	1832	Enciclica <i>Mirari vos</i> contro il cattolicesimo liberale di Lamennais. A Torino, il teologo Guala fonda il Convitto Ecclesiastico di S. Francesco di Sales per il perfezionamento pastorale dei preti.
1835	Entra nel Seminario di Chieri dove, aiutato economicamente da alcuni compaesani, percorre gli studi di filosofia e teologia.	1835	Ferdinando I, imperatore d'Austria (1835-1848).
		1839	Viene canonizzato sant'Alfonso de Liguori la cui teologia ispira la prassi pastorale delle correnti meno rigoriste (Guala, Cafasso)
		1840	A Torino, Don Giovanni Cocchi fonda l'Oratorio dell'Angelo Custode, nella periferia orientale della città.
1841	Il 5 giugno, vigilia della festa della SS. Trinità, a Torino riceve l'Ordinazione sacerdotale dall'arcivescovo Luigi Fransoni.		Rinascita economica in Piemonte e nell'Italia settentrionale (modernizzazione dell'agricoltura).
1841	In novembre, don Bosco inizia un triennio di perfezionamento pastorale presso il Convitto Ecclesiastico di Torino (lezioni di casistica, esercizio della catechesi, ministero delle confessioni in varie chiese e nelle carceri), sotto la guida del teologo Luigi Guala e del suo collaboratore don Giuseppe Cafasso. Dopo il presunto incontro con Bartolomeo Garelli (8 dicembre), incomincia a riunire e a catechizzare garzoni muratori, prevalentemente provenienti da fuori città.		Nuova borghesia emergente.
		1842	Esce la prima parte della monumentale opera del barone De Gérando, <i>Della pubblica beneficenza</i> (diffusione dell'idea preventiva in campo sociale: pauperismo e mendicizia).
		1843	Esce il <i>Del primato morale e civile degli italiani</i> di Vincenzo Gioberti (1801-1851) ("neoguelfismo").
1844	Grazie al Cafasso, da ottobre, diventa aiuto del teologo Giambattista Borel, cappellano in una delle opere della marchesa di Barolo (Rifugio delle suore Maddalene). Continua la sua attività catechistica. I ragazzi che si radunano da lui sono sempre più numerosi. Nasce l'"oratorio per la gioventù".	1844	Da agosto ad ottobre, Ferrante Aporti tiene, a Torino, un corso di pedagogia fortemente osteggiato da Mons. Fransoni.
1845	(maggio) - 1846 (marzo): hanno luogo le peregrinazioni dell'oratorio da S. Pietro in Vincoli ai Molini Dora, a casa Moretta, a prato Filippi. Don Bosco pubblica la <i>Storia ecclesiastica</i> .	1845	Esce a Torino la rivista <i>L'Educatore Primario</i> (in seguito <i>L'Educatore</i>).
1846	In aprile, l'oratorio trova sede definitiva nella tettoia/casa Pinardi, nella zona periferica di Valdocco, a nord-ovest del centro urbano, dove in novembre don Bosco viene ad abitare con la madre. Durante l'inverno 1846/1847 hanno inizio le scuole serali.	1846	Pio IX eletto papa (1846-1878): nascita del "mito di Pio IX".

1847	Ha principio l'ospizio; a Porta Nuova è aperto l'oratorio di S. Luigi; sorge la Compagnia di S. Luigi. Don Bosco pubblica la <i>Storia Sacra e Il giovane provveduto</i> .	1847	In Piemonte: licenziamento, da parte di Carlo Alberto, del reazionario conte Solaro della Margherita, ridimensionamento della censura, libertà di stampa e dei culti. Vengono pubblicati gli <i>Elementi di pedagogia</i> dell'Aporti. Occupazione austriaca di Ferrara.
1848	(in ottobre) inizia la pubblicazione de <i>L'Amico della gioventù</i> , giornale religioso, morale e politico (durerà sei mesi, fondendosi poi con L'Istruttore del popolo).	1848	Grande insurrezione, di carattere politico, sociale, nazionale che da Parigi (23-24 febbraio) si propaga nelle principali capitali e città europee tra febbraio e giugno (Vienna, Budapest, Praga, Berlino, Milano, Venezia, Palermo, Nola...). 4 marzo: in Piemonte, Carlo Alberto concede lo Statuto. Entusiasmo patriottico. Prima guerra di indipendenza (1848-49). Sempre in Piemonte: legge Boncompagni (accentramento dell'istruzione pubblica nelle mani dello stato). Forte espansione demografica a Torino (da 137.000 abitanti nel 1848, a 218.000 nel 1864). Esce il <i>Manifesto del partito comunista</i> di Karl Marx. Esce <i>Le cinque piaghe della Santa Chiesa</i> di Antonio Rosmini. In Francia: Luigi Napoleone presidente della repubblica (Imperatore dal 1852).
1849	Fonda la Società degli operai o di mutuo soccorso (del 1858 lo statuto).	1849	Fenomeni di pre-industrializzazione a Torino (solo nell'ultimo ventennio del secolo inizia, per l'Italia, la sua vera e propria rivoluz. industriale). Sempre in Piemonte, sale sul trono Vittorio Emanuele II (1849-1878, dal 17 marzo 1861 re d'Italia). 5 febbraio: proclamazione della Repubblica Romana.
1851	Grazie a sovvenzioni pubbliche e private, da affittuario, don Bosco passa a proprietario della casa Pinardi (in società con don Caffasso e il teologo Borel) e inizia una campagna di acquisti di terreni ed edifici per ingrandire l'opera dell'Oratorio.	1850	In Piemonte: leggi Siccardi (caduta dei privilegi secolari del clero). Espulsione dell'arcivescovo Mons. Fransoni (morto a Lione nel 1862) dal Regno Sardo.
1852	Con decreto del 31 marzo, l'arcivescovo di Torino mons. Fransoni, esule a Lione, nomina don Bosco direttore-capo degli oratori di S. Francesco di Sales, di S. Luigi e dell'Angelo Custode.	1852	Camillo Benso di Cavour presidente del Consiglio (fino al 1861): politica di liberalizzazione laica dello stato ("libera chiesa in libero stato").
1853	Inizia la pubblicazione delle <i>Lettere Cattoliche</i> e apre laboratori interni per calzolai e sarti.		

1854	È aperto il laboratorio dei legatori. A due chierici (tra cui Rua) e a due giovani (tra cui Cagliero), Don Bosco propone di sperimentare una forma associativa religiosa, germe della futura Società Salesiana (la denominazione di "salesiani" risale a questa data). Entra tra gli alunni di Valdocco Domenico Savio (1842-1857). In aprile, colloquio col ministro di grazia e giustizia, Urbano Rattazzi, sulla validità del Sistema Preventivo.	1854	Definizione del Dogma dell'Immacolata Concezione. Partecipazione del Piemonte alla guerra di Crimea.
1855	È istituita la terza classe ginnasiale interna (finora i giovani studenti frequentavano scuole tenute da privati). Esce la <i>Storia d'Italia</i> .	1855	Soppressione degli ordini religiosi contemplativi e incameramento dei beni.
1856	viene aperto il laboratorio di falegnameria ed è istituita la prima e la seconda ginnasiale; viene fondata la <i>Compagnia dell'Immacolata</i> .	1856	(febbraio-marzo) Congresso di Parigi.
1857	viene fondata la <i>Compagnia del SS. Sacramento</i> e costituito il Piccolo Clero; viene pure istituita una Conferenza giovanile di S. Vincenzo de' Paoli.	1857	Ha inizio, in Piemonte, il traforo del Fréjus (compiuto nel 1871). Torino viene collegata per ferrovia al porto di Genova.
1858	Don Bosco compie il primo viaggio a Roma per sottoporre a Pio IX il suo progetto di Società religiosa, consacrata ai giovani, e il primo abbozzo di Costituzioni; secondo il suo progetto, i salesiani sarebbero stati "cittadini di fronte allo stato, religiosi di fronte alla chiesa" e si sarebbe potuto aderire alla Società salesiana anche come "soci esterni".	1858	Il Piemonte possiede 935 Km di ferrovie (contro i 100 del Regno di Napoli e i 17 dello Stato Pontificio).
1859	Viene completato il ginnasio (cinque classi); è istituita la Compagnia di San Giuseppe. La Società salesiana sorge come associazione religiosa privata e di fatto. Di fronte allo stato si tratta di una libera associazione di cittadini. Inizia il faticoso iter per l'approvazione ecclesiastica. Esce la <i>Vita del giovanetto Savio Domenico</i> .	1859	Leggi Casati (13 novembre): nuovo ordinamento dell'Istruzione pubblica. Seconda guerra di indipendenza.
1860	Sono presenti nella Società religiosa, privatamente costituita, i primi laici ("Coadiutori").	1860	Spedizione dei mille.
1861	Sorge il laboratorio dei tipografi. Esce il <i>Cenno biografico sul giovanetto Magone Michele</i> .	1861	Proclamazione del Regno d'Italia (17 marzo). La "questione romana". La "questione meridionale". Morte di Cavour (6 giugno). Governo Ricasoli (1861-62).
1862	Nasce il laboratorio dei fabbri. Si ha in questo anno la prima professione dei voti religiosi (14 maggio).	1862	In Italia: Governo Rattazzi. Governo Farini-Minghetti (1862-64).

1863	È inaugurato il primo Istituto fuori Torino, a Mirabello Monferrato, sotto la direzione di Don Rua, a cui per l'occasione Don Bosco dona i <i>Ricordi confidenziali</i> ("Studia di fatti amare prima di fatti temere")(l'Istituto sarà trasferito a Borgo S. Martino nel 1870). DB scrive le <i>Memorie dell'Oratorio di San Francesco di Sales</i> (riservate inizialmente ai membri della Società religiosa).		
1864	Inizia la sua attività il Collegio-convitto municipale di Lanzo Torinese (affidato a don Bosco). <i>Decretum laudis</i> in favore della Società Salesiana. Primo incontro con Maria Mazzarello, a Mornese, durante una delle passeggiate autunnali con i suoi ragazzi. Esce il <i>Pastorello delle Alpi</i> .	1864	Enciclica <i>Quanta cura</i> e <i>Sillabo</i> contro gli "errori del secolo" (rottura con il "mondo moderno"). In Italia: governo Lamarmora (1864-66). A Londra, fondazione della Prima internazionale socialista.
1865	Progetto di <i>Biblioteca degli scrittori latini</i> .		
1865-67	Su invito di Giovanni Lanza, allora ministro dell'interno, partecipa alle trattative tra governo italiano e Santa Sede per la copertura di sedi vescovili vacanti.	1866 1867	Terza guerra di indipendenza (annessione del Veneto). Mons. Alessandro Riccardi di Netro arcivescovo di Torino (1867-1870). Istituzione della Confraternita di S. Giuseppe del Murialdo. Mons. Lorenzo Gastaldi diventa vescovo di Saluzzo.
1868	Consacrazione della Basilica di Maria Ausiliatrice, la cui costruzione era iniziata nel 1863.		
1869	19 febbraio: approvazione pontificia della Società Salesiana. Apertura dell'Istituto di Cherasco e di Alassio. Esce il primo volume della <i>Biblioteca della gioventù italiana</i> (nel 1885 arriverà al 204° e ultimo volume).	1869	Concilio Vaticano I (1869-1870): Costituzione <i>De fide catholica</i> e proclamazione del Dogma dell'infallibilità del papa.
1870	Fondazione del Collegio-Convitto municipale di Alassio.	1870	Presa di Roma (20 settembre) e fine del potere temporale dei Papi.
1871	Fondazione della scuola per artigiani a Marassi (Genova), trasferita l'anno seguente a Sampierdarena (Genova). Apertura del Collegio di Varazze. Frequenti frizioni tra don Bosco e la compagine ecclesiastica torinese.	1871	In Francia: la Comune di Parigi. In Italia, trasferimento della corte e del governo da Firenze (capitale provvisoria 1865-1871) a Roma. Leggi delle <i>Guarentigie</i> . Mons. Lorenzo Gastaldi arcivescovo di Torino (1871-1883).
1872	Accettazione del Collegio de' Nobili di Valsalice (Torino). Fondazione della Congregazione religiosa femminile con il titolo di Istituto delle Figlie di Maria SS. Ausiliatrice, con finalità analoghe a quelle dei salesiani.		Espansione commerciale, politica e culturale dell'Europa (colonialismo).
1874	Le Costituzioni della Società Salesiana vengono definitivamente approvate dalla Santa Sede, anche se con profonde modifiche rispetto allo scritto presentato da don Bosco.	1874	<i>Non expedit</i> .

1875-1887	Inizia l'irraggiamento progressivo dell'opera salesiana in Europa (Francia, Spagna, Inghilterra) e nel continente sudamericano (Argentina e Uruguay) con oratori, opere per emigranti, istituzioni scolastico-educative, attività missionarie.		
1876	Approvazione pontificia dei Cooperatori e Cooperatrici Salesiani.	1876	Caduta della "Destra" e avvento della Sinistra storica al potere: Depretis e il "trasformismo".
1877	È celebrato il primo Capitolo Generale della Società, fondamentale dal punto di vista dell'impostazione generale e della regolamentazione; tali Assemblee generali si susseguiranno ogni tre anni (1880-1883, 1886). Don Bosco acquista una cartiera a Mathi Torinese. Pubblicazione dell'opuscolo, <i>Il sistema preventivo nella educazione della gioventù</i> e dei <i>Regolamenti</i> . In agosto, ha inizio la pubblicazione del <i>Bollettino Salesiano</i> . I salesiani si stabiliscono a La Spezia e a Lucca.		
1878	I salesiani si stabiliscono a Ariccia, Albano e Este.	1878	Umberto I re d'Italia (1878-1900). Leone XIII eletto papa (1878-1903).
1879	I salesiani si stabiliscono a San Benigno Canavese, Cremona, Brindisi, Randazzo. Inizia l'edizione francese del Bollettino Salesiano.	1879	Enciclica <i>Aeterni Patris</i> .
1880	Don Bosco accetta di costruire la chiesa del S. Cuore a Roma (inaugurata nel 1887). I salesiani si stabiliscono a Firenze, Penango e Mogliano Veneto.		
1881	I Salesiani entrano in Spagna (Utrera).		
1882	Leone XIII sollecita la pacificazione tra don Bosco e l'arcivescovo di Torino, mons. Lorenzo Gastaldi (16 giugno).	1882	Triplice Alleanza dell'Italia con gli imperi centrali. Espansione coloniale in Africa .
1883	Circolare sui castighi (29 gennaio). Viaggio trionfale attraverso la Francia. La santa Sede affida ai salesiani il Vicariato apostolico della Patagonia (don Giovanni Cagliero).	1883	Card. Gaetano Alimonda, arcivescovo di Torino (1883-1891).
1884	Penultimo viaggio a Roma (il 19°) per problemi connessi con la costruzione della basilica del S. Cuore e il conseguimento di speciali garanzie giuridiche per la sua Società religiosa (i privilegi concessi ai redentoristi e l'esenzione). 10 maggio: lettera da Roma.		
1886	8 aprile - 6 maggio: eccezionale accoglienza e permanenza in Spagna, a Barcellona.		
1887	Consacrazione della chiesa del S. Cuore di Gesù a Roma.	1887	Crispi Presidente del Consiglio.
1888	(31 gennaio) morte di Don Bosco.		

2. IL SISTEMA PREVENTIVO DI DON BOSCO

Nel 1995, José Manuel PELLEZO, salesiano e studioso dell'opera e dell'azione educativa di don Bosco, ha scritto un saggio sul sistema preventivo, che tenta di inquadrare la concezione educativa di don Bosco all'interno della sua più ampia esperienza biografica e considera attentamente l'azione educativa e il contesto storico del tempo¹. Rifacendoci in particolare a questo studio, a cui rimandiamo per l'approfondimento, tentiamo di presentare qui di seguito, in estrema sintesi, alcuni lineamenti essenziali del metodo educativo e dell'esperienza pedagogica salesiana (sistema preventivo), così come emergono dalla ricerca storica più accurata.

1. Una prima caratteristica, che si può rilevare da un'analisi storica dell'esperienza salesiana, è **lo stretto legame tra teoria e pratica educativa, tra pedagogia e vita quotidiana**. I primi salesiani non sembrano preoccupati di attuare a Valdocco un modello pedagogico chiaramente definito e preciso fin dall'inizio. In loro si avvertono piuttosto lo sforzo di rispondere ai bisogni che si presentano volta per volta, e l'attenzione ai bisogni concreti dei giovani. Si avverte, cioè, una "stretta connessione tra pedagogia e vita, tra idee e quotidianità". Forse, si può parlare, per don Bosco e per i primi salesiani di Valdocco, di un "*atteggiamento di ricerca*", e di una apertura alla situazione storica (è del 1883 la raccomandazione di don Bosco ai membri del Capitolo generale: "*Bisogna conoscere e adattarci ai nostri tempi*"), col conseguente sforzo di analizzare attentamente la situazione, per individuare le cause di determinati problemi e per indicare le soluzioni più adeguate, e il bisogno di trovare orientamenti per risolvere i problemi della pratica mediante la lettura di libri di carattere pedagogico dei principali autori del tempo. L'impegno nell'azione e l'estensione dell'opera salesiana non sempre, però, sono accompagnati da un pari sforzo di riflessione e di approfondimento pedagogici.

2. Dalla considerazione della "realtà viva" di Valdocco, così come emerge dai documenti del tempo, emerge la **centralità dei giovani**, tipica del resto del clima e della sensibilità del diciannovesimo secolo: i giovani vengono considerati nei loro bisogni e nella loro situazione di vita, accostati con simpatia e fiducia (hanno sempre "*un punto accessibile al bene*").

3. Un tratto distintivo dell'agire di don Bosco è **la prevenzione** ("metodo preventivo"). Ci sono due accezioni di prevenzione, entrambe presenti: la concezione assistenziale e quella promozionale-educativa. La prima accezione di prevenzione è quella espressa dai concetti di "assistenza" e "vigilanza". L'assistenza-vigilanza viene progressivamente considerata come la chiave di volta per l'andamento della casa. Soprattutto dalla seconda metà degli anni '60, si assiste ad un graduale e sofferto passaggio da un'opera in cui prevalgono le finalità e le forme spontanee e flessibili di tipo familiare, ad un'istituzione che si voleva sempre più

¹ JOSÉ MANUEL PELLEZO, *Il sistema preventivo di Don Bosco: ieri e oggi*, in *Selenotizie* = Supplemento a *Scuola viva* n. 9, SEI, ottobre 1995

rispondente alle strutture caratteristiche di un collegio del tempo; l'accento si sposta sensibilmente sull'ordine e la disciplina ("collegializzazione"). È questo che spiega la forte insistenza sulla vigilanza intesa come un mettere sull'avviso, facendo conoscere ai soggetti leggi, regolamenti, obiettivi da raggiungere, e poi vigilare per garantire l'osservanza e punire le eventuali trasgressioni. Ma, negli ambienti salesiani, la prevenzione è sempre stata anche un'azione tesa ad impedire che il male avvenisse, contrapposta all'azione repressiva e punitiva. In questa seconda accezione, il prevenire è inteso come "promozione del bene", come azione educativa che sa proporre traguardi significativi e allettanti da raggiungere, e l'assistenza è intesa non come vigilanza ma come un essere presenti, aiutare, consigliare, accompagnare ricordando, incoraggiando, promuovendo, lungo l'intero itinerario formativo (Braido, 1993, 5-6).

4. Nel sistema preventivo, l'amore educativo assume connotazioni particolari di **'amorevolezza'**: si fa visibile e percepibile; è *amore dimostrato*; si esprime nelle forme della *paternità*, della *maternità*, della *fraternità* educativa; genera mutua fiducia. Nella tradizione salesiana, però, il rapporto tra i due termini del binomio "amore-timore" non è privo di problemi. Nella travagliata opera di organizzazione dell'Oratorio secondo il modello collegiale del tempo, la presenza a Valdocco di giovani "refrattari", la modesta formazione pedagogica dei primi maestri e assistenti sono all'origine di momenti tesi, in cui si avverte forte preoccupazione per gli aspetti disciplinari. Le misure estreme (come la camera di riflessione o l'espulsione di alunni) non mettono in questione, però, una sempre schietta e convinta opzione per i metodi della carità, della dolcezza, della relazione amichevole con i giovani ("Studia di farti amare piuttosto che farti temere"), dell'amore manifestato e percepito come tale dai giovani, nella relazione educativa (cfr. Prellezo, 1989c, 999-1002; Prellezo 1995), con il conseguente rifiuto delle forme autoritarie e dei castighi severi.

5. Gli **elementi religiosi e morali** dell'educazione dei giovani sono massicciamente presenti ("*da mihi animas*"), ma sono tutti ispirati a piena "umanità" ed arricchiti da più evidenti presenze di valori umani. La proposta fatta ai giovani è infatti integrale: vitto, vestito, alloggio, cura del corpo, formazione intellettuale, valori morali e religiosi, preparazione professionale, tempo libero ("*onesto cittadino e buon cristiano*") (Cfr. Prellezo, 1989c, 999-1002).

6. C'è una forte sottolineatura della dimensione del clima, tanto da poter parlare di una sorta di "**pedagogia di ambiente**". Si cerca di costruire un'atmosfera *familiare*, concorde, unita, solidale. Riguardo all'ambiente educativo, assume una certa rilevanza anche l'elemento ludico e della festa. La vita a Valdocco è scandita da giochi, passeggiate, rappresentazioni teatrali, feste; spesso, i momenti ricreativi e quelli religiosi sono strettamente uniti e comunque prevale un clima gioioso.

7. Nei momenti di tensione, e anche nelle circostanze normali della vita quotidiana, è ricorrente, nei verbali del consiglio e del personale di Valdocco, la presenza di don Bosco come punto di riferimento per l'azione. Ma emerge anche, con

non minore forza, l'iniziativa dei primi collaboratori che agiscono *in prima persona*: si radunano, discutono, prendono provvedimenti.... Molti elementi autorizzano a parlare del “**carattere comunitario**” del sistema preventivo.

8. I primi salesiani, dopo aver maturato gradualmente la convinzione di possedere una “propria eredità pedagogica”, non ritengono che si tratti di un sistema compiuto e chiuso. Anzi, quando si trovano di fronte a situazioni e problemi delicati, leggono il Regolamento della casa e le pagine del sistema preventivo, ma leggono e commentano anche opere di pedagogisti ed educatori del tempo... La spiegabile insistenza, dopo la morte di don Bosco, sulla necessità di conservare il “patrimonio pedagogico salesiano” portò, nei primi decenni del nostro secolo, a concepire il sistema preventivo come un sistema originale e completo: “deposito sacro” da mantenere immutato. Ma anche in quegli anni, non mancano voci autorevoli (don Cerruti ed altri) che invitano ad accogliere i “progressi fatti dalla scuola dei nostri tempi” e ad approfondire lo studio scientifico della “difficile arte di studiare”. Tali inviti e richieste maturano lentamente e non senza difficoltà. Essi si trovano, però, più d'accordo con le istanze delle origini e con l'esigenza di coniugare insieme **esperienza, riflessione, azione**.

ESERCITAZIONE

Per accostare il metodo educativo di don Bosco, più che agli scritti, bisognerebbe rifarsi alla concreta pratica educativa sua e dei primi salesiani. Qui di seguito riportiamo la famosa *Lettera da Roma* (10 maggio 1884) che, pur risentendo del contesto in cui è stata scritta e non essendo stata composta direttamente da don Bosco, è uno dei più efficaci e dei più ricchi documenti pedagogici salesiani e diventa una fonte importante per una conoscenza più approfondita della tradizione salesiana.

Traccia per la riflessione

1. Legga attentamente la “Lettera da Roma” del 10 maggio 1884 (allegata) in cui vengono descritti due ambienti educativi: l'oratorio “antico” (1846-59) e l'oratorio “attuale” (1884).
2. Riporti alcuni slogan o frasi, oppure alcune riflessioni personali sul tipo di ambiente educativo che emerge nella descrizione dell'oratorio “antico” (1846-59) e di quello “attuale” (1884).
3. Provi a confrontare gli elementi che caratterizzano l'ambiente educativo così come emerge dall'analisi dell' “Oratorio antico”, con quelli elencati nel testo della lezione (punto 2), indicando quali degli elementi riportati nel testo della lezione sono rintracciabili anche nell'analisi del testo della lettera.
4. Quali istanze educative, tra quelle individuate nel patrimonio educativo della tradizione salesiana, Le sembrano valide ancora oggi? In che senso e perché?

**IL POEMA DELL'AMORE EDUCATIVO:
Lettera di don Bosco da Roma: 10 maggio 1884**

Miei carissimi figlioli in G.C.,

vicino o lontano io penso sempre a voi. Uno solo è il mio desiderio, quello di vedervi felici nel tempo e nella eternità. Questo pensiero, questo desiderio mi risolsero a scrivervi questa lettera. Sento, o miei cari, il peso della mia lontananza da voi e il non vedervi e il non sentirvi mi cagiona pena, quale voi non potete immaginare. Perciò io avrei desiderato scrivere queste righe una settimana fa, ma le continue occupazioni me lo impedirono. Tuttavia benché pochi giorni manchino al mio ritorno, voglio anticipare la mia venuta tra voi almeno per lettera, non potendolo di persona. Sono le parole di chi vi ama teneramente in Gesù Cristo ed ha dovere di parlarvi con la libertà di un padre. E voi me lo permetterete, non è vero? E mi presterete attenzione e metterete in pratica quello che sono per dirvi. Ho affermato che voi siete l'unico ed il continuo pensiero della mia mente. Or dunque in una delle sere scorse, io ero ritirato in camera, e mentre mi disponevo per andare a riposo, avevo incominciato a recitare le preghiere che mi insegnò la mia buona mamma. In quel momento, non so bene se preso dal sonno o tratto fuori di me da una distrazione, mi parve che mi si presentassero innanzi due degli antichi giovani dell'Oratorio.

Uno di questi due mi avvicinò e salutato affettuosamente, mi disse: "Oh Don Bosco" Mi conosce?"

"Sì che ti conosco", risposi. "E si ricorda ancora di me?", soggiunse quell'uomo.

"Di te e di tutti gli altri. Tu sei Valfrè ed eri nell'Oratorio prima del 1870".

"Dica!", continuò quell'uomo. "Vuol vedere i giovani che erano nell'Oratorio ai miei tempi?".

"Sì, fammeli vedere", io risposi, "ciò mi cagionerà molto piacere". Allora Valfrè mi mostrò i giovani tutti con le stesse sembianze e con la statura e nell'età di quel tempo. Mi pareva di essere nell'antico Oratorio nell'ora della ricreazione. Era una scena tutta vita, tutta moto, tutta allegria. Chi correva, chi saltava, chi faceva saltare. Qui si giocava alla rana, là a barrarotta ed al pallone. In un luogo era radunato un crocchio di giovani che pendeva dal labbro di un prete, il quale narrava una storiella. In un altro luogo, un chierico che in mezzo ad altri giovanetti giocava all'*asino vola* ed ai *mestieri*. Si cantava, si rideva da tutte le parti, e dovunque chierici e preti e, intorno ad essi, i giovani che schiamazzavano allegramente. Si vedeva che tra i giovani e i superiori regnava la più grande cordialità e confidenza. Io ero incantato a questo spettacolo, e Valfrè mi disse: "Veda, la familiarità porta all'affetto e l'affetto porta alla confidenza. Ciò è che apre i cuori e i giovani palesano tutto senza timore ai maestri, agli assistenti ed ai Superiori. Diventano schietti in confessione e fuori di confessione e si prestano docili a tutto ciò che vuol comandare colui dal quale sono certi di essere amati.

In quell'istante si avvicinò a me l'altro antico allievo, che aveva la barba tutta bianca, e mi disse: "Don Bosco, vuole adesso conoscere e vedere i giovani che attualmente sono nell'Oratorio?". Costui era Buzzetti Giuseppe. "Sì", risposi io; "perché è già un mese che più non li vedo!".

E me li additò. Vidi l'Oratorio e tutti voi che facevate ricreazione. Ma non udivo più grida di gioia e cantici, non vedevo più quel moto, quella vita, come nella prima scena. Negli atti e nel viso di molti giovani si leggeva una noia, una spossatezza, una musoneria, una diffidenza, che faceva pena al mio cuore. Vidi, è vero, molti che correvano, giocavano, si agitavano con beata spensieratezza, ma altri non pochi io vedevo stare soli, appoggiati ai pilastri, in preda a pensieri sconfortanti. Altri su per le scale e nei corridoi, o sopra i poggioli dalla parte del giardino per sottrarsi alla ricreazione comune; altri passeggiare lentamente in gruppi, parlando sottovoce tra di loro, dando attorno occhiate sospettose e maligne: talora sorridere, ma con un sorriso accompagnato da occhiate da fare non solamente sospettare, ma credere che S. Luigi avrebbe arrossito se si fosse trovato in compagnia di costoro. Eziandio, fra coloro che giocavano, ve n'erano alcuni così svogliati, che facevano vedere chiaramente come non trovassero gusto nei divertimenti.

"Ha visto i suoi giovani?", mi disse quell'antico allievo. "Li vedo", risposi sospirando.

"Quanto sono differenti da quelli che eravamo noi una volta!", esclamò quell'antico allievo. "Purtroppo! Quanta svogliatezza in questa ricreazione!".

“E di qui proviene la freddezza in tanti nell'accostarsi ai santi Sacramenti, la trascuratezza delle pratiche di pietà in chiesa e altrove; lo star mal volentieri in un luogo ove la Divina Provvidenza li ricolma di ogni bene per il corpo, per l'anima, per l'intelletto. Di qui il non corrispondere che molti fanno alla loro vocazione; di qui le mormorazioni, con tutte le altre deplorabili conseguenze”.

“Capisco, intendo”, risposi io. “Ma come si possono rianimare questi miei cari giovani, acciocché riprendano l'antica vivacità, allegrezza, espansione?”. “Con la carità!”.

“Con la carità? Ma i miei giovani non sono amati abbastanza? Tu lo sai che io li amo. Tu sai quanto per loro ho sofferto e tollerato per il corso di ben quaranta anni, e quanto tollero e soffro ancora adesso. Quanti stenti, quante umiliazioni, quante opposizioni, quante persecuzioni per dare ad essi pane, casa, maestri e specialmente per procurare la salute delle loro anime. Ho fatto quanto ho saputo e potuto per coloro che formano l'affetto di tutta la mia vita”. “Non parlo di Lei!”.

“Di chi, dunque? Di coloro che fanno le mie veci? Dei direttori, prefetti, maestri, assistenti? Non vedi come sono martiri dello studio e del lavoro? Come consumano i loro anni giovanili per coloro che ad essi affidò la Divina Provvidenza?”. “Vedo, conosco. Ma ciò non basta: ci manca il meglio”. “Che cosa manca dunque?”.

“Che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati”.

“Ma non hanno gli occhi in fronte? Non hanno il lume dell'intelligenza? Non vedono che quanto si fa per essi è tutto per loro amore?”. “No, lo ripeto, ciò non basta”. “Che cosa ci vuole dunque?”.

“Che essendo amati in quelle cose che loro piacciono, con il partecipare alle loro inclinazioni infantili, imparino a vedere l'amore in quelle cose che naturalmente loro piacciono poco; quali sono: la disciplina, lo studio, la mortificazione di se stessi; e queste cose imparino a fare con slancio ed amore”.

“Spiègati meglio!”. “Osservi i giovani in ricreazione”. Osservai e quindi replicai: “E che cosa c'è di speciale da vedere?”. “Sono tanti anni che va educando giovani, e non capisce? Guardi meglio! Dove sono i nostri Salesiani?”.

Osservai e vidi che ben pochi preti e chierici si mescolavano tra i giovani e ancora più pochi prendevano parte ai loro divertimenti. I Superiori non erano più l'anima della ricreazione. La maggior parte di essi passeggiavano tra di loro parlando, senza badare che cosa facessero gli allievi. Altri guardavano la ricreazione non dandosi nessun pensiero dei giovani. Altri sorvegliavano così alla lontana chi commettesse qualche mancanza. Qualcuno, poi, avvertivano in atto minaccioso e ciò raramente. Vi era qualche Salesiano che avrebbe desiderato di intromettersi in qualche gruppo di giovani, ma vidi che questi giovani cercavano studiosamente di allontanarsi dai maestri e Superiori.

Allora quel mio amico ripigliò: “Negli antichi tempi dell'Oratorio lei non stava sempre in mezzo ai giovani e specialmente in tempo della ricreazione? Si ricorda quei belli anni? Era un tripudio di Paradiso, un'epoca che ricordiamo sempre con amore, perché l'affetto era quello che ci serviva di regola, e noi per lei non avevamo segreti”.

“Certamente! E allora tutto era gioia per me e nei giovani uno slancio per avvicinarsi a me, per volermi parlare, ed una viva ansia di udire i miei consigli e metterli in pratica. Ora, però, vedi come le udienze continue e gli affari moltiplicati e la mia sanità me lo impediscono”.

“Va bene; ma se lei non può, perché i suoi Salesiani non si fanno suoi imitatori? Perché non insiste, non esige che trattino i giovani come li trattava lei?”.

“Io parlo, mi spolmono, ma purtroppo molti non si sentono più di fare le fatiche di una volta”.

“E quindi, trascurando il meno, perdono il più, e questo 'più' sono le loro fatiche. Amino ciò che piace ai giovani e i giovani ameranno ciò che piace ai Superiori. E a questo modo sarà facile la loro fatica. La causa del presente cambiamento dell'Oratorio è che un numero di giovani non ha confidenza nei Superiori. Anticamente, i cuori erano tutti aperti ai Superiori, che i giovani amavano ed obbedivano prontamente. Ma ora i Superiori sono considerati come Superiori e non più come padri, fratelli, amici; quindi sono temuti e poco amati. Perciò se si vuole fare un cuor solo ed un'anima sola, per amore di Gesù bisogna che si rompa quella fatale barriera della diffidenza e sottentri a quella la confidenza cordiale. Quindi l'obbedienza guidi l'allievo come la madre guida il fanciullino. Allora regnerà nell'Oratorio la pace e l'allegrezza antica”.

“Come fare, dunque, per rompere questa barriera?”. “Famigliarità con i giovani, specialmente in ricreazione. Senza familiarità non si dimostra l'affetto e senza questa dimostrazione non vi può

essere confidenza. Chi vuole essere amato, bisogna che faccia vedere che ama. Gesù Cristo si fece piccolo coi piccoli e portò le nostre infermità. Ecco il maestro della familiarità! Il maestro visto solo in cattedra è maestro e non più, ma se va in ricreazione coi giovani, diventa come fratello.

Se uno è visto solo predicare dal pulpito, si dirà che fa né più né meno che il proprio dovere. Ma se dice una parola in ricreazione, è la parola di uno che ama. Quante conversioni non cagionano alcune sue parole fatte risuonare all'improvviso all'orecchio di un giovane nel mentre che si divertiva! Chi sa di essere amato, ama, e chi è amato ottiene tutto, specialmente dai giovani. Questa confidenza mette una corrente elettrica fra i giovani ed i Superiori. I cuori si aprono e fanno conoscere i loro bisogni e palesano i loro difetti. Questo amore fa sopportare ai Superiori le fatiche, le noie, le ingratitudini, i disturbi, le mancanze, le negligenze dei giovanetti. Gesù Cristo non spezzò la canna già fessa, né spense il lucignolo che fumigava. Ecco il vostro modello!. Allora non si vedrà più chi lavorerà per fine di vanagloria; chi punirà solamente per vendicare l'amor proprio offeso; chi si ritirerà dal campo della sorveglianza per gelosia di una temuta preponderanza altrui; chi mormorerà degli altri volendo essere amato e stimato dai giovani, esclusi tutti gli altri Superiori, guadagnando null'altro che disprezzo ed ipocrite moine; chi si lasci rubare il cuore da una creatura e per fare la corte a questa trascuri tutti gli altri giovanetti; chi per amore dei propri comodi tenga in non cale il dovere strettissimo della sorveglianza; chi per un vano rispetto umano si astenga dall'ammonire chi deve essere ammonito. Se ci sarà questo vero amore, non si cercherà altro che la gloria di Dio e la salute delle anime. Quando illanguidisce questo amore, allora è che le cose non vanno più bene. Perché si vuole sostituire alla carità la freddezza di un regolamento? Perché i Superiori si allontanano dall'osservanza di quelle regole di educazione che don Bosco ha loro dettate? Perché al sistema di prevenire con la vigilanza e amorosamente i disordini, si va sostituendo poco a poco il sistema, meno pesante più spiccio per chi comanda, di bandire leggi che se si sostengono sui castighi, accendono odi e fruttano dispiaceri; se si trascura di farle osservare, fruttano disprezzo per i Superiori e causa di disordini gravissimi? E ciò accade necessariamente se manca la familiarità. Se dunque si vuole che l'Oratorio ritorni all'antica felicità, si rimetta in vigore l'antico sistema: il Superiore sia tutto a tutti, pronto ad ascoltare sempre ogni dubbio o lamentanza dei giovani, tutto occhio per sorvegliare paternamente la loro condotta, tutto cuore per cercare il bene spirituale e temporale di coloro che la Provvidenza gli ha affidati. Allora i cuori non saranno più chiusi e non regneranno più certi segretumi che uccidono. Solo in caso di immoralità, i Superiori siano inesorabili. È meglio correre pericolo di scacciare dalla casa un innocente, che ritenere uno scandaloso. Gli assistenti si facciano uno strettissimo dovere di coscienza di riferire ai Superiori tutte quelle cose le quali conoscano in qualunque modo essere offesa di Dio”.

Allora io interrogai: “E quale è il mezzo precipuo perché trionfi simile familiarità e simile amore e confidenza?”. “L'osservanza esatta delle regole della casa”. “E null'altro?”. “Il piatto migliore in un pranzo è quello della buona cera”.

Mentre così il mio antico allievo finiva di parlare ed io continuavo ad osservare con vivo dispiacere quella ricreazione, poco a poco mi sentii oppresso da grande stanchezza che andava ognora crescendo. Questa oppressione giunse al punto che non potendo più resistere mi scossi e rinvenni.

Mi trovai in piedi, vicino al letto. Le mie gambe erano così gonfie e mi facevano così male che non potevo più stare ritto. L'ora era tardissima, quindi me ne andai a letto risoluto di scrivere ai miei figlioli queste righe.

Io desidero di non fare questi sogni che mi stancano troppo. Nel giorno seguente, mi sentivo rotto nella persona e non vedevo l'ora di riposare la sera seguente. Ma ecco, appena fui in letto, ricominciare il sogno. Avevo dinanzi il cortile, i giovani che ora sono all'Oratorio, e lo stesso allievo dell'Oratorio. Io presi ad interrogarlo: “Ciò che mi dicesti io lo farò sapere ai miei Salesiani; ma ai giovani dell'Oratorio che cosa debbo dire?”.

Mi rispose: “Che essi riconoscano quanto i Superiori, i maestri, gli assistenti faticino e studino per loro amore, poiché se non fosse per il loro bene non si assoggetterebbero a tanti sacrifici; che si ricordino essere l'umiltà la fonte di ogni tranquillità; che sappiano sopportare i difetti degli altri, poiché al mondo non si trova la perfezione, ma questa è solo in paradiso; che cessino dalle mormorazioni, poiché queste raffreddano i cuori; e soprattutto che procurino di vivere nella santa grazia di Dio”.

“E tu mi dici, dunque, che vi sono tra i miei giovani di quelli che non hanno la pace con Dio?”.

“Quella è la prima causa del male umore, fra le altre che lei sa, alle quali deve porre rimedio, e

che non fa d'uopo che ora le dica. Infatti, non diffida se non chi ha segreti da custodire, se non chi teme che questi segreti vengano a conoscersi, perché sa che gliene tornerebbe vergogna e disgrazia. Nello stesso tempo, se il cuore, insofferente di obbedienza, si irrita per nulla, gli sembra che ogni cosa vada male, e perciò esso non ha amore, giudica che i Superiori non lo amino”.

“Eppure, o caro amico, non vedi quanta frequenza di Confessioni e di Comunioni vi è nell'Oratorio?”.

“È vero che grande è la frequenza delle Confessioni, ma ciò che manca *radicalmente* in tanti giovanetti che si confessano è la stabilità nei proponimenti. Si confessano, ma sempre le stesse mancanze, le stesse occasioni prossime, le stesse abitudini cattive, le stesse disobbedienze, le stesse trascuranze nei doveri. Così si va avanti per mesi e mesi, e anche per anni e taluni perfino così continuano fino alla 5° ginnasiale. Sono confessioni che valgono poco o nulla; quindi non recano pace, e se un giovinetto fosse chiamato in quello stato al tribunale di Dio sarebbe un affare ben serio”. “E di costoro ve ne sono molti all'Oratorio?”.

“Pochi, in confronto del gran numero di giovani che sono nella casa. Osservi “, e me li additava.

Io guardai e ad uno ad uno vidi quei giovani. Ma in questi pochi io vidi cose che hanno profondamente amareggiato il mio cuore. Non voglio metterle sulla carta, ma quando sarò di ritorno voglio esporle a ciascuno cui si riferiscono. Qui vi dirò soltanto che è tempo di pregare e di prendere ferme risoluzioni; proporre non colle parole, ma con i fatti, e far vedere che i Comollo, i Savio Domenico, i Besucco e i Saccardi vivono ancora tra noi.

In ultimo, domandai a quel mio amico: “Hai null'altro da dirmi?”

“Predichi a tutti, grandi e piccoli, che si ricordino sempre di Maria SS. Ausiliatrice. Che essa li ha qui radunati per condurli via dai pericoli del mondo, perché si amassero come fratelli, e perché dessero gloria a Dio e a lei colla loro buona condotta; che è la Madonna quella che loro provvede pane e mezzi di studiare con infinite grazie e portenti. Si ricordino che sono alla vigilia della festa della loro SS. Madre e coll'aiuto suo deve cadere quella barriera di diffidenza che il demonio ha saputo innalzare tra giovani e Superiori e della quale sa giovare per la rovina di certe anime”.

“E ci riusciremo a togliere questa barriera?”. “Sì, certamente, purché grandi e piccoli siano pronti a soffrire qualche mortificazione per amore di Maria e mettano in pratica ciò che io ho detto”.

Intanto, io continuavo a guardare i miei giovanetti, e allo spettacolo di coloro che vedevo avviati verso l'eterna perdizione, sentii tale stretta al cuore che mi svegliai. Molte cose importantissime che io vidi desidererei ancora narrarvi, ma il tempo e le convenienze non me lo permettono.

Concludo. Sapete che cosa desidera da voi questo povero vecchio, che per i suoi cari giovani ha consumata la vita? Niente altro fuorché, fatte le debite proporzioni, ritornino i giorni felici dell'Oratorio primitivo. I giorni dell'affetto e della confidenza cristiana tra i giovani ed i Superiori: i giorni dello spirito di accondiscendenza e sopportazione per amore di Gesù Cristo, degli uni verso gli altri; i giorni della carità e della vera allegrezza per tutti. Ho bisogno che mi consoliate dandomi la speranza e la promessa che voi farete tutto ciò che desidero per il bene delle anime vostre. Voi non conoscete abbastanza quale fortuna sia la vostra di essere stati ricoverati nell'Oratorio. Innanzi a Dio vi protesto: Basta che un giovane entri in una casa Salesiana, perché la Vergine SS. lo prenda subito sotto la sua protezione speciale. Mettiamoci, dunque, subito sotto la sua protezione speciale. Mettiamoci, dunque, tutti d'accordo. La carità di quelli che comandano, la carità di quelli che devono obbedire faccia regnare fra di noi lo spirito di S. Francesco di Sales. O miei cari figlioli, si avvicina il tempo nel quale dovrò staccarmi da voi e partire per la mia eternità... Quindi io bramo di lasciare voi, o preti, o chierici, o giovani carissimi, per quella via del Signore nella quale esso stesso vi desidera.

A questo fine, il Santo Padre, che io ho visto Venerdì 9 di maggio, vi manda di tutto cuore la sua benedizione. Il giorno della festa di Maria Ausiliatrice mi troverò con voi innanzi all'effigie della nostra amorosissima Madre. Voglio che questa grande festa si celebri con ogni solennità e Don Lazzerò e Don Marchisio pensino a far sì che stiano allegri anche in refettorio. La festa di Maria Ausiliatrice deve essere il preludio della festa eterna che dobbiamo celebrare tutti insieme uniti un giorno in Paradiso.

Vostro aff.mo in G. C.
Sac. Gio. Bosco

Roma, 10 maggio 1884

Bibliografia

- BRAIDO PIETRO, *L'esperienza pedagogica di Don Bosco*, LAS, Roma 1988.
- ID., *Lettera di don Bosco da Roma del 10 maggio 1884*, LAS, Roma 1984.
- ID., *Breve storia del "Sistema preventivo"*, LAS, Roma 1993.
- ID. (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, seconda edizione accresciuta, LAS, Roma 1992.
- ID., *Introduzione*, in: BOSCO G., *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*, Introduzione e testi critici a cura di P. Braido, LAS, Roma 1985.
- NANNI CARLO, *La scuola e Don Bosco: istanze educative di ieri e di oggi*, in *Selenotizie*, Supplemento a "Scuola viva" n. 9, SEI, ottobre 1995.
- PRELLEZO J.M., *Il sistema preventivo riletto dai primi salesiani*, in "Orientamenti Pedagogici" 36 (1989a), 40-61.
- ID., *Valdocco (1866-1888). Problemi organizzativi e tensioni ideali nelle "conferenze" dei primi salesiani*, in "Ricerche Storiche Salesiane" 8 (1989b) 289-328.
- ID., *S. Giovanni Bosco*, in: *Dizionario di pastorale giovanile*, a cura di M. Midali e R. Tonelli, 1989c.
- ID., *Valdocco nell'Ottocento tra reale e ideale (1866-1889). Documenti e testimonianze*, LAS, Roma 1992.
- ID., *Il sistema preventivo di Don Bosco: ieri e oggi*, in *Selenotizie* = Supplemento a *Scuola viva* n. 9, SEI, ottobre 1995.
- STELLA PIETRO, *Don Bosco*, Il Mulino, Bologna 2001.

IL CARISMA SALESIANO OGGI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, il lettore sarà in grado di:

- conoscere alcuni criteri per interpretare il carisma salesiano oggi;
- analizzare criticamente il posizionamento della propria realtà di provenienza rispetto alle caratteristiche principali del carisma salesiano;
- individuare alcuni tratti di un “carisma salesiano” desiderabile per l’oggi.

ESERCITAZIONE DI APERTURA

1. Legga il testo che segue. Si tratta di un frammento della testimonianza scritta da un insegnante laico che ha operato per più di dieci anni all’interno di una scuola salesiana.

Nei miei primi anni di scuola (una scuola salesiana) era ancora molto sentita l’esigenza di dare ai docenti laici, appena assunti, un’informazione generale sulla pedagogia salesiana e, in particolare, sul «sistema preventivo». Poi, nel tempo, quest’attenzione è andata scomparendo, salvo ritornare saltuariamente in occasione di momenti di maggiore contrasto, tra religiose e laici, all’interno del Collegio docenti. In quei casi c’era sempre chi pensava che il motivo di fondo fosse dovuto al fatto che i laici non capivano il senso del metodo educativo salesiano e che bisognasse dare loro una preparazione adeguata su questo punto e, più in generale, sulla «spiritualità salesiana». Se mi chiedo, anche in questo caso, per quali ragioni è andata perduta, almeno nella mia scuola, l’attenzione alla formazione dei laici al metodo educativo salesiano, la spiegazione che ritengo più probabile è che non è stato per motivi di scarsa sensibilità al problema da parte delle suore; è accaduto perché nei fatti non se ne avvertiva il bisogno, data la scarsa necessità pratica di fare riferimento al «metodo preventivo». In altre parole: nella vita quotidiana della scuola, il riferimento al «metodo preventivo» risultava di scarsa utilità, non se ne sentiva la necessità.

La causa dell’inutilità del metodo educativo salesiano non sta, ovviamente, nella sua mancanza di valore, e nemmeno nella scarsa coerenza pedagogica che a volte si manifesta in chi dovrebbe attuarlo per vocazione. L’inutilità appare evidente nel momento in cui non si cerca alcuna forma di sintesi e di integrazione tra i concetti fondamentali dell’educazione salesiana e le teorie pedagogiche contemporanee. Di conseguenza, almeno per i docenti laici, appare più interessante leggere qualcosa (o almeno vi sono maggiori opportunità di sentire parlare) di Piaget, Rogers, Bruner, Gardner, Morin, Bertin, del costruttivismo, del cognitivismo, di D. Milani (tanto per citare

qualche nome o qualche teoria), piuttosto che del trittico: «ragione, religione, amorevolezza», perché quest'ultimo, preso così com'è e senza alcun approccio interpretativo di tipo ermeneutico, appare lontano, superato, e quindi ben poco importante per un docente non salesiano.

Un approfondito lavoro interpretativo sul sistema preventivo è certamente condotto a livello specialistico, ma ben difficilmente – per quanto ho sperimentato di persona – vi sono ricadute ai livelli più bassi e operativi (quando ci sono relazioni o conferenze sull'argomento, spesso sono a sfondo apologetico, moralistico o inutilmente esortativo; credo di non aver mai ascoltato una relazione in cui, accanto ai meriti, si sia parlato anche dei limiti della pedagogia salesiana e della necessità di una sua reinterpretazione nel contesto dei problemi della scuola). Questa carenza di informazione, a mio parere, è insieme causa ed effetto di una triste realtà: nella scuola salesiana vive il principio, tacito, della “monocultura pedagogica”, che poi è ridotta, molto spesso, ad una sorta di «scolastica salesiana», fatta di un insieme di formule ripetitive e riferimenti standardizzati, senza alcuna mediazione e validi in ogni circostanza. Tra i riferimenti più usuali: «Noi dobbiamo essere tutto per i giovani!»; «Occorre amare ciò che i giovani amano!»; oppure vi è l'insistenza sullo «spirito di festa» o sullo «spirito di famiglia»; in quest'ultimo caso non viene mai il dubbio che possa accadere nella scuola salesiana quello che capita nelle normali famiglie: che il padre (= preside o direttore) sia a volte autoritario, oppure la madre (preside o direttrice) oppressiva, oppure che entrambi i genitori non sappiano dialogare con i figli. In definitiva, sembra che la scuola cattolica salesiana sia «educativa» (= effetto) perché «salesiana» (=causa). A sua volta, che sia una scuola «salesiana» perché tutto ruota attorno alla figura di Don Bosco (a cominciare dalla sua festa, il 31 gennaio). Ci sarebbe da chiedersi: una scuola è salesiana perché, al posto della festa del santo patrono, festeggia Don Bosco, oppure perché nella festa del santo patrono (che è comune a tutte le scuole di quel territorio), nella scuola salesiana si prepara una festa davvero bella, partecipata, gioiosa e ricca di significato?

Se nei fatti non serve, verrebbe da pensare che l'insistenza sul «metodo preventivo» risponda ad altre due esigenze di fondo:

- essere un segno di riconoscimento e di appartenenza per i salesiani (religiosi e religiose), in assenza del quale si sentirebbero senza argomentazioni pedagogiche di fronte ai laici, quando non addirittura senza identità nei riguardi di se stessi;

- svolgere la funzione di collante ideologico nei confronti dei docenti laici, a cui è chiesto di assumere senza discussione tali principi nella loro pratica di lavoro.

Sarebbe interessante, a questo punto, riflettere sul rapporto tra mondo salesiano e postmodernità. Quest'ultima si caratterizza, tra gli altri aspetti, per la presa di coscienza della fine dei grandi miti o grandi “racconti”, verso i quali l'età moderna guardava con fiducia: il mito della ragione, del soggetto, della scienza, del progresso tecnico, della liberazione politica attraverso la lotta rivoluzionaria, dello sviluppo inarrestabile della storia, ecc. Al posto della fiducia nei confronti di queste “narrazioni”, considerate non più credibili dopo gli orrori del '900, è subentrata la sfiducia nei confronti dei macro-saperi, dell'uomo, della storia, della felicità, della religione, ecc... Si potrebbe ipotizzare che per il mondo salesiano (e quindi per la scuola salesiana) l'avvento dell'età postmoderna significhi la fine di quel «grande racconto» che è l'onnipotenza educativa del «metodo preventivo» e la messa in discussione della «naturale» capacità dei salesiani di stare con i giovani.

2. Provi a rispondere alle seguenti domande:

- In base alla sua esperienza, ha l'impressione che anche nella realtà in cui lei opera il riferimento al “metodo preventivo” nasconda il rischio di una sorta di “monocultura pedagogica”?
- Se sì, quali aspetti la caratterizzano? (Provi ad indicarli riportando gli slogan ricorrenti)

CHE FARCENE DEL CARISMA?

L'idea di fondo di tutto il percorso che proponiamo è che la valenza educativa di un Centro di formazione professionale debba passare essenzialmente attraverso i processi formativi che vengono attivati e attraverso il dialogo diretto tra formatori e formandi, e non tanto attraverso iniziative o momenti *ad hoc*, giustapposti (o sovrapposti) al normale andamento del Centro di formazione, senza una reale incidenza nei processi educativi e didattici che si realizzano in aula o in laboratorio.

Talvolta, infatti, c'è il rischio di far consistere la specificità salesiana e la caratterizzazione carismatica del Centro di formazione in una serie di iniziative staccate dal resto, semplicemente giustapposte: “buongiorno”, ritiri, celebrazioni, feste..., con la conseguenza di far pensare che la questione del carisma riguardi solo i salesiani e sia, in realtà, un debito da pagare al fatto che ci muoviamo all'interno di una istituzione salesiana.

COSA PUÒ SIGNIFICARE “CARISMA SALESIANO” OGGI?

Lo sguardo all'esperienza pedagogica di don Bosco e dei suoi primi collaboratori, che abbiamo avuto modo di attivare nella lezione precedente, ci sollecita a considerare il sistema educativo salesiano come un sistema sempre aperto ad “integrazioni e sviluppi” e dunque come un metodo educativo che va continuamente reinterpretato alla luce della situazione reale dei giovani e delle esigenze dei nuovi contesti culturali.

“Intercultura” pedagogica

Il tessuto pedagogico che dovrebbe sostenere la prassi educativa, formativa e didattica in un CFP salesiano, dovrebbe essere pensato come una realtà «complessa», ossia dovrebbe essere il risultato dell'intreccio di molteplici apporti teorici, provenienti sia dal mondo salesiano, sia dall'esterno.

Se è vero, come è vero, che la pratica della formazione si fa sempre più difficile e delicata, altrettanto vero è che non la si può affrontare in termini semplicistici e, quindi, inadeguati. Da qui l'idea di una sorta di “intercultura pedagogica”, quale fondamento della preparazione educativa e didattica di quanti operano nei centri di formazione professionale, religiosi e laici. Significa realizzare, nel patrimonio pedagogico dei formatori, un'integrazione progressiva tra diversi contributi di natura teorica, anche molto lontani tra loro, allo scopo di attrezzarsi concettualmente nel modo più completo ed efficace.

È questo il primo modo di essere “fedeli” a don Bosco, il cui pensiero pedagogico nasce come frutto di una sintesi originale di idee e di pratiche educative, in parte precedenti e in parte a lui contemporanee. Basti pensare all'influenza dell'attività educativa di S. Filippo Neri (circa il valore del gioco e della festa), di S. Carlo Borromeo (circa il valore dell'insegnamento e della scuola), di S. Francesco

di Sales (per quanto riguarda l'amorevolezza); oppure ai rapporti di don Bosco con altri educatori suoi contemporanei, tra questi F. Aporti (sul concetto di preventività), A. Rosmini e L. Murialdo.

Il “sistema preventivo” come “meta-modello”

Il ruolo del «metodo preventivo», e più in generale dei principi fondamentali dell'educazione salesiana, dovrebbe essere quello di disegnare l'orizzonte conoscitivo dell'educazione, ponendosi ad un livello «meta-modello», cioè al un livello che permette di accostare ed integrare altre teorie pedagogiche correnti nel dibattito contemporaneo. Per fare solo un esempio:

- **il principio di educare secondo “ragione”** può essere assunto come criterio di analisi di tutto ciò che riguarda le motivazioni psicologiche e culturali; oppure come termine di riferimento per ripensare i molteplici fattori che incidono realisticamente sul buon esito dell'azione formativa;
- **il principio di educare alla “religione”** può essere assunto in relazione al problema delle finalità educative, ossia della ricerca radicale della felicità e del senso del vivere, da cui si pongono le premesse per un'apertura anche alla dimensione religiosa dell'esistenza;
- **il principio di educare con “amorevolezza”** può essere utile per ripensare la consistenza dei quei contributi teorici che puntano a valorizzare la qualità e l'autenticità della relazione comunicativa ed affettiva e dei processi relazionali tra formatori ed formandi.

L'esito finale di una simile operazione dovrebbe essere quello di avere a disposizione, come scuola e come singolo docente, un patrimonio concettuale composito, in cui due fattori appaiano evidenti e tra loro complementari:

- il riferimento all'oggi, ossia al meglio della riflessione contemporanea, per sua natura variegato e molteplice;
- l'aggancio al pensiero e alla tradizione salesiana, che funge da perno fisso, da cui procedere in modo ordinato.

La scommessa sull'educativo

Un Centro di formazione è «salesiano», non perché tutto ruota attorno a don Bosco, ma perché è fortemente «educativo», ed è tale non solo nella pratica quotidiana, ma anche nella capacità teorica di ripensare continuamente l'educazione e la formazione. Un Centro di formazione professionale è tale perché ha un'anima educativa, non viceversa! Dunque, non è per i ritiri, i buongiorno o per le celebrazioni che il CFP salesiano è “salesiano”, ma è salesiano in quanto è un buon CFP, un CFP in cui si sta bene, in cui si apprende con gusto, in cui ogni elemento dell'ambiente educativo è curato ed ha il suo senso. Paradossalmente, si potrebbe affermare che un CFP salesiano “sano”, ossia capace di funzionare al meglio della sua capacità educativa, non avrebbe bisogno, per realizzarsi, di momenti espressamente etichettabili

come «salesiani»: gli basterebbe essere una «CFP» veramente tale. Al contrario, un CFP è “malato” quando in esso tutto gira intorno ai momenti religiosi, in particolare ai momenti della tradizione salesiana, segno evidente che non sa affrontare la realtà della formazione, incarnata nell’oggi; in questo senso, c’è il rischio di colmare con gli ‘aromi’ della salesianità la scarsa qualità del ‘cibo’ che vorrebbe propinare agli allievi. Un CFP salesiano sano ed autentico non ha bisogno di queste coperture, perché realizza appieno la propria dimensione «salesiana» nel suo essere «CFP».

L’apertura del sistema

La tradizione salesiana porta anche ad essere attenti alla dimensione organizzativa e strutturale in cui avviene la formazione: l’ambiente stesso (e dunque l’organizzazione) assume valenza educativa. Questo significa orientarsi a costruire dei CFP che sappiano essere organizzazioni a sistema aperto, il che ha innanzitutto a che fare con i modi di pensare e solo dopo con i modi di organizzare e di progettare. L’apertura del sistema richiede comunque: attenzione ai cambiamenti (nella società e nel mondo del lavoro); apertura al territorio; alto grado di flessibilità, in relazione alla possibilità di una continua riformulazione delle iniziative, sotto la spinta degli elementi di novità o di complessificazione della realtà; sperimentazione continua. L’apertura porta a ripensare tutti gli elementi dell’organizzazione: obiettivi, struttura, cultura, leadership...

Tra carisma dichiarato e carisma praticato

Il carisma salesiano caratterizza l’identità istituzionale di un CFP salesiano. In un tempo in cui ci si accorge che l’impianto tecnico avanzato non è più sufficiente per garantire i risultati formativi e che il mondo del lavoro richiede competenze quali la competenza relazionale, l’affidabilità, la responsabilità,... che toccano anche la dimensione etica, il bagaglio della tradizione salesiana, col suo carico di valori, può diventare una risorsa non indifferente.

Il carisma e la tradizione educativa salesiana, lungi dall’essere relegati al ruolo di elementi ornamentali, aiutando a caratterizzare l’impegno formativo, possono diventare un importante elemento di qualità del centro di formazione. Anche le aziende, in questo tempo, stanno riscoprendo l’importanza di rifarsi a dei valori condivisi.

I valori e i principi educativi della tradizione salesiana, assunti con fedeltà creativa, possono informare la *mission* dell’ente di formazione e diventare l’anima di tutti i processi che si attivano.

Spesso si crea una certa dialettica tra i principi ispiratori dichiarati e quelli praticati. La distanza che, nella pratica, si riscontra tra il livello ideale e quello reale non va risolta troppo in fretta, può essere infatti un fattore di vitalità che spinge ad tendere sempre di più all’ideale.

Nelle carte dei servizi, nelle presentazioni dell’ente, spesso anche nei documenti di progettazione vengono riportate le caratteristiche principali della mission

a cui, come ente, ci si sente chiamati. L'esercitazione che segue invita a fare una ricognizione di alcune di queste presentazioni per poter valutare in che misura la mission dichiarata si traduce in operatività e può essere effettivamente rintracciata, almeno come tensione ideale, nei concreti processi messi in atto nella propria realtà di provenienza.

ESERCITAZIONE

Esercizio n. 1

Ci sono numerosi siti salesiani, forse esiste anche un apposito sito nel quale l'Ente in cui Lei è inserito/a si presenta.

Provi ad aprire il sito del suo Ente o il sito della sede nazionale del CNOS-FAP. Individui nel sito la mission dichiarata.

Provi a riflettere sulla sua esperienza e cerchi di indicare:

- quali aspetti della *mission* dichiarata Le sembra di riuscire a rintracciare nel Centro in cui Lei opera?
- quali Le sembra possano essere gli indicatori?
- in che misura e per quali aspetti, secondo Lei, questi elementi si richiamano alla tradizione salesiana?

Se non riuscisse a rintracciare un documento nel quale sia riportata la mission dell'Ente in cui Lei lavora, può orientare il confronto a partire dalla seguente formulazione della mission di un ente salesiano:

Un Centro educativo - scolastico o professionale - salesiano si riconosce per alcune caratteristiche proprie:

- è *efficiente e qualificato*, perché intende offrire una proposta che va oltre la pura istruzione, favorisce l'interazione educativa con i giovani, perché siano orientati verso il loro progetto di vita;
- è *ispirato ai valori evangelici*, perché offre una proposta di crescita nella fede, con una chiara identità cattolica, ma al tempo stesso con una proposta educativa pastorale aperta ai valori plurireligiosi e pluriculturali;
- è *portatore dello spirito e pedagogia salesiana*, per animare i giovani nello stile oratoriano, creando con loro una famiglia, in cui vige la personalizzazione dei rapporti e si assume l'intera vita dei giovani;
- *svolge un'importante funzione sociale*, attraverso la formazione sociale e professionale dei giovani, l'interazione con l'ambiente, lo stile di vicinanza e solidarietà che propone e i modelli culturali alternativi che promuove;
- si caratterizza per la sua *collocazione* tipicamente *popolare*, aperta a tutti i ceti sociali e in particolare ai giovani più bisognosi.

Esercizio n. 2

Al termine della lettura e degli approfondimenti che ha avuto modo di fare, è in grado di definire a parole Sue i tratti essenziali del "carisma educativo salesiano" e come, a suo parere, andrebbe vissuto oggi?

I/LE COLLABORATORI/TRICI LAICI/CHE COME “DONO” PER IL CARISMA

OBIETTIVI

Al termine della lezione, il lettore sarà in grado di:

- descrivere ed analizzare situazioni problematiche nel rapporto tra laici e religiosi nel contesto di un cfp salesiano;
- riconoscere le radici culturali di tali problematiche;
- individuare piste di miglioramento del rapporto;
- percepirsi come “dono” per il carisma salesiano.

ESERCITAZIONE DI APERTURA

Cerchi di riflettere sulla sua esperienza e sul rapporto che ha avuto modo di instaurare con i salesiani che operano nel Centro professionale in cui Lei lavora.

1. Provi ad individuare una serie di situazioni problematiche che più frequentemente si presentano nell'esperienza di rapporto tra religiosi e laici nel contesto dell'opera salesiana in cui Lei è inserito/a e riportarle nella **scheda A**
2. Esamini ora l'elenco redatto e lo riordini, eliminando le sovrapposizioni e *scegliendo* tre situazioni problematiche ritenute particolarmente significative. Riporti i casi scelti nella **prima colonna** della **scheda B**.
3. Analizzare i casi selezionati utilizzando la **seconda colonna** per descriverli con precisione nei loro elementi concreti (aspetti fattuali).

Scheda A
Elenco delle situazioni problematiche

N°	Situazioni problematiche

Scheda B

N°	Situazioni problematiche scelte	Elementi di fatto con/in cui si presentano

DA UN CARISMA DETENUTO COME POSSESSO SICURO AD UN CARISMA DA FAR CRESCERE E DA CONDIVIDERE

Per carisma possiamo intendere la motivazione profonda che ha spinto il fondatore a dare origine alla sua opera ('spiritualità') e la missione a cui l'opera è orientata.

L'essere costituiti come fedeli custodi ed autentici interpreti del carisma ha spinto spesso i religiosi (anche i salesiani) a ritenere che il carisma fosse una sorta di proprietà privata dell'istituto, un patrimonio da conservare, se non addirittura un "deposito sacro", inviolabile. L'istanza di fedeltà alle fonti (secondo il motto: "don Bosco voleva così") bloccava perciò ogni istanza di cambiamento e portava non di rado a ripetere o applicare materialmente nel presente le scelte del fondatore o della fondatrice, pensate e realizzate come risposta concreta alle esigenze degli uomini e delle donne di un tempo passato.

La nuova comprensione del carisma, maturata soprattutto in seguito al Concilio, ha cominciato innanzitutto a fare i conti con la storia. Questo ha permesso di

comprendere che la fedeltà al carisma, per essere davvero tale, doveva essere una fedeltà creativa, cioè capace di analizzare ed interpretare i lineamenti originari del carisma, collocandoli nel contesto storico e culturale in cui erano stati realizzati, per poterli ripensare, approfondire e riformulare in modo adeguato all'attuale, mutato contesto. C'è infatti un rapporto di continua interazione tra il carisma e la realtà in cui esso si innesta: il carisma cresce e si arricchisce, nella misura in cui viene comunicato e condiviso. Esso poi porta dentro una dinamica creativa, capace anche di far cambiare e reinventare le strutture e le presenze. Anzi, è proprio questo dinamismo l'indice della vitalità di un carisma.

La nuova ecclesiologia di comunione ha inoltre fatto scoprire che il carisma non è da considerare un possesso esclusivo, ma un dono rivolto a tutta la Chiesa e al mondo, che richiama una serie di responsabilità e compiti che sono propri di tutti i cristiani e di tutti coloro che si sentono chiamati in causa. È come dire che, per sua natura, il carisma è aperto alla comunione e non può essere utilizzato per separare. Inoltre, il religioso è tenuto a donare il suo carisma ma anche ad imparare a ricevere il carisma di cui sono portatori gli altri. La parola ricorrente non è l'esclusiva, ma il 'con': l'incontro, la condivisione, la collaborazione tra i vari soggetti. Proprio nel dialogo e nel rapporto con gli altri ogni carisma può arricchirsi e contribuire a far crescere la comunione.

Questa nuova prospettiva, assodata dal punto di vista teorico, fatica non poco a prendere piede, a passare dalla teoria alla pratica e a tradursi in modalità nuove, più partecipate, di organizzare opere e servizi. L'enfasi posta sulla comunità religiosa come "nucleo animatore" dell'opera e custode del carisma può nascondere una certa idea di superiorità e una considerazione dei laici unicamente come oggetto di cura pastorale, anziché come eguali e compartecipi nella condivisione del carisma e nella missione, oppure come portatori di un carisma loro, proprio ed originale, che va accolto e che può far crescere anche il carisma dell'Istituto. Inoltre, è ancora forte il rischio di una concentrazione quasi esclusiva sul proprio carisma, senza una visione complessiva – e complessa – della molteplicità dei carismi, solo a partire dalla quale lo specifico acquista significato. Il rischio, allora, è che, anziché riconoscere la parzialità della propria esperienza religiosa, questa stessa parzialità "interpreti, relativizzi, metta anche sotto giudizio quegli altri valori: e quindi ciò che non rientra in un 'carisma' e nelle sue 'ripetitive' interpretazioni non gode di peso e attenzione".

Del resto il passaggio indicato disegna un vero e proprio cambiamento culturale non semplice a cui sono stimolati innanzitutto i religiosi, ma riguardo al quale anche i laici possono dare un contributo essenziale: le varie componenti di un'opera sono infatti chiamate a co-evolvere e il cambiamento degli uni influenza il cambiamento degli altri.

IL CAMBIAMENTO CULTURALE

Il passaggio culturale sopra delineato, potrebbe essere configurato come un cambio di paradigma, il cui segnale può essere individuato in un certo disagio che i religiosi provano nel cambiare la comprensione di sé e del contesto in cui sono

inseriti, nell'adottare modalità diverse per pensare se stessi e il proprio ambiente (e dunque anche il rapporto con i laici). Questo ci fa ipotizzare che il nodo della crisi sia prevalentemente di carattere conoscitivo e culturale. Ad essere in crisi sono innanzitutto i modi con i quali la comunità religiosa pensa se stessa, cioè riflette sulla sua identità, sulle sue finalità e la sua organizzazione interna (in breve, sul carisma), sul modo con cui essa guarda ai problemi che sono presenti in essa o che sono posti dal suo rapportarsi con i laici e con la società.

Percepire questi sviluppi è importante anche per dei formatori laici che si apprestano ad operare all'interno di un'opera gestita da religiosi.

Possiamo infatti individuare la radice di molte tensioni tra religiosi e laici a livello di dotazione culturale di una data comunità, intendendo con ciò "...gli schemi di rappresentazione, i codici per l'interpretazione degli accadimenti comuni, le abilità e competenze che sono state sviluppate con l'esperienza e gelosamente custodite nella comunità che le ha prodotte, ...le abitudini e tutto ciò che per brevità viene chiamato cultura organizzativa".

Infatti, nonostante i cambiamenti avvenuti sul versante dell'ecclesiologia, il coinvolgimento dei laici all'interno delle opere è ancora oggi più spesso sopportato che voluto; i tentativi di affidare spazi di autentica partecipazione ai laici si sono risolti spesso in operazioni di cosmesi istituzionale, ovvero più apparenti che reali. C'è stata sì un'evoluzione semantica: da "ausiliari" a "collaboratori" a "corresponsabili" a "cogestori", ma spesso non sono cambiati i modelli di fondo e il punto di riferimento del rapporto dei religiosi con i laici non sembra essere una rinnovata comprensione ecclesiologica, ma rimane l'opera, così come essa si è sviluppata, e le sue esigenze, quasi che i laici siano chiamati semplicemente a coprire i vuoti lasciati dai religiosi, a rimpiazzare, come truppe ausiliarie, le forze venute progressivamente meno. Non c'è stato cioè un ripensamento complessivo che coinvolgesse anche la comunità religiosa, che spesso anzi ha mantenuto immutati l'impostazione e l'assetto precedenti, perché sostanzialmente immutati sono rimasti i modelli attraverso cui essa ha continuato a pensare se stessa.

Ma se il problema è di natura culturale, è in questa direzione che dovranno essere ricercate anche le soluzioni. In questo tempo, **i laici sono chiamati a contribuire al cambiamento culturale delle comunità religiose (in questo senso sono "dono")**. Si tratta infatti di liberarsi da mappe cognitive consolidate che rendono "naturale" determinate rappresentazioni e certi modi di pensare, di vivere, di agire, di organizzarsi, e spingono a fidarsi un po' troppo delle proprie abitudini mentali, di quanto è dato per scontato, del "come si è sempre fatto".

E non sono solo i religiosi chiamati a questa ridefinizione di se stessi. Come i religiosi si vedono e si pensano dipende anche da come sono "vissuti" e "pensati" dai laici con cui collaborano. La collaborazione con i laici può allora "cambiare la vita" della comunità religiosa. Ma è anche vero che l'interazione con la comunità religiosa può "cambiare la vita" dei laici collaboratori...

Riusciranno i salesiani e i nuovi formatori laici a cogliere il senso e il valore di una tale sfida?

RAPPORTO TRA RELIGIOSI E COLLABORATORI LAICI: DUE MODELLI

Il cambio di paradigma di cui si parlava sopra è il passaggio da un modello chiuso ed autoreferenziale di pensare l'opera e la comunità religiosa ad un modello aperto e complesso. Qui sotto riportiamo alcuni tratti che il rapporto tra religiosi e laici assume all'interno dei due modelli. Allo stato puro non esiste alcuno di questi due modelli. Normalmente ci muoviamo "tra" i modelli.

Modello chiuso	Modello aperto
I laici sono considerati, per definizione, carenti di formazione salesiana e mancanti di carisma dal momento che tale carisma viene pensato come strettamente legato alla vita salesiana (sintomo di questo è la scelta preferenziale di assumere laici che siano exallievi/e o, meglio ancora associati, perché solo questa caratterizzazione garantirebbe, almeno in teoria, una lacuna carismatica meno profonda).	Il formatore laico, in quanto credente, è titolare di un proprio carisma, ossia di una specifica capacità di essere, di pensare e di fare educazione, secondo i modi che egli considera più veri ed efficaci.
I laici devono "apprendere" il carisma dai religiosi che ne detengono l'esclusiva.	Il carisma va appreso sia dai laici che dai religiosi. Si tratta infatti di un apprendimento organizzativo (il carisma passa dentro la cultura organizzativa, va appreso come si apprendono le procedure da seguire per eseguire una mansione), un apprendimento comune che restituisce il carisma alla chiesa.
Prevale il rimpianto per i tempi in cui il personale dell'opera era prevalentemente composto di religiosi.	Si coglie l'opportunità di una integrazione di diversità.
Secondo diversi religiosi, all'interno di questo modello, i collaboratori laici dovrebbero essere oggetto di formazione al pari dei ragazzi. Il docente laico deve essere educato perché carente, in tutto o in parte, di una preparazione pedagogica salesiana.	Il formatore laico ha già in sé la propria capacità di educare, e chiede solo di poterla far emergere e sviluppare.
I religiosi sentono molto poco l'esigenza dell'aggiornamento (principio dell'autosufficienza pedagogica).	La formazione deve essere pensata su un piano di pari dignità tra docenti laici, dotati del proprio carisma, e docenti religiosi, portatori anch'essi di un carisma educativo che, per loro vocazione, confluisce nel più ampio carisma salesiano. Tutti, religiosi e laici, sentono l'esigenza di un aggiornamento sulle correnti fondamentali della pedagogia o della psicologia contemporanea. Qualsiasi momento di formazione degli uni ha valore anche per gli altri, anche perché si favorisce l'attuarsi di uno scambio reciproco di conoscenze.
Nell'inconscio dei religiosi alberga l'idea che vi sia una sorta di colpa oscura (un peccato originale) dei laici, che è quella di non essere religiosi. Per questo motivo il "buon laico" è quello che si conforma ad essere come un religioso.	Viene valorizzato il contributo specifico che il laico porta con la sua vocazione di laico.

ESERCITAZIONE

Esercizio n. 1

Provi a ritornare sulla tabella che descrive le modalità secondo cui si configura il rapporto tra religiosi e laici nei due modelli.

Osservando la sua realtà, quali di queste modalità ritrova più frequentemente?

Esercizio n. 2

Forse “i problemi” non sono i problemi ma il modo in cui noi guardiamo i problemi stessi. Essi potrebbero infatti essere visti come ostacoli insormontabili o come stimoli all’azione e dunque come opportunità.

Provi a ritornare sull’*esercitazione di apertura*, riporti nella scheda sottostante le tre situazioni problematiche scelte nella scheda B e cerchi di descrivere l’opportunità che affrontare tale problema aprirebbe.

Affrontare il problema...	ci permetterebbe di...

Esercizio n. 3

Legga attentamente la tabella sotto riportata, che è la sintesi di un lavoro fatto da un gruppo di religiosi e laici, nell’ambito di un’esperienza formativa.

Provi ad aggiungere, se lo desidera, alcuni altri elementi che completino la tabella e rispecchino il Suo punto di vista.

LA PRESENZA DEI LAICI AIUTA I RELIGIOSI A...

- > crescere in ecclesialità
- > essere se stessi
- > ridefinire identità e ruolo
- > mettere a fuoco il significato dei voti
- > cogliere l'opportunità che il laico offre per leggere e interpretare in modo sempre nuovo il metodo preventivo (ogni formatore laico, infatti, in virtù del suo carisma, può essere nelle condizioni di intuire o mettere in atto qualcosa del metodo preventivo che fino a quel momento forse non era stato né intuito né pensato)
- > comprendere che il/la collaboratore/trice laico/a rappresenta un "dono" per l'opera salesiana
- > acquisire maggior senso di chiesa
- > far crescere continuamente il carisma, adeguandolo ai cambiamenti
- > lasciarsi provocare e stimolare
- > superare la mentalità di casta
- > prendere coscienza dell'inadeguatezza della propria formazione e cultura (la formazione comune accende dinamismi)
- > assumere dignità professionale e a maturare competenze specifiche
- > essere stimolati alla generosità (anche oltre il contratto di lavoro)

LA PRESENZA DEI RELIGIOSI AIUTA I LAICI A...

- > cogliere la profondità insondabile che è presente nel carisma e nella spiritualità di don Bosco (che si radica in una vera e propria esperienza religiosa dell'amore educativo di Dio per l'uomo)
- > accostare delle biografie viventi del carisma
- > creare rapporti personali autentici, condivisione di storie
- > cogliere la prospettiva "altra" del religioso come arricchimento
- > contare su un'istanza di verifica rispetto agli indirizzi comuni
- > incontrare persone che vivono con coraggio la propria scelta di vita religiosa (e non solo il proprio essere professionisti)
- > sentirsi comunità educativa

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bibliografia

FASANO CARLO, *Un'esperienza riuscita. Religiosi e laici insieme*, Ancora, Milano 2002.
POLI GIAN FRANCO, *Osare la svolta. Collaborazione tra religiosi e laici a servizio del Regno*, Ancora, Milano 2000.
TACCONI GIUSEPPE, *Alla ricerca di nuove identità. Formazione e organizzazione nelle comunità religiose di vita apostolica attiva*, LDC, Torino 2001.

AREA TEMATICA 2

I VISSUTI EMOTIVI DEI FORMATORI E DEGLI UTENTI NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE CHE CAMBIA

RICCARDO TUGGIA

Modulo 1: LE DIFESE PERSONALI DI FRONTE AL CAMBIAMENTO E ALLE RESPONSABILITÀ

Gli uomini non sono disturbati tanto dalle cose, quanto da come essi le vedono.

Epitteto

L'ingresso in un'agenzia formativa coinvolge tutta la persona; prima ancora di capire ciò che avviene o ciò che si deve fare, si sperimentano emozioni, aspettative, speranze... Un nuovo formatore spesso subisce questo arcipelago di sentimenti e reagisce in diversi modi. Nella presente area affronteremo il punto di vista emotivo di allievi e docenti, con particolare riferimento alle difficoltà che spesso si incontrano nel delicato equilibrio tra ciò che sono le nostre mansioni e quello che invece tutti i protagonisti, nonostante tutto, provano.

In questo modulo ci occuperemo in particolare di tutti quei meccanismi che si attivano quando una persona si inserisce in nuovo ruolo... Di fronte all'imprevisto e a ciò che non è completamente sotto controllo qualcosa ci spinge a reagire, a fuggire, a simulare... Prendere coscienza dei nostri vissuti è un passo fondamentale verso la conoscenza di noi stessi, dei nostri ragazzi, della nostra azione formativa.

SOLITUDINE E GLOBALIZZAZIONE

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- rendersi consapevoli del ruolo essenziale dei vissuti emotivi;
- comprenderne la struttura;
- abilitarsi ad una lettura causale dei fenomeni e dei comportamenti.

In una società postmoderna, spesso l'educazione risulta neutrale rispetto ai contenuti. Tutte le opzioni sono plausibili e, nel mercato delle cose, come in quello delle idee, sono le emozioni il veicolo primario di una valutazione qualitativa delle proposte. Da un certo punto di vista, tale impostazione risulta sicuramente riduttiva, tuttavia essa richiama il grande bisogno di felicità (forse anche di armonia?) presente nel cuore dell'uomo contemporaneo. Dopo secoli di educazione intellettuale e morale, perché non riscoprire in modo più profondo ed autentico la vita emotiva?

Anche dal punto di vista dei formatori, il CFP sembra essere retto da un paradigma anafettivo: il lavoro non deve "contaminarsi" con i propri affetti, con le proprie emozioni; il docente assume spesso il ruolo di stanco ripetitore o di burocrate preoccupato dei registri e dei programmi, con l'esito nefasto di uno svuotamento totale dell'azione didattica e con la parallela paralisi del fecondo, e di socratica memoria, dialogo tra anime.

Una società complessa ha bisogno di uomini e donne capaci di empatia, abilitati a sopportare costruttivamente le frustrazioni, tesi a un superamento dialettico e dialogico dei conflitti. Mai come in un orizzonte di postmodernità le qualità personali di assertività e prosocialità si presentano come un vero investimento per il futuro, come un'ulteriore possibilità di domanda e di ricerca di senso.

Quanto bisogno di ascolto e di comprensione chiedono alla formazione anche le famiglie: il colloquio con i genitori si sta trasformando, indipendentemente dalla nostra volontà, in una richiesta di aiuto, di orientamento, di conferma. C'è la velata e non consapevole ricerca per i propri ragazzi di un'esperienza educativa che non si realizzi solo in un profitto, ma che dilati lo spazio vitale ad altre dimensioni personali e sociali. Tutto questo però coglie impreparati ed insofferenti gli educatori

che interpretano come un *plus* di lavoro tale opportunità comunicativa; d'altro canto, proprio gli incontri con i genitori pongono in seria discussione l'efficacia formativa della nostra azione complessiva.

Vogliamo pertanto conoscere con maggiore incisività e puntualità alcuni concetti basilari della psicologia delle emozioni. Le seguenti note sono liberamente tratta da CASTELFRANCHI C., MICELI M., *Le difese della mente*, NIS, Roma 1995.

LA MENTE

La mente è un apparato di regolazione finalistica del comportamento di un sistema sulla base di rappresentazioni. Ogni nostro comportamento pertanto è fortemente connesso con il nostro modo di rappresentarci gli eventi e le persone, con le nostre aspettative e con le nostre "sensazioni a pelle".

CATEGORIE BASILARI DELL'ATTIVITÀ

Le azioni sono regolate da scopi e sono attivate ed eseguite sulla base di una rappresentazione del loro esito e in funzione di esso. Il comportamento quindi, da un certo punto di vista, è sempre motivato e risponde al nostro universo conoscitivo e al nostro orientamento nel contesto. Talvolta però ciò che ci capita o ciò che riceviamo dall'ambiente ci preoccupa, mette in discussione quello che siamo e il disagio che deriva da tale scacco ci allerta e ci preoccupa.

I MECCANISMI DI DIFESA

I meccanismi di difesa sono strategie mentali implicanti un'alterazione delle rappresentazioni dell'individuo, strumentali allo scopo di evitare o di ridurre la sofferenza psichica; i meccanismi di difesa difendono dalla sofferenza psichica causata da una dissonanza nel rapporto tra credenze (conoscenze) e scopi.

Da che cosa difendono i meccanismi di difesa?

I meccanismi di difesa difendono le rappresentazioni dell'io, incluse quelle che l'io ha di sé, per evitare all'io la sofferenza.

I meccanismi di difesa più comuni sono:

La rimozione

È un processo inconsapevole e automatico che espelle o tiene fuori dalla consapevolezza una rappresentazione, un'assunzione di significato, percepite come fonte di sofferenza. Un problema, una difficoltà, un sentimento vengono inconsapevolmente rimossi, cioè dimenticati; tale processo avviene nell'individuo ma talvolta l'intera organizzazione dimentica qualcosa di davvero importante.

La scotomizzazione

È lo spostamento dell'attenzione, per ragioni difensive, cioè per evitare sofferenza psichica. Scotomizzazione è un termine che deriva dall'oculistica e denota una diminuzione del campo visivo; in senso più generale, significa la volontà, non sempre consapevole, di non vedere tutta la realtà o di accettarne solo quella parte che più ci soddisfa o ci fa comodo.

La negazione

È un processo che permette il ritiro dell'attenzione da stimoli esterni e stimoli interni perché psicologicamente dolorosi. È senz'altro uno dei processi più frequenti: l'individuo o l'organizzazione negano l'esistenza di difficoltà, problemi, incomprensioni, portando, a loro favore, infinite giustificazioni e razionalizzazioni. Spesso, è uno dei motivi principali per cui, nelle comunità educanti, non si riesce mai a discutere ciò che divide e piuttosto si propende per infinite autocelebrazioni o per sterili affermazioni di intenti.

La formazione reattiva

È un meccanismo mentale che opera al di fuori e al di là della coscienza, mediante il quale si manifestano atteggiamenti esteriori che sono opposti a quelli consciamente disconosciuti. Chi non riconosce in certi atteggiamenti esteriori dei colleghi o dei ragazzi un'intenzione evidentemente opposta? È un meccanismo di difesa che pertanto rende difficile la trasparenza e la chiarezza nella comunicazione interpersonale. L'autenticità nella relazione è orizzonte da perseguire ad ogni costo, anche quando essa può minacciare le nostre certezze e le nostre precomprensioni.

La compensazione

È un meccanismo mentale che opera al di là e fuori della coscienza, mediante il quale l'individuo cerca di controbilanciare le proprie carenze. Con una banale battuta, potremmo liquidare la questione con l'esempio della persona bassa che usa tacchi altissimi per riequilibrare la propria immagine o con l'insicuro che ostenta un'esagerata sicurezza nel linguaggio ripetendo con insistenza le locuzioni "chiaramente" o "logicamente", ma, al di là di ciò, tale processo è visibile in molti comportamenti nostri e altrui. Esso segnala però anche una volontà, seppur camuffata, di superare i propri limiti e di potersi così presentare agli altri nel modo migliore.

La proiezione

È un tipo di comportamento nel quale l'individuo attribuisce ad altri le proprie pulsioni, i propri desideri; tale meccanismo sembra avere il fine di distogliere l'io da una realtà sgradevole e di evitare il dispiacere, spostando sull'altro quei processi che potrebbero procurargli pena. Lo spostamento sugli altri di ciò che noi proviamo o crediamo è molto frequente; saper riconoscere tale nostra azione significa accettare le nostre responsabilità e le difficoltà come luoghi ed occasioni di apprendimento e non solo come ostacoli alla nostra realizzazione.

LE EMOZIONI

È in corso un interessante dibattito sulle emozioni: qualcuno si è entusiasmato troppo e pensa che siano l'essenza dell'educazione, qualcuno crede che psicologi attentino all'autenticità del vissuto. Le emozioni non sono tutto, ma creano una certa aria che si respira. La profondità di ognuno di noi si abilita ad incontrare drammi, difficoltà, domande... ma le risposte non sono già scritte e questo mette in difficoltà qualche formatore. Quello che si chiede è il superamento di un pensiero semplice, di risposte rituali, di slogan che lasciano il tempo che trovano... La fatica di stare con questi ragazzi non è il segno di una imperfezione... ma la radicale opzione per le sfumature, per le ambiguità e i sogni che ci costituiscono.

Le emozioni hanno un'intenzione, vertono su qualcosa; hanno un oggetto e un destinatario, sono rivolte cioè verso qualcuno. Possono essere "positive" o "negative", cioè soggettivamente piacevoli o spiacevoli. Possono riguardare il raggiungimento degli scopi o la loro frustrazione.

I costituenti elementari fondamentali delle emozioni sono:

- le credenze
- le valutazioni
- gli scopi

Le credenze

Le credenze sono le nostre conoscenze, le nostre convinzioni basate soprattutto sull'esperienza passata; sono la parte cognitiva, mentale, dei nostri atteggiamenti. Esse li costituiscono ma hanno a che fare anche con dimensioni affettivo-emotive e con i comportamenti. Cambiare atteggiamento significa pertanto cambiare uno o più di queste componenti. Le credenze possono essere:

- di attivazione
- di attribuzione
- di categorizzazione

Le *credenze di attivazione* attivano emozioni a partire da rappresentazioni di tipo proposizionale o di tipo percettivo motorio; dipendono in larga misura da nostre risposte immediate, epidermiche, ed ovviamente risentono della nostra reattività, più o meno pronta e realista.

Le *credenze di attribuzione causale* dipendono da come noi ci spieghiamo gli eventi, dalle cause che ascriviamo ad essi; un formatore che attribuisce sempre agli utenti ogni responsabilità avrà credenze piuttosto schierate e poco realistiche, attribuendosi magari i meriti e scaricando le colpe.

Le *credenze di categorizzazione* dipendono in larga misura dalla nostra tendenza a classificare, ad inserire le persone e i fatti all'interno di categorie definite; il soggetto interpreta, riconosce il proprio stato d'animo con una certa emozione; è un processo normale della mente ma può alimentare rigidità, pregiudizi, conflitti.

Tutto questo significa che noi pensiamo non solo in riferimento ai nostri valori ma anche alla nostra specifica modalità di affrontare la realtà, di spiegarcela, e di vivere in maniera sufficientemente realistica le emozioni che talvolta ci sovrastano. Non siamo tutti di un pezzo, come crediamo, siamo complessi, articolati e in continuo movimento (speriamo). Anche i nostri ragazzi sono così!

Gli scopi

Il rapporto tra emozioni e scopi è complesso; le emozioni si traducono esse stesse in scopi, hanno il ruolo di monitorare il perseguimento e il raggiungimento degli scopi e attivano scopi.

L'individuo può compiere o meno un'azione allo scopo di provare o no una certa emozione.

- le emozioni sono spesso un rinforzo (più o meno positivo) ad adottare o ad evitare dati comportamentali; le emozioni quindi “sorvegliano gli scopi”;
- le emozioni hanno anche il ruolo di segnalare all'individuo la compromissione e il raggiungimento degli scopi;
- le emozioni “attivano gli scopi”;
- gli scopi direttamente attivati da emozioni sono “irrazionali”, in quanto non c'è collegamento tra condizioni attivanti e scopo attivato.

Insomma, **le emozioni sono uno stato d'animo complicato e complesso**. A volte l'individuo si deve difendere da:

➤ **emozioni sgradevoli:**

l'individuo deve cercare di prevenire alcune emozioni negative che gli creano sofferenza e, quando le prova, deve cercare di non continuare a provarle;

➤ **attivazione sgradita:**

l'individuo si può rifugiare o difendere da un'emozione perché non sopporta lo stato di “arousal” (tensione) che minaccia il nostro controllo sul corpo e ci mette paura;

➤ **credenze inaccettabili:**

è la fase in cui si può evitare un'emozione perché una delle sue credenze è dolorosa;

➤ **impulsi sgraditi:**

sono quegli impulsi che l'individuo non vuole accettare perché creano sofferenza e quindi vengono rifiutati a priori.

L'eliminazione di un'emozione può essere attuata tramite:

➤ **disattivazione:**

eliminare le credenze che hanno attivato l'emozione perché questa possa venire meno;

➤ **reinterpretazione:**

se alcune credenze attivanti restano valide, allora si può reinterpretare l'emozione, attribuendola ad altre credenze;

- **ridirezione:**
è uno stato d'animo uguale che muta il suo destinatario e il suo oggetto;
- **ansia**
è l'emozione per eccellenza; ha oggetti indefiniti, spesso sconosciuti; l'aspetto centrale di questa emozione è quello della minaccia indefinita, dell'incertezza e dell'attesa.

ESERCITAZIONE

Questionario di autovalutazione della propria competenza emozionale (Materiale A.I.PRE - Associazione Italiana di Psicologia Preventiva - di Roma)

Il termine analfabetismo generalmente si riferisce al non saper leggere e scrivere. Per analogia Steiner (1984) lo usa in relazione alla conoscenza delle emozioni. In ciascuno di noi è presente un certo grado di analfabetismo emozionale che in parte può essere eliminato con opportune esperienze di apprendimento. Esprimi un'autovalutazione su ciascuna delle seguenti dimensioni

CONSAPEVOLEZZA	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
[1] La persona non è consapevole delle proprie emozioni tranne quando sono molto intense					
[5] La persona è consapevole delle proprie emozioni anche quando sono poco intense					
DISCRIMINAZIONE	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
[1] La persona non sa distinguere le emozioni					
[5] La persona sa distinguere le emozioni					
ATTRIBUZIONE	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
[1] La persona non si rende conto di cosa abbia suscitato le proprie emozioni					
[5] La persona si rende conto di cosa abbia suscitato le proprie emozioni					
GESTIONE	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
[1] La persona non sa cosa fare quando viene colta dalle emozioni					
[5] La persona sa cosa fare quando viene colta dalle emozioni					
ESPRESSIONE	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
[1] La persona non sa comunicare le proprie emozioni					
[5] La persona sa comunicare le proprie emozioni in modo efficace e rispettoso					
SENSIBILITÀ EMOTIVA	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
[1] La persona non si accorge delle emozioni degli altri					
[5] La persona si accorge delle emozioni degli altri					
EMPATIA	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
[1] La persona non sa come rispondere alle emozioni degli altri					
[5] La persona sa come rispondere alle emozioni degli altri					

Bibliografia

- AA.VV., *Emozione e interpretazione*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.
ARGYLE M., *Psicologia della felicità*, Cortina, Milano 1988.
AMMANITI, DADDI, *Affetti*, Laterza, Roma-Bari 1991.
CAMBI F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
D'URSO V., *Imbarazzo, vergogna ed altri affanni*, Cortina, Milano 1990.
D'URSO V., *Arrabbiarsi*, Il Mulino, Bologna 2001.
D'URSO V., TRENTIN R., *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 1982.
MOTTANA P., *Formazione e affetti*, Armando, Roma 1993

Per un approfondimento in rete sulla psicologia cognitiva, consulta i seguenti siti:

<http://www.psiconline.it/>;

<http://www.opsonline.it/>;

<http://www.apc.it/>

LE DIFESE DEI FORMATORI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- analizzare criticamente i vissuti emotivi dei formatori di fronte alle difficoltà.

Il luogo di lavoro è un luogo di produttività e professionalità ma senz'altro ciò che noi proviamo rimane uno dei fattori più importanti e strategici del nostro e dell'altrui benessere. La competenza di un educatore non si esaurisce pertanto nella conoscenza della disciplina, né nella meticolosità dell'adeguamento alle procedure, ma si realizza sempre nella creazione di un clima affettivo ed emotivo che provoca maggiore o minore permeabilità nei nostri comportamenti, atteggiamenti, modi di percepire le classi o i colleghi

Il CFP è un luogo strutturato, ha le sue leggi, le sue risorse e i suoi limiti.

Spesso il nuovo formatore può sentirsi a disagio, fuori posto, incapace o impotente.

Altre volte si sente euforico e deciso ad affrontare ogni cosa.

Superficialità o esagerata preoccupazione?

Le difficoltà, i conflitti e le incomprensioni sono di casa in un luogo educativo e tutti hanno la piena consapevolezza che un luogo in cui si "sta bene" diviene condizione necessaria per un lavoro gratificante.

Ognuno di noi ha le proprie strategie di affrontamento del disagio e le modalità di ogni professionista di reagire alle difficoltà contribuendo in maniera significativa a creare una cultura della prevenzione, della risoluzione dei conflitti, della opportunità di apprendere dai problemi emergenti.

Ecco alcuni meccanismi di difesa che agiscono in noi, nei nostri colleghi, nella direzione:

- “non pensare!”,
- ottimismo ad ogni costo,
- “non c’è nessun problema”,
- “...e se anche fosse...?”,
- pessimismo,
- “è un disastro...ma ormai...”,
- “via il dente, via il dolore”.

Sono frasi ricorrenti che hanno lo scopo di farci diminuire l’ansia relativa ai problemi o alle difficoltà incontrate: non sono solo luoghi comuni, sono anche lo specchio di un pensiero che non cerca lo scontro – incontro con la realtà.

Quali sono le emozioni e le principali difficoltà incontrate nel nostro lavoro ?

Diamo un nome ai problemi e ai nostri sentimenti più profondi!

Alcune modalità non corrette di affrontare il nostro disagio possono essere :

- Lo spostamento: l’individuo nega l’esistenza di un coinvolgimento personale in una dinamica o la attribuisce ad un oggetto o soggetto esterno (il direttore, quella classe, la retribuzione);
- le soluzioni magiche: è uno spostamento che si propone inoltre un evento che sventi la minaccia (qui necessita un ristrutturazione totale, occorre più formazione);
- vigilanza: il formatore si impegna a fare tutto ciò che è in suo potere per non avere poi nulla da rimproverarsi;
- disimpegno: un ridotto impiego di risorse al fine di non sentirsi coinvolto;
- invidia;
- senso di colpa;
- fuga;
- alibi strutturalista : la causa di ogni difficoltà viene attribuita alla struttura, al potere, all’organigramma, alla Regione, allo Stato...;
- la individuazione di un falso nemico (le famiglie, la concorrenza, i laici, i salesiani).

Una alfabetizzazione emotiva diventa essenziale in un ente di formazione che voglia attuare prevenzione e promozione della persona.

Prevenire non significa quindi impedire che qualcosa accada, ma si traduce nei nostri giorni in un atteggiamento di apertura, di accoglienza incondizionata e di ascolto, tale da far in modo che ciascuno si senta libero di potersi esprimere, accettato non tanto nei suoi comportamenti più o meno discutibili, quanto nella sua originale intenzionalità.

Il sistema preventivo di una comunità educante non coincide quindi solo con norme o comportamenti agiti, ma piuttosto trova la sua concretizzazione in quello “spirito di famiglia” che orienta alla chiarezza, alla trasparenza, all’autenticità.

ESERCITAZIONE

Analizza (alla luce delle unità 1 e 2) qualche passato momento collegiale del tuo CFP

- quali *sentimenti e emozioni* percepisci prevalentemente intorno a te?
- quali sono le *reazioni dei colleghi di fronte ad un problema emerso*?
- con quale termine potresti definire il *clima* che si percepisce all'interno del tuo luogo di lavoro?
- con quale emozione principalmente *i tuoi utenti* svolgono le lezioni e i laboratori?
- che cosa ti dà maggiormente “*fastidio*” in un collega e perché?

sentimenti e emozioni prevalenti intorno a te	
le principali reazioni dei colleghi	
il clima del tuo CFP	
le emozioni degli utenti	
il collega più “difficile”	

Bibliografia

- AA.VV., *Emozione e interpretazione*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.
ARGYLE M., *Psicologia della felicità*, Cortina, Milano 1988.
AMMANITI, DADDI, *Affetti*, Laterza, Roma-Bari 1991.
CAMBI F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
D'URSO V., *Imbarazzo, vergogna ed altri affanni*, Cortina, Milano 1990.
D'URSO V., *Arrabbiarsi*, Il Mulino, Bologna 2001.
GORDON T., *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 1991.
MOTTANA P., *Formazione e affetti*, Armando, Roma 1993.

LE DIFESE DEGLI UTENTI DELLA FP

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- analizzare criticamente i vissuti emotivi dei formatori di fronte alle difficoltà.

Abbiamo già ampiamente parlato dei meccanismi di difesa come strategia di sopravvivenza rispetto al disagio, ai conflitti, ai problemi. Ovviamente anche gli utenti di un CFP non sono immuni da tali dinamiche.

Chi è destinatario di un processo formativo può strutturalmente incontrare difficoltà sulla sua strada e spesso, soprattutto per la giovane età e per l'inesperienza, non può o non riesce ad attuare modalità corrette e mature per diminuire la sua ansia o per risolvere costruttivamente un problema.

Quali possono essere le dinamiche che scatenano vissuti emotivi di "difesa", di fuga o di attacco in un contesto educativo?

- gli eventi legati all'insuccesso,
- lo stile educativo dei formatori (aggressivo o passivo...persecutorio),
- le richieste dell'istituto,
- le aspettative della famiglia,
- la pressione e il conformismo del gruppo dei pari,
- le proprie aspettative rispetto al futuro, i propri modelli sociali,
- la percezione di avere sbagliato nella scelta del percorso e l'incapacità di prendere decisioni conseguenti.

Conosciamo fin troppo bene la fenomenologia del disagio degli adolescenti in formazione... Ecco alcune tra le più tipiche reazioni:

- Ribellarsi, resistere, sfidare,
- Ritorsioni, vendette,
- Mentire, fare la spia, fare l'ipocrita,
- Incolpare gli altri, spettegolare,
- Imbrogliare, copiare,

- Comandare, infierire sugli altri,
- Desiderio di vincere e odio per la sconfitta,
- Organizzarsi e ribellarsi,
- Sottomettersi, mostrarsi compiacenti e servili,
- Adeguarsi, non correre rischi inutili,
- Fantasticare.
- Rifiutare i rapporti con i compagni, fobie nei confronti della scuola, scappare da casa o da scuola, malattie psico-somatiche, marinare, inappetenza, depressione.

Di fronte a tali comportamenti, spesso non si va al di là della descrizione, della denuncia o della sanzione; tali azioni sono inoltre causa di notevoli frustrazioni nel formatore che vive con drammaticità o con impotenza questi effetti collaterali del suo lavoro.

Ora, premesso che il formatore non è uno psicologo, ci sembra tuttavia doveroso risottolineare l'urgenza di una adeguata educazione emotiva, soprattutto in considerazione del fatto che solo attraverso l'adesione interiore, profonda, del ragazzo noi possiamo sperare in una sua efficace formazione.

Come propone G.M. Bertin, è più che mai essenziale affiancare l'educazione attraverso i contenuti con la capacità di proporre all'adolescente un orizzonte molto più ampio ed integrale di crescita e di sviluppo.

Con l'istruzione e la formazione professionale si può e si deve effettuare una "problematica sintesi tra momento egocentrico e momento eterocentrico" e cioè integrare l'amore di sé con la capacità di uscire da sé, di mettersi nei panni degli altri o addirittura di prendersi cura.

Un CFP potrà oggi essere conforme al carisma di preventività se saprà promuovere la direzione positiva dell'educazione affettiva attraverso, tra l'altro:

- la soppressione delle tendenze unilaterali,
- contro le forme escludenti e captative dell'affettività,
- induzione alla cordialità, l'entusiasmo verso gli altri e verso i valori,
- la incessante inquietudine nei confronti della verità,
- una inesausta vitalità,
- una tendenza all'azione come antidoto alla labilità, ai risentimenti, alla rigidità, all'insicurezza, alla sicurezza.

La stessa attenzione all'educativo, così tipica delle case salesiane, potrà e dovrà concorrere, nei limiti di spazio, di tempo e di risorse ad attivare momenti che sollecitano:

- l'educazione alla sensibilità estetica,
- l'educazione al ludico come gratuito, avventuroso, lieve, relativo, distensivo...l'umorismo,
- l'educazione all'amore,
- l'educazione al sentimento religioso nella direzione dell'impegno etico – sociale.

ESERCITAZIONE

Che tipo di ragazzo è Federico?

(Materiale A.I.PRE - Associazione Italiana di Psicologia Preventiva - di Roma)

Nella parte seguente troverai una breve descrizione del comportamento di Federico. Leggi attentamente la descrizione e poi decidi che tipo di ragazzo è Federico, utilizzando le dimensioni indicate.

Federico entra in classe e si dirige subito al suo posto. Si siede, tira fuori dallo zainetto penne e quaderni e inizia a ripassare la lezione. I compagni lo invitano a giocare, ma si rifiuta dicendo che deve studiare. All'arrivo dell'insegnante Federico si alza, le sorride, quindi torna a sedersi.

Secondo te, che tipo di ragazzo è Federico? Indica, per favore, la tua percezione di Federico in riferimento a ciascuna delle seguenti dimensioni, usando una scala da 1 a 5 punti.

	1	2	3	4	5
FEDERICO è:					
<i>Intelligente</i>	1	2	3	4	5
<i>Simpatico</i>	1	2	3	4	5
<i>Maturo</i>	1	2	3	4	5
<i>Timido</i>	1	2	3	4	5
<i>Di bell'aspetto</i>	1	2	3	4	5
<i>Studioso</i>	1	2	3	4	5
<i>Indipendente</i>	1	2	3	4	5
<i>Responsabile</i>	1	2	3	4	5
<i>Isolato</i>	1	2	3	4	5
<i>Effeminato</i>	1	2	3	4	5
<i>Educatore</i>	1	2	3	4	5
<i>Di famiglia agiata</i>	1	2	3	4	5
<i>Grasso</i>	1	2	3	4	5
<i>Aggressivo</i>	1	2	3	4	5

Ora, prova a sottoporre l'esercizio a qualche collega e confronta le loro risposte con le tue.

Le considerazioni che avrai modo di fare, confrontando le risposte, ti introdurranno alla lezione 1 del modulo successivo che affronterà il tema della percezione interpersonale.

Bibliografia

- BERTIN G.M., CONTINI M., *Costruire l'esistenza*, Armando, Roma 1983.
BLUM P., *Sopravvivere nelle classi difficili*, Erickson, Trento 2001.
CAMBI F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
D'URSO V., *Imbarazzo, vergogna ed altri affanni*, Cortina, Milano 1990.
D'URSO V., *Arrabbiarsi*, Il Mulino, Bologna 2001.
GORDON T., *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 1991.
MOTTANA P., *Formazione e affetti*, Armando, Roma 1993.

Modulo 2:
IL FORMATORE
TRA PASSIVITÀ ED EROISMO PROFESSIONALE.
UNA LETTURA CRITICA

RICCARDO TUGGIA

Formatori non si nasce, si diventa. Spesso però abbiamo la sensazione che la nostra professionalità sia difficile e delicata e che nessuno ci abbia mai insegnato come e cosa fare.

Le reazioni più tipiche di un formatore agli esordi sono senz'altro la passione, la dedizione e l'entusiasmo, ma anche contemporaneamente l'indecisione e la paura. In questo modulo ci occuperemo di noi, delle nostre incertezze e delle nostre indecisioni.

Tratteremo pertanto l'abc del formatore: come egli percepisce le altre persone, i suoi atteggiamenti verso l'autorità e l'organizzazione, i processi decisionali e le strategie di affrontamento (coping) dei piccoli e grandi problemi del suo lavoro. Successivamente, entreremo nel cuore dei problemi formativi: la gestione d'aula e la comunicazione interpersonale con gli utenti.

LA PERCEZIONE INTERPERSONALE TRA PREGIUDIZIO E APPRENDIMENTO

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- conoscere i meccanismi della percezione interpersonale;
- superare una visione ingenua della conoscenza delle persone.

La situazione formativa è, per definizione, incontro tra persone: l'aula, il laboratorio sono i luoghi in cui avvengono interazioni fondamentali, quelle relazioni che spesso segnano una vita. La psicologia sociale ci può aiutare a focalizzare i processi attraverso i quali avvengono tali incontri, al fine di essere più consapevoli dei rischi ma anche delle infinite potenzialità della relazione. Quali sono i processi e le problematiche coinvolte nella percezione delle persone?

Per esemplificare, pensiamo ipoteticamente ad un formatore che entri in contatto con un nuovo corso, con utenti nuovi e a lui sconosciuti. Egli si guarderà intorno, cercherà di percepire segnali, coglierà un certo clima, si proporrà di agire e reagire. Un utente chiacchiera, o si agita, pone domande strane o cerca di colpire la vostra attenzione a tutti i costi...

Come saranno decodificati questi comportamenti?

Il formatore valuterà il comportamento alla luce delle sue aspettative e delle sue precomprensioni ed emetterà implicitamente un **giudizio**, una prima impressione; compierà cioè un confronto rapido e non sempre corretto tra ciò che vede e ciò che conosce già.

Gli elementi che entrano in tale **categorizzazione** sono:

- ❖ passate esperienze con altri utenti,
- ❖ dati ufficiali reperibili dalla segreteria del Centro su frequenza, titoli, ecc...,
- ❖ discussioni e conversazioni ufficiali con altri insegnanti sugli utenti,
- ❖ discussioni e conversazioni informali con altri insegnanti sugli utenti,
- ❖ visioni stereotipate degli utenti (sesso, età, provenienza sociale, curriculum...),
- ❖ contesto attuale del corso,
- ❖ comportamento attuale degli utenti.

Tutti questi elementi andranno a costituire o a sviluppare un vero e proprio **filtro valutativo del formatore**, una specie di lente per vedere la realtà in un certo modo, un modello di rappresentazione della realtà.

Queste prime impressioni sugli utenti genereranno, consapevolmente o inconsapevolmente, delle **aspettative su quell'utente** e su quel corso che si tradurranno inevitabilmente in un **comportamento specifico del formatore**.

È ovvio che, se il formatore non è elastico, flessibile, disposto a mettersi in discussione, c'è il grave pericolo di impostare una relazione educativa unicamente su una nostra sommaria valutazione degli utenti che si rinforzerà automaticamente, confermando quasi sempre le nostre aspettative.

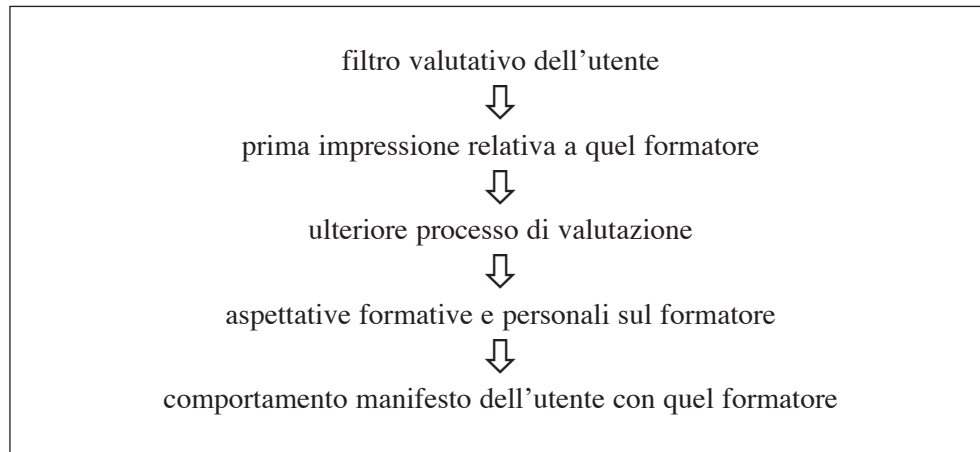
Riepilogando:



Quell'ipotetico **formatore** si comporterà pertanto con quell'utente o in quel corso in un determinato modo. Sarà proprio il suo **comportamento** manifesto ad essere percepito dagli utenti che procederanno nella loro valutazione di quella persona, tenendo conto tra l'altro di:

- ❖ comportamento del formatore,
- ❖ aspetti burocratici e strutturali del Centro,
- ❖ esperienza passata con quel formatore,
- ❖ esperienza passata con altri formatori,
- ❖ la percezione dei compagni relativamente a quel formatore,
- ❖ attitudini personali e risultati precedenti,
- ❖ aspettative della famiglia e degli amici in merito alla formazione...

L'utente, analogamente a quanto descritto in precedenza per il formatore, avvierà un processo che si concretizzerà nell'elaborazione dei seguenti elementi:



Quell'utente e quel formatore saranno pertanto ogni giorno ad un bivio: impostare la loro relazione sull'apprendimento, sulla scoperta reciproca e quindi sul tentativo di una vera comprensione, o chiudersi in un circolo perverso, in cui ciascuno semplicemente trova conferme ai propri pregiudizi. È questo il drammatico destino di ogni azione educativa e sono infiniti gli esempi, spesso tragici, di una comunicazione repressiva, depressiva, colpevolizzante o indifferente. Proprio per questo, oggi come ieri, le aule possono diventare per tutti un inferno, generando disagio, drop out, risentimento, odio...

La qualità di un formatore dipende più che mai oggi da competenze di percezione interpersonale aperta, consapevole e riflessiva, allo scopo sempre attuale di evitare che nei nostri centri ciascuno reciti passivamente un ruolo, un copione e che tale recita diventi sempre meno divertente.

ESERCITAZIONE

Analizza alcune categorie di formatori, così come appaiono dal punto di vista degli utenti. Traccia questi tre identikit:

- ❖ A quali categorie mi sento di appartenere soprattutto?
- ❖ Quali categorie sono descrittive di un ipotetico "buon formatore"?
- ❖ Quali invece descrivono il "pessimo formatore"?

- Antipatico - simpatico
- Assillante
- Autoritario
- Bonario
- Coinvolgente
- Competente - incompetente
- Comprensivo
- Creativo
- Deluso
- Disponibile
- Esigente, pignolo
- Giovane - vecchio
- Giovanile - antiquato
- Imparziale - parziale
- Indifferente - interessato
- Isterico, irascibile
- Largo - stretto (nelle valutazioni)
- Logorroico
- Lunatico
- Maschilista - femminista
- Paziente
- Permissivo
- Preparato - impreparato
- Puntuale - ritardatario
- Serioso
- Severo
- Sincero
- Socievole
- Spiritoso
- Superficiale
- Svogliato, noioso
- Tiranno - democratico
- Vendicativo

1	Categorie che interpretano la mia professionalità
2	
3	
4	
5	

1	Le categorie del formatore ideale
2	
3	
4	
5	

1	Le categorie del "pessimo formatore"
2	
3	
4	
5	

Analizzando le tabelle riassuntive, prova a rispondere alle seguenti domande:

- A quale competenza di base fanno riferimento le variabili segnalate (alla personalità, alla preparazione, alla comunicazione, al metodo usato in aula o in laboratorio...)?
- Perché ciò accade?
- I formatori sono preparati a costruire queste competenze, sono stimolati dalla struttura o piuttosto ognuno deve fare da sé?

Bibliografia

- BOSCOLO P., *“Psicologia dell’apprendimento”*, UTET, Torino 1986.
HEIDER F., *Psicologia dei rapporti interpersonali*, trad. it. Il Mulino, Bologna 1972.
NASH R., *Aspettative dell’insegnante e apprendimento dell’alunno*, Giunti, Firenze 1983.
ROGERS C., *Psychology of schooling*, Routledge and Keagan 1989.
<http://www.socialpsychology.org/>

GLI ATTEGGIAMENTI VERSO L'AUTORITÀ E L'ORGANIZZAZIONE

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- percepire sentimenti e rappresentazioni del proprio CFP.

Un CFP è un'organizzazione complessa. Il lavoro di formatori, da un lato, ci espone verso gli utenti, ma contemporaneamente ci spinge a fare i conti con le istituzioni, le regole, l'autorità. Esiste una professionalità formativa che non nasconde anche una capacità di essere dipendenti; dipendenti non rassegnati, e non necessariamente polemicisti o distruttivi, ma persone capaci di interloquire con tutti e pronte a suggerire chiavi di lettura e soluzioni ai problemi.

Il cuore del problema è l'autenticità dei rapporti, dei singoli e anche delle istituzioni. L'autenticità è un'aria che si respira, un ricordo che non ti lascia per anni. Come nessun altro luogo, l'istruzione e la formazione sono i campi di battaglia privilegiati per far apprezzare questo dono. Esistono la routine e le procedure, le valutazioni e i rituali, ma quello che resta è davvero l'autenticità. Una riflessione sui meccanismi di difesa non chiede perfezione, ma consapevolezza che fa crescere singoli ed istituzioni.

In questa unità di lavoro ci occuperemo pertanto degli atteggiamenti e delle emozioni connesse al rapporto professionale tra direzione e dipendenti, al fine di renderci più consapevoli delle patologie comunicative, ma soprattutto delle potenzialità insite in ciascuno di noi.

GLI ATTEGGIAMENTI VERSO L'AUTORITÀ E L'ORGANIZZAZIONE

Più siamo dentro al CFP e più ne viviamo radicalmente anche i limiti, che possono essere di tipo strutturale o di tipo interpersonale. Scorgere e riflettere su quegli elementi strutturali e personali che impediscono ogni cambiamento, diventa una competenza ormai irrinunciabile per ogni formatore. Riflettere sulle difese ci aiuta ad accettare una logica di cambiamento interiore (di conversione) e ad accettare il limite come costitutiva dimensione del formatore e dell'organizzazione in cui egli si inserisce.

LE DIFESE STRUTTURALI

1. Gli stili

- ❖ Paranoide: diffidenza e sfiducia nei confronti degli altri.
- ❖ Ossessivo: perfezionismo e preoccupazione per i dettagli insignificanti.
- ❖ Isterico: espressione eccessiva delle emozioni, per attrarre l'attenzione verso se stesso.
- ❖ Depressivo: sensi di colpa, inutilità e inadeguatezza.
- ❖ Schizoide: distacco, mancanza di coinvolgimento e tendenza a rinchiudersi.

2. Le fantasie dei dipendenti

- ❖ Attacco e fuga: c'è un nemico interno o esterno ed è necessario difendersi o fuggire.
- ❖ Dipendenza: c'è un desiderio di essere "nutriti" e protetti dal leader.
- ❖ Accoppiamento: c'è una persona o un'idea, ancora in gestazione, che libererà il gruppo da inimicizia, distruzione e disperazione.

3. I rapporti del subordinato con il superiore

- ❖ Transfert idealizzante: l'idealizzazione è motivata dal fatto che alcuni individui si sentono perduti se non hanno qualcuno da ammirare.
- ❖ Transfert speculare: gli individui hanno bisogno di esibirsi per attirare l'attenzione positiva degli altri e dimostrano un interesse limitato per il mondo esterno, cui attribuiscono tutte le imperfezioni.
- ❖ Transfert persecutorio: questa forma è caratterizzata dal bisogno di danneggiare o attaccare l'altra persona come reazione difensiva ai propri sentimenti di persecuzione.

4. L'atteggiamento del superiore

- ❖ Il superiore riesce a legare il subordinato soffocandone la capacità di crescita professionale.
- ❖ Il superiore spinge il subordinato verso un ruolo di "vice" che compie per conto del capo missioni sensazionali.
- ❖ Il superiore manifesta un atteggiamento di ripudio, non dimostrando alcun interesse per i suoi collaboratori e non offrendo loro alcun supporto.

ATTEGGIAMENTI DI DIPENDENZA	COMPORAMENTI
paura di essere controllati	remissività, arrendevolezza, vittimizzazione, impersonalità
paura di essere manipolati	coercizione, ricatto, invasività, razionalizzazione
paura di essere strumentalizzati	indifferenza, colpevolizzazione, sopportazione, pazienza

LE DIFESE INTERPERSONALI

Esistono delle frasi comuni che spesso ci diciamo (o che sottacciamo) che evidenziano più di qualsiasi ragionamento le difese che erigiamo tra noi e gli altri.

- *non*
- *non essere*
- *non essere te stesso*
- *non essere un bambino*
- *non crescere*
- *non venire vicino*
- *non pensare*
- *non riuscire*
- *non avere bisogni personali*
- *non sentire*
- *non essere saggio*

ESERCITAZIONE

Si analizzino i principali comportamenti di un dirigente che provocano spesso disagio, insofferenza, aggressività nei dipendenti.

Si individuino pertanto, in ogni comportamento, le cause profonde che lo hanno generato, anche rivedendo il ruolo dei vissuti emotivi trattati nella lezione 1 del modulo 1 di questa stessa area tematica.

I comportamenti negativi del dirigente	Cause, sentimenti profondi, desideri del dirigente

Bibliografia

BALDINI, MORONI, ROTONDI, *Nuovi alfabeti... linguaggi e percorsi per ripensare la formazione*, Franco Angeli, Milano 1995.

QUAGLINO, *Psicodinamica della vita organizzativa*, Cortina, Milano 1996.

ROVEDA P., *Il transfert nella pratica educativa*, Vita e pensiero, Milano 1979.

WAGNERA., *Il manager transazionale*, Franco Angeli, Milano 1988.

I COMPORTAMENTI DECISIONALI E LE STRATEGIE DI *COPING*

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- conoscere i meccanismi e i problemi connessi con i processi decisionali.

“Noi conosciamo di più di quanto sappiamo dire”
M. Polanyi

LA DECISIONE

Una competenza fondamentale per un formatore è quella di proporsi attivamente in ogni momento della sua azione educativa. In ogni momento egli è chiamato a prendere posizione nei confronti della realtà, delle persone, delle scelte.

Il processo fondamentale che anticipa ogni decisione o scelta è il giudizio: esso è la capacità di esprimere una valutazione il più possibile oggettiva su un insieme di dati che apparentemente possono anche essere scollegati o disomogenei.

Il problema del giudizio e della decisione si realizza concretamente, ad esempio, in merito agli utenti, alle loro prestazioni e ai loro atteggiamenti, alle scelte operative sui programmi e sui corsi, alle strategie da utilizzare con i colleghi e le istituzioni.

Ogni giudizio può essere corretto o scorretto e ciò dipende dalla nostra capacità di utilizzare al meglio ogni fase necessaria alla formulazione del nostro giudizio... ognuno di noi pertanto deve essere massimamente vigile:

- nell'acquisizione delle informazioni,
- nell'elaborazione dei dati,
- nell'emissione del giudizio e nella comunicazione,
- nel controllo delle proprie scelte.

Ciascuna di queste fasi nasconde delle insidie, degli errori di valutazione ma anche ci consente di essere meno immediati ed ingenui di fronte alla nostra percezione del mondo.

MODELLI DI DECISIONE

La decisione è senz'altro il momento più peculiare di ogni azione umana ma esistono diverse modalità per realizzarla; esponiamo brevemente le principali strategie decisionali, evidenziandone le potenzialità e i limiti.

Valore atteso e utilità attesa: l'impossibile previsione

Questo modello presuppone il postulato logico che ogni decisione si basa su criteri di probabilità e di razionalità: il decisore pertanto non deve far altro che valutare gli elementi in gioco e prevedere in modo oggettivo la soluzione più plausibile. Tale modalità sottovaluta decisamente che, nel campo dell'educazione, ma forse anche della scienza stessa, le nostre capacità revisionali non possono mai tenere sotto controllo variabili quali:

- l'imprevisto e l'aleatorio,
- gli errori di giudizio,
- l'intenzionalità, spesso variabile, di ogni soggetto dell'azione,
- i tempi lunghi e misteriosi di ogni vera educazione.

Utilità soggettiva

Questo modello si pone quasi agli antipodi rispetto al precedente, nella considerazione dei criteri di orientamento della decisione; in questo caso, infatti, si assolutizza la propria valutazione: la decisione si attua in funzione di quello che il soggetto si aspetta dal punto di vista della sua utilità personale; la cosa migliore diventa pertanto quella che più utile per me!

Non c'è dubbio che tale euristica manifesti l'immatùrità del decisore, la sua sottovalutazione della realtà... ma non certo è la strategia meno usata!

La prospettiva rispetto alle consuetudini

Questo modello mette in luce un fenomeno molto comune nei CFP, in un ambiente come quello salesiano così ricco di storia, tradizione, strutture. La decisione migliore è quella che ripropone ciò che è già stato scelto, ciò che da sempre costituisce una certezza, riproponendo spesso la questione di un certo immobilismo rispetto ad alcune attività o rituali...; le frasi che spesso accompagnano questa visione della progettualità sono: "noi queste cose le facciamo già" o "noi le abbiamo sempre fatte".

La costruzione di scenari

È il modello decisionale più arduo, ma anche quello che rispetta maggiormente la complessità delle situazioni formative, oltre che la ricchezza e l'imprevedibilità delle persone.

In questo caso, si tratta di compiere un'analisi multifattoriale che ci permetta

di tenere conto contemporaneamente dei numerosi elementi in gioco; la decisione si realizza quindi solo valutando anticipatamente:

- le immagini di sé,
- le traiettorie,
- le azioni e i progetti...,
- la natura del compito,
- la direzione,
- la forza,
- le resistenze e gli attriti.

Indecisione, incertezza e rischio: la scelta mancata

Un'attenta riflessione sulla decisione non può prescindere, in educazione, dalla difficoltà o spesso dall'impossibilità di realizzare sempre e comunque tale processo. Ogni formatore deve pertanto valutare anche l'altra faccia della medaglia e cioè tutte quelle dimensioni profonde, insite in ogni atto educativo, che vanificano o rendono precaria ogni decisione. Il punto esistenziale che qui è in gioco diviene la capacità sempre problematica e mai esaustiva di saper coniugare la prontezza e la gradualità, la decisione e l'attesa. Le principali modalità di scelta mancata, come ben conosciamo dalla nostra esperienza sul campo, sono:

- il rifiuto di decidere,
- il rinvio,
- la disattenzione e l'illusione di controllo,
- passaggio di mano.

Analogamente, siamo consapevoli che la decisione, per colui che agisce e per colui che la subisce, può articolarsi sempre in tempi e processualità diverse:

- la decisione calcolata,
- la decisione ardita,
- la decisione crescente,
- la decisione ritardata.

Dimensioni esistenziali della decisione

La decisione non è un atto puramente logico o esecutivo; coinvolge tutta la persona. Dobbiamo pertanto essere molto più attenti alle conseguenze dei nostri atti e più rispettosi delle infinite ricadute su noi stessi, sugli altri, sulle strutture. Ogni decisione infatti chiama all'attivazione di:

- esigenze: desideri, bisogni, sogni,
- disorientamento,
- centramento su noi stessi, ripiegamento sofferto,
- distanziamento,
- interpretazione.

LE STRATEGIE DI COPING

Il versante operativo del giudizio e delle decisioni si realizza nelle strategie di coping, cioè nelle modalità concrete di affrontare i problemi e la realtà. Queste strategie sono ovviamente di ogni individuo ma anche delle strutture dell'organizzazione.

Le strategie di coping sono dunque delle modalità di risposta ai problemi; sono processi di azione che effettivamente ci spingono a non essere passivi di fronte alla realtà. Sono quindi degli anticorpi che dipendono dalla nostra esperienza e dalla nostra abitudine a decidere in prima persona.

Ora, chi non ha anticorpi è senz'altro più esposto alle malattie; potremmo dire che senza strategie di coping siamo sguarniti e un po' più deboli (una formazione che lasci solo nozioni e non abiliti a decidere e a prendersi responsabilità è quasi inutile). Esistono strategie di coping anche nelle difficoltà, anche quando non sappiamo che pesci pigliare, quando non possiamo decidere per carenze di informazioni; esiste quindi anche una modalità attiva di stare fermi, di aspettare, di apprendere dalla nostra debolezza e dall'ambiguità delle situazioni.

Analizziamo brevemente e sinteticamente gli scenari di competenza che ci sono richiesti.

Ci sono quattro fasi nell'analisi dei problemi organizzativi:

1. Fare un semplice elenco dei sintomi e dei problemi primari.
2. Fare congetture sulle sindromi, partendo dai sintomi, per scoprire le radici del problema.
3. Formulare un insieme di soluzioni alternative e scegliere quella che sembra individuare meglio le radici della sindrome.
4. Sviluppare un piano esecutivo.

Perché cambiare e come cambiare?

- l'analisi del già noto: un'accurata consapevolezza delle risorse e dei limiti è fondamentale per una lucida lettura della situazione;
- l'esplorazione dell'ignoto: esplorare strade possibili, valorizzare pareri dissonanti, ascoltare persone anche esterne al sistema;
- l'investimento emozionale: più che mai necessario è valutare l'impatto emotivo del cambiamento (e delle resistenze): chi vuole cambiare? fino a che punto?
- desiderio e repressione: quale è il reale coinvolgimento degli attori? quanti colleghi restano solo spettatori? quali elementi ancora non detti vanno in una certa direzione?
- paura e promessa: un bilancio critico del rapporto tra costi e benefici (emotivi ovviamente, non solo economici);
- tempi e spazi del cambiamento: anche le più giuste idee o decisioni talvolta sono inattuali, impopolari, inattuabili immediatamente.

Le resistenze al cambiamento

- la **memoria**: ogni sistema ha una sua memoria che lo condiziona a fare i conti con il proprio passato, con la storia, il carisma fondativo...; un'inerzia vitale che rende ogni comunità più prudente e talvolta più statica;
- **l'apprendimento e i riflessi condizionati**: sono le resistenze delle tradizioni, delle procedure e delle ritualità, quando queste ultime siano ovviamente svuotate della loro originaria significatività;
- **gli automatismi**: ogni organizzazione complessa ha meccanismi così oliati da rendere molto difficile anche il più piccolo scostamento dalla ripetizione;
- **la miopia temporale**: è l'incapacità di valutare correttamente la differenza temporale dei processi formativi e gestionali, il passato e il presente: un paragone sempre ostico e insidioso.

L'impresa del cambiamento

Ogni sistema tende a cambiare in qualche modo. Sempre più spesso oggi le responsabilità sono diffuse, condivise, anche nella formazione.

Un formatore si coinvolge direttamente in una prospettiva di corresponsabilità e di partecipazione quando percepisce o gli è riconosciuto:

- *il sentimento della propria competenza personale,*
- *la significatività e la rilevanza della propria azione,*
- *la possibilità di scelta e di autodeterminazione,*
- *l'impatto della propria prestazione sull'esito.*

ESERCITAZIONE

Soprattutto in riferimento alle resistenze al cambiamento, si analizzi la situazione del proprio CFP.

Quali sono gli attori che sentono più minaccioso tale processo?

Quali sono le reazioni più comuni di fronte a persone che resistono?

Esprimi in qualche immagine o metafora la percezione negativa del cambiamento che alcuni colleghi possono avere?

GLI ATTORI CHE PONGONO RESISTENZE

LE REAZIONI FONDAMENTALI DI FRONTE ALLE RESISTENZE

IMMAGINI DI RESISTENZA

Bibliografia

ARCURI, JOB, RONCATO, *Studi sulla rappresentazione delle conoscenze*, Unicopli, Milano 1985.

RUMIATI, *Giudizio e decisione*, Il Mulino, Bologna 1990.

QUAGLINO, *Psicodinamica della vita organizzativa*, Cortina, Milano 1996.

BALDINI, MORONI, ROTONDI, *Nuovi alfabeti... linguaggi e percorsi per ripensare la formazione*, Franco Angeli, Milano 1995.

THOMAE, *Conflitto, decisione e responsabilità*, Città Nuova, Roma 1978.

SPALTRO, PISCITELLI, *Psicologia per le organizzazioni*, NIS, Roma 1995.

CASTELFRANCHI, MICELI, *Le difese della mente*, NIS, Roma 1995.

Modulo 3: **LA GESTIONE DEI CONFLITTI**

“Due ragazzi litigano per un’arancia. Alla fine si mettono d’accordo e dividono il frutto a metà. A questo punto la ragazza mangia la polpa e getta la buccia, il ragazzo prende la buccia per farne una torta e getta il resto. Chiarendo gli obiettivi e “inventando una soluzione” sarebbe stato possibile un esito ottimale del conflitto: a lei tutta la polpa, a lui tutta la buccia”.

(Fisher, Ury, Patton)

La competenza di un formatore non può prescindere dalla sua capacità di: individuare problemi, risolvere conflitti, convivere con i conflitti piccoli e grandi che ogni professione ed ogni interazione sociale presenta, apprendere dall’esperienza passata.

Come abbiamo già visto nel primo modulo la difficoltà ci spaventa, ma contemporaneamente ci costituisce.

CONFLITTI E FRUSTRAZIONI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- conoscere e convivere costruttivamente con il disagio e con il conflitto interiore

Il conflitto nasce dalla contemporanea presenza di elementi cognitivi che rendono difficile una scelta. Il conflitto, pertanto, lascia il soggetto in una situazione di disagio interiore che può motivarlo a cambiare o, al contrario, indurre in lui dei meccanismi di difesa: tale sensazione di difficoltà si chiama “frustrazione da conflitto”.

Esistono altre forme di frustrazione: quando essa dipende da uno spostamento nel tempo della soddisfazione di un nostro bisogno si chiama “frustrazione da dilazione”, se invece essa è determinata da un blocco totale dei nostri obiettivi essa si dice “frustrazione da impedimento”.

Ogni frustrazione crea quindi una difficoltà interiore che potrà essere affrontata in diversi modi. I processi che legano la frustrazione ai tentativi di ridurla sono strettamente connessi con i processi motivazionali e accomunano formatori e utenti.

REAZIONI POSITIVE ALLA FRUSTRAZIONE:

Sostituzione dei fini: la persona, consapevole della insorta difficoltà, ne prende atto e cerca di riorganizzare i propri obiettivi: è quindi una vera e propria azione di ri-orientamento, funzionale ad una visione più realistica delle proprie possibilità e dei propri limiti.

Intensificazione dello sforzo: è senz’altro la reazione tipica delle persone molto motivate; il soggetto percepisce il suo insuccesso come determinato da un non ottimale impegno e vi pone immediatamente rimedio con ulteriore grinta e spinta propositiva.

Apprendimento e innovazione: l'individuo razionale e consapevole, impara dai propri errori e ristrutturata cognitivamente tutta la realtà, vedendola da diversi punti di vista: è una reazione piuttosto rara e preziosa e mette in luce personalità creative e flessibili.

REAZIONI NEGATIVE ALLA FRUSTRAZIONE:

Fantasie compensatorie: in una certa misura, rifugiarsi nella fantasticherie è fisiologico, ma complessivamente essa è una modalità piuttosto infantile ed improduttiva di affrontare il disagio psicologico derivante da una frustrazione.

Fuga o evitamento: fuggire fisicamente o psicologicamente da una situazione spiacevole è una delle più comuni strategie tra i meccanismi di difesa; evitare persone o situazioni che ci ricollegano al problema in discussione non fa che spostare nel tempo la sua emersione alla coscienza e quindi la sua risoluzione.

Ansia: l'ansia è un disagio diffuso, generalizzato e stabile, di cui spesso non si percepisce la causa: genera un profondo malessere, ci spinge ad una percezione pessimistica e ad una stasi nell'azione.

Aggressività: l'aggressività è una risposta di danneggiamento psicologico o fisico di una persona ritenuta da noi causa (reale o anche immaginaria) della frustrazione subita: essa generalmente è un'azione "primitiva" e immediata che allontana dalla risoluzione del conflitto e che genera negli altri risentimento, odio e ulteriore aggressività nei nostri confronti e nel contesto di lavoro.

La frustrazione comunque:

- rimanda ad un bisogno non soddisfatto,
- ci costituisce nella nostra dinamicità e nella nostra adattabilità all'ambiente,
- ci permette di valutare in modo più realistico le nostre scelte,
- ci ricorda che non c'è nulla di più doloroso che non essere riconosciuti per quello che si è (e non solo per quello che si fa).

Le dinamiche conflittuali però non sono solo intrapsichiche, non avvengono solo all'interno del soggetto, a causa di idee contrastanti o obiettivi inconciliabili, ma si riferiscono anche alle relazioni interpersonali. È nostra esperienza quotidiana, infatti, percepire o essere attori in prima persona di conflitti con altri individui, con altri gruppi, con l'autorità.

Nelle unità successive ci chiederemo come e quando nasce un conflitto e quali sono le principali modalità di reagire ad esso.

ESERCITAZIONE

ELENCA le principali frustrazioni di:

- un formatore,
- un utente,
- un genitore,
- un dirigente.

Quali sono le principali FONTI o AGENTI che le inducono?

ATTORE	LE FRUSTRAZIONI	CAUSE
formatore		
utente		
genitore		
dirigente		

Bibliografia

- ARIELLI, SCOTTO, *I conflitti, introduzione a una teoria generale*, Mondadori, Milano 1998.
<http://www.soc.uniroma1.it/psoc/ricerca/aree/mininni.htm>
<http://www.soc.uniroma1.it/psoc/ricerca/aree/zuccher.htm>
<http://www.soc.uniroma1.it/psoc/ricerca/aree/degrada2.htm>

L'ESCALATION DEI CONFLITTI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- riconoscere e prevenire l'escalation di un conflitto.

I conflitti ci costituiscono come persone e come persone in relazione. Esiste una pratica non detta in molte nostre strutture, tendente a negare o a rimuovere ogni divergenza od ogni difficoltà. Ma il conflitto è fonte di apprendimento se non si entra nella spirale dell'escalation, se non si reagisce con supponenza e ottusità di fronte a ciò che diverge, a ciò che sembra minacciare l'esistente o la nostra identità. Sapremo essere davvero educatori salesiani se sapremo leggere con occhi aperti e veri le provocazioni e le sconfitte, le diversità e le interrogazioni viventi che sono i nostri ragazzi. Riconoscere un conflitto significa mettere in atto delle strategie di negoziazione. E i conflitti non dipendono sempre dagli altri!

ESCALATION DEI CONFLITTI

Come nasce un conflitto?

La mobilitazione

Un conflitto, spesso latente, può improvvisamente emergere; i fattori che determinano tale coscienza sono i seguenti:

- i bisogni personali: costituiscono la fondamentale essenza della scoperta di un conflitto; siamo più consapevoli quando ciò che ci interessa viene messo in discussione;
- i bisogni diventano quindi centrali nell'analisi del problema;
- ciascuno sente di dovere e poter contare di più in una questione che lo coinvolge.

L'escalation

È il movimento e l'evoluzione progressiva di un conflitto:

- ❖ aumentano i bisogni personali coinvolti
- ❖ aumentano le questioni messe in gioco, le energie spese, le parti coinvolte
- ❖ aumentano le dinamiche di scontro: è impossibile sapere chi ha cominciato
- ❖ si riduce la complessità cognitiva: l'argomento dello scontro diventa ora l'azione della controparte percepita come colpevole
- ❖ le buone intenzioni altrui vengono negate
- ❖ anticipazione pessimistica sul futuro e profezia che si autoavvera
- ❖ intrappolamento: rischiare sempre di più o perdere

Gli stadi di Glasl

Irrigidimento: è il primo passo verso l'escalazione del conflitto: le parti si irrigidiscono sul piano psicologico degli atteggiamenti e della percezione interpersonale.

Dibattito e polarizzazione: il dibattito si fa serrato e duro, si assiste ad una polarizzazione delle questioni, oltre che ad una netta separazione pregiudiziale fra amici e nemici, fra giusto ed ingiusto, fra "noi" e "loro", negando in maniera miope ogni sfumatura di opinione o di posizione.

La tattica del fatto compiuto e l'abbandono della parola: il dialogo viene percepito già come impossibile, se non addirittura inutile; le parti abbandonano la parola esplicita e si rifugiano in recriminazioni, risentimenti...; il non detto prende il posto dello scontro.

Preoccupazione per l'immagine e ricerca degli alleati: si avverte la necessità di coalizzare consenso intorno alle proprie posizioni; ci si preoccupa pertanto di avere alleati "di peso" sia nell'autorità, sia soprattutto nell'opinione comune.

La perdita della faccia: si attivano barriere comunicative; si attuano vere e proprie strategie di evitamento del dialogo e di disturbo nell'ascolto.

La strategia della minaccia: nell'evoluzione progressiva dell'escalation, si attuano vere e proprie minacce e ritorsioni nei confronti della controparte.

Distruzione limitata, il sabotaggio: laddove le minacce si realizzano si ha il sabotaggio, una forma limitata, spesso simbolica, di danneggiamento dell'avversario; nel nostro caso sarà senz'altro di tipo verbale, un'aggressività che tenderà a gettare ulteriore discredito, ad impedire il libero movimento o piccole realizzazioni nella controparte.

Disintegrazione del consenso altrui: con una strategia informativa di discredito, si cercherà in tale fase di erodere il consenso altrui, attraverso il tentativo di condizionare gli elementi più deboli della controparte anche mediante un'opera di "compravendita" di posizioni e vantaggi.

Distruzione reciproca: è l'ultimo stadio dell'escalation di un conflitto.

Conoscere gli stadi dell'escalation non è un atto sado – masochistico, ma una specifica opportunità per tutti noi per riconoscere il livello della conflittualità in gioco, al fine soprattutto di FERMARE l'evoluzione pericolosa di tali dinamiche interpersonali ed organizzative.

Il testo è stato tratto da: ARIELLI, SCOTTO, *I conflitti, introduzione a una teoria generale*, Mondadori, Milano 1998.

ESERCITAZIONE

Gli stadi Glasl

Si analizzino gli stadi dell'escalazione del conflitto e si individuino possibili interventi per arrestare la spirale di tale processo: quali comportamenti, quali decisioni, quali modalità comunicative...; chi può arrestare l'escalation?

stadi dell'escalation	comportamenti che possono arrestare l'escalation
irrigidimento	
dibattito e polarizzazione	
la tattica del fatto compiuto e l'abbandono della parola	
preoccupazione per l'immagine e ricerca degli alleati	
la perdita della faccia: le barriere comunicative	
la strategia della minaccia	
distruzione limitata ... il sabotaggio	
disintegrazione del consenso altrui	
distruzione reciproca	

PER UNA RISOLUZIONE POSITIVA DEI CONFLITTI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- conoscere e attuare strategie costruttive di risoluzione del conflitto.

Abbiamo già riflettuto sulla natura dei conflitti intrapsichici ed interpersonali, ne abbiamo evidenziato la natura strategica in riferimento soprattutto alla comprensione del nesso frustrazione – motivazione; ora dobbiamo ovviamente occuparci di come un conflitto possa evolvere. Anche il luogo di lavoro, il rapporto con i colleghi o con gli utenti sottostanno a queste dinamiche.

I DESTINI DEL CONFLITTO

Il conflitto non finisce ...nuova escalation

È il caso più drammatico ma non per questo il meno frequente. Il conflitto non termina perché sono rimaste aperte le ferite prodotte, perché non ne sono state rimosse le cause...; esso pertanto continuerà, dando vita ad una nuova escalation o rimanendo latente, nascosto, ma provocando comunque risentimento, aggressività, rapporti non chiari.

In questo ultimo caso quindi il conflitto finisce ma non si risolve. Esiste un'ultima possibilità: il conflitto può essere superato grazie a delle azioni mirate ad una preventiva presa di coscienza sui bisogni in gioco, sulle posizioni delle parti, sulle linee di possibile condivisione futura.

Il conflitto finisce e si risolve

Non stiamo ragionando in astratto; stiamo riflettendo sulla possibilità di risolvere o di superare tutte quelle problematiche che sono comuni in un luogo di lavoro e, in special modo, in un'agenzia formativa. I dissidi e le incomprensioni tra colleghi, la gestione di corsi "difficili o impossibili", le sedute fiume, piene di contrasti sul destino di un allievo o di un progetto, i rapporti con l'autorità...

STRATEGIE DI RISOLUZIONE DEI CONFLITTI

1. Risoluzione dell'incompatibilità

È una situazione "ideale": le parti in gioco, grazie ad una reciproca conoscenza e soprattutto ad un reciproco riconoscimento, diminuiscono i loro pregiudizi e si vedono sotto una nuova luce; solo un riavvicinamento, una mutata percezione dell'antagonista, una sensibilità raffinata, possono cambiare anche completamente "le carte in tavola": il "nemico" diventa "amico".

2. Compromesso

È una mediazione sensata e utile tra le questioni sul campo: le due parti trovano e condividono una soluzione che si situi in una posizione intermedia tra le opzioni estreme. Nella medietà sta la virtù, sentenziavano gli antichi, questo non è sempre vero ma comunque può essere una ragionevole uscita, funzionale per determinati problemi.

3. Scambio

Con questa strategia, il conflitto viene superato attraverso un vero e proprio scambio: ogni soggetto cede una parte di soddisfazione personale e chiede alla controparte un vantaggio per sé o per il proprio gruppo. Nella nostra cultura, lo scambio viene spesso percepito in modo negativo ma, di fronte a problemi complessi, una realistica valutazione di costi e benefici delle nostre decisioni può essere un valido aiuto per superare situazioni altrimenti irrisolvibili.

4. Intervento di terzi

Conflitti particolarmente seri e delicati possono essere talvolta superati solo con l'aiuto di terzi: può essere l'azione di una persona particolarmente stimata dalle parti, può essere un'effettiva figura di intermediazione che la struttura si dà in casi specifici o può senz'altro essere il ruolo dell'autorità istituzionale.

Il ruolo dell'autorità è pertanto, in ultima istanza, un deterrente importante per risolvere situazioni stagnanti in cui sia particolarmente difficile modificare gli equilibri o sia pericoloso coinvolgere più di tanto le persone.

L'autorità in una organizzazione può mettere in campo queste essenziali variabili.

Direzione

L'autorità può e deve indicare, di fronte ad un problema, ad una chiusura di prospettive, una direzione che spinga gli interlocutori ad andare al di là dello stallo cognitivo in cui si trovano: un nuovo modo di rappresentarsi gli eventi può sbloccare la situazione, con o senza l'adesione delle parti.

Mediazione

L'autorità si può porre come terzo di fronte ai contendenti.

Memoria

Conflitti seriamente laceranti devono trovare ricomposizione in una riedizione attuale, critica e vissuta della memoria del sistema. In un CFP non possiamo pertanto sottacere il ruolo fondante e ispirante del carisma fondativo delle opere di don Bosco: di fronte a fratture non sanabili, l'ispirazione a ciò che caratterizza la missione e a ciò che costituisce il riferimento ideale condiviso può aiutare a sbloccare il problema.

Profezia

Il ruolo di una saggia e funzionale autorità sarà quello di aiutare le parti a leggere ed interpretare gli scenari di futuro che ogni eventuale decisione comporterebbe. Non sempre infatti, dall'interno di un conflitto, si sanno valutare con lungimiranza ed efficacia le conseguenze micro e macro strutturali delle nostre posizioni.

5. Separazione

Il conflitto si concretizza nella presa d'atto dell'impossibile coesistenza dei contendenti: o le persone in questione o l'autorità optano per la separazione, anche fisica, degli individui in gioco o delle loro funzioni.

6. Integrazione e negoziazione

Le parti cercano di superare le divisioni costruendo possibilità ulteriori che vadano oltre le posizioni già emerse. È questa la forma più ardua ma soddisfacente di risoluzione di un conflitto: non si fugge, non si media o si scambia, ma si cerca insieme una strada comune.

LINEE GUIDA DI COMUNICAZIONE PER UNA GESTIONE EFFICACE DEI CONFLITTI

- ☞ dite non voglio invece di non posso
- ☞ usate la parola io
- ☞ ricordatevi che i “devo” sono basati sui “voglio”
- ☞ evitate di dire “non lo so” quando lo sapete
- ☞ evitate di rispondere in modo evasivo
- ☞ se qualcuno monopolizza la discussione lo fa con il vostro permesso
- ☞ rispondete direttamente
- ☞ non fate supposizioni, chiedete
- ☞ tenete conto di pensieri ed emozioni
- ☞ evitate di dare false rassicurazioni
- ☞ evitate di esagerare

ESERCITAZIONE

Si analizzino i tipici momenti collegiali della valutazione di un utente.

Alla luce della lezione, si crei un testo (anche ironico e pungente) che descriva un'équipe di formatori che è profondamente divisa sulla valutazione di un ragazzo: si descrivano la personalità dei colleghi, le frasi più tipiche, i pregiudizi e gli scenari in gioco, costruendo quasi una sceneggiatura di almeno 30 righe.

Al termine si può decidere la sorte del ... povero utente.

Bibliografia

Il testo della lezione è stato liberamente tratto da:

ARIELLI, SCOTTO, *I conflitti. Introduzione a una teoria generale*, Mondadori, Milano 1998.

Altri testi per l'approfondimento:

MASONI, *La mediazione creativa a scuola*, Erickson, Trento 2002.

WAGNER, *Il manager transazionale*, Franco Angeli, Milano 1988.

RUMIATI, PIETROSIL, *La negoziazione. Psicologia della trattativa: come trasformare un conflitto in opportunità di sviluppo personale, organizzativo e sociale*, Cortina, Milano 2001.

AREA TEMATICA 3

LA GESTIONE DELL'AULA COME AZIONE PREVENTIVA

RICCARDO TUGGIA

Modulo 1: UN VOCABOLARIO MINIMO

*Non è il discorso che si dovrebbe desiderare di capire;
si dovrebbe conoscere chi parla... Non è l'azione che si do-
vrebbe desiderare di capire; si dovrebbe conoscere chi
agisce... Non è la mente che si dovrebbe desiderare di capire;
si dovrebbe conoscere chi pensa.*

Kanshitaki, *Upanishad*

In questo modulo, ci occuperemo essenzialmente di comunicazione. La comunicazione, come evento essenziale di ogni evento educativo, rappresenta infatti la fondamentale frontiera di ogni azione di prevenzione. In particolare, analizzeremo qui i presupposti fondamentali per chiarire il ruolo della mente nell'organizzazione processuale ed esistenziale della nostra vita in aula.

LE RAPPRESENTAZIONI PERSONALI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- ☐ riconoscere, nelle proprie azioni e decisioni, un modello personale di rappresentazione.

Un costrutto è essenzialmente una discriminazione che una persona può operare. La psicologia dei costrutti personali è un tentativo di capire il modo in cui ognuno di noi sperimenta il mondo, di capire il nostro comportamento per quello che esso è designato a significare e di esplorare in che modo negoziamo le nostre realtà con altri.

Bannister, Fransella

I processi mentali non sono più spiegabili secondo il modello semplificato stimolo-risposta ma sono assimilabili ad una vera e propria capacità di formulare ipotesi, teorie, verifiche.

La percezione, la memoria, le motivazioni, le emozioni, non sono processi esclusivamente stimolati dall'esterno ma piuttosto determinati dall'interno.

Le aspettative, le precomprensioni, i pregiudizi e perfino il nostro stato d'animo attuale influenzano e determinano il nostro modo di percepire la realtà. Potremmo quasi affermare che *al centro delle nostre discussioni e precomprensioni non c'è la realtà ma il nostro modo di interpretarla.*

Potremmo affermare che tali costrutti sono lenti, ottiche, prospettive attraverso le quali formuliamo ogni nostro giudizio e prendiamo decisioni.

Anche l'esperienza professionale, con gli utenti e i colleghi, si alimenta ed esiste proprio in funzione di queste rappresentazioni personali.

Esistono infinite modalità personali di caratterizzare i costrutti come: interessante, facile, impossibile, utile, bravo, aperto, agitato...

I costrutti personali sono i mattoni del nostro pensiero: essi hanno una loro struttura:

- gerarchica (sono pertanto inseriti in una classifica per importanza),
- dicotomica, (il nostro modo di rappresentarci il costrutto “bravo” contempla anche il suo opposto “non bravo”),
- tendenzialmente stabile (i costrutti non variano facilmente).

Nella **PSICOLOGIA DEI COSTRUTTI PERSONALI DI KELLY** vengono enunciati alcuni principi essenziali:

Postulato fondamentale

I processi psicologici di una persona sono canalizzati dai modi in cui essa anticipa gli eventi: ognuno di noi si rappresenta ciò che avviene in base alle sue aspettative e all'inconsapevole costruzione di repliche. Se, ad esempio, io categorizzo un utente in base al costrutto “sveglio-addormentato”, avrò una differente lettura della situazione rispetto ad un collega che interpreta lo stesso ragazzo dentro il costrutto “sensibile-egoista”.

Corollario della costruzione

una persona anticipa gli eventi, costruendone mentalmente le repliche: la lettura di ciò che capita e di ciò che avverrà viene senz'altro filtrata dal nostro modo di anticipare gli eventi...: da un utente categorizzato come “disturbatore” ci aspetteremo con puntualità distrazione e disturbo e difficilmente riusciremo a scoprirlo attento.

Corollario dell'individualità

le persone differiscono l'una dall'altra per il loro modo di anticipare gli eventi: le differenze individuali sono pertanto riconducibili alle diverse modalità interpretative e quindi al numero e alla specificità dei costrutti disponibili (un esperto pescatore sarà molto più in grado di noi di descrivere e anticipare eventi legati alla pesca, proprio per la sua capacità di avere costrutti adatti a leggere tali situazioni).

Corollario dell'esperienza

Il sistema di costruzione di una persona varia a mano a mano che essa costruisce la replica degli eventi. C'è una continua evoluzione in noi stessi: i costrutti dei primi giorni di formazione si modificano gradualmente con l'esperienza e con la riflessione.

Corollario della frammentazione

Una persona può impiegare di volta in volta una varietà di sottosistemi di costruzione che sono deduttivamente incompatibili: la logica non è sempre la matrice

dei nostri ragionamenti; si pensi ad esempio a come spesso un utente disturbatore o polemico venga irrazionalmente e automaticamente definito poco motivato o poco intelligente...; l'inferenza è indebita ma molto economica e sbrigativa!

Corollario della comunanza

Nella misura in cui una persona impiega una costruzione simile a quella di un'altra, i processi psicologici delle due persone in questione sono simili. La comprensione e l'empatia pertanto non dipenderebbero solamente da fattori emotivo-affettivi ma soprattutto da una sintonia cognitiva... laddove essa non sia naturale, il formatore deve cercare di conoscere il sistema di costruzione degli utenti, per interpretare meglio la loro visione del mondo.

Corollario della socialità

Nella misura in cui una persona costruisce i processi di costruzione di un'altra, può giocare un ruolo in un processo sociale che coinvolga l'altra persona. La comunicazione diventa pertanto sensazione di una sintonia...; i nostri piccoli successi formativi testimoniano senz'altro questa piccola, grande verità.

Alla luce dei principi fondamentali della teoria dei costrutti personali, potremmo ora analizzare la ricaduta degli stessi sulle dinamiche emotive dell'aula... e della vita.

L'ansia è la consapevolezza che gli eventi che ci troviamo di fronte giacciono per lo più al di fuori del campo di pertinenza del nostro sistema di costrutti.

L'ansia diventa quindi la percezione di un'inadeguatezza: ciò che avviene non è completamente spiegabile da noi stessi...; ciò che ci capita ci preoccupa perché non possiamo anticipare quello che ci può capitare.

L'ostilità è lo sforzo continuo di estorcere prove validazionali a favore di un tipo di predizione sociale, cui è già stato riconosciuto il fallimento.

Siamo ostili o percepiamo l'ostilità di altri quando si assiste al disperato tentativo di dare e avere ragione rispetto a ciò che è stato messo in discussione..., un ultimo tentativo di evitare la messa in discussione di una parte del nostro sistema di costrutti

La minaccia è la consapevolezza di un ampio e imminente cambiamento nelle strutture nucleari di costruzione.

Quando ci sentiamo minacciati dagli utenti o dai colleghi significa che, in un qualche modo, essi ci mettono in discussione alcuni costrutti centrali; tale cambiamento viene percepito come imminente e questo, giustamente, ci spaventa.

La paura è la consapevolezza di un imminente e circoscritto cambiamento nelle strutture nucleari. La paura è più circoscritta, più mirata; è la sensazione che qualche cosa di specifico viene criticato: il nostro modo di insegnare, la nostra competenza, la capacità che abbiamo di valutare, ecc...

L'aggressione è l'elaborazione attiva del campo percettivo.

Kelly è uno dei pochi psicologi che ci aiutano a leggere l'aggressività come evento positivo, attivo: qualcuno diventa aggressivo quando vuole cambiare, quando desidera estorcere o cercare una nuova chiave di lettura degli eventi, proprio in quanto consapevole di non avere più strumenti adatti ad anticipare gli eventi.

ESERCITAZIONE

Auto-caratterizzazione di Kelly

Provate a descrivere voi stessi, come formatori, in uno scritto di almeno 20 – 30 righe; parlate di voi in terza persona, iniziando ad esempio così: “Il/la mio/a amico/a....., come formatore/trice, è...”.

Successivamente, rileggete il testo ed evidenziate quelle parole (i costrutti) che pensate vi caratterizzino...

Elencatele infine nella tabella che segue.

I miei costrutti fondamentali come formatore:

Es.: preparato-impreparato
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Bibliografia

I corsivi della lezione sono liberamente tratti da:
BANNISTER, FRANSELLA, *L'uomo ricercatore*, trad. it., Giunti, Firenze 1986.

Altri riferimenti:
CHERUBINI, ZAMBELLI, *La psicologia dei costrutti personali*, Patron, Bologna 1987.
MANCINI, SEMERARI *La psicologia dei costrutti personali*, Franco Angeli 1985.
<http://www.oikos.org/kelit.htm> (testi su George Kelly).

I MODELLI DI CONOSCENZA

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- ☐ prendere coscienza delle infinite modalità di formazione che, a partire da una visione del mondo e della persona, hanno ricadute importanti sulla pratica in aula e laboratorio.

Ogni CFP è un luogo di formazione, di esperienza e di apprendimento. È senz'altro vero però che la caratteristica intrinseca ad ogni attività educativa – o più in generale all'esistenza nella sua integralità – è la conoscenza. La conoscenza come guida per la vita, come ricerca incessante, come difficoltà di capire, si può diversamente coniugare dentro diverse prospettive. Sono infatti le teorie e i modelli che rendono la nostra conoscenza sempre più aderente al vero, inesaurita possibilità di continuare a porre domande, oltre che strumento per superare la banalità del quotidiano.

Come abbiamo visto nel precedente contributo sulle rappresentazioni personali, ognuno di noi legge in modo originale, ma non sempre adeguato, la propria e l'altrui esperienza. Anche in aula e in laboratorio, noi implicitamente usiamo modelli di conoscenza (paradigmi) che permeano tutta la nostra azione, i nostri pensieri e progetti, le reazioni agli eventi. Vogliamo riflettere qui su alcuni paradigmi che spesso sono sottintesi nella nostra idea di formazione e di educazione, allo scopo di renderci sempre più consapevoli della nostra pratica con gli utenti.

Addestramento

È forse la concezione più semplice ma anche più utilizzata nella formazione e nell'istruzione; si pensi infatti all'accezione, ormai desueta, di “addestramento professionale”. Tale modello comporta una visione passiva dell'utente, che deve in un tempo ragionevole imparare sequenze di operazioni o contenuti. Tale modalità formativa si rifà ad una concezione semplice, lineare e biunivoca dell'azione di insegnamento e si può oggi malamente applicare alle professioni di tipo manuale. Non c'è dubbio però che anche la manualità più specifica richieda una serie

di controlli mentali, di creatività del soggetto, oltre che una flessibilità sempre ulteriore nell'applicazione. Quale spazio abbia l'addestramento oggi viene radicalmente messo in discussione dalle competenze necessarie per formare un lavoratore che sappia affrontare situazioni sempre nuove e che riesca a destreggiarsi in un orizzonte di riqualificazione continua. Sottointeso a tale modello è il convincimento che imparare è semplice e che il veicolo principale di tale assimilazione è la ripetizione pedissequa di sequenze ben determinate. Non è necessario sottolineare gli infiniti danni che una pratica addestrativa ha provocato nelle scuole e nelle professioni, in direzione di una drammatica banalizzazione del sapere e del saper fare.

Applicazione

Ad un livello leggermente superiore, dal punto di vista della complessità dell'azione formativa, si situa l'applicazione. Tale paradigma coglie l'urgenza di un necessario passaggio tra la teoria e la prassi: in tal modo, la conoscenza è pregiudiziale per agire e quindi l'apprendimento viene sistematizzato in vista di una sua possibile applicazione: devo cioè imparare quello che "mi serve". Da un certo punto di vista, tale visione determina una giusta tensione verso la spendibilità delle conoscenze, verso una concretizzazione del sapere, ma d'altro canto tende a finalizzare eccessivamente la cultura della formazione, svilendone talvolta l'autonomia. C'è infatti un sapere che vale di per sé, che nutre ogni uomo e donna nella continua domanda di senso, che offre orizzonti ulteriori per l'esistenza. Non c'è dubbio, quindi, che un CFP di ispirazione cristiana e salesiana non esaurisca la sua funzione formativa nell'ambito della spendibilità immediata, ma debba contribuire, oggi più che mai, ad un'educazione integrale della persona.

Scoperta

A ridosso degli anni '60, specie dopo le contestazioni studentesche, si è affacciato nel panorama formativo il paradigma della scoperta. Esso tende a mettere radicalmente in discussione l'efficacia di una trasmissione "depositaria" della conoscenza, enfatizzando invece il ruolo attivo del soggetto in formazione. Ciò che veramente si impara, si impara a proprie spese, con la ricerca personale e di gruppo, con un incessante lavoro per tentativi ed errori, nella consapevolezza della centralità degli interessi e dell'automotivazione dell'utente. Il nobile intento di tale paradigma ha spesso cozzato con l'impossibilità di applicarlo alla complessità quantitativa e qualitativa delle informazioni necessarie a vivere in una società come questa: ricercare significa, in ultima analisi, costringere il soggetto a riscrivere "da zero" la storia della cultura o l'insieme delle competenze di una professione e tutto ciò è impossibile nella realtà. Innegabile però l'insegnamento che viene da tale prospettiva: ogni formatore, laddove è possibile, deve valorizzare al meglio le doti di intuizione e di imprenditorialità dell'utente, al fine di renderlo sempre più protagonista del suo percorso e dei suoi progressi.

Costruzione

Nell'ambito del cognitivismo (si veda a tale proposito l'unità sulle rappresentazioni personali), la psicologia ha focalizzato la centralità dell'elaborazione attiva del soggetto nei confronti degli stimoli provenienti dalla realtà. Non sono pertanto gli stimoli in sé a produrre conoscenza, quasi per una magica trasmissione da mente a mente, ma il processo conoscitivo si configura proprio come una costruzione di significati che si radica sulle nostre precomprensioni e aspettative. Questo modello presuppone quindi la tensione verso la focalizzazione delle strategie del pensiero, verso la sistematizzazione razionale di ciò che si deve apprendere, verso il raggiungimento di una coerenza interna dei contenuti e delle attività. Compito del formatore è, pertanto, stimolare il pensiero, condurre alla significatività interna della disciplina, in un continuo passaggio tra teoria e prassi, tra innovazione e tradizione, inducendo interrogativi e valorizzando l'incertezza. Le straordinarie intuizioni di questo paradigma non ci devono far dimenticare altresì l'assunto per cui ogni costruzione presuppone un sapere di base, e tale sapere non è certo innato ma appreso. La formazione come costruzione si addice maggiormente all'istruzione - educazione di persone "esperte", che tendono quindi naturalmente all'approfondimento e al coinvolgimento diretto sulle questioni in gioco.

Interpretazione

A margine ed in conseguenza dell'affermarsi dell'ermeneutica in filosofia e in epistemologia, si è oggi ripreso e ulteriormente tematizzato il concetto e la prassi dell'interpretazione. Conoscere non è imparare, associare, accumulare dati, ma piuttosto attribuire significato alla realtà. Questo processo si attua nell'incessante sforzo, da parte di ognuno, di "scontrarsi" con la realtà, con le informazioni in genere, e di tessere con coraggio un dialogo che provochi domande e che si lasci interrogare dall'oggetto in questione: la poetica di Leopardi o le procedure contro gli infortuni sono "oggetti" che mi provocano e che mi suscitano domande. La formazione avviene nella tensione anche esistenziale tra il soggetto e l'oggetto, nel continuo urto tra le "mie idee" e l'oggettività del contenuto. L'esito quindi non sarà tanto quello di un mero apprendimento, ma piuttosto un appello alla verità e alla responsabilità; ogni utente in questo modello deve sentirsi chiamato a prendere posizione, in profondità, sulla plausibilità e sulla accettazione (o rifiuto) dei contenuti proposti in formazione.

Inoggettività

Esiste un'ultima frontiera della formazione, forse la più amara e la più indicibile. Ogni formatore, in qualsiasi ambito operi, deve ricordare come tal pratica comporti, intrinsecamente, lo scacco, la sconfitta, l'impossibilità di raggiungere l'obiettivo prefissato. È questa la storia dei molti abbandoni, degli insuccessi, del variegato universo del disagio dei nostri ragazzi, ma essa è anche la storia costi-

tuita dall'esperienza quotidiana della difficoltà titanica di farci capire, di insegnare, di apprendere. La nostra professione non ci deve far dimenticare la fatica, l'incompletezza, la fragilità dei nostri progetti e del nostro operare. L'educazione, al di là di ogni nostro sforzo, si realizza nell'abisso, nel mistero e nell'insondabilità delle interiorità degli utenti e spesso tale esperienza rifugge da ogni categorizzazione e programmazione per significarsi solo dentro la dimensione della speranza e del dono reciproco di biografie in dialogo.

ESERCITAZIONE

1. Analizza brevemente i modelli di conoscenza che hai recepito o vissuto come studente.
2. Analizza il modello più presente nell'insegnamento della tua disciplina.
3. Alla luce dell'area 1, evidenzia quali modelli formativi e perché, sono indispensabili per gli utenti di oggi.

	Risposte
I modelli della mia formazione	
Il modello intrinseco alla mia azione d'aula	
I modelli necessari a <i>questi</i> utenti	

Bibliografia

- BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Bologna 1986.
 DE BENI R., *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento 2002.
 MISCHEL W., *Lo studio della personalità*, trad. It. Il Mulino, Bologna 1986.
 NOVAK J., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Erickson, Trento 2001.
 PONTECORVO C., *Psicologia dell'educazione: conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna 1986.
 STERNBERG R. J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento 1998.

PER UN INCONTRO TRA GENERAZIONI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- assumere la consapevolezza che la formazione, al di là di ogni disciplina, è dialogo interiore tra biografie viventi

Una società complessa offre innumerevoli possibilità di socializzazione, anche se spesso tale eccedenza di opportunità si caratterizza con esiti decisamente ambivalenti. Complessivamente, il tessuto esistenziale dei nostri ragazzi ha come denominatore comune una fitta rete di relazioni, di esperienze ma anche questa realtà si pone all'insegna dell'evasione, della fuga dall'impegno, del divertimento. Ad una prima lettura, l'interpersonalità si manifesta come ambito di assicurazione personale, di conformismo e di forte propensione ai consumi, di comportamenti collettivi rituali, se non addirittura di azioni devianti. La stessa agognata utopia di un tempo libero e liberante oscilla invece, nella concretezza dei vissuti, tra un tempo "pieno" di impegni, spesso subiti, e un tempo "vuoto", privo di senso, abitato dalla noia e dalla trasgressione. Risultano quindi legittime le domande degli educatori sulle prospettive autenticamente formative della socializzazione. Quale identità personale cresce e si rafforza in questo *habitat* relazionale? Quali modelli culturali e comunicativi sostengono e orientano il comportamento? Quale comprensione morale in relazione a principi, norme, comportamenti? Proprio alla luce di quest'ambiguità, la formazione professionale dovrà, suo malgrado, prendersi carico di una vera e propria iniziazione sociale, favorendo e promuovendo esperienze di cooperazione che superino una logica puramente addestrativa di lavoro di gruppo, in favore di una più mirata azione di negoziazione e di autentico confronto. La figura del formatore dovrà quindi porsi l'obiettivo di facilitare i processi, di rimuovere eventuali cause di disagio ma soprattutto di essere per gli adolescenti una "biografia vivente", che ponga con la sua opera continui interrogativi, che susciti un desiderio profondo di vivere, ma anche di conoscere. Pur nel riconoscimento delle differenze intrinseche al rapporto formatore – utente, mi sembra utile riproporre tale rapporto superando le facili dicotomie che spesso si affiancano alle persone quando si assolutizzano eccessivamente l'adulthood e l'adolescenza. Si aggiungano poi, nei nostri CFP, gli eventi legati alla presenza di salesiani anziani, che ci testimoniano nella fatica, come nell'entusiasmo, una vita vissuta per l'educazione e per il carisma di Don Bosco. Non ci troviamo di fronte solamente a universi contrastanti e non comuni-

canti, ma all'effettiva possibilità di riscoprire reciprocamente l'unicità e la globalità della nostra vita nella comune avventura della formazione. Ecco alcune dicotomie che possono aiutarci a intravedere spazi di educazione per ognuno di noi.

A) Apprendimento/Insegnamento

Da millenni, un presupposto fondamentale dell'educazione è l'asimmetria educativa, la differenza sostanziale tra educatore ed educando. Questa differenza è costitutiva del processo educativo ma, se assolutizzata, può portare a pericolose semplificazioni: la giovinezza sarebbe il tempo favorevole per imparare, assimilare, sperimentare, mentre l'età adulta sarebbe deputata alla trasmissione, alla magistralità e quindi, naturalmente, all'autorevolezza. Questa modalità di interpretazione è senz'altro vera ma rischia di farci dimenticare come:

- l'esperienza dell'apprendimento non è solo caratteristica peculiare dell'età giovanile, ma è inscritta profondamente nella componente autoeducativa e coeducativa dell'adulto,
- l'autorevolezza non dipende sempre dall'età e dall'esperienza passata ma piuttosto dalla propria trasparenza, congruenza, autenticità,
- l'esperienza non è una cieca ricerca o una passiva capacità di captare stimolazioni e quindi, anche per un giovane, non è solo l'apertura al nuovo che può di per sé garantire una crescita personale; ma, in fondo, che cosa è nuovo? Che cosa è vecchio?

B) Gioco/Impegno

Nelle società premoderne e moderne questa polarità evidenziava molto bene la differenza che esisteva tra la vita della maturità e la fase deputata al suo raggiungimento. L'infanzia (e la giovinezza) deve essere spensieratamente trascorsa nella leggerezza e nella ludicità, mentre l'età adulta non può che realizzarsi nel dovere e nella fatica della responsabilità. Le immagini di un bambino triste e di un adulto "senza pensieri" inducono più al sospetto o allo scandalo che non alla considerazione che anche questa polarità può essere colta in modo non dicotomico:

- riscoprire la serietà della giovinezza può essere un compito decisivo per un adulto,
- ritrovare la leggerezza, la levità, nelle fatiche e nelle preoccupazioni può costituire una modalità concreta e visibile di incarnare la speranza che ci abita e ci ispira,
- contemplare la serietà di un gioco infantile può aiutarci a non sprecare "da seduti" l'avventura del corso della vita.

C) Passione/Essenzialità

Tale polarità esprime molto bene una visione spesso stereotipica della differenza, esageratamente amplificata, tra giovinezza e adultità. Un'analisi più approfondita di queste due dimensioni ci porta però ad evidenziare che:

- non necessariamente l'entusiasmo, la passionalità e l'emotività manifesta sono presenti nei giovani; anzi, spesso, i giovani di questi ultimi anni si caratterizzano maggiormente per una certa disillusione, staticità, tendenza alla sterile critica;
- non tutti gli adulti sono capaci di una visione essenziale dell'esistenza; talvolta dissimulando un certo giovanilismo tendono a reagire con un eccessivo attivismo, con una difficoltà a riflettere, dimenticando addirittura il proprio passato, le proprie esperienze, la dinamicità del vissuto personale;
- una visione più articolata della vita dovrebbe valorizzare piuttosto l'integrazione continua tra le emozioni personali e il bagaglio conoscitivo che le ha determinate o almeno influenzate.

D) Identificazione/Eredità

L'esperienza dell'essere figli determina soprattutto, in maniera più o meno evidente, il sentimento (o, per meglio dire, l'atteggiamento fondamentale) dell'identificazione. Nonostante tutto, il figlio si identifica con il genitore e tale esperienza diventa una primaria fonte di apprendimento, oltre che un'insostituibile palestra di formazione morale e comportamentale. D'altra parte, l'adulto si tramanda, rivive se stesso, nell'eredità lasciata alla prole, cercando di esaudire quel misterioso imperativo che spinge ciascuno di noi a perfezionarsi nei propri figli. È il destino naturale di ogni educazione, anche extra-familiare, di cercare nell'esperienza e nel fascino della novità una possibile strada di etero e di auto-educazione. L'identificazione avviene in ogni caso ma è auspicabile che i giovani apprendano il mestiere della vita non nella negazione di un modello limitante, ma nell'emulazione critica di un modello significativo. È senz'altro più auspicabile un'eredità ingombrante, pesante ma ricca, piuttosto che una trasmissione vuota e tradizionale di qualcosa che non è più spendibile nel futuro. L'esperienza di sentirsi utili per chi verrà diventa un sollievo e una consolazione per l'adulto, magari stanco; ma anche la sensazione di poter essere valorizzato coerentemente alle proprie esigenze ed aspirazioni può motivare molto un giovane. La rischiosa alternativa è quella di rendere gli adulti dei ripetitori inefficaci e di impegnare i giovani come tappabuchi.

E) Decentramento/Sintesi

Il compito di una personalità in evoluzione è quello di aprirsi. La capacità di essere disponibili alla novità, alle esperienze più varie, alla gestione coraggiosa e attiva dei conflitti è una fondamentale dimensione della giovinezza. Analogamente, la tensione verso l'unità, l'armonia, l'equilibrio e la visione prospettica caratterizzano peculiarmente l'adulthood. Ora, l'esperienza comune ci mostra invece una tendenza opposta:

- la giovinezza viene vissuta con grande chiusura, in un'ossessiva preoccupazione di guardarsi allo specchio, di auscultare ogni più piccolo turbamento e di conseguenza anche nella stasi;

- l'adulità, spesso rincorre il mito di una eterna giovinezza, alla ricerca di frammenti emozionali, che trasmettano serenità e che non pongano questioni di ampio respiro, e di una stabilità stagnante che annulli ogni desiderio.

F) Distacco/Solitudine

L'esperienza della giovinezza consiste nella graduale e sempre più consapevole capacità di distacco: essa si concretizza in una maggiore autonomia decisionale ed emozionale ma soprattutto nel definitivo abbandono di quel cordone ombelicale che garantisce un'esistenza protetta da una rete di sicurezza. Camminare "senza rete" diventa la cifra fondamentale di un giovane adulto ma tale conquista si caratterizza in maniera lampante per l'esperienza della perdita. D'altro canto, anche l'adulto maturo sente il peso di una vita non sempre riconosciuta, forse osteggiata o, nella migliore delle ipotesi, conquistata a caro prezzo. Lo scotto da pagare è la solitudine. La sensazione è che, dopo tutto e nonostante tutto, la vita riconsegna ad ognuno di noi ebbrezza e vertigine, ma anche il tremendo vaglio dell'esperienza più radicale ed essenziale: quella di rimanere soli. Anche per queste dimensioni esistenziali le cose sono più complesse:

- mai come oggi i giovani sono scarsamente propensi ad autentiche forme di distacco: l'autonomia viene cercata più nell'ambito dell'assenza di doveri e costrizioni che nella profonda capacità di intravedere strade nuove e personali di realizzazione; in tale contesto, la comunità, come la famiglia, può diventare rifugio nel quale ritagliarsi isole di chiusura personale;
- anche gli adulti hanno paura della solitudine: preferiscono subire l'isolamento, l'indifferenza reciproca o la divisione dei compiti, come possibili rimedi e paradossalmente anche per loro la famiglia diventa rifugio, abitudine, alibi.

ESERCITAZIONE

- Analizza l'esperienza professionale nel tuo CFP:
- Quali contributi possono dare i colleghi più "anziani"?
- Quali i loro limiti?
- Quali potenzialità può avere un neoassunto?
- Quali i pericoli della sua inesperienza?

Bibliografia

- DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.
 FARELLO P., BIANCHI F., *Laboratorio dell'autobiografia*, Erickson, Trento 2002.
 FRAMO J.L., *Terapia intergenerazionale. Un modello di lavoro con la famiglia di origine*, Cortina, Milano 1996.
 KNOWLES M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Cortina, Milano 1996.

Modulo 2:
L'ASCOLTO ATTIVO

RICCARDO TUGGIA

In questo modulo potremo esplorare, anche se in modo sintetico, quei fattori che possono ostacolare o favorire la comunicazione tra formatori ed utenti, nel contesto delle attività d'aula o di laboratorio. È infatti sulla qualità della relazione che si gioca la valenza preventiva e promozionale della formazione.

LE BARRIERE DELLA COMUNICAZIONE

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- conoscere i comportamenti comunicativi che chiudono la comunicazione interpersonale.

Ogni formatore ha sperimentato sul campo l'importanza decisiva di una comunicazione efficace. Ma tra il dire ed il fare c'è di mezzo il mare... e spesso non ci rendiamo consapevoli della scarsa capacità di incidere sul vissuto e sull'apprendimento dei nostri ragazzi, e ancor di più non ci accorgiamo di come una comunicazione sbagliata ed inopportuna in aula possa essere fonte di sofferenza, di conflitto, di risentimento anche personale. La legge della comunicazione interpersonale è da un lato molto semplice e, dall'altro, ardua e radicale: *il buon comunicatore "apre" il dialogo, il pessimo comunicatore lo "chiude"*.

La formazione, così come le dinamiche della gestione d'aula e soprattutto la gestione delle valutazioni rischiano spesso di travalicare il loro specifico ambito, verso un vero e proprio rifiuto dell'altro. Molte delle storie scolastiche dei nostri utenti sono testimonianze viventi di come il disagio e l'abbandono si radichino spesso in una esperienza di non accoglienza, di non riconoscimento.

Le 10 barriere del rifiuto

Ecco le più comuni strategie comunicative che tendono a indurre una chiusura del dialogo:

1. Ordinare
2. Comandare
3. Esigere
4. Avvisare
5. Minacciare
6. Fare la predica
7. Rimproverare
8. Dare soluzioni
9. Redarguire
10. Ammonire

Esistono molte e sofisticate modalità di sottolineare il negativo nella persona o nelle prestazioni di un utente (o di un collega o della dirigenza):

- giudicare
- criticare
- disapprovare
- definire
- analizzare
- diagnosticare
- contestare
- indagare
- mettere in dubbio
- sottoporre a interrogatorio
- eludere
- fare del sarcasmo
- fare dello spirito.

Effetti di queste barriere sul soggetto

Come analizzato nella sezione relativa ai meccanismi di difesa, tali comportamenti, che manifestano in maniera latente scarsa disponibilità e pregiudizi, provocano reazioni diverse nell'interlocutore. Esse sono ad esempio:

Difesa¹ / Attacco

Il soggetto reagisce con aggressività e risentimento; tali atteggiamenti si possono limitare a risposte verbali o non verbali o si possono concretizzare in veri comportamenti di danneggiamento delle persone o delle strutture.

Rabbia

Poche sono le esperienze negative e frustranti come quella di essere o di sentirsi rifiutato...; la rabbia è un'emozione profonda, che spesso può non esprimersi, ma che segnala in ogni caso un'occasione perduta per il formatore.

Inadeguatezza e inferiorità

Le personalità più deboli, con una bassa autostima, tendono invece a subire il rifiuto, elaborandolo come un ulteriore smacco alle loro possibilità di riscatto. Non a caso, spesso, il rifiuto si trasforma in emarginazione.

Colpevolezza

In una perversa rivisitazione della logica "vittima-persecutore", chi ha subito il rifiuto si sente responsabile e colpevole, oltre che inadeguato a vivere in quella situazione; tale reazione creerà pertanto un clima di rassegnata passività, se non addirittura di sottomissione.

¹ Abbiamo esposto analiticamente i meccanismi di difesa nell'area tematica 2. A quella trattazione rimandiamo.

Sensazione di essere un bambino

In qualche persona, il rifiuto scatena invece un meccanismo strano ma profondo: l'ulteriore desiderio di essere amati spinge l'individuo a cercare insistentemente il dialogo con l'interlocutore (nonostante tutto) o a spostare la sua affettività su altro.

Sensazione di essere un innocente sul banco degli imputati

Il rifiuto può anche indurre il sentimento della "sindrome del complotto": "tutti mi odiano", "tutti sono malvagi con me": dipendentemente dall'energia volitiva dell'interessato si genereranno comportamenti più o meno attivi.

Bibliografia

- FRANTA H., COLASANTI A., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS, Roma 1991.
FRANTA H., SALONIA G., *Comunicazione interpersonale*, LAS, Roma 1990.
FRANTA H., *Gli atteggiamenti dell'educatore*, LAS, Roma 1988.
GORDON T., *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 1991.
Cfr. anche la voce "comunicazione" e gli esercizi correlati in: www.benessere.com/psicologia/

OSTACOLI ALLA RISOLUZIONE DEI PROBLEMI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- individuare quei comportamenti comunicativi che possono ostacolare o promuovere il dialogo.

Ogni azione umana, e in special modo l'azione formativa, comporta intrinsecamente la capacità di fare i conti con problemi e conflitti. I problemi formativi possono essere di varia natura e dipendono in grande misura anche dal modello formativo adottato (si vedano i modelli di conoscenza) o dallo stile comunicativo in aula.

Un problema non esiste "di per sé" ma assume significato in funzione di una percezione, di una rappresentazione: esso può diventare un vincolo insormontabile o può, nell'ottica della teoria dei sistemi, costituire una risorsa per l'apprendimento.

Generalmente i problemi sono così categorizzati:

- Problema del formatore
- Problema dell'utente
- Problema legato all'attività formativa
- Problema istituzionale e organizzativo

Nell'ambito della gestione dell'aula, sono soprattutto i primi tre ad interessarci. È comunque bene notare che proprio la categorizzazione di un evento come problema di un determinato genere ci porterà ad assumere comportamenti conseguenti. Ad uno sguardo più attento alla concretezza della prassi formativa potremmo intravedere le seguenti dimensioni:

- Spesso i problemi in un CFP vengono scaricati sugli utenti, sulla loro demotivazione e disattenzione, sul loro bassissimo livello di assimilazione, sull'indisciplina...
- I risultati formativi vengono drammaticamente legati unicamente alla variabile "impegno" e raramente ci si sforza di attuare un'analisi più sofisticata delle cause.

- I problemi del formatore sono quasi sempre determinati... dagli altri, siano essi gli utenti o i genitori o la direzione.
- I problemi generalmente vengono ascritti unicamente a fattori di personalità, carattere, cattive intenzioni o incapacità, lasciandosi sfuggire invece le cause strutturali ed organizzative come chiave di lettura degli stessi.
- Anche i problemi in aula vengono percepiti come frutto di incomprensioni o limiti personali, costituendo così un inconsapevole alibi rispetto alla possibilità di mettere in discussione le nostre metodologie formative.
- Talvolta un problema viene anche negato o sopito in favore del quieto vivere, del rispetto delle procedure, della “ritualità” d’istituto.
- I problemi, se identificati, vengono vissuti con fastidio, sopportati, nella miopia funzionale che ci impedisce di prendere atto che il miglior apprendimento avviene nella considerazione degli errori.
- Esiste una sottile e soggettiva linea di demarcazione fra ciò che per noi è accettabile e ciò che non lo è: è su questa impalpabile linea che si giocano le infinite dispute, incomprensioni e lacerazioni che contraddistinguono più o meno esplicitamente la nostra comunicazione.

Vogliamo ora soffermarci sulle più comuni barriere al dialogo interpersonale: sono quei comportamenti che bloccano o minano in profondità la fiducia reciproca e il comune senso di responsabilità nella risoluzione dei problemi. Tali comportamenti sono caratteristici sia della nostra azione con gli utenti, sia – e soprattutto – della nostra interazione con i colleghi e con la direzione.

Conformarsi

Potrebbe definirsi come una delle maggior “piaghe” comunicative delle nostre realtà e consiste in un atteggiamento fintamente remissivo e adeguato nell’acettare sempre qualsiasi soluzione; insomma un formatore che dice sempre sì. È un comportamento di ostacolo al dialogo perché difficilmente si concede credito o responsabilità a chi non evidenzia spirito critico, a chi non prende posizione, a chi assume un ruolo di conformismo. Tale modalità comunicativa spesso è giustificata dalla paura, dal pudore o dalla sbagliata preoccupazione di poter arrecare qualche danno all’istituzione o ai rapporti interpersonali; invece evidenzia personalità spesso immature, se non – il che è peggio – un nascosto arrivismo.

Resistere

Di fatto, è l’atteggiamento opposto rispetto al precedente. Il formatore, in questo caso, manifesta un’ipercriticità, resiste per definizione sulla “linea del Piave”, volendo ostentare il suo pensiero e la sua libertà interiore. Fino ad un certo limite, questo comportamento può essere anche utile per un’organizzazione, ma complessivamente viene percepito come sterile ribellione, come esibizionismo intellettuale, se non addirittura come boicottaggio subdolo dello spirito comunitario.

Spesso, chi resiste lo fa a tutti i costi e, suo malgrado, diventa esso stesso un ostacolo a qualsiasi innovazione. Un formatore “antagonista” prima o poi cozzerà contro il potere costituito, nel modo senz’altro meno dialogante possibile (si vedano, a tale proposito, gli atteggiamenti verso l’autorità).

Dominare – aggredire

Si è già a lungo parlato della dimensione emotiva dell’aggressività. In ogni gruppo umano c’è chi si rapporta con gli altri con un atteggiamento di superiorità, se non di disprezzo. È questo un comportamento percepito molto negativamente e, se possibile, subito sanzionato in qualche modo; l’aggressività non paga, come vedremo nell’analisi di questo stile comunicativo (lo stile aggressivo). Spesso le persone aggressive, come quelle autoritarie, sono personalità fragili, incapaci di una relazione autentica, faccia a faccia... In ogni caso, lo scontro non aiuta la risoluzione di piccoli e grandi problemi.

Cercare le lodi

Esiste una ruffianeria tipica di ogni professione: quella del subordinato con il superiore o quella diretta verso i pari... Chi cerca le lodi vuole esibirsi, vuole manifestare la propria fedeltà, ma contemporaneamente rifugge il confronto. Il desiderio di farsi apprezzare è connaturato con il nostro essere umani ma l’occultamento del dialogo, anche dello scontro, tradisce nel profondo la verità. Non verranno mai contribuiti alla risoluzione di un problema da chi deve dimostrare qualcosa.

Scherzare

Non si discute qui dell’umorismo come qualità profonda che induce alla leggerezza dei rapporti, a quella gioia tipicamente salesiana che rispecchia la bontà dell’animo, ma piuttosto di quella frequentissima strategia che banalizza i problemi. Chi di noi non ha conosciuto qualcuno che, di fronte all’impegno, al calore di una discussione, alla dolorosa concretizzazione di una decisione, si rifugia in battute o barzellette? Ridurre un problema ad una caricatura è strategia di incoscienza o di propaganda.

Sfogarsi

È la strategia più diffusa di ostacolo alla discussione e al confronto. Oggi più che mai, i luoghi di lavoro si sono trasformati in “sfogatoi”. Chi si sfoga non ha a cuore il problema, ma se stesso; intende porsi al centro della situazione, noncurante della visione d’insieme, convinto che ogni problema ha come obiettivo l’attacco alla sua persona. Potremmo quindi affermare che questo è un modo evoluto per affermare il proprio egocentrismo, per evitare qualsiasi confronto mirato, per coinvolgere tutto e tutti nel mare della propria insoddisfazione.

ESERCITAZIONE

Analizza un momento di una riunione collegiale; assumi tre problemi tipici affrontati ed evidenzia quali modalità i colleghi utilizzano per evitare di discutere in profondità.

Problemi	Atteggiamenti dei colleghi

Bibliografia

- FRANTA H., COLASANTI A., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS, Roma 1991.
FRANTA H., SALONIA G., *Comunicazione interpersonale*, LAS, Roma 1990.
FRANTA H., *Gli atteggiamenti dell'educatore*, LAS, Roma 1988.
GORDON T., *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 1991.

L'ASCOLTO ATTIVO

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- rendersi più competenti in un ascolto sofisticato dei bisogni, delle emozioni, di ciò che non è detto dagli utenti.

PRECONDIZIONI CHE PREDISPONGONO L'ACCETTAZIONE

Ascoltare è un'arte difficile e necessaria. Tutti noi sappiamo ascoltare con i nostri organi di senso ma non altrettanto spesso sappiamo cogliere in profondità ciò che non è detto, ciò che è sottaciuto, ciò che rappresenta lo stato emotivo profondo del nostro interlocutore. La vita in aula ed in laboratorio presuppone questa competenza sofisticata che non sempre è innata; essa va educata, allenata, resa faticosamente prassi, affinché il dialogo con gli utenti sia effettivamente il momento formativo per eccellenza. Al termine di un processo educativo, spesso non si ricordano i contenuti ma si ricorda lo stile di relazione: un buon formatore non si dimentica!

Ascolto passivo

L'ascolto passivo è la condizione prioritaria per un ascolto profondo: purtroppo esistono formatori che non sono nemmeno in grado di accorgersi di che cosa sta succedendo in aula, degli atteggiamenti dei ragazzi, di quello che essi dicono esplicitamente.

Cenni di attenzione

È buona norma non solo ascoltare, ma dare anche l'impressione che lo stiamo facendo: uno sguardo attento sugli occhi dell'interlocutore, qualche cenno di assenso con il capo (non troppi però perché significano sopportazione passiva), evitare di guardare l'orologio o di mostrarsi spazientiti sono indicatori che aiutano ad evidenziare la nostra predisposizione anche non verbale.

Espressioni facilitanti

Sono piccoli interventi di riformulazione di ciò che ci è stato detto, manifestano la nostra volontà di non fraintendere, rappresentano un modo per dare la parola a chi fatica ad usare il linguaggio verbale come canale comunicativo.

Ascolto attivo

Siamo consapevoli sulla nostra pelle che si ascolta anche ciò che non è detto e che spesso si manifesta nella postura, nel comportamento non verbale, nelle pause e nelle esitazioni. Un buon ascolto attivo dovrebbe essere capace di cogliere:

- i sentimenti superficiali,
- i sentimenti profondi,
- i presupposti, i punti di vista, anche se non condivisi,
- la modalità di vivere la relazione (il cosiddetto “performativo”).

REQUISITI DELL'ASCOLTO ATTIVO

L'ascolto attivo non è solo una prassi, una tecnica, ma una modalità di essere che ci coinvolge integralmente come persone. Necessita pertanto di alcune dimensioni profonde che il formatore deve sentire e trasmettere in modo realmente autentico e trasparente. Il formatore è chiamato a:

1. avere fiducia nell'interlocutore,
2. essere capace di accettare i sentimenti profondi,
3. capire che i sentimenti sono transitori,
4. essere disposto ad aiutare gli utenti,
5. sentirsi partecipe dei problemi degli utenti senza immedesimarsi completamente,
6. capire che gli utenti raramente riescono a confidarsi e con fatica identificano il nocciolo del problema,
7. rispettare la privacy relativa alla comunicazione con gli utenti e con le famiglie.

FUNZIONI DELL'ASCOLTO ATTIVO

L'ascolto attivo è un valore comunicativo ed esistenziale ma, in aula ed in laboratorio, è anche un metodo efficace per formare, per creare un buon clima nel corso, per dare quella rassicurazione emotiva e familiare di cui questi ragazzi hanno così bisogno. Ecco allora una rapida rassegna sul ruolo strategico di tale prospettiva relazionale. L'ascolto attivo è funzionale per:

1. fronteggiare e neutralizzare forti emozioni,
2. aiutare gli utenti a capire che non devono temere le proprie emozioni e che i sentimenti non sono nocivi,
3. favorire la risoluzione di problemi,
4. aiutare l'utente ad analizzare i suoi problemi,
5. rendere gli utenti disponibili ad ascoltare i formatori,
6. rendere possibile un rapporto più stretto e più significativo.

CATTIVE ABITUDINI DI ASCOLTO

Non siamo perfetti però: pur consapevoli dell'importanza dell'ascolto, ci rendiamo conto di quante volte nella nostra azione quotidiana ci lasciamo prendere dalla fretta, dalla superficialità, dalla intrusione violenta nelle vite e nelle parole dei nostri ragazzi. Per renderci più consapevoli dei nostri limiti e dei nostri errori, vediamo sinteticamente alcuni comportamenti tipici che si presentano come indici di un cattivo ascolto:

1. non lasciare il tempo di spiegarsi,
2. interrompere dopo poche frasi,
3. terminare la frase dell'utente,
4. dare all'utente l'impressione che stia parlando al muro,
5. non sorridere mai,
6. interrompere con domande e commenti fuori luogo,
7. anticipare il pensiero dell'utente,
8. respingere subito qualunque suggerimento,
9. fingere di non capire,
10. ironizzare,
11. sbirciare l'orologio.

MESSAGGI IN TU ED IO

Un'altra importante frontiera della comunicazione interpersonale è rappresentata dalla nostra modalità di comunicare: quante volte non abbiamo percepito che le nostre parole cadono nel vuoto, diventano neutro sottofondo per un'impossibilità di penetrare nelle menti e nelle coscienze? Esiste una possibilità impegnativa ed efficace di comunicare ed è quella di sforzarci, laddove è possibile, di trasformare le nostre frasi, che spesso sono espresse in **"tu"** (ad es.: *non hai mai pensato che ti devi impegnare di più?*), in proposizioni verbali tradotte in **"io"** (ad es.: *sarei davvero molto contento di vederti soddisfatto del lavoro che facciamo*). Infatti, più o meno consapevolmente, i messaggi in seconda persona inducono una sensazione di comando, di ordine, oltre che manifestare nell'utente l'impressione di una comunicazione poco espressiva, poco personale e coinvolta. Non è forse vero che noi siamo ascoltati soprattutto quando parliamo in prima persona, manifestando direttamente ciò che pensiamo e vogliamo, insomma quando comunichiamo "con il cuore in mano"? Come abbiamo già trattato nella lezione "Per un incontro tra le generazioni", i nostri utenti non hanno bisogno solo di "trasmettitori" o peggio ancora di "ripetitori" ma, soprattutto, vedono in noi una biografia vivente, una provocazione di senso per la loro vita. Sinteticamente i messaggi in prima persona hanno lo scopo di:

1. far capire agli studenti che cosa provoca il problema dell'insegnante,
2. esporre l'effetto concreto causato dal comportamento descritto,
3. dichiarare i sentimenti provati a causa di un comportamento rifiutato.

RISCHI E VANTAGGI DEL MESSAGGIO IN PRIMA PERSONA

I messaggi in prima persona espongono al rischio di sentirsi rifiutati. Coinvolgendosi, infatti, c'è il pericolo che qualcuno prenda posizione contro di noi, che noi stessi percepiamo delle resistenze o degli attriti ma i vantaggi di un'esposizione in "io" compensano di gran lunga i rischi, in quanto il formatore si percepisce come autentico, "in diretta" con le proprie sensazioni, le proprie emozioni e le proprie aspettative. Il soggetto che si espone in prima persona si assume i rischi della propria responsabilità ma vivrà anche il luogo di lavoro come un luogo vitale, senza finzioni, consapevole che il suo ruolo non gli viene riconosciuto unicamente dall'istituzione ma soprattutto dalla legittimità di un rapporto vero e pienamente umano.

ESERCITAZIONE

(FRANTA H., COLASANTI A., *L'arte dell'incoraggiamento...*, op. cit.)

Analizza i seguenti enunciati, evidenziando emozioni e stili comunicativi non espressi dal formatore

Enunciati del formatore	Emozioni profonde e presupposti
È irritante vedere gente che parla, mentre gli altri lavorano!	
L'insegnante di cultura generale ha davvero un bel rapporto con voi	
Chiudi la bocca e non dire un'altra parola!	
Quando qualcuno vi contraddice, diventate polemici.	

Segnala tutte le possibili reazioni che un formatore può attivare quando...

Situazione	Tutte le possibili soluzioni e comportamenti
Un corsista contesta il suo operato	
Vuole guadagnarsi la stima e la fiducia in un nuovo corso	

Bibliografia

- FRANTA H., COLASANTI A., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS, Roma 1991.
- FRANTA H., SALONIA G., *Comunicazione interpersonale*, LAS, Roma 1990.
- FRANTA H., *Gli atteggiamenti dell'educatore*, LAS, Roma 1988.
- GORDON T., *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 1991.

Modulo 3: **LA COMUNICAZIONE ASSERTIVA**

RICCARDO TUGGIA

Chi vuole imparare a volare, deve imparare dapprima a stare in piedi, a camminare, a correre, a saltare, ad arrampicarsi e a danzare. Non si arriva di volo al volo.

(F. Nietzsche)

In questo modulo, passeremo in rassegna i principali metodi relazionali che ogni formatore, più o meno consapevolmente, utilizza in aula con i ragazzi. Analizzeremo pertanto tre dei più tipici registri comunicativi, evidenziandone la dimensione verbale e non verbale, oltre che le implicazioni e le conseguenze sugli utenti e sul clima relazionale. Tali competenze spesso vengono date per scontate, in realtà necessitano di un lungo ed affinato *training* che forse nessuna scuola può davvero insegnare. Essere formatori in aula significa assumere la formazione sulla propria persona, riuscendo a coinvolgere in profondità tutto noi stessi e i nostri interlocutori. L'arte della comunicazione si incarna pertanto in colui che comunica, nel suo stile di approccio e di relazione. A tale scopo, analizzeremo vari stili: lo stile passivo, lo stile aggressivo, lo stile assertivo.

LO STILE PASSIVO

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- riconoscere la fenomenologia di un formatore rassegnato e sottomesso.

Lo stile di comunicazione di tipo passivo è senz'altro poco conosciuto, o meglio, scarsamente riconosciuto, tuttavia rappresenta la modalità più tipica di approccio dei giovani ed inesperti formatori o di personalità piuttosto "deboli" e remissive.

La passività è una predisposizione di comportamento e di atteggiamento ma spesso, in ambito educativo, diventa una modalità per fronteggiare gli utenti, per evitarne spiacevoli reazioni, o addirittura può essere assunta come volontà, di per sé giustificabile, di dare spazio, di lasciar fare, di dare responsabilità, di non intrrompersi.

L'educatore passivo non si sente un perdente ma piuttosto un "buono", nella tragica inconsapevolezza del fatto che gli utenti richiedono doti di ascolto e pazienza, ma esigono anche – e soprattutto – comportamenti di direzione, conduzione, accompagnamento, se non addirittura di intervento duro su comportamenti negativi.

È proprio l'idea di autorità che viene meno in questo modello comunicativo, ma l'educazione è anche asimmetria, obiettivi da raggiungere, norme da rispettare, cammino da percorrere insieme... Come abbiamo visto nella lezione "Per un incontro tra le generazioni", il dialogo più profondo è quello generato, promosso o suscitato da personalità mature e trasparenti e un educatore che sia solo "simpatico" sarà alla lunga smascherato dai ragazzi e considerato da essi per ciò che vale.

Lo stile passivo del formatore, apparentemente, consegue certi obiettivi:

- ❖ evita i conflitti: il clima apparente sarà di giovialità, cordialità,
- ❖ ottiene approvazione: finché non è smascherato nella sua debolezza, il formatore passivo crea consenso e simpatia,
- ❖ minor responsabilità: laddove non c'è direzione, la responsabilità è genericamente di tutti e di nessuno,
- ❖ controlla i comportamenti mediante messaggi manipolativi e colpevolizzanti: mediante un ricatto affettivo-seduttivo, il formatore discute ogni problema in termini di intenzionalità, bontà, rispetto, amore, evitando così il conflitto.

Quando però, il rapporto di conoscenza con gli utenti si evolve, lo stile passivo produce effetti quasi sempre sottaciuti tanto che, per certi versi, uno stile di questo tipo produce molti più danni in un gruppo di quello aggressivo. Le conseguenze di fatto sono che il formatore, riconosciuto dai corsi e dai colleghi come debole:

- ❖ non evita i conflitti che rimangono latenti o saranno destinati ad esplodere,
- ❖ si sentirà impotente, fuori dai giochi veri della comunicazione, preda della frustrazione,
- ❖ apparirà demotivato,
- ❖ la sua debolezza di ruolo produrrà inimicizie e conflitto: laddove il formatore è latitante, si genera un sotterraneo gioco di affermazione personale o di gruppo, in cui vige la legge del più forte (o del più furbo),
- ❖ si sentirà inibito davanti agli altri e reagirà o con rassegnazione, o con conformismo o con aggressività.

In un ambito d'aula e di conflitto interpersonale, lo stile passivo:

- provoca risentimento nel perdente
- genera nel vincente egoismo, mancanza di controllo, indisciplina e caos,
- non produce alto rendimento e senso morale,
- induce gli utenti a non avere rispetto verso il formatore.

Sul piano squisitamente comunicativo, lo stile passivo si realizza attraverso queste modalità di tipo verbale:

- ❖ affermazioni lunghe e ripetitive,
- ❖ uso di riempitivi ("forse"...),
- ❖ frequenti giustificazioni,
- ❖ offerta costante di scuse,
- ❖ poche affermazioni col pronome io,
- ❖ frasi di autocommiserazione,
- ❖ frequente uso del "dovrei".

ESERCITAZIONE

La passività si percepisce dal modo con cui diamo voce alle nostre rappresentazioni personali. Prova ad elencare alcune delle frasi più classiche di un formatore che evidenzino tale stile comunicativo, cercando di cogliere anche quale immagine di esso si formi un utente che riceva tali messaggi.

Frase tipica del formatore passivo	Impressione dell'utente

Bibliografia

- FRANTA H., COLASANTI A., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS, Roma 1991.
FRANTA H., SALONIA G., *Comunicazione interpersonale*, LAS, Roma 1990.
FRANTA H., *Gli atteggiamenti dell'educatore*, LAS, Roma 1988.
GORDON T., *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 1991.

LO STILE AGGRESSIVO

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- riconoscere la fenomenologia di un formatore autoritario e aggressivo.

È comune esperienza avere conosciuto, più o meno da vicino, una persona che ricalca lo stereotipo della persona autoritaria e aggressiva. Una maestra o un vecchio insegnante si affacciano nei nostri ricordi, se non addirittura un genitore o, più recente, un collega. Tali personalità sono apparentemente in via d'estinzione, dopo la censura psicosociale esercitata sull'autoritarismo nella seconda metà del secolo ventesimo, con la parallela affermazione della libertà e della creatività ad ogni costo. Meglio passivi che aggressivi potrebbe essere il moto di ogni formatore di tendenza.

Per la verità, l'aggressività e l'autoritarismo sono ancora largamente e sommessamente presenti nelle organizzazioni, nel lavoro formativo, nei rapporti tra direzione e dipendenti e soprattutto nelle relazioni interpersonali con i ragazzi. Al di là di ogni censura culturale, esiste ancora oggi un vero e proprio accanimento, abuso cognitivo, su studenti ed utenti, compiuto più o meno consapevolmente da educatori che incarnano tale modello comunicativo. Si vedano i risultati sul disagio scolastico e formativo, si interpretino i dolorosi percorsi *drop out* di molti ragazzi e ci si renderà drammaticamente conto di quanto tale modalità sia ancora drammaticamente presente nel micro di una relazione conflittuale e nel macro di un sistema formativo che non assolve sempre il suo compito di prevenzione e promozione.

Il formatore autoritario ha comunque una sua interna giustificazione nella ricerca di ordine, chiarezza, semplicità; egli non è aggressivo per nulla; ritiene necessario l'esercizio dell'autorità per perseguire i suoi scopi formativi. Ma quello che non funziona è il fatto che chi vive con lui e lo ascolta si allontana, si irrigidisce, ha paura, si ritrae in comportamenti falsamente accondiscendenti o ulteriormente di attacco.

La storia della scuola e della formazione è storia quotidiana del fallimento di ogni strategia educativa che ponga nell'autoritarismo e nella sopraffazione ciò che invece è appannaggio della condivisione interiore. Purtroppo tale stile comunicativo esiste: vogliamo conoscerlo per riconoscerlo negli altri... e in noi.

Il comportamento autoritario dà senz'altro una grande illusione di controllo; basato sulla paura indotta nei sottoposti, ad una prima impressione esso comporta che:

- ❖ si ottengano risultati a breve termine,
- ❖ si abbia la sensazione di dominare la situazione,
- ❖ ci si veda forti ed apprezzati.

Di fatto, però, l'immagine del formatore aggressivo risente di queste fondamentali percezioni dal punto di vista degli utenti :

- ❖ insopportabilità,
- ❖ perdita di autocontrollo,
- ❖ rapporti basati su odio e timore,
- ❖ sensi di colpa.

Dal punto di vista della pragmatica comunicativa, il formatore aggressivo presenta sommariamente questa fenomenologia:

- ❖ uso eccessivo del pronome io,
- ❖ opinioni che vengono date per fatti,
- ❖ frasi minatorie,
- ❖ induzione di sensi di colpa,
- ❖ sarcasmo.

Esistono inoltre altri indici, verbali e non verbali, che possono aiutarci a percepire l'aggressività anche latente o inespressa.

La voce, ad esempio:

- ❖ molto ferma,
- ❖ dal tono sarcastico e freddo,
- ❖ concitata, stridente, acuta.

L'eloquio:

- ❖ fluente, senza esitazioni imbarazzate,
- ❖ ricco di colpevolizzazioni,
- ❖ spesso irruente.

Anche **la mimica facciale** spesso tradisce aggressività:

- ❖ il sorriso che si trasforma in ghigno,
- ❖ le mascelle rigide e chiuse,
- ❖ il viso spostato in avanti.

Il **movimento del corpo** di un formatore aggressivo, presenta le seguenti caratteristiche:

- ❖ indice puntato,
- ❖ corpo proiettato verso l'altro,
- ❖ continuo movimento,
- ❖ braccia conserte,
- ❖ distanza ravvicinata.

Tutte queste modalità di comunicazione, sia verbale che non verbale, tradiscono una concezione del mondo e delle relazioni all'insegna della sicurezza, della semplicità, se non addirittura del semplicismo, oltre che una forte presunzione di conoscere perfettamente ciò che accade e ciò che accadrà. Sono innumerevoli gli studi che indicano una correlazione fra personalità autoritaria e pensiero semplice, polarizzato. L'autoritarismo pertanto non dipende solo dal "carattere" o da tratti più o meno focosi della personalità, quanto piuttosto da una incapacità di usare rappresentazioni sufficientemente rispettose della complessità del reale.

Le conseguenze di uno stile aggressivo ed autoritario evidenziano anch'esse la spendibilità di tale relazione nell'immediato e nel contingente, ma anche la miopia notevole nel non considerare gli effetti più latenti di una comunicazione poco rispettosa delle persone.

Tale stile si manifesta nei seguenti tratti:

1. rapido ed efficace nell'emergenza,
2. utile in presenza di molte persone,
3. provoca risentimento nel perdente,
4. il perdente si sente poco motivato,
5. richiede al vincitore un continuo aumento di imposizione,
6. genera dipendenza e mancanza di iniziativa,
7. inibisce la creatività e l'innovazione,
8. produce basso rendimento, disagio e abbandono,
9. inibisce l'autodisciplina e l'autocontrollo.

ESERCITAZIONE

Si ritorni alla sezione relativa alla trattazione sul pensiero semplice e sul pensiero complesso (area 1) e si tracci un breve identikit del formatore aggressivo ed autoritario a partire dalle caratteristiche fondamentali del paradigma “semplice” di rappresentazione della realtà.

Caratteristiche del pensiero semplice	Comportamenti negativi del formatore

Bibliografia

- FRANTA H., COLASANTI A., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS, Roma 1991.
FRANTA H., SALONIA G., *Comunicazione interpersonale*, LAS, Roma 1990.
FRANTA H., *Gli atteggiamenti dell'educatore*, LAS, Roma 1988.
GORDON T., *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 1991.

LO STILE ASSERTIVO

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- intravedere i caratteri di uno stile comunicativo corretto con gli utenti.

Per comunicazione assertiva si intende quella modalità relazionale di promozione dell'ascolto e del dialogo oltre che di sviluppo e di riconoscimento reciproco delle personalità coinvolte.

Abbiamo precedentemente analizzato i pericoli mortali della relazione educativa in aula: la debolezza del formatore che si traduce in uno stile passivo da un lato, e dall'altro, la presunta forza e la negazione dell'altro come caratteristiche tipiche di uno stile autoritario ed aggressivo. In questa lezione ci occuperemo della comunicazione autentica e proficua, sempre molto semplice da descrivere, ma altrettanto ardua e complessa nella sua concretizzazione quotidiana.

Sono proprio la trasparenza, l'autenticità, la coerenza le dimensioni anche personali ed esistenziali di un formatore assertivo. La sua comunicazione in aula avrà questi presupposti di fondo:

- ❖ il messaggio è onesto,
- ❖ coerente,
- ❖ adeguato,
- ❖ favorisce l'interazione.

Tacitamente o esplicitamente, chi ci vede in azione dovrebbe percepire i nostri assunti di base che rappresentano anche la nostra più profonda modalità di considerare la persona, l'aula, la formazione.

Il formatore assertivo crede e si propone di attualizzare il presupposto essenziale che ogni persona, anche in aula o in laboratorio, ha il diritto di:

- ❖ esprimere il proprio punto di vista,
- ❖ sentire bisogni, sensazioni e sentimenti,
- ❖ chiedere agli altri di rispondere ai propri bisogni,
- ❖ rifiutare di rispondere ad una richiesta,
- ❖ vivere dei sentimenti ed esprimerli,

- ❖ commettere qualche errore,
- ❖ essere se stessa,
- ❖ essere interpellata per decisioni che la riguardano.

Sul piano più operativo, il formatore assertivo ha focalizzato sulla sua pelle l'importanza strategica, e al contempo professionale ed esistenziale, che egli stesso, ma che anche ogni ragazzo/a, abbia il diritto di:

- ❖ fornire informazioni,
- ❖ esprimere opinioni,
- ❖ esprimere bisogni,
- ❖ assumere decisioni,
- ❖ formulare critiche e complimenti.

Dal suo punto di vista, diventa un imperativo morale ma anche una chiara scelta comunicativa:

- ❖ richiedere informazioni,
- ❖ ascoltare attivamente,
- ❖ mostrare empatia,
- ❖ accettare le critiche costruttive,
- ❖ accettare i complimenti,
- ❖ mostrare flessibilità.

Il formatore assertivo non bara semplicisticamente all'interno del gioco comunicativo; è consapevole del pericolo di assolutizzare il suo punto di vista, ma anche di enfatizzare eccessivamente il ruolo dei ragazzi; l'educazione e la formazione presuppongono l'asimmetria ma promuovono la fecondità dell'incontro e della co-educazione. Proprio per questo, il formatore che voglia fare propri i principi di una comunicazione assertiva dovrebbe riflettere sul ruolo fondamentale delle critiche, dei consigli, dei rilievi che ogni educatore deve poter muovere ai suoi destinatari. Esiste una critica distruttiva che distrugge la persona, che provoca odio e risentimento, ma esiste anche una critica che promuove, indica, prospetta direzioni ed apprendimento.

La critica distruttiva

- ❖ è rivolta alla persona,
- ❖ è imprecisa,
- ❖ giudica,
- ❖ colpevolizza,
- ❖ chiude il dialogo.

La critica costruttiva

- ❖ è rivolta alla prestazione,
- ❖ è precisa,

- ❖ describe,
- ❖ mira a migliorare,
- ❖ apre il dialogo.

Esistono quindi molte modalità di dire “no” e “non” in educazione:

- ❖ il no manipolativo e seduttivo (stile passivo),
- ❖ il no secco ed inappellabile (stile aggressivo),
- ❖ il no empatico (capace di prendersi cura delle emozioni inespresse e profonde),
- ❖ il no ragionato (che pone il dialogo come negoziazione, come faticosa ma inesausta capacità di dare ragione e senso alle scelte che noi compiamo).

Vediamo ora in modo più diretto e sistematico quali siano **le caratteristiche fondamentali** di una prassi comunicativa di tipo assertivo:

- ❖ affermazioni concise e chiare,
- ❖ uso di “io” e di “mi piacerebbe”,
- ❖ distinzione fra fatti e opinioni,
- ❖ suggerimenti non costrittivi,
- ❖ nessun imperativo,
- ❖ critica costruttiva,
- ❖ domande di comprensione,
- ❖ proposte di strategie di *problem solving*.

Anche dal punto di vista esteriore la comunicazione assertiva traspare a livello verbale e non verbale.

La voce, ad esempio:

- ❖ ferma ed espressiva,
- ❖ tono intermedio,
- ❖ chiara e calda.

L’eloquio:

- ❖ fluente, con pause di riflessione,
- ❖ con accentazione dei punti di contatto,
- ❖ costante, senza cambiamenti eccessivi dovuti all’umore.

La mimica facciale:

- ❖ sorrisi in presenza di eventi positivi,
- ❖ collera espressa visibilmente ma in modo razionale,
- ❖ mascelle rilassate.

Il movimento del corpo:

- ❖ movimenti delle mani aperte ed invitanti,
- ❖ postura rilassata,
- ❖ distanza adeguata al tipo di rapporto.

Le conseguenze sugli utenti saranno, tra l'altro:

- assenza di risentimento: non c'è aggressività o rivalsa sugli utenti ma comprensione critica e accompagnamento;
- creatività e pensiero divergente: un ambiente sereno e accogliente è il terreno più fertile perché ciascuno si senta libero di esprimersi, di provare e riprovare, di sbagliare, di imparare,
- azione di convincimento meno invasiva: il formatore non deve sedurre o imporre, ma diventa "testimonianza vivente", anche se imperfetta, di una comunicazione autentica e di una professione vissuta con passione e serietà; quegli utenti avranno fatto l'esperienza vitale e rigeneratrice che, in fondo, la vera formazione è il formatore.

L'assertività presuppone quindi una saggia, razionale ed empatica considerazione dell'altro, ma rimanda contemporaneamente ad un'analisi attenta di ciò che noi siamo come formatori, come uomini e donne a nostra volta in formazione. Questo stile comunicativo diventa infatti anche modo di essere, concezione della persona e degli altri, scelta strategica ed esistenziale insieme. Chi assume questo paradigma si mette necessariamente nella situazione difficile, ma vincente, di non dovere dimostrare nulla: non deve dimostrare di sapere di più, di essere forte, di essere perfetto, di essere inattaccabile da chiunque; accetta la logica del dialogo e del confronto, ha una sua direzione da proporre e non da imporre, testimonia sulla sua pelle che vuole continuamente imparare e crescere, è disposto a cambiare, anche se non a qualunque costo. Il formatore assertivo crede nella gradualità, nell'imperfezione, nell'entusiasmo e nella volontà, ma accetta in profondità il senso profondo del conflitto, dello scacco, dell'incomprensione.

Lo stile assertivo pertanto comunica di per sé un'opzione fondamentale, più che mai cristiana e salesiana: l'accettazione incondizionata di tutti ed un pensiero non ingenuamente positivo, capace di suscitare educazione a partire da qualsiasi comportamento.

ESERCITAZIONE

Al termine della lezione, il lettore proponga un intervento formativo ipotetico (o reale?) da strutturarsi nel suo CFP, per i suoi colleghi, sulle tematiche della comunicazione. Si evidenzia la consequenzialità del percorso, creando 5 titoli di eventuali contributi da chiedere ad esperti come supporto formativo del personale sulle dinamiche relazionali e sugli stili di lavoro con gli utenti. È questo un itinerario immaginario forse, ma che può raccogliere i bisogni dei ragazzi e le necessità più inespresse dei formatori. Se lo si desidera si possono pensare più percorsi per diversi destinatari (dirigenti, salesiani, nuovi formatori, genitori...ecc...).

Titolo del corso	
Lezione 1	
Lezione 2	
Lezione 3	
Lezione 4	
Lezione 5	

Bibliografia

FRANTA H., COLASANTI A., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS, Roma 1991.

FRANTA H., SALONIA G., *Comunicazione interpersonale*, LAS, Roma 1990.

FRANTA H., *Gli atteggiamenti dell'educatore*, LAS, Roma 1988.

GORDON T., *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 1991.

Sull'insegnante assertivo, cfr. anche: *Psicologia e scuola*, nn. 92, 93, 94, 95 (1999) e il seguente sito:
<http://www.amicucciformazione.com/perle/comuninterna/comunicass.htm>.

AREA TEMATICA 4

LA PROGETTAZIONE FORMATIVA

GIUSEPPE TACCONI

Modulo 1: PROGETTARE NELLA FORMAZIONE

La formazione è un processo complesso che comprende varie fasi: analisi delle esigenze formative, definizione degli obiettivi, progettazione didattica, progettazione di dettaglio (programmazione), attività di realizzazione, controllo, valutazione dei risultati.

Lo schema classico per descrivere un processo formativo è quello del **processo circolare** che comprende:

1. analisi dei bisogni/esigenze formative,
2. progettazione dell'intervento,
3. attuazione,
4. valutazione dei risultati.

Di seguito vogliamo soffermarci sulla fase della progettazione, che si situa a valle dell'analisi dei bisogni e a monte della realizzazione dell'intervento formativo, offrendo anche alcuni strumenti per la progettazione di dettaglio di singole Unità didattiche.

Riserviamo al modulo successivo un approfondimento su alcuni modelli didattici.

LA PROGETTAZIONE NEL PROCESSO FORMATIVO

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- collocare la progettazione all'interno del ciclo della formazione;
- conoscere le caratteristiche principali di un progetto formativo;
- utilizzare strumenti funzionali al riconoscimento di indicatori di qualità di un progetto formativo.

ESERCITAZIONE DI APERTURA

Prova a pensare ad una unità di lavoro che hai realizzato con gli alunni di un corso. Prova ad esporre *in forma narrativa e con ricchezza di particolari descrittivi* tutto ciò che è avvenuto, dalla progettazione fino alla realizzazione e alla verifica (compresa) dell'unità didattica in esame: le azioni che i soggetti interessati hanno compiuto per programmarla, predisporla, realizzarla, verificarla... È richiesta una sorta di diario di bordo, un suo spaccato relativo ad una sola unità didattica. Potremo così elaborare del materiale vivo, raccolto sul campo, su cui applicare le acquisizioni di questo modulo.

1. INQUADRAMENTO GENERALE

La formazione non è solo erogazione ma anche progettazione e questa non è qualcosa che si possa fare o non fare. Qualunque formatore, per il fatto che interagisce con degli altri soggetti, in qualche modo, progetta, almeno istintivamente, intuitivamente: parte da dati (i soggetti che ha davanti, i contenuti...), sviluppa delle idee, che muovono delle azioni che interagiscono sui dati di partenza trasformandoli. Si tratta di vedere come compiere un'azione progettuale in modo razionale e mirato. Un progetto infatti non è una semplice intenzione, un pio desiderio, o addirittura un appesantimento burocratico, ma un impegno responsabile verso un risultato che si prevede: il raggiungimento di obiettivi formativi.

“L'attività progettuale è un processo intenzionale, razionale (cioè dotato di

senso specifico) e tendenzialmente orientato allo scopo; è inoltre un insieme più o meno fortemente strutturato di azioni finalizzate (e quindi una forma di organizzazione), il cui svolgersi – in un campo di risorse, vincoli ed opportunità – è caratterizzato e al tempo stesso condizionato dall'intreccio continuo di strategie articolate¹.

Il processo di progettazione dell'azione formativa può essere schematizzato anche secondo una successione di passi che, è importante sottolinearlo, disegnano anch'essi un percorso circolare²:

Primo passo: confrontando le finalità formative dell'istituzione interessata, o della comunità educativa, con la condizione effettiva dei soggetti in formazione, individuare le priorità da dare all'azione formativa e individuare i livelli di crescita personale che rappresentano un progresso effettivo per il soggetto in formazione.

Secondo passo: definire con sufficiente chiarezza gli obiettivi formativi che si vogliono raggiungere, in maniera che essi siano condivisi dalla comunità educativa e possano costituire un riferimento utile alla valutazione regolativa dell'azione formativa e finale dei suoi risultati.

Terzo passo: sulla base del repertorio di dispositivi educativi e di possibili attività formative conosciuti e disponibili, elaborare un percorso o itinerario educativo diretto al conseguimento degli obiettivi definiti e articolato secondo attività formative sufficientemente definite nelle risorse da utilizzare e nei dispositivi da valorizzare.

Quarto passo: programmare in maniera più puntuale tempi, modi, iniziative, uso di risorse fisiche, economiche e personali, clima ed modalità di relazionarsi, tempi e modi di verifica, al fine di attuare il progetto in maniera valida ed efficace.

Quinto passo: individuare il ruolo e le forme della valutazione iniziale, continua e finale nel contesto del progetto formativo.

L'importante è che il formatore acquisisca un *atteggiamento mentale progettuale*.

2. LE CARATTERISTICHE DI UN PROGETTO

Presentiamo una serie di caratteristiche che un progetto formativo dovrebbe possedere per essere efficace. Check-list sulle caratteristiche di un progetto³.

¹ LIPARI Domenico, *Progettazione e valutazione dell'attività formativa*, Ed. Lavoro, 1997, pp. 70-71.

² Cfr.: PELLERREY Michele, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, p. 103.

³ Cfr.: LIPARI Domenico, *Progettazione e valutazione dell'attività formativa*, op. cit.

1. **CONTESTUALIZZAZIONE:** un progetto deve innanzitutto essere sempre contestualizzato, fare costante riferimento alla situazione concreta.
2. **FATTIBILITÀ:** un progetto deve essere sottoposto ad un esame / analisi di fattibilità che segue tutte le fasi del progetto. Bisogna infatti distinguere i progetti dai sogni, dalle utopie.
3. **SCELTE RICORSIVE:** un progetto è costituito da una serie di scelte ricorsive, tra loro collegate. Questo significa che ogni fase del progetto richiede di considerare le tappe precedenti e quelle successive: ogni decisione influenza infatti le altre.
4. **OBIETTIVI, STRUMENTI, MEZZI, METODI:** un progetto indica obiettivi, ma anche mezzi e strumenti per arrivarci. Li contiene o a livello strategico o a livello operativo (a seconda che si tratti di macro- o di microprogettazione).
5. Un progetto contiene l'indicazione delle **RISORSE** a cui è possibile attingere.
6. Un progetto deve prevedere **TEMPI** e **SCADENZE** entro cui deve essere realizzato.
7. Un progetto comprende la definizione di punti di **VERIFICA** e di **CONTROLLO**. Il controllo permette di intervenire sul processo prima che avvengano errori o problemi.
8. Un progetto ha dei **RESPONSABILI**. Un progetto che non individua responsabili delle varie fasi non è un progetto, non sta in piedi, si blocca.
9. Progettare e valutare sono momenti concomitanti, inscindibili. La **VALUTAZIONE**, infatti, va fatta rispetto agli obiettivi, al costo, alla fattibilità, alle scelte di connotazione.... Ogni progetto deve contenere al suo interno i criteri/parametri di valutazione.
10. Un progetto deve contenere gradi di **FLESSIBILITÀ** e prevedere **TOLLERANZE**.
11. Un progetto deve contemplare infine delle **CONTINGENZE**, contenere dei piani di contingenza, cioè prevedere possibili variabili che possono mutare nel corso del progetto stesso.

3. PROGETTARE NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Una volta che si dispone del progetto, l'attività formativa deve essere programmata e **PROGRAMMARE** significa scegliere in dettaglio obiettivi, contenuti, metodi e garantire la coerenza tra tutti questi elementi.

Più precisamente, programmare significa:

- scegliere le strategie (lezione o esercitazione, giorno o sera, orario...),
- scegliere i contenuti (cognitivi, operativi, euristici, relazionali...),
- articolare i contenuti in sequenze,
- definire l'articolazione dei moduli e delle unità didattiche,
- scegliere le metodologie e i dispositivi didattici,
- definire i tempi,

- stabilire il giusto *setting* formativo (fa parte del setting, ad esempio, la sistemazione fisica dell'ambiente, o la scelta di un'aula al posto di un'altra; ma il setting riguarda anche la relazione da stabilire tra le persone, la disposizione, la scelta, ad esempio, di costituire gruppi omogenei o eterogenei...),
- definire la modalità di verifica/valutazione dei risultati.

La struttura di un **progetto formativo** si articola in **aree**. Le aree, a loro volta, si dividono in **moduli** e questi in **Unità Didattiche**.



Per la programmazione dell'U.D., può essere utile utilizzare uno schema del tipo di quello che segue.

Programmazione dell'Unità didattica (U.D.): _____

Utenti:

Riferimento al progetto nazionale (lezione 3)

	AREA:	MODULO	UNITÀ FORMATIVA	U.D.	Data	DURATA:
--	-------	--------	--------------------	------	---------------	---------

Obiettivi formativi: al termine dell'unità didattica, gli allievi dovrebbero essere in grado di...

-
-
-
-

passaggi didattici	Attività del docente	Supporti	Attività dei discenti	Sussidi	Tempo	Note

Riferimenti all'esperienza pratica: _____

Modalità di verifica: _____

Per l'utilizzo corretto della griglia, si possono fare alcune osservazioni:

- È importante che **gli obiettivi** siano definiti in modo esplicito e chiaro, in termini di apprendimento (“al termine dell’unità didattica, gli allievi dovrebbero essere in grado di...”). Essi inoltre andrebbero riferiti alle varie aree del progetto nazionale e ai risultati là previsti.
- I “**passaggi didattici**” sono i momenti in cui è scandita l’unità didattica. Per alcuni “passaggi” saranno previste sia **attività del docente** sia **attività dei discenti**, per altri, solo attività del docente, per altri, solo attività dei discenti.
- Occorrerà ordinare *i contenuti* in sequenze ragionate secondo la logica dell’apprendimento.
- Riguardo al *metodo*, c’è la tentazione di ritenere che l’esposizione dei contenuti in lezioni frontali (anziché il ricorso ad esercitazioni e all’utilizzo di supporti visivi ed audiovisivi) consenta la migliore utilizzazione del tempo: il che può magari essere vero dal punto di vista della docenza, ma non lo è invece dal punto di vista dell’apprendimento da parte degli allievi. È importante pertanto che la programmazione preveda ciò che i vari soggetti faranno nel processo di apprendimento e che gli allievi siano coinvolti in modo attivo e tale da prendere in esame le esperienze da loro vissute sia dentro che fuori il Centro di formazione.
- La voce “**supporti**” si riferisce a quelli che il docente si propone di preparare e utilizzare per sé (scalette, trasparenti, schemi, immagini, ecc.).
- La voce “**sussidi**” riguarda invece quelli che il docente si propone di preparare e mettere a disposizione degli allievi (esercizi, casi, dispense, formulari, questionari, ecc.).
- La voce “**tempo**” consentirà (o richiederà) di calibrare o ricalibrare i diversi passaggi in modo che rientrino nel tempo previsto per l’unità didattica.
- La voce “**note**” servirà a evidenziare eventuali cautele, punti nodali, criticità, ecc. per i passaggi in cui si prevede che possano presentarsi.
- Sarà importante infine stabilire la connessione tra il momento d’aula e i momenti laboratoriali e l’esperienza pratica dei partecipanti.
- Dopo la programmazione didattica del modulo e la programmazione di dettaglio delle unità didattiche in cui si articola e dei relativi metodi, è possibile individuare:
 - su quali contenuti centrare la verifica e il feedback,
 - come e quando e con quali metodi e strumenti effettuare tale verifica e fornire il relativo feedback.

Esercizio n. 1

Prova a riferirti all'Unità didattica che hai richiamato alla memoria nell'esercitazione di apertura o ad un'altra Unità che hai potuto già realizzare. Prova ad inserire l'unità didattica nella griglia proposta eventualmente allegando i relativi materiali.

Esercizio n. 2

ELEMENTI DI EFFICACIA DI UN PROGETTO FORMATIVO

Sono qui di seguito elencate alcune caratteristiche che un progetto educativo dovrebbe possedere. Sulla base della tua esperienza, prova a fare una graduatoria di tali caratteristiche in ordine di importanza ai fini dell'efficacia del progetto.

- Individua in modo preciso i responsabili delle varie azioni di cui si articola
- Viene comunicato agli allievi che vi sono implicati
- Definisce gli obiettivi formativi prioritari in modo preciso
- Definisce le opzioni metodologiche
- Prevede i rischi potenziali e le minacce che possono compromettere il risultato
- Include la definizione dei criteri di misura del raggiungimento dei suoi obiettivi
- Esprime esplicitamente le connessioni con il piano nazionale
- Indica gli apporti delle diverse discipline necessari per la sua realizzazione
- Contiene le opportunità di arricchimento e personalizzazione dei percorsi individuali
- Indica chiaramente quali sono i punti critici di verifica / controllo *in itinere*
- Precisa tempi e scadenze delle diverse tappe
- Tiene nel dovuto conto il punto di partenza degli allievi e della classe
- Contiene modalità di autovalutazione da parte degli allievi, meccanismi di *feed-back*
- Considera impegnativi per i docenti sia gli obiettivi complessivi, sia quelli specifici a loro affidati
- Collega i suoi obiettivi con i bisogni, gli interessi e le motivazioni dei discenti
- Tiene conto dei tempi necessari per la realizzazione
- Consente l'apporto creativo e l'attività di *problem solving* dei discenti
- Utilizza al massimo tutte le risorse per l'apprendimento disponibili nel contesto
- Pur con un certo realismo, si pone obiettivi ambiziosi.

SPAZI, TEMPI E SOGGETTI NELLA PROGETTAZIONE

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- descrivere le implicazioni di una considerazione attenta di tempi e spazi nella progettazione formativa,
- individuare nella cooperazione tra colleghi il punto di partenza di ogni progettazione efficace.

La programmazione delle azioni e delle attività formative dovrà essere sviluppata tenendo conto dei tempi, degli spazi, anche di quelli umani, dei vincoli e delle risorse presenti.

Considerare la dimensione temporale comporta, da parte del formatore:

- la consapevolezza che un itinerario formativo è un processo che si distende nel tempo e deve aderire ai personali processi di crescita e agli stili cognitivi degli alunni;
- l'attenzione a non piegare la didattica alle esigenze di un tempo "diviso", frantumato tra aula e laboratorio, insegnamenti teorici ed insegnamenti pratici, e non "condiviso", costruito unitariamente, capace di integrare i dati dell'esperienza e i saperi disciplinari;
- l'esigenza di programmare bene i tempi nell'ambito dell'unità formativa;
- l'esigenza di variare metodologie anche nell'ambito di una sola ora di lezione.

La dimensione spaziale, soprattutto per quanto riguarda lo spazio dei rapporti e delle interazioni educative, implica innanzitutto la predisposizione di un clima affettivo-relazionale positivo (Cfr.: Area 3). Ma assume una sua importanza particolare anche la qualità degli spazi fisici. Spazio umano e spazio fisico costituiscono infatti il contesto nel quale avvengono apprendimento e formazione e contribuiscono alla qualità dell'esperienza soggettiva che formatori e formandi vivono quotidianamente nel Centro di formazione professionale.

LA PROGETTAZIONE FORMATIVA COME IMPRESA COLLETTIVA

Il proposito di fornire un servizio formativo di qualità, capace di motivare gli allievi richiede, da parte dei formatori, l'assunzione collettiva dell'impresa.

Il coordinamento non va visto solamente come strumento al servizio degli utenti o dell'organismo di formazione. Esso consente una serie di "guadagni" piuttosto interessanti proprio in ordine ai problemi di motivazione spesso indicati relativamente ai formatori.

Mentre l'approccio individualistico lascia il formatore sostanzialmente da solo, spesso annichilito di fronte ai concreti problemi di gestione del gruppo in formazione, che il formatore considera solo "suoi", il lavoro coordinato comporta la condivisione dei problemi, quindi un senso di appartenenza e rassicurazione e maggiori possibilità di attivare una gestione sinergicamente efficace.

Inoltre, la formazione è in sé ricerca e sperimentazione. Ma da soli si è poco stimolati: senza discussione, rapidamente ci si adagia nella routine e ci si burocratizza.

Recuperare il confronto tra colleghi

Il confronto – asimmetrico – con i soli utenti è inevitabilmente riduttivo; va recuperato il confronto simmetrico, tra pari, con i colleghi, capace di porre sollecitazioni adulte ed impegnative, nel senso del riconoscimento reciproco, quindi della crescita propria e di tutti. Il CFP può diventare un ambiente interessante e stimolante sul piano professionale se i formatori sapranno rimettersi a lavorare (anche) insieme, su ipotesi e programmi di lavoro comuni.

Il lavoro coordinato è indispensabile

Senza lavoro coordinato – che significa diagnosi condivise e strategie di azione concordate – nemmeno il problema della motivazione degli allievi può essere preso in considerazione. Interventi, anche generosi, in ordine sparso e quindi scollegati e facilmente contraddittori, acuiscono le crisi, invece di risolverle.

Se i formatori escono dalle chiusure individualistiche e si rendono disponibili a lavorare significativamente insieme, in modo strutturato, contribuiscono ad accrescere la motivazione degli allievi, ma anche la propria motivazione.

Non si tratta dunque (solo) di altruismo; lavorare insieme è una modalità:

- da un lato per non trovarsi da soli ad affrontare i problemi piccoli e grandi dell'attività formativa e quindi farli diventare sopportabili, condividendoli;
- dall'altro e al tempo stesso, per rimettere in gioco gli interessi, le competenze, per riprendere il gusto del progettare, del mettersi in discussione, in ultima analisi, per riappropriarsi del proprio mestiere continuamente rinnovato, quindi per rimotivarsi da sé, "dal di dentro", aiutati in questo dal lavorare insieme a ricostruire il senso delle attività di tutti i giorni.

Le contropartite estrinseche, in particolare quelle economiche, non vanno certo sottovalutate, ma si farebbe torto ai formatori se si riducesse solo ad esse il loro problema motivazionale.

Il lavoro coordinato è il punto di partenza prioritario

Il lavoro coordinato è pertanto il fattore indispensabile della qualità nella formazione professionale e della motivazione degli allievi. L'attuazione e il consolidamento del coordinamento del lavoro dei formatori può essere proposto come il punto d'attacco prioritario, condizione probabilmente non sufficiente ma certo necessaria per affrontare l'insuccesso e perseguire davvero il successo formativo degli allievi, che è il fine istituzionale della FP.

Ma una volta individuati sul piano logico-argomentativo da una lato le esigenze, dall'altro i vantaggi per il CFP, gli studenti e i formatori, il lavorare insieme deve poi tradursi in prassi e comportamenti effettivamente sviluppati in termini di ordinarietà, resa possibile dall'individuazione di spazi, di percorsi operativi praticabili e di procedure comportamentali istituzionalmente formalizzate, come base per la leva motivazionale in genere più potente, che consiste nel riconoscimento del merito individuale.

In tutto questo, diventa importante partire da ciò che già esiste come possibilità (realizzabilità di momenti e spazi comuni...) e alimentare uno sguardo positivo. Infatti, forse è anche questione di punti di vista (il solito bicchiere mezzo vuoto o mezzo pieno): "laddove si tende a sottolineare che le cose vanno male si agisce meno per migliorare, mentre laddove si tende a sottolineare gli aspetti per cui le cose vanno bene si agisce di più per innovare e cambiare in meglio" (Brusaglioni).

IL PROGETTO NAZIONALE DEL CNOS-FAP

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- descrivere correttamente l'impianto generale e le finalità del progetto per la formazione iniziale del CNOS-FAP nazionale;
- definire il concetto di competenza su cui è costruito il progetto;
- esplicitare le caratteristiche del modello di riferimento adottato dal progetto;
- elencare le caratteristiche della metodologia formativa proposta.

1. LE ISTANZE DA CUI PARTE L'ELABORAZIONE DEL PROGETTO PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE INIZIALE

Il progetto che si presenta in questo capitolo è legato alla legge 144 del 1999, la legge che, all'articolo 68, ha introdotto l'obbligo di frequenza delle attività formative fino al 18° anno di età. Il progetto tuttavia in questo momento è in revisione a seguito dell'approvazione della riforma complessiva del sistema educativo di istruzione e di formazione (legge 53 del 2003).

In questa lezione ci soffermeremo ad esporre il progetto per l'obbligo formativo nei suoi aspetti metodologici, didattici e contenutistici, inserendo, alla fine del capitolo, alcune note che ne delineano le principali modifiche. La conoscenza del progetto per l'obbligo formativo è comunque utile e giustificata dal fatto che i cambiamenti introdotti dalla legge 53/03 sono soprattutto di carattere ordinamentale. L'impianto metodologico, didattico e contenutistico, specifico della Formazione professionale iniziale, entra a pieno titolo, infatti, anche nel nuovo percorso formativo.

Il progetto è stato scritto dal CNOS-FAP e dal CIOFS-FP nel 2000 a seguito della legge 144/99 e si proponeva come "sperimentazione" di un nuovo percorso di formazione iniziale perché "nuova" era la proposta indicata dalla legge rispetto alla normativa precedente.

Il nuovo sottosistema formativo riformato aveva le seguenti caratteristiche:

- a) era rivolto a giovani che hanno assolto l'obbligo di istruzione (ma pure per giovani soggetti a obbligo formativo che abbandonano il percorso scolastico e formativo e che non sono impegnati in alcun rapporto di lavoro o di apprendistato);
- b) era caratterizzato in senso formativo e non addestrativi, tale da favorire una piena e completa formazione della persona dotandola di una adeguata base culturale;
- c) era indirizzato alla acquisizione (un periodo biennale) di una qualifica professionale spendibile nel mercato del lavoro e quindi secondo un approccio progettuale per competenze e non scolastico;
- d) era sviluppato tramite una programmazione modulare per cicli con certificazioni che costituiscono titolo valido per il passaggio al ciclo successivo e credito formativo per passare all'istruzione superiore ed all'apprendistato;
- e) privilegiava una metodologia attiva volta a valorizzare e sviluppare esperienze concrete della vita giovanile e del mondo lavorativo;
- f) era strutturato nell'ambito di un sistema regionale organico secondo i criteri della qualità, che comprenda metodologie comuni in tema di coordinamento, progettazione, standard formativi, sistema informativo, valutazione, gestione dei crediti e dei passaggi tra i diversi canali dell'obbligo formativo.

Alla luce dell'Accordo Stato – Regioni del 2 marzo 2000 si prevedevano inoltre:

- moduli di accoglienza comprensivi di un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità e competenze acquisite e per il riconoscimento di eventuali crediti formativi, da predisporre in fase di ingresso ed in ogni momento in cui si attivano passerelle;
- misure di accompagnamento volte a favorire l'inserimento professionale dei giovani tenendo conto delle peculiarità occupazionali locali;
- percorsi formativi personalizzati, anche con moduli e servizi di sostegno ad hoc, attenti alla specificità del soggetto con particolare riferimento alle esigenze dei soggetti portatori di handicap;
- “passerelle” per coloro che provenivano dal sistema scolastico superiore o dal canale dell'apprendistato e viceversa, da predisporre in ogni momento del percorso formativo;
- moduli propedeutici per offrire una formazione specifica a coloro che hanno bisogno di azioni di rimotivazione ed un apprendimento per esperienze;
- un'offerta formativa successiva alla qualifica, la specializzazione, in coerenza con la continuità formativa;
- un sistema di valutazione della qualità dell'offerta formativa erogata e percepita nei suoi esiti da parte degli organismi formativi.

2. LE FINALITÀ SPECIFICHE DEL PROGETTO

Le finalità del progetto, che si collocava nella prospettiva di integrare l'obbligo formativo e l'obbligo scolastico e di introdurre nei Centri della Federazione la prassi dell'Orientamento, della valutazione e dell'azione del *tutor*, erano così delineate:

- realizzare progressivamente una sperimentazione riguardante il percorso del nuovo obbligo formativo nel sistema della formazione professionale regionale;
- creare un'esperienza formativa nella famiglia salesiana che sappia porre le basi di una nuova stagione della formazione professionale;
- sperimentare per il CNOS-FAP e per il CIOFS-FP, su tale ambito specifico, un modello di formazione professionale dotato di indicatori della qualità formativa, da estendere progressivamente ai diversi ambiti;
- sperimentare su tale ambito specifico un modello di accreditamento interno, da estendere progressivamente ai diversi ambiti fino a delineare il modello di accreditamento del Centro polifunzionale dei servizi formativi.

3. IL MODELLO DI RIFERIMENTO

Il progetto individuava innanzitutto delle **figure professionali**, rifacendosi ai sistemi correnti di analisi e standardizzazione delle figure professionali (Excelsior, OBNF, ErgonLine, Isfol, Unione Europea...).

Per ogni figura professionale erano indicati degli **standard di apprendimento** che definivano, in pratica, gli obiettivi educativi e formativi che dovevano guidare la progettazione del percorso.

Gli standard erano articolati in

- **saperi di base**, comprendenti, oltre ai “minimi formativi” (leggere, scrivere, far di conto), anche le nuove necessità (informatica, economia/amministrazione, cultura sociale);
- **competenze**, distinte in “specifiche” e “trasversali” (competenze comuni ai differenti processi di lavoro);
- **capacità personali**, ovvero caratteristiche proprie della persona (significative e rilevanti in relazione al suo processo di maturazione specie nell'età evolutiva) e quindi non “oggettivabili” ma legate sostanzialmente alla proposta formativa nel suo insieme, e quindi assolutamente da non ridurre a discipline/materie/aree.

Per l'acquisizione dei saperi di base, delle competenze e delle capacità personali, erano previste delle **unità formative**, specificate per cicli formativi. Per ogni unità erano specificati obiettivi, risultato atteso, contenuti, contenuti, prerequisiti, modalità formativa, modalità di valutazione.

In sintesi, ogni **unità formativa** (unita al graduale inserimento nell'attività professionale con relativa esperienza) doveva permettere di raggiungere determinati **standard di apprendimento** richiesti da una specifica **figura professionale**.

L'esito di questo processo era il **credito formativo**.

4. L'ORGANIZZAZIONE E LA METODOLOGIA FORMATIVA

Il progetto intendeva perseguire un approccio peculiare della formazione professionale, 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 educativo-formativa.

Questo significava che il progetto si discostava sia da modelli centrati solo sui contenuti sia da modelli di tipo addestrativo.

Le competenze che il progetto si proponeva di far maturare erano la piena padronanza della persona rispetto ai saperi, alle tecnologie ed ai processi dell'ambito lavorativo di riferimento.

I saperi di base non erano dunque da intendere come aree a sé stanti, ma come risorse per la formazione nella persona di competenze (personali, lavorative e sociali).

Le capacità personali non erano intese come disciplina né materie ma risultavano dalla vita complessiva del Centro e dalla piena espressione della proposta formativa dell'Ente.

In questo senso, il progetto prevedeva una forte e sostanziale *circolarità di saperi, competenze e capacità personali*.

Per essere realizzato, il progetto richiedeva pertanto il ricorso ad una **metodologia operativa**

- attiva,
- centrata sulle competenze, intorno alle quali realizzare *nuclei di apprendimento* comprendenti saperi, abilità e capacità,
- che valorizzasse l'esperienza dei destinatari come entità centrale del processo di apprendimento,
- imperniata sul metodo induttivo per ricerca e scoperta,
- attenta agli ostacoli tipici che i destinatari incontrano,
- che cercasse di avvicinare il più possibile le materie di area culturale con quelle di area tecnico-professionale,
- volta a creare un clima relazionale cordiale e amichevole e a stimolare in ogni persona l'espressione delle proprie potenzialità, secondo l'approccio della pedagogia del successo.

Dal punto di vista del curriculum, il modello formativo adottato prevedeva una **impostazione modulare**

- articolata in cicli formativi secondo la vigente legislazione, ovvero quattro cicli di non più di 600 ore ciascuno (durata massima di 2.400 ore);
- centrata sul destinatario (personalizzazione) e non sul Centro;
- imperniata sui “nuclei di apprendimento” consistenti composti da un’area omogenea di competenze, conoscenze e capacità personali;
- con aree didattico-formative accorpate, evitando frammentazioni;
- con un quadro orario flessibile e mutevole, pur all’interno di un percorso formativo fortemente unitario;
- che privilegiava nel primo anno l’area culturale, compatibile con il percorso secondario superiore, in vista di eventuali passaggi – passerelle;
- dotata di flessibilità (15% delle ore del curriculum) per realizzare attività formative finalizzate alla personalizzazione del percorso: recuperi, approfondimenti, accompagnamenti;
- che prevedeva, prima dell’avvio del percorso, moduli di orientamento per studenti che frequentano l’ultimo anno dell’obbligo scolastico, in collaborazione con le rispettive scuole di iscrizione e/o con gli sportelli territoriali di orientamento;
- che avviava il percorso con un modulo di orientamento ed accoglienza comprensivo di un servizio per l’accertamento di conoscenze, capacità e competenze acquisite e per il riconoscimento di eventuali crediti formativi;
- che attuava, a conclusione di ciascun ciclo, la certificazione delle acquisizioni dei destinatari con valore di titolo di accesso ai cicli successivi e credito per il passaggio a cicli diversi o per la transizione nel sistema di istruzione o nell’esercizio dell’apprendistato;
- che inseriva anche lo svolgimento di attività motorie in convenzione con strutture sportive del territorio;
- che inseriva diverse tipologie di stage / tirocini: orientativo, formativo, di pre-inserimento lavorativo;
- che prevedeva un sistema di valutazione.

Negli anni successivi all’introduzione dell’obbligo formativo in Italia sono state introdotte due nuove riforme: la riforma del Titolo V della Costituzione (legge 3/01) e la riforma del sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso (legge 53/03).

Le principali ricadute sul tema che stiamo affrontando sono state le seguenti:

- La prima questione riguarda l’abrogazione della legge 9 del 20 gennaio 1999, che aveva elevato di un anno l’obbligo di istruzione rispetto a quello costituzionale (art. 34 della Costituzione). Ciò significa che immediatamente si ritorna a quell’obbligo di istruzione della durata di otto anni, coincidente con la licenza media. I ragazzi che hanno acquisito tale titolo, non saranno più obbligati ad iscriversi al primo anno di una qualsiasi scuola secondaria superiore.
- Chi ha conseguito la licenza media è sottoposto, in secondo luogo, al nuovo “diritto-dovere di istruzione e di formazione” per almeno dodici anni o, co-

munque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età (quindi anche a diciassette anni, ma non prima). Tale dovere è legislativamente sanzionato. Ma tale diritto-dovere obbliga anche le Regioni e le Province autonome a non predeterminare l'offerta ma a rispondere alle preferenze degli utenti.

- I quattordicenni possono accedere direttamente alla Formazione Professionale nel percorso triennale che consente anche la continuazione diretta verso il diploma di formazione (un anno) e successivamente verso il diploma di formazione superiore (da uno a tre anni), in una prospettiva di “filiera formativa”. Ciò rende immediatamente obsoleto il percorso biennale classico, poiché non presenta le caratteristiche necessarie a garantire un percorso “verticale” a carattere progressivo.
- L'attuazione di tale diritto si realizza secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera *m* della Costituzione.

Anche i pochi cenni sono sufficienti per mettere in evidenza i lineamenti del nuovo scenario della formazione professionale: un percorso che inizia a 14 anni e termina a 21, articolato in tappe scandite dal rilascio di titoli: la qualifica professionale dopo il primo percorso di durata triennale (a tempo pieno o in alternanza a partire dai 15 anni); il diploma di formazione dopo un eventuale successivo anno di formazione (a tempo pieno o in alternanza); il diploma di formazione superiore dopo un eventuale ulteriore percorso formativo di durata triennale (a tempo pieno o in alternanza).

Quali saranno le caratteristiche salienti dal punto di vista pedagogico, metodologico, didattico, contenutistico del nuovo percorso formativo?

In linea generale riteniamo che le principali caratteristiche dovrebbero essere le seguenti:

- La nuova FP dovrà tenere conto del ***profilo educativo, culturale e professionale*** che indica – in linea generale e specificamente per ogni comunità professionale prevista – le competenze attese alla fine dei percorsi previsti, cioè ciò che ogni allievo, alla fine del secondo ciclo deve *sapere* (le conoscenze disciplinari e interdisciplinari) e *fare* (le abilità operative o professionali) per *essere* l'uomo e il cittadino che è lecito normalmente attendersi che sia, a 18-19 anni. Ogni percorso di qualifica si collocherà in una “comunità professionale” entro cui si delineano più figure professionali aventi una cultura del lavoro comune.
- In secondo luogo dovrà fare riferimento alle future ***Indicazioni regionali*** – specifiche per le diverse comunità professionali previste – concernenti gli obiettivi generali del processo formativo, gli standard professionali, gli obiettivi specifici di apprendimento, taluni vincoli (es.: tecnologici ed organizzativi).
- Confermerà l'adozione della strategia pedagogica della ***personalizzazione***, già ampiamente sperimentata, che consiste nel costante riferimento del percorso

educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo. Personalizzare significa delineare differenti percorsi di trasferimento-acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi: stili di apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari. La personalizzazione così intesa permette di trasformare le capacità (ovvero le potenzialità della persona) in vere e proprie competenze agite e valutate che consentono alla persona di realizzare tendenzialmente il suo progetto di vita/di lavoro.

- I percorsi si svilupperanno mediante unità di apprendimento – disciplinari e interdisciplinari – che vengono concordate dall'équipe dei formatori. Valorizzerà, secondo la peculiarità maturata in questi decenni di attività, la **metodologia attiva**, centrata sulle competenze e sul profilo personale e sociale del destinatario. Ciò significa realizzare il più possibile laboratori di apprendimento (culturali, sociali, professionali), specificati in compiti che richiedono una integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte. La metodologia attiva permetterà di realizzare un approccio amichevole che valorizza l'esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere soddisfacenti orientati a compiti concreti, valutati sulla base di specifiche performance.
- La nuova FP si doterà di una **organizzazione flessibile**, prevedendo la figura del coordinatore-tutor in grado di favorire l'intesa nell'équipe, delineare i piani formativi personalizzati, sviluppare una costante attività di sostegno ed accompagnamento degli allievi, realizzare una coesione con le imprese e con gli altri soggetti coinvolti nel progetto formativo, monitorare costantemente l'attività ed intervenire nei momenti critici ai fini del miglioramento della stessa.
- Farà riferimento ad una prassi di **valutazione "autentica"** che mira a verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa", fondata su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze di apprendimento reale ed è legato ad una motivazione personale. Scopo principale della valutazione autentica è far agire tutti in regime di qualità. Ciò comprende l'autovalutazione ed il miglioramento del processo di insegnamento/apprendimento. Essa mira pertanto alla dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l'allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi.
- Introdurrà, infine, il **"portfolio/libretto formativo"** ovvero – accanto alla documentazione che illustra il percorso dell'allievo – la raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento: si tratta pertanto di materiali che documentano ad altri una serie di prestazioni eseguite nel tempo e di cui l'allievo è orgoglioso.

Il presente disegno si sta attuando lentamente ed in modo disomogeneo attraverso varie sperimentazioni in atto nelle Regioni.

5. CONCLUSIONE

Come detto all'inizio della presente lezione, il progetto del CNOS-FAP e del CIOFS-FP sta subendo una profonda revisione a seguito dell'introduzione delle nuove norme sia costituzionali che legislative.

Non siamo in grado al momento di prefigurare con certezza quali saranno le caratteristiche della formazione professionale inserita nel più ampio processo di riforma. Le sperimentazioni in atto in varie Regioni saranno certamente utili per la stesura del nuovo progetto. Ci sembra tuttavia possibile concludere che il patrimonio pedagogico, metodologico e didattico maturato in questi anni sia presente nel nuovo scenario in maniera consistente.

6. RIFERIMENTI

Il progetto e le documentazioni successive allo stesso si trovano nel sito della Federazione CNOS-FAP:

www.cnos-fap.it

ESERCITAZIONE

Il Progetto nazionale del CNOS-FAP è basato sul concetto di competenza ripreso da G. Le Boterf¹:

Non è uno stato od una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di 'messa in opera'. La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui.

Prova a confrontare la definizione di G. Le Boterf con il testo che propone Pellerey²:

¹ G. LE BOTERF, *De la compétence*, 1994.

² M. PELLEREY, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, pp. 164-166.

Occorre...chiarire le diverse accezioni che quest'ultimo termine ("competenza") può assumere in contesto educativo.

- a) *La prima concettualizzazione non si discosta da quella di comportamento o pratica osservabile. È questo l'approccio che ad esempio è stato spesso adottato dalla cosiddetta pedagogia per padronanza o mastery learning, cioè da una pedagogia diretta a promuovere la padronanza di abilità o capacità facilmente identificabili. Sono già stati segnalati gli eccessi di questa impostazione: comportamentismo sommario, tassonomie interminabili, frazionamento eccessivo degli obiettivi, organizzazioni dell'insegnamento per obiettivi frammentati (Perrenoud, 1998, 23).*
- b) *La seconda accezione considera le diverse prestazioni che si è in grado di mostrare o portare a termine in un ambito particolare del sapere, del saper fare, del saper essere o del sapere stare insieme con gli altri come indicatori di competenza. Questa, per sua natura è invisibile, ma può essere individuata attraverso una famiglia di prestazioni che permettano di inferirla.*
- c) *Una terza accezione vede la competenza come facoltà generica, una potenzialità propria di ogni spirito umano. È l'approccio preferito da N. Chomsky quando tratta della competenza linguistica, vista come capacità di produrre un numero infinito di frasi. Tale potenzialità va però sviluppata attraverso un processo di apprendimento, la capacità di produrre frasi specifiche relative a una lingua particolare non deriva da maturazione spontanea. Né si sviluppa nella stessa maniera presso ogni essere umano. Ognuno è geneticamente capace di parlare, ma deve imparare a farlo.*

In questo contesto è preferibile utilizzare la seconda accezione, ma per approfondire il concetto di competenza è importante utilizzare anche quello di schema. Per Piaget lo schema è una "struttura invariante di una operazione o di un'azione", che consente accomodamenti minori di fronte a una varietà di situazioni che si riferiscono alla stessa struttura. Esistono diversi tipi di schemi e differenti livelli del loro sviluppo. Le abitudini sono certamente degli schemi d'azione, ma in questo caso si tratta di schemi semplici e rigidi. Così lo schema "bere da un bicchiere" si adatta alle diverse forme, ai diversi pesi, volumi, contenuti. Tali schemi si apprendono dalla pratica, ma ciò non significa che non si appoggiano su nessuna teoria.

Uno schema può costituirsi poi in "abito": "un piccolo insieme di schemi che permettono di generare un'infinità di pratiche adattate a situazioni sempre rinnovate, senza mai costituirsi in principi espliciti" (Bourdieu, 1972, 209); "sistema di disposizioni durature e trasportabili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ciascun momento come una matrice di percezioni, di apprezzamenti e di azioni, e rende possibile il portare a termine compiti infinitamente differenziati, grazie a trasferimenti analogici di schemi che permettono di risolvere problemi della stessa forma" (Ibidem 178-179).

Una competenza può essere in generale caratterizzata dalla orchestrazione di un insieme di schemi, ciascuno dei quali è una totalità costituita, che sottende

un'azione o un'operazione relativa a un campo operativo particolare. Una competenza di una certa complessità mette in opera più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e d'azione, che implicano inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, stime di probabilità, diagnosi a partire da un insieme di indici, ricerca di informazioni pertinenti, formazione di una decisione, ecc. D'altra parte, all'inizio della loro genesi molte competenze hanno origine da ragionamenti espliciti, decisioni coscienti, tentativi e incertezze. Questo funzionamento può a poco a poco automatizzarsi e costituirsi secondo uno schema complesso, nuova componente stabile di una "pratica incosciente".

Confronta anche la seguente definizione di Bertagna:

La competenza... evoca non tanto il sapere qualcosa (si spera riconosciuto importante per tutti), ma la capacità di ciascuno di impiegare questo sapere per agire bene, come si deve, in una situazione reale... La competenza è, perciò, per natura, non solo la dimensione conoscitiva (la theoria); non solo quella tecnico-operativa (il fare bene della techne), ma anche quella pratica in senso classico (phronesis): legata all'abilità del fare bene le cose che si devono fare e del farle come si deve per risolvere problemi al meglio possibile, nelle circostanze date e tenendo conto di tutti gli aspetti in gioco (G. Bertagna, in "Scuola e didattica" 15/9/1999, La scuola editrice)

Che similitudini e che differenze noti? Annota sul tuo quaderno le tue osservazioni in proposito.

Modulo 2: **MODELLI DI PROGETTAZIONE**

GIUSEPPE TACCONI

Il ruolo del formatore professionale, un tempo centrato sulla funzione di insegnamento o di istruzione/addestramento, si scopre oggi come centrato sulla mediazione e l'accompagnamento in percorsi-processi di apprendimento sempre più diversificati e complessi.

L'insegnante come formatore non è più soltanto colui che trasmette conoscenze e competenze, ma si trasforma in un organizzatore di idonei ambienti dell'apprendimento, che deve predisporre le condizioni più propizie per imparare (Rapporto Isfol 1998, p. 38), superando la sequenza tradizionale *lezione – studio individuale – interrogazione*. I suoi compiti consistono anche nel consigliare, facilitare, confrontare, intervenire, concepire e realizzare...

Molte sono quindi le competenze richieste al formatore professionale; tra queste, quella metodologico-didattica assume particolare importanza, dal momento che l'azione formativa del docente/formatore spazia dalla progettazione, alla programmazione, alla docenza, allo svolgimento di compiti tutoriali nei confronti dei singoli allievi o di gruppi, alla valutazione continua dei processi di insegnamento/apprendimento, alla messa in opera e all'adeguamento di programmi e metodi, all'inserimento in attività di ricerca-azione.

Il modulo intende aiutare i formatori a comprendere come la “progettazione didattica” possa essere strumento per compiere un'azione formativa personale e di gruppo, per intrecciare relazioni e gestire processi comunicativi, per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi. Infatti, solo l'elaborazione, la sperimentazione e la diffusione di nuove metodologie può realizzare una formazione professionale effettivamente rinnovata nello spirito e nei tempi.

Pertanto, si dovrà ricorrere a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento.

Tutto ciò comporta un forte investimento sui formatori, sul gusto per la formazione, sul piacere che viene dal far conoscere, far discutere, far costruire, far sapere. La formazione professionale può diventare un luogo di vita e di apprendimento per formatori e utenti!

MODELLI DI PROGETTAZIONE

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- conoscere i principali modelli didattici;
- prendere coscienza delle caratteristiche del modello praticato;
- individuare percorsi di approfondimento e di sperimentazione di efficaci modelli di progettazione formativa.

ESERCITAZIONE DI APERTURA

1. Pensi alle occasioni in cui, da solo o con altri colleghi, progetta l'attività formativa da svolgere con gli alunni di un corso, a breve-medio termine. In particolare, per rappresentarsi con puntualità le operazioni compiute, pensi a:

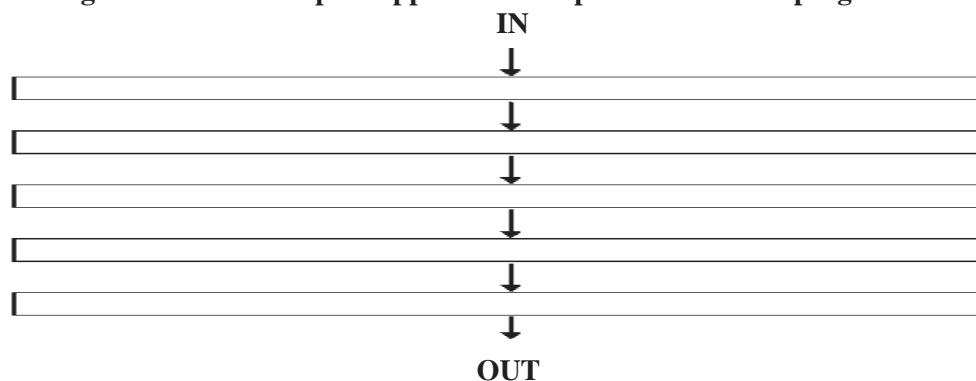
- che cosa farà
- con chi
- come farà
- in quale ordine
- dove
- con quali strumenti

2. Appunti sul suo quaderno di lavoro i risultati delle sue riflessioni.

3. Quali, tra le "mosse" ripensate, sono costanti del suo modo di progettare?

Le scriva nel diagramma a blocchi che segue, che rappresenterà il suo stile di programmazione. Il diagramma completato le servirà per le riflessioni che seguono.

Diagramma a blocchi per rappresentare il personale stile di progettazione



Liberamente tratta da: DAMIANO Elio, *Guida alla didattica per concetti*, Juvenilia.

MODELLI DIDATTICI

Un modello è una rappresentazione semplificata e finalizzata della realtà. Svolge la funzione di una sorta di mappa e permette di orientarsi rispetto alle diverse variabili in gioco.

Un modello didattico è la rappresentazione semplificata e finalizzata dei processi di insegnamento e apprendimento. I modelli si differenziano l'uno dall'altro in base alle priorità che individuano e alle diverse accentuazioni che danno ai vari aspetti che caratterizzano il processo di insegnamento/apprendimento:

- la concezione di “soggetto in apprendimento” e il ruolo che gli viene attribuito,
- il modo di intendere il ruolo e i compiti dell'insegnante/formatore,
- il modo di definire gli obiettivi di apprendimento
- le operazioni di insegnamento/apprendimento
- le esperienze didattiche che vengono proposte...

Un modello non esiste mai in maniera pura. Nelle pratiche concrete, si potranno rilevare delle dominanze di un modello rispetto ad un altro, delle coerenze tra i modelli dichiarati e quelli agiti. L'importante è notare che, in modo esplicito od implicito, un certo modello didattico è sempre presente nella “testa” del formatore e viene ad informare ogni sua azione. È un “modello didattico” anche quello trasmissivo, secondo il quale la mente dell'allievo sarebbe una sorta di contenitore vuoto, nel quale il formatore può depositare il sapere, disciplinare o tecnico-professionale, di cui egli è il detentore.

Non si tratta di confrontare tra loro i vari modelli per sceglierne o proporne uno come migliore degli altri. Il problema non è di applicare un modello o un altro, ma di rendersi consapevoli dei modelli impliciti contenuti nelle nostre azioni. La riflessione sui modelli è dunque importante perché ciascun formatore possa acquisire tale consapevolezza nel proprio agire e sappia costruire un proprio modello didattico e un proprio stile educativo, in una prospettiva dinamica, sempre rivedibile. È questa consapevolezza infatti che ci permette di relativizzare il nostro (e qualsiasi altro) modello e di renderci flessibili a cambiare a seconda dei soggetti e delle situazioni.

Tentiamo di raggruppare i modelli didattici in alcuni filoni che ci sembrano rappresentare quelli principali.

Didattica per obiettivi

Questo modello si rifà ad un approccio di tipo comportamentista che intende l'apprendimento come fenomeno del tutto prevedibile e controllabile.

La principale caratteristica di questo modello è quella di portare l'attenzione sull'insegnamento inteso come:

- azione tecnico-razionale,
- orientata a produrre i cambiamenti attesi nel soggetto in apprendimento,
- condotta in modo da autoregolare l'intervento mediante correttivi continui sul processo.

La **capacità di previsione e di controllo** è la competenza principale dell'insegnante che è tenuto a

- formulare gli obiettivi in termini di prestazioni e comportamenti (competenze, capacità) visibili e misurabili,
- chiarire quali siano i processi mentali necessari per raggiungere tali risultati,
- organizzare l'insegnamento secondo una scansione logica e programmata di tappe didattiche che permettano di ridurre al minimo il rischio di disperdersi,
- ad individuare gli strumenti adeguati che permettano di esercitare quei comportamenti e quelle abilità che sono state definite come obiettivo da raggiungere.

Importante, in questo modello, è l'**accertamento del prodotto** come esito di una precisa azione di insegnamento. L'attenzione è infatti posta sul **controllo degli interventi**, che vengono in parte riorganizzati dopo le fasi di monitoraggio. I tempi di lavoro e i risultati attesi sono definiti con precisione e costantemente monitorati. La verifica del lavoro svolto avviene sia in fase iniziale (per individuare i prerequisiti posseduti dagli allievi) sia in itinere sia alla conclusione, facendo ricorso a metodi quantitativi (valutazioni in scale ampie e graduate) perché si presume che sia possibile una valutazione oggettiva di conoscenze e abilità.

Il soggetto in formazione è tenuto ad assorbire una quantità elevata e complessa di indicazioni, di materiali di lavoro, di esercizi e di schemi di comportamento, secondo metodologie di apprendimento che richiedono uno scarso livello di riflessione critica.

Si ispirano a questo modello formativo molti dei fautori dell'uso di moderne tecnologie informatiche (istruzione programmata), la pedagogia per obiettivi di **Skinner** o le tassonomie (conoscenze, abilità, comportamenti, ecc.) di **Bloom**, che procedono dal semplice al complesso.

I meriti della didattica per obiettivi sono costituiti innanzitutto dal fatto che i contenuti vengono orientati in senso didattico-educativo. L'insegnamento cioè non si riduce ad un travaso di contenuti, ma utilizza i contenuti in funzione degli obiettivi comportamentali che intende raggiungere (e di questi, la conoscenza dei contenuti è solo un aspetto). Inoltre, il modello evidenzia le responsabilità del formatore sul successo o meno del soggetto in formazione e sottolinea la valutazione come strumento continuo per adeguare la propria didattica. Infine, questo modello è molto attento ai percorsi individuali.

In allegato, inseriamo una griglia che può essere utilizzata per la programmazione delle Unità didattiche secondo questo modello.

Molte sono però anche le critiche che sono state mosse a questo modello che sembra eccessivamente ottimista riguardo al processo di insegnamento. Spesso si rimprovera al modello della didattica per obiettivi un eccesso di semplicità. Tra insegnamento ed apprendimento sembra stabilirsi infatti una relazione di causa-effetto, mentre non è automatico che l'insegnamento produca apprendimento.

Didattica della ricerca

Questo modello si rifà ad approcci psicosociali e presenta una decisa propensione per il metodo, inteso come procedura di **pensiero riflessivo** da privilegiare nella formazione. Il metodo diventa oggetto di insegnamento e permette agli allievi di fare diretta esperienza dei **procedimenti di ricerca e di scoperta** (problem posing, problem solving). Il formatore diventa un animatore, un consigliere accorto e amichevole, un facilitatore che accompagna le esplorazioni dei ragazzi e privilegia le metodologie della **ricerca-azione** e del **laboratorio**. Si accorda preferenza agli argomenti desunti dall'attualità (in nome della continuità con l'esperienza concreta e diretta dei ragazzi). Si enfatizza la **congruenza psicologica** delle proposte con gli interessi e le attese degli allievi. Si è attenti alle dimensioni di processo, alla densità emotiva ed affettiva del lavoro in classe, alla qualità delle esperienze soggettive, nonché al **benessere relazionale e al clima complessivo della comunità educativa**. La **valutazione** si esercita sui **processi**, cioè sui dinamismi di interesse, di coinvolgimento e di condivisione di un'attività scolastica. Si valorizzano gli itinerari di cambiamento, gli esiti formativi non previsti e si fa ricorso a **strumenti di valutazione di tipo qualitativo** (metodi descrittivi e comprensivi).

Sono inscrivibili in questo modello, ad esempio, le forme non direttive di intervento educativo sollecitate da C. Rogers, ma anche:

- **la didattica per progetti**
<http://www.manitese.it/cres/stru898/spunti1.htm>
<http://www.weblab900.it/tuttaunaltra storia/Percorsi/propro.htm>
- **la programmazione per “sfondo integratore”**, che, sebbene diffusa prevalentemente a livello di scuola dell'infanzia e di scuola elementare, può essere utilizzato anche in altri contesti
http://www.funzioni obiettivo.it/glossa did/sfondo_integratore.htm
- **il Cooperative learning**
<http://www.scintille.it> (un portale interamente dedicati al cooperative learning)
<http://www.soc.unitn.it/circle/modelli.htm> (i diversi modelli di cooperative learning)
<http://www.bdp.it/adi/CoopLearn/cooplear.htm>

Didattica costruttivista

Questo modello si rifà prevalentemente agli approcci di tipo cognitivista e costruttivista (Piaget, Ausbel, Bruner, Damiano, ecc.). Secondo questo modello, la conoscenza si struttura in **reti**, in schemi mentali che formano una trama mentale. *L'intelligenza organizza il mondo organizzando se stessa* (Piaget). Il processo di apprendimento significa entrare in contatto con questa rete e andare a modificarla per complessità. L'apprendimento è dunque un processo **attivo e costruttivo**, un lavoro produttivo del soggetto.

Il formatore può intervenire soltanto indirettamente, sull'apprendimento del

soggetto in formazione, operando sull'**ambiente** in cui si compie l'attività (sulle strutture mentali, semantiche, percettive di chi si pone in condizione di apprendimento). Per questo alcuni approcci di questa categoria possono essere anche definiti come approcci **ecologici (Bateson)**.

Le **nozioni** hanno la loro importanza, funzionano come "**utensili disciplinari**" e fungono da **amplificazione delle strutture cognitive** del soggetto in apprendimento (**Piaget, Bruner**). La specificità di questo modello sta nella mediazione tra i due processi dell'insegnamento e dell'apprendimento, che convergono su un compito comune: l'analisi degli "oggetti culturali" (nozioni, concetti disciplinari, epistemologie, logiche, teorie, procedure...) che possiedono di per se stessi un potenziale formativo e possono modellare il soggetto, che con essi interagisce. L'oggetto diventa allora mediatore nella costruzione di conoscenze.

Il formatore, dopo aver individuato la sua *mappa concettuale* (la mappa è la rappresentazione grafica delle relazioni logiche tra concetti), individua quali elementi della mappa concettuale della disciplina trasportare nella mappa concettuale dell'allievo, che naturalmente ha già delle preconcoscenze e quindi non è un *vaso vuoto* da riempire.

Le modalità e gli strumenti attraverso i quali il formatore crea le condizioni opportune perché si costruisca apprendimento, sono i diversi **linguaggi** e i **mediatori didattici**, che devono tener conto del contesto socio-affettivo dell'allievo e del suo stile cognitivo.

I linguaggi possono essere:

- **verbali** (scritti e orali),
- **visivi**,
- **musicali**,
- **audiovisivi**
- **informatici...**

I mediatori didattici possono essere quello

- **pratico** (imparo facendo),
- **iconico** (imparo vedendo),
- **analogico** (imparo giocando),
- **simbolico** (imparo leggendo).

Rientrano in questo modello:

- lo **strutturalismo didattico** di Jerome **Bruner**,
- la **didattica per concetti** di Elio **Damiano**,
<http://www.funzioniobiettivi.it/glossadid/Concetti%20e%20mappe%20concettuali.htm>
<http://www.weblab900.it/tuttaunaltrastoria/Percorsi/concet.htm>
- la **Didattica Breve**
<http://kidslink.bo.cnr.it/irrsacer/db/db0.html>

Didattica metacognitiva¹

La didattica metacognitiva² è un orientamento didattico che si basa sui processi metacognitivi spontanei di ciascun allievo, ne valorizza l'importanza nell'espletamento delle attività di studio e di apprendimento, ne provoca o ne sollecita, da una parte, un ampliamento delle circostanze d'uso e, dall'altra parte, un miglioramento delle modalità di attuazione. Lo scopo diretto è quello di consentire ad ogni allievo di conseguire capacità di autocontrollo cognitivo, di partecipazione personale all'acquisizione delle proprie competenze, di individuazione e di scelta delle strategie di apprendimento più adeguate; lo scopo ultimo è, di conseguenza, quello di migliorare, in generale, le capacità di apprendimento degli allievi e di dare un decisivo contributo al loro sviluppo cognitivo.

Alcune delle ragioni in grado di giustificare didatticamente la presenza nella formazione professionale di itinerari per lo sviluppo, negli allievi, della capacità di “**metacognizione**”, ovvero della “conoscenza della conoscenza” sono:

- a) rendere sempre più efficace l'intervento didattico, scommettendo sulla possibilità di miglioramento degli esiti formativi degli allievi, mediante lo sviluppo delle loro capacità di conoscere e controllare se stessi mentre apprendono;
- b) stimolare il soggetto a conoscere ciò che sa e che sa fare e come lo sa e come lo sa fare;
- c) sostenere l'allievo, di fronte alla complessità del mondo contemporaneo, nell'acquisizione di efficaci abilità e consuetudini mentali;
- d) rispettare e sviluppare, nel vivo dell'esperienza di apprendimento e di studio, la diversità cognitiva degli allievi (le molteplici intelligenze)
- e) favorire la messa in disparte e l'abbandono di modalità stereotipate e adulto-centrale di intervento didattico, grazie ad una considerazione del soggetto che apprende quale costruttore autonomo di conoscenze e abilità. Sarà, poi, compito dell'allievo, all'interno di una globale ambientazione didattica metacognitiva (dall'osservazione del repertorio di risposte mentali dell'allievo, alla traduzione metacognitiva delle attività e dei curricoli di studio, alla sollecitazione verso strategie di lavoro più efficaci, eccetera), cercare autonomamente la sua strada cognitiva.

In particolare, egli dovrà:

- cercare di conoscere le conoscenze che possiede e lo stile cognitivo che preferibilmente attiva;
- indagare e valutare, regolare e rettificare le strategie e le modalità di lavoro che adotta;
- mettere alla prova le proprie capacità di memoria, attenzione, linguaggio e ragionamento, rilevandone eventuali insufficienze, rendendosi disponibile alla modifica operativa delle stesse;

¹ Liberamente tratto da: <http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/didaconc.htm>.

² C. GUIDO, G. MONDELLI, *Didattica e metacognizione*, Anicia, Roma, 1999.

- rilevare la presenza delle operazioni metacognitive adottate durante un compito cognitivo, rendersi conto della loro importanza, attivarle con continuità e nelle maniere più opportune.

In generale, è, quindi, possibile distinguere diversi tipi di obiettivi metacognitivi, tra di loro, comunque, collegati:

- a) di metaconoscenza, perseguiti per aiutare l'allievo nella conoscenza dei "contenuti" e del "funzionamento" della propria mente;
- b) metacognitivi di controllo e di regolazione, rivolti al conseguimento di competenze specifiche di autocontrollo cognitivo;
- c) di sviluppo delle strategie di apprendimento e di studio (da privilegiare, in modo particolare, il tentativo di elevare la cifra di strategicità globale delle operazioni cognitive e conoscitive);
- d) di potenziamento e di adeguamento degli stili cognitivi individuali. Per perseguire lo scopo di fondo che è quello di aiutare l'allievo ad acquisire consapevolezza circa la necessità di riflettere su quello che fa e di assumere un "atteggiamento strategico" nei confronti delle attività cognitive, vengono utilizzate una serie di tecniche specifiche ovvero vengono introdotti, nelle normali attività didattiche, degli accorgimenti in grado di esaltare la componente metacognitiva dei processi mentali.

ESERCITAZIONE

Esercizio n. 1

Provi, se lo ritiene utile ed opportuno, a completare la tabella riportata sotto (TABELLA SINOTTICA PER L'ANALISI E IL CONFRONTO DI MODELLI DIDATTICI) indicando sinteticamente come i vari aspetti riportati nella colonna di sinistra si declinano nei vari modelli didattici.

Esercizio n. 2

Nella lezione, sono stati presentati sinteticamente alcuni modelli didattici.

Ora si tratta di individuare, nel materiale prodotto nella esercitazione di apertura, le tracce dei modelli didattici presi in esame nella lezione.

Ovviamente non si tratta di classificare il proprio elaborato assegnandolo nel suo complesso ad un preciso modello didattico. L'eventualità che ciò sia possibile è piuttosto remota ed irrilevante per il lavoro. Si tratta invece di individuare nel proprio stile di programmazione gli elementi che possono essere assegnati ai diversi modelli.

Le domande da porsi sono sostanzialmente le seguenti:

- Che cosa del mio stile personale di programmazione può essere ascritto ad un modello per *obiettivi*?
- Che cosa al modello della *ricerca*?
- Che cosa al modello *costruttivista*?
- Che cosa al modello *metacognitivo*?

Esercizio n. 3

Secondo Lei, questa lezione, secondo quale dei modelli presentati è stata pensata e programmata?

Bibliografia

- ELIO DAMIANO, *Modelli didattici e lavoro in aula*, in: *Nuova secondaria*, settembre 1998, n° 1, pp.
- GUGLIELMO MALIZIA (a cura di), *Cultura organizzativa nelle azioni di formazione professionale: articolazione del profilo del formatore*, CNOS/FAP, Roma, 1993.
- BEAU FLY JONES, PLAUNETTE M. RASMUSSEN e MARY C. MOFFITT, *Didattica per problemi reali: rendere significativi gli apprendimenti*, Erickson, Trento 1997.
- NICOLI DARIO, *La progettazione formativa nella formazione professionale*, in: Cortellazzi Silvia, Nicoli Dario, Vergani Alberto, *La formazione professionale. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1994.
- <http://www.vivoscuola.it/insegnareimparare/didattica/programmazione.asp>.
- <http://www.funziobiobiettivo.it/glossadid/index.htm> (glossario di didattica molto utile nella scuola ma interessante anche per chi si occupa di formazione professionale).

TABELLA SINOTTICA PER L'ANALISI E IL CONFRONTO DI MODELLI DIDATTICI

modelli aspetti	Didattica per obiettivi	Didattica della ricerca	Didattica costruttivista	Didattica metacognitiva
Concezione dell'apprendimento				
Concezione dell'allievo				
Ruolo dell'allievo				
Concezione del formatore				
Ruolo del formatore				
Obiettivi				
Contenuti				
Metodi - Operazioni di insegnamento/apprendimento				
Verifica/valutazione				

Scheda di programmazione

Utenti:

es.: AREA:	MODULO:	Unità Formative:	Unità Didattica:	Data:	DURATA:
------------	---------	------------------	------------------	-------	---------

Risultato atteso:
 Obiettivi formativi: L'intervento intende mettere in grado i partecipanti di:

-
-

Passaggi ³	Contenuti	Attività del docente	Attività dei discenti	Supporti e materiali	Tempi	Note

³ È bene che, tra i passaggi, siano previste anche attività di verifica e valutazione degli apprendimenti..

L'APPRENDIMENTO BASATO SU PROBLEMI REALI¹

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- conoscere le caratteristiche principali dell'approccio metodologico basato sui problemi reali;
- acquisire elementi base per progettare un percorso formativo secondo la metodologia basata sui problemi reali.

Nella lezione precedente, abbiamo visto alcuni modelli didattici secondo i quali ciascun formatore costruisce le sue programmazioni. Spesso, anche nella formazione professionale, le strategie di insegnamento si rifanno ancora oggi a modelli tradizionali e rispecchiano logiche "scolastiche". Il corso è spesso impostato secondo una strategia di apprendimento lineare, fondata sulla sovrapposizione di singoli mattoni (le discipline). Ai fini di un apprendimento efficace, bisognerebbe invece predisporre dei moduli trasversali in cui alcune conoscenze (di carattere fisico, tecnologico, antropologico...) sono disperse orizzontalmente e rappresentano delle finestre che si aprono all'interno di problemi specifici.

In questa lezione, cercheremo dunque di presentare un modello che, a nostro avviso, si adatta meglio al contesto della formazione professionale. Si tratta del modello della "didattica per problemi reali", secondo il quale tutte le attività si integrano attorno ad una situazione reale, un problema da risolvere. Si tratta inoltre di un metodo che guarda all'apprendimento non come ad un fenomeno freddo, ma come ad un processo cognitivo strettamente intrecciato ad emozioni, aspettative, interessi, desideri... e dunque orientato a creare delle situazioni che favoriscano la motivazione degli allievi.

¹ Il testo della presente lezione è liberamente tratto da: *Didattica per problemi reali*, di BEAU FLY JONES, PLAUNETTE M. RASMUSSEN e MARY C. MOFFITT, Erickson, Trento 1999.

1. IL MODELLO

Nel contesto della formazione professionale, più ancora che nella scuola, si avvertono i limiti di un insegnamento basato su libri di testo, per cui si avverte una grande esigenza di strategie ed approcci educativi che contemplino l'interdisciplinarietà, la cooperazione, che implicino la soluzione di problemi posti dagli allievi, che si concentrino su vere e proprie attività e su progetti interattivi. Un metodo che può venire incontro a tali interrogativi è l'*apprendimento interdisciplinare basato su problemi reali*. Esso offre ai formatori i mezzi per rendere l'apprendimento e l'insegnamento più interessanti per se stessi e per i propri utenti.

L'*apprendimento basato su problemi reali* (ABP) prevede che formatori ed allievi, nell'affrontare un problema lavorativo o un problema della vita reale, integrino concetti e capacità legate ad una o a più discipline. È infatti a partire da problemi reali che si attivano i vari saperi.

Le caratteristiche dell'ABP sono state così definite da Blumfeld:

- a. le attività di classe sono determinate e definite in base a questioni o problemi reali;
- b. tali attività portano alla realizzazione di vari prodotti, i quali a loro volta culminano in un prodotto finale, come ad esempio una relazione o una presentazione in pubblico, che si riferisce alla questione principale affrontata.

Il modello di *apprendimento basato su problemi reali con elaborazione congiunta* (ABP-EC) è stato elaborato da B.F. Jones, C.M. Rasmussen e M.C. Moffitt, in collaborazione con formatori, esperti di comunicazione ed altri esperti, ed è basato sulle più recenti ricerche nel campo dell'apprendimento. Esso promuove l'apprendimento tramite metodi specifici e prevede l'elaborazione congiunta di idee e di materiali, da parte di formatori ed allievi.

2. I FONDAMENTI DELL'APPRENDIMENTO BASATO SU PROBLEMI REALI

Gli studiosi individuano tre livelli di applicazione del ABP: cognitivo, motivazionale, funzionale.

Livello cognitivo

Imparare in maniera meccanica può risultare efficace a breve termine per molti compiti di *routine*, ma non è efficace per una comprensione profonda, né per la memorizzazione di informazioni complesse o per la risoluzione di problemi. Gli psicologi cognitivi ritengono che gli allievi debbano interagire attivamente con le idee in esame, in modo da capire i problemi, devono lavorare in modo attivo per dare significato alle cose, attraverso un dialogo interno e processi attivi di pensiero oppure attraverso l'interazione con gli altri, così da raggiungere una *comprensione profonda*.

Brooks e Brooks (1993) hanno sintetizzato la ricerca cognitiva con i loro principi della *didattica costruttivista*. Secondo questi autori, il costruttivismo tiene conto di:

- a) un programma di formazione che muova dal globale al particolare, enfatizzando i grandi concetti e quegli esercizi formativi che utilizzano dati desunti da fonti primarie e materiali manipolabili direttamente;
- b) un soggetto in apprendimento come “soggetto che pensa”, ha una sua visione del mondo e lavora in collaborazione con altri;
- c) l’assunzione, da parte dei formatori, di ruoli che li portino ad interagire con l’ambiente di apprendimento e a tenere conto delle domande e dei punti di vista degli allievi;
- d) una valutazione continua e integrata dell’apprendimento degli allievi che si concentri sulle osservazioni dei formatori, sui lavori degli allievi e sul portfolio.

In effetti, nell’ABP, l’attenzione si concentra su un problema reale e sui suoi vari aspetti; le domande degli allievi sono gli *incipit* per definire il campo di lavoro; i formatori si fanno mediatori dell’ambiente di apprendimento, aiutando gli allievi ad effettuare esperimenti e a migliorare la comprensione di un problema; formatori e allievi effettuano continue valutazioni su elementi reali.

Un altro filone di ricerca, quello delle *intelligenze multiple* di Gardner, suggerisce che i metodi formativi tradizionali non si accordano con ciò che sappiamo a proposito della natura e dello sviluppo dell’intelligenza. Secondo questa teoria, i tipi di intelligenza che vengono prevalentemente sviluppati a scuola – ragionamento verbale-linguistico e matematico-deduttivo – non rappresentano esattamente ciò che serve per aver successo nella vita. È opinione di Gardner che esistano almeno altri cinque tipi di intelligenza di cui la società tiene conto: cinestesica, spaziale, musicale, interpersonale e intrapersonale.

L’ABP sviluppa le capacità sociali e interpersonali in più modi:

- in genere gli allievi lavorano in gruppi;
- le frequenti interazioni che intrattengono con i loro compagni, con i formatori, con gli esperti e con membri della comunità stimolano lo sviluppo di capacità di comunicazione e di risoluzione di problemi;
- inoltre, poiché gli allievi vengono spesso coinvolti in attività manuali e realizzative e in rappresentazioni grafiche di quanto hanno imparato, vengono rafforzati l’apprendimento cinestesico e spaziale.

L’apprendimento basato su problemi reali fa sì che il lavoro in genere sia più coinvolgente e che sia percepito il meno possibile come una minaccia, poiché gli alunni si aiutano l’un l’altro, il formatore funge da collaboratore e compagno di studio, le valutazioni sono per l’allunno più significative e servono in primo luogo per seguire l’andamento dei progressi conseguiti. Inoltre, l’ABP mette in risalto l’ideazione di categorie ad opera degli allievi e la formulazione di problemi, di ipotesi, di soluzioni.

Livello motivazionale

L'ABP costituisce una grande fonte di motivazione sia per gli allievi che per i formatori. Una delle principali cause di non-motivazione negli allievi è il fatto che il lavoro che si richiede loro non ha senso per loro. Sin dalla nascita, il bambino trae un senso dal viso della madre e da tutto ciò che gli capita intorno. Si tratta di una ricerca incredibilmente vasta che lo porta a costruire innumerevoli conoscenze. In realtà, tutto è senso e non si può vivere senza senso. D'altro canto, il non riconoscere il senso di una stimolazione può essere angosciante (ci si blocca, ci si tira indietro). La Formazione propone spesso solo un susseguirsi di situazioni ripetitive, molte volte prive di senso (ad es.: il ripetersi della medesima procedura per ogni attività), togliendo così senso alla situazione didattica. Anche la puntualizzazione della svolgiatezza di alcuni allievi andrebbe esaminata alla luce del senso che ha per loro ciò che viene loro richiesto. Un ragazzo non è mai "svogliato": è "svogliato in una data situazione". Pensiamo agli sforzi che certi "cattivi" scolari fanno per raggiungere un obiettivo che si sono prefissati in contesti diversi da quello scolastico: sport, musica... L'ABP dà senso all'apprendimento poiché l'impegno degli allievi si concentra su problemi, tematiche, questioni che loro stessi hanno posto. Gli allievi rivestono un ruolo importante nel condurre la ricerca e nello stabilire le fonti e le valutazioni: per questo il lavoro è coinvolgente, spesso entusiasmante, e porta allo sviluppo delle capacità di ognuno. Inoltre, lavorare a fianco di esperti e di membri della comunità educativa, che diventano punti di riferimento, dimostra agli allievi come il loro lavoro e la loro formazione siano tenuti in considerazione da persone significative.

Livello funzionale

L'ABP è in stretto rapporto con i bisogni di oggi, poiché è costituito da problemi e progetti ideati in modo da simulare contesti del mondo reale o da far partecipare gli allievi a situazioni e interazioni che si verificano effettivamente del mondo reale, così da far loro acquisire le competenze richieste dal lavoro in un'economia globale in continuo cambiamento. Ne consegue che l'ABP avvicina formazione e lavoro e questo risulta particolarmente utile, in un contesto in cui le occupazioni richiedono lo sviluppo delle capacità di risoluzione dei problemi, delle capacità concernenti azione, tecnologia, comunicazione, leadership e lavoro di gruppo e delle abilità relazionali. In passato, la maggior parte delle esperienze di apprendimento avevano luogo all'interno del contesto domestico, comunitario o lavorativo, in maniera informale, sotto forma di tirocinio. Tutto questo rendeva autentico il lavoro, poiché c'era l'interesse di un interlocutore, e ciò motivava i ragazzi a imparare. I membri della famiglia e della comunità costituivano importanti punti di riferimento, e facevano capire ai ragazzi quanto il loro lavoro fosse apprezzato. Con lo sviluppo della scuola, quale noi la conosciamo, tali legami si sono persi. Abbott (1995) ha sottolineato l'importanza di ricreare dei legami tra ambiente formativo e contesto. Questo significa ricreare dei legami tra gli allievi, l'ambiente formativo, il mondo della vita e del lavoro nel contesto territoriale.

3. APPROCCI DELL'APPRENDIMENTO BASATO SU PROBLEMI

Esistono vari modelli di apprendimento basato su problemi. I più significativi sono i seguenti:

Apprendistato cognitivo

Gli psicologi cognitivi sostengono che l'apprendimento dà i suoi massimi risultati se il lavoro degli allievi si svolge in contesti reali. In tali contesti, il lavoro si concentra su problemi della vita reale e su valutazioni basate sui risultati, e si rivolge a interlocutori autentici. Il concetto di *apprendistato cognitivo* è stato utilizzato per cogliere l'essenza dei nuovi ruoli assunti da formatori e allievi, e del nuovo rapporto che deve instaurarsi tra loro quando l'apprendimento avviene in contesti reali. Ciò significa che i formatori non si limitano a comunicare informazioni che gli allievi ricevono passivamente. Al contrario, i formatori diventano guide e modelli, mentre gli allievi si fanno "apprendisti cognitivi" che imparano concetti e abilità dai formatori all'incirca come gli apprendisti imparano dai maestri delle arti.

Progetti tecnologici

Le possibilità di utilizzo delle nuove tecnologie nella formazione sono svariate (cfr. Area 4, Modulo 3) e costituiscono uno strumento importante per raggiungere obiettivi formativi e sociali di comunicazione e collaborazione. Un esempio di ABP che si serve del contributo tecnologico è quello di un gruppo di studio che presenta problemi complessi e interessanti tramite filmati narrativi nei quali sono stati inseriti dei dati. Gli allievi, in seguito, fanno costantemente riferimento al filmato per poter recuperare le informazioni richieste. In questo modo, la narrazione rappresenta l'*ancora concettuale* del problema e dell'indagine che viene condotta.

Per compiti di questo genere gli allievi e i formatori possono spesso scaricare informazioni da siti, condurre un'analisi dei dati e comunicare via computer con i partecipanti ad altri progetti.

Ricerca sulla competenza

Alcuni studiosi (Bereiter e Scardamalia) dichiarano che la competenza consiste in un processo di progressiva risoluzione dei problemi in cui si ripensano e si ridefiniscono continuamente i propri compiti. Per chi è competente, la risoluzione progressiva dei problemi diventa un atteggiamento mentale continuo, per cui si sente la necessità di migliorare i propri risultati, di fornire un contributo originale, di crescere. Lo sviluppo della competenza negli allievi implica, tra le altre cose, un processo in cui la conoscenza acquisita viene costantemente resa pubblica. Si può infatti sviluppare la competenza rendendo pubblico il proprio pensiero, mettendo le proprie idee e le proprie ipotesi alla prova di altri punti di vista e di diverse situazioni e condizioni. Per definire le condizioni da creare nei gruppi di apprendi-

mento, Bereiter e Scardamalia prendono a modello il lavoro scientifico, in cui la presentazione dei risultati svolge un ruolo fondamentale. Tramite la pubblicazione del proprio lavoro, gli scienziati rendono pubblici il proprio pensiero e la propria conoscenza e apportano contributi al lavoro della comunità scientifica; ciò significa che favoriscono la costruzione del sapere. Analogamente gli allievi traggono beneficio dallo svolgimento di ricerche, da una maggior attenzione rivolta ai problemi piuttosto che a categorie astratte di conoscenza, dalla risoluzione progressiva dei problemi e da un'accentuazione degli obiettivi comuni.

L'apprendimento basato su problemi (ABP)

Bridges e Hallinger distinguono tre tipi di insegnamento:

1. l'insegnamento tradizionale;
2. gli "studi di casi" che si potrebbero classificare come una via di mezzo tra l'ABP e l'insegnamento interdisciplinare classico;
3. l'ABP che essi definiscono a partire da cinque categorie:
 - il punto di partenza è costituito da un problema;
 - il problema è tale che i partecipanti possano affrontarlo in qualità di futuri professionisti;
 - le conoscenze che essi dovrebbero acquisire sono organizzate a partire dai problemi anziché dalle discipline;
 - i partecipanti si assumono, individualmente e collettivamente, la responsabilità circa la propria formazione;
 - la maggior parte della formazione ha luogo in piccoli gruppi.

ABP con elaborazione congiunta

È il modello che qui viene presentato nelle sue linee essenziali. Tale modello si fonda sulla convinzione che la competenza nella didattica e nell'apprendimento basati su problemi si ottenga tramite il coinvolgimento nella risoluzione progressiva di problemi. Tale processo viene descritto come una serie di cicli in cui il proprio sapere viene esposto agli altri e il proprio pensiero viene perfezionato. Il ciclo di base ripete quattro fondamentali processi di pensiero:

- a) comprendere e pianificare;
- b) agire e condividere;
- c) riflettere;
- d) ripensare e perfezionare.

I formatori si impegnano nella risoluzione progressiva dei problemi seguendo i tre principali stadi del modello di sviluppo professionale:

- a) nel corso della pianificazione preliminare del programma;
- b) durante la pianificazione e applicazione all'interno del gruppo-corso;
- c) durante il perfezionamento del programma di ABP.

I formatori e gli allievi fanno uso del ciclo di risoluzione progressiva dei problemi nel corso dell'insegnamento e dell'apprendimento all'interno del gruppo-corso, allorchè:

- a) individuano problemi specifici;
- b) elaborano un piano di indagine o di lavoro;
- c) conducono l'indagine e l'analisi;
- d) mettono a punto ed espongono le scoperte dell'indagine;
- e) discutono sul lavoro svolto, consolidando così le proprie conoscenze.

4. CARATTERISTICHE DELL'APPRENDIMENTO BASATO SU PROBLEMI REALI CON ELABORAZIONE CONGIUNTA

L'apprendimento basato su problemi reali con elaborazione congiunta presenta otto caratteristiche chiave:

1. Affronta *questioni complesse e domande o problemi aperti*. Le domande aperte costituiscono per loro natura una sfida, perché non hanno un'unica soluzione corretta o una risposta semplice. Inoltre ogni domanda presenta punti di vista multipli ed è abbastanza estesa da toccare più discipline. Le domande aperte stimolano gli allievi a ricorrere a varie fonti e a vari metodi di indagine.

2. All'interno del modello ABP-EC, è importante che l'apprendimento avvenga in un *contesto di compiti autentici*. Tale principio è comune a tutti gli approcci costruttivisti. Tali approcci prevedono che gli incarichi, gli argomenti, i problemi assegnati agli allievi siano in linea con gli incarichi, gli argomenti, i problemi del mondo reale, comprese tutte le complessità, i dati confusi, i punti di vista multipli, le soluzioni potenziali. Questo è uno degli aspetti che li rende autentici. Un altro aspetto riguarda gli interlocutori. Se al formatore o all'allievo il lavoro interessa solo in vista di un voto, allora non si tratta di un incarico autentico. I compiti autentici richiedono interlocutori e contesti che rivestano importanza per l'allievo.

3. Altra caratteristica del modello riguarda la *risoluzione progressiva dei problemi* da parte di allievi e formatori. La risoluzione progressiva dei problemi comprende quattro fondamentali processi di pensiero che abbiamo già visto:

- comprendere e pianificare
- agire e condividere
- riflettere
- ripensare e perfezionare

I formatori e gli allievi compiono questo ciclo di risoluzione progressiva dei problemi svolgendo indagini all'interno del gruppo e del CFP. Per fornire una plu-

ralità di punti di vista, controllo della qualità e autoanalisi, è opportuno inserire il processo di revisione dell'*amico critico*. In ogni gruppo, ognuno dovrebbe assumere il ruolo di amico critico dell'altro, in modo da fornire feedback sotto forma di domande di chiarimento, critiche utili, difesa delle proprie idee.

4. L'ABP-EC prevede che gli incarichi autentici e i compiti basati su problemi reali siano *valutati in base al risultato*. Un metro di giudizio adeguato per un lavoro autentico non può essere rappresentato soltanto dalle verifiche tradizionali. Un tipo di valutazione che consideri sia il processo che il prodotto finale di un compito fornisce maggiori informazioni sui progressi conseguiti, su ciò che si è imparato e sui motivi per cui l'apprendimento è risultato rilevante.

5. Uno degli obiettivi principali del modello ABP-EC è quello di *coinvolgere in un processo di elaborazione congiunta formatori, allievi e altre persone in qualità di membri di una comunità di praticantato*. L'ABP-EC prevede che l'elaborazione congiunta si svolga in diversi modi: tra formatori, tra formatori e allievi e tra formatori, allievi e contesto. I formatori conducono il processo di elaborazione congiunta in qualità di autori, coinvolti nell'ideazione di programmi di ABP e nell'esposizione ai colleghi. Elaborazione congiunta significa per i formatori consultare gli allievi sui problemi, gli argomenti e le questioni che sono di loro interesse; sugli obiettivi, gli esperimenti e i metodi di indagine che ritengono più appropriati per affrontare i problemi; sui tipi di valutazione e di criteri che ritengono adatti per un lavoro di qualità. Di conseguenza, il ruolo del formatore è quello di coindagatore, coelaboratore e compagno di ricerca, e non quello di dispensatore di informazioni. Il formatore e gli allievi fanno parte di una comunità di praticantato che, in molti casi, si estende oltre i confini del CFP.

6. Come per la maggior parte dei modelli costruttivisti e di quelli basati su problemi, anche nell'ABP-EC, il processo di insegnamento e di apprendimento vede per più aspetti *l'allievo come punto centrale*. Quando vengono coinvolti dai formatori nella definizione dei compiti, dei problemi e degli argomenti, gli allievi si sentono più padroni di ciò che apprendono e si sentono maggiormente motivati. Non è cosa semplice collegare le scelte degli allievi alla serie di obiettivi formativi, di esiti formativi e di valutazioni istituzionalmente richieste, ma si gioca qui in buona parte la professionalità del formatore.

7. Rispetto a numerosi approcci di tipo costruttivista, il modello ABP-EC dedica grande attenzione all'*uso di rappresentazioni grafiche del testo* in vari momenti del processo. Esse comprendono vari tipi di grafici, come tabelle, schemi, diagrammi, mappe concettuali, così come le tradizionali reti semantiche.

8. Infine l'ABP-EC vuole ricreare un *legame tra i CFP da una parte e la comunità locale, la comunità imprenditoriale, le altre agenzie formative e i politici dall'altra*.

5. PROGETTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO BASATO SU PROBLEMI REALI

Gran parte del tempo necessario per la creazione di un programma ABP dovrebbe essere dedicato alla pianificazione. Si parte da considerazioni generali fino ad arrivare a decisioni specifiche, dalla proposta di una vasta gamma di idee fino alla scelta e alla definizione di compiti e problemi. Qui di seguito, viene riportata la proposta di un itinerario per la progettazione:

1. *Inizio e definizione delle caratteristiche del programma*

Il punto di partenza più naturale per i formatori per definire il programma è la selezione delle discipline oggetto di studio per l'ABP. Spesso, una sola materia funge da base di studio, mentre le altre discipline vengono integrate in essa. Talvolta più discipline vengono integrate equamente. Allo scopo di pianificare un programma ABP, è necessario scegliere due o più aree per uno studio interdisciplinare. Devono essere presi in considerazione gli standard di apprendimento, anche se l'ABP non va definito in base ad essi o ai risultati. Tutto ciò definisce piuttosto il campo per una significativa integrazione successiva degli standard all'interno del programma. Il modello ABP ha anche messo in primo piano i dati della ricerca psicopedagogica: è importante individuare gli aspetti teorici di particolare rilevanza ai quali fare riferimento nelle scelte. È inoltre importante considerare le risorse disponibili, umane, materiali e tecnologiche. Dopo aver scelto le aree disciplinari, considerato i possibili standard, i presupposti teorici e le risorse, si può iniziare a discutere i possibili problemi. Non è raro infatti che la scelta delle discipline susciti suggerimenti riguardo a problemi rilevanti.

2. *Elementi da considerare prima della scelta del problema oggetto di studio.*

Prima di definire il problema, è opportuno individuare gli elementi essenziali per la formazione scolastica e l'insegnamento in ogni area disciplinare, e creare dei legami tra di essi, iniziando da concetti e capacità specifici. Questa attenzione rivolta alle singole discipline coinvolte e ai legami tra di esse assicura che il vero motore che muove il programma ABP è l'oggetto culturale e non il semplice interesse momentaneo o le risorse disponibili. Un'altra considerazione importante riguarda gli allievi: è auspicabile che si instauri una discussione sulle conoscenze già possedute, sui punti di forza, sugli interessi degli allievi. È opportuno considerare quali questioni assumano per loro rilevanza e quali siano le necessità particolari che hanno. Una discussione su tali bisogni può risultare utile per l'individuazione dei potenziali ruoli degli allievi, con l'effetto di diminuire spesso i problemi di comportamento e di far emergere risorse nascoste. È molto proficuo individuare strategie e capacità trasversali, compresi pensiero critico e capacità generali di risoluzione (ma anche di individuazione) dei problemi, abilità cognitive e sociali necessarie per la collaborazione e per la formazione di conoscenze, strategie di studio e abilità tecniche. Può risultare utile esporre in modo visivo tutte le idee che vengono in mente in modo che le connessioni tra di esse risultino evidenti, e in seguito aggiungervi ulteriori elementi.

3. Scelta del problema

Durante l'analisi descritta sopra in genere emergono temi e argomenti significativi; il lavoro di questo momento del processo consiste nell'andare oltre l'individuazione di un tema o di un argomento interdisciplinare, per arrivare a delineare uno o più compiti e problematiche potenzialmente reali. È importante che il compito e la problematica siano ampi per permettere che gli allievi individuino problemi propri per indagini successive in piccoli gruppi. Possono essere d'aiuto, per facilitare il passaggio da un argomento rilevante ad un problema significativo, le domande elencate nello schema 1.

Schema 1

Domande per trasformare argomenti di studio in problemi reali

Per quali motivi questi compiti e problemi sono degni di interesse per gli allievi?

In che modo il compito e il problema:
rappresentano compiti autentici del mondo reale?
comprendono in sé finalità multiple?
rispondono agli interessi degli allievi?
incoraggiano la creazione di problemi da parte degli allievi?
conducono a compiti multipli e ad attività di indagine?
stimolano gli allievi all'azione?

4. Coerenza tra compito e programma

Una volta che ci si è accordati su un tema generale come problematica e compito, è bene che ci si assicuri che ci sia coerenza tra il compito e la problematica da un lato e gli elementi fondamentali del programma educativo e scolastico dall'altro. Compito e problema possono suggerire l'integrazione di ulteriori elementi.

5. Feedback

È di grande utilità testare le idee emerse e ricevere feedback dagli altri, ossia da altri formatori, dirigenti, esperti del settore. In questo approccio, i gruppi assumono anche il ruolo di *amici critici* l'uno con l'altro. Le linee guida per condurre il processo di amicizia critica sono riportate sotto.

- Il gruppo decide quali risultati ottenere dall'incontro.
- Il gruppo di amici critici pone delle domande per chiarire i risultati desiderati e l'esercizio.
- Il gruppo di amici critici fornisce feedback su ciò che sembra rilevante dell'esercizio.
- Il gruppo di amici critici fornisce feedback costruttivo, solleva questioni o dà

suggerimenti per guidare il gruppo a considerare obiettivi più alti, a vedere le cose da un punto di vista diverso o a rendere più efficace il processo. Gli amici critici cercano di trovare una soluzione ad ogni problema riscontrato oppure lavorano con il gruppo per giungere ad una soluzione.

- Tutti riflettono e poi scrivono. Gli amici critici scrivono suggerimenti per far ottenere al gruppo il risultato desiderato. Il gruppo stende delle note sull'incontro.

In generale, ciò di cui il gruppo di formatori ha bisogno è che il gruppo di amici critici fornisca un feedback costruttivo, senza che formuli un giudizio.

6. Perfezionamento

Dopo essersi assicurati che il problema sia coerente ed avere ottenuto il feedback dagli altri, può essere utile ripensare al problema o al compito in modo da perfezionarlo. Potrebbe essere necessaria qualche correzione (è meglio operare delle correzioni in questo momento piuttosto che quando il programma è in corso di svolgimento).

7. La collaborazione degli allievi

Formulare l'argomento nei termini di una domanda aperta rende più facile prevedere i possibili problemi sollevati dagli allievi e i compiti di loro interesse, in modo da ottenere una loro collaborazione per l'elaborazione congiunta. Può essere utile fare riferimento ai precedenti elenchi di conoscenze, punti di forza, interessi. Lo scopo di questo autointerrogarsi non è quello di definire i problemi secondari, ma di iniziare a pianificare dei metodi per fornire agli allievi il supporto necessario per l'individuazione e l'indagine dei problemi secondari e dei compiti.

8. Ruoli, valutazioni, logistica

Interrogarsi sui possibili problemi ideati dagli allievi per una successiva indagine in piccoli gruppi mette in grado di prevedere i ruoli, le valutazioni e la logistica necessari per il programma. Per aiutare gli allievi nella elaborazione congiunta, è utile prendere in considerazione in che modo i ruoli degli allievi e dei formatori potrebbero cambiare. I formatori, come già detto, diventano fonte di aiuto, guida e spesso compagni di lavoro. Gli allievi si cimentano nelle indagini, nelle valutazioni, nell'insegnamento e nella progettazione. Lo sviluppo dei ruoli degli allievi e dei formatori, così come dei ruoli di altre persone, è di aiuto nell'individuazione delle risorse e di luoghi di apprendimento dentro e fuori dall'ente di formazione. Questo permetterà di provvedere in anticipo a ciò che è necessario, diminuendo gli ostacoli durante il lavoro. Conta molto anche pensare in anticipo al modo migliore per registrare i progressi conseguiti dagli allievi nel corso del programma. Benchè sia importante coinvolgere gli allievi nell'elaborazione di criteri e di strumenti specifici di valutazione, è essenziale che il piano complessivo di valutazione venga elaborato dai formatori.

Esercizio n. 1

1. Comprendere e pianificare. Per rendere più significativi l'insegnamento e l'apprendimento all'interno del corso, Vi invitiamo a individuare ulteriori necessità educative facendo riferimento alla vostra esperienza passata. Utilizzate la seguente serie di domande per capire meglio i vostri alunni e i loro bisogni e interessi.

Prendete in considerazione il corso nel quale operate. Quali sono gli allievi e le esperienze degni di essere ricordati, sia in senso positivo che negativo?

Quali riflessioni, preoccupazioni e domande hanno suscitato?

Come avete agito in proposito?

Prendendo atto del fatto che il cambiamento è un processo continuo e personale, quali delle vostre attività siete veramente pronti a cambiare?

2. Agire e condividere. Pensate a come sia possibile rendere le vostre attività maggiormente interdisciplinari e basate su problemi reali. Illustrate qui di seguito le vostre idee. Pensate anche alla natura di questi cambiamenti e a come vi sia possibile portarli a compimento. Condividete le vostre idee e i vostri sentimenti con un amico critico.

3. Riflettere. Riflettere sulle idee e sui sentimenti vostri e dei vostri amici critici. Provate ad elencarli sinteticamente.

4. Ripensare e perfezionare. Quali sono le conseguenze per voi e per i vostri colleghi? Come intendete rendervi più aperti ai bisogni degli allievi? In che modo i cambiamenti apportati alla vostra pratica rispecchieranno attività più interdisciplinari e basate su problemi reali?

Esercizio n. 2

1. Comprendere e pianificare. Scegliete una unità formativa che vi sembra centrale.

Provate a stendere un breve piano per rendere tale unità più interdisciplinare e attinente ai problemi reali, secondo le caratteristiche dell'apprendimento basato su problemi con elaborazione congiunta (ABP-EC):

- Domande/problemi aperti
- Compiti autentici
- Risoluzione progressiva dei problemi
- Valutazioni basate sui risultati
- Elaborazione congiunta

- Ruoli degli allievi
- Ruoli dei formatori

2. Agire e condividere. Condividete con uno o più amici critici le vostre analisi e i vostri piani per una ulteriore elaborazione del vostro programma. Discutete del potenziale impatto che questi cambiamenti possono determinare sugli allievi, sui colleghi, sui genitori e su altri membri della comunità educativa.

Il processo di dialogo con un amico critico dovrebbe comprendere i seguenti elementi:

- comunicare i risultati che intende ottenere dalla conversazione;
- chiedere all'amico critico di ascoltare attentamente e di porre domande di chiarimento;
- chiedere all'amico critico un feedback costruttivo, che non implichi la formulazione di giudizi.

3. Riflettere. Riflettete sulle analisi e sui piani che avete esposto al vostro o ai vostri amici critici. Provate ad elencarli sinteticamente.

4. Ripensare e perfezionare. Quali conseguenze comporta tutto ciò per un ulteriore perfezionamento del vostro programma?

6. ABP-EC: PROGRAMMAZIONE E APPLICAZIONE DEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO

La seconda fase del modello ABP-EC consiste nel programmare e applicare l'effettivo programma giornaliero di insegnamento e apprendimento. C'è da considerare che la programmazione tradizionale è completa quando tutto o quasi viene previsto dall'insegnante: materiali, strategie educative, criteri di valutazione. Nell'ABP-EC la programmazione va "in direzione dell'ignoto", che consiste nel contributo degli allievi al processo di risoluzione dei problemi.

Integrazione del ciclo di risoluzione progressiva dei problemi

Il ciclo di risoluzione progressiva dei problemi, unito a strategie educative idonee, permette ai formatori di raggiungere l'obiettivo primario relativo agli allievi: **coinvolgerli nella risoluzione progressiva dei problemi riguardanti una problematica e un compito autentici**. I processi di pensiero fondamentali per la comprensione di una problematica, di una questione, di un argomento, così come pianificare un'attività, mettere in pratica un progetto, lavorare in direzione di un risultato desiderato, condividere il lavoro, riflettere sul lavoro svolto, ripensarlo e perfezionarlo, sono gli obiettivi della pianificazione nel corso delle cinque fasi di un programma ABP.

In seguito all'assegnazione dell'incarico generale e alla domanda aperta, i

gruppi di allievi si impegnano nella risoluzione progressiva dei problemi in questo modo:

- ◆ Individuando problemi specifici per loro rilevanti;
- ◆ Elaborando un piano di lavoro per esplorare un problema di grande interesse;
- ◆ Conducendo l'indagine e l'analisi;
- ◆ Preparando e presentando le scoperte a interlocutori autentici;
- ◆ Discutendone e successivamente consolidando quanto hanno imparato.

I formatori dovranno elaborare e attuare adeguate strategie per sostenere le cinque fasi del processo di insegnamento e apprendimento, come nei suggerimenti qui riportati.

Prima fase

Per facilitare agli allievi la comprensione del compito e della problematica generale, per guidarli nell'individuazione di problemi specifici e per incoraggiarli a dedicarsi allo studio i formatori possono:

- ◆ Presentare il compito generale e porre la domanda aperta con l'apporto di tutte le informazioni necessarie (l'ideale sarebbe riuscire a catturare la curiosità dell'alunno, così da creare in lui il desiderio di sapere di più riguardo al problema);
- ◆ Stabilire ciò che gli allievi già sanno ed esaminare la problematica da punti di vista diversi;
- ◆ Elaborare con gli allievi problemi specifici per indagini ulteriori;
- ◆ Formare dei gruppi di indagine intorno a domande e problemi secondari aperti;
- ◆ Individuare insieme agli allievi le capacità di collaborazione necessarie.

Seconda fase

Per aiutare gli allievi nell'elaborazione di un piano di indagine o di lavoro per problemi specifici, i formatori possono mostrare loro come si svolge il processo di programmazione e guidarli nel momento in cui essi:

- ◆ Fanno previsioni, ipotesi e teorie per affrontare il problema;
- ◆ Individuano obiettivi di apprendimento;
- ◆ Esplorano potenziali fonti di informazione per i processi di indagine;
- ◆ Stilano un piano di lavoro;
- ◆ Individuano interlocutori adatti;
- ◆ Elaborano con il formatore dei processi per seguire e valutare il proprio lavoro.

Terza fase

Per aiutare gli allievi mentre conducono l'indagine e analizzano le loro scoperte, i formatori:

- ◆ Incoraggiano gli allievi a riflettere sulla propria ricerca, a condividere le scoperte e a ricercare un feedback sia all'interno del gruppo che tra un gruppo e l'altro;

- ◆ Incoraggiano gli allievi a rivedere le ipotesi e le previsioni nel corso della propria indagine;
- ◆ Verifica con gli allievi se l'indagine fa progressi e se c'è la necessità di nuove risorse;
- ◆ Elaborano insieme agli allievi dei piani per specifiche valutazioni basate sui risultati.

Quarta fase

Per aiutare gli allievi nella preparazione e presentazione delle loro scoperte, i formatori, rivestendo i diversi ruoli di istruttore e consigliere, possono incoraggiare gli allievi a:

- ◆ Consolidare teorie e scoperte e riesaminare ciò che hanno capito;
- ◆ Rivedere e finalizzare i piani per l'esposizione delle scoperte;
- ◆ Valutare le realizzazioni e le presentazioni in base ad un livello qualitativo di riferimento e al feedback da parte degli altri;
- ◆ Condividere le scoperte con interlocutori autentici.

Quinta fase

Per favorire le discussioni e il consolidamento di quanto appreso sia da parte dei gruppi cooperativi che dell'intera classe, i formatori, mentre orientano e valutano gli allievi, possono lavorare con loro per:

- ◆ Ricercare feedback da parte degli interlocutori;
- ◆ Individuare ciò che si è appreso riguardo a contenuto, capacità e tecnologia;
- ◆ Mettere in relazione ciò che si è appreso in ogni piccolo gruppo con quanto hanno appreso gli altri e con il problema e il compito generali dell'intero gruppo;
- ◆ Riesaminare le precedenti previsioni, ipotesi e teorie, e apportare le dovute correzioni;
- ◆ Considerare le conseguenze, le applicazioni e i possibili passi successivi.

Nella lezione successiva, si potrà trovare un elenco di strategie mirate alla formazione della conoscenza, alla collaborazione, alla rappresentazione dei concetti, alla riflessione e alla valutazione che possono essere utilizzate nelle varie fasi sopra descritte.

Bibliografia

BEAU FLY JONES, PLAUNETTE M. RASMUSSEN e MARY C. MOFFITT, *Didattica per problemi reali. Rendere significativi gli apprendimenti*, Erickson, Trento 1999.
http://www.isfpf.ch/scp2/ipertesti/problemi_reali/default.html

DISPOSITIVI DIDATTICI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- descrivere le implicazioni didattiche del principio della centralità dell'utente nella formazione professionale;
- confrontare il proprio personale repertorio di metodi e dispositivi didattici con il repertorio proposto.

CENTRALITÀ DELL'UTENTE

Abbiamo più volte sottolineato l'importanza che, per la pedagogia salesiana, ha la centralità dell'allievo. Ma che cosa significa questo dal punto di vista della didattica?

Mettere al centro l'allievo significa:

- offrire esperienze e costruire situazioni che attivino in lui motivazioni affettive;
- introdurre il rapporto didattico con un contratto pedagogico e formativo con gli allievi, definendo insieme a loro, dopo un'analisi delle loro aspettative ed un confronto realistico con la fattibilità e con le finalità istituzionali del CFP:
 - obiettivi del processo formativo,
 - scadenze e metodologie del lavoro,
 - tempi e modi della verifica formativa e della valutazione sommativa,
 - ruoli giocati e loro gestione,
 - le regole dello stare insieme;
- proporre al corso *momenti di attivazione*: applicazione, sperimentazione, messa in pratica, ricerca, progettualità, ... alternati a momenti formativi (lavoro individuale, di sottogruppo, di tutto il gruppo), riflessivi (ascolto, lettura, visione), alla lezione frontale (di cui è sempre bene fare un uso limitato!);
- facilitare l'apprendimento anche attraverso il ricorso ai saperi comuni che l'allievo fa propri nella vita quotidiana; si parla anche di "rappresentazioni mentali spontanee della realtà" e di apprendimento socio-culturale del vissuto quo-

tidiano, che ha valenze fortemente positive, poiché motiva e fa sentire “al centro” il soggetto in apprendimento;

- tenere presente il personale stile cognitivo che caratterizza ciascun allievo (cfr. teoria dell’intelligenza di Gardner);
- evitare, nelle fasi di verifica e di valutazione, atteggiamenti giudicatori e/o di colpevolizzazione; evitare, in particolare, giudizi sulla personalità degli allievi.

PER UNA PEDAGOGIA DEL SUCCESSO

È vero che dagli errori si impara, ma ciò che più conta, per imparare (e far imparare), è sperimentare (e far sperimentare) successi.

Sono questi infatti che potenziano nei ragazzi la fiducia in se stessi e la capacità di mobilitare energie, valorizzano le competenze che i ragazzi hanno acquisito in passato o in altri contesti e li orientano a pensare di poter influire, orientare e modificare le cose che li riguardano.

In questo senso, l’espressione “pedagogia del successo” dice qualcosa di molto simile a quanto viene sottolineato dall’approccio dell’empowerment nella formazione.

A questo riguardo, è utile consultare BRUSCAGLIONI MASSIMO/GHENO STEFANO, *Il gusto del potere. Empowerment di persone ed azienda*, Franco Angeli, Milano 2000, libro che, pur tagliato sui contesti aziendali, consiglio caldamente a tutti i formatori.

Una didattica centrata sui successi è una didattica capace di costruire situazioni in cui gli utenti si sentano incoraggiati a “buttarsi”, a provare, e possano fare esperienze gratificanti. Può trattarsi anche di esperienze e azioni piccole (a basso rischio di fallimento, reversibili nei loro effetti) ma significative:

- simulazioni,
- azioni (anche simboliche) che alludano al superamento di una difficoltà,
- ricerca operativa di nuove informazioni,
- affrontare un problema reale...

DISPOSITIVI DIDATTICI

Nella formazione professionale, spesso, è il lavoro stesso che diventa “strumento didattico”, oltre che obiettivo formativo. Il laboratorio quindi diventa uno dei principali “momenti attivanti”. È un ambiente di esperienza di per se stesso attivo, che può essere vissuto come simulazione molto vicina ad un contesto lavorativo reale. Ma il laboratorio non è solo “laboratorio”; se si riducesse a questo, ci si muoverebbe in una prospettiva solo addestrativa e non formativa. Il laboratorio può diventare anche un momento riflessivo, in cui esplorare il rapporto dei singoli col lavoro che stanno facendo e con i saperi che stanno sviluppando.

Spesso, l'attivazione di un contesto motivante è più difficile per quei formatori che hanno a che fare con altre aree (lingua, "cultura generale", discipline teoriche...), che talvolta sono giustapposte ai momenti "pratici" e non integrate con essi. Preparando un'unità formativa, un formatore non ha problemi a farsi un'idea sul tema o sull'argomento che vorrebbe affrontare o sugli obiettivi formativi che vorrebbe raggiungere. Egli però avverte spesso l'esigenza di cambiare gli strumenti di lavoro che utilizza col gruppo, per non limitarsi a ricorrere all'abusato "ragazzi, oggi parleremo di..." e constatare con rassegnazione che l'attenzione del corso verso i temi proposti risulta essere tutt'altro che vigile.

Nella didattica, infatti, in questi ultimi decenni, si è passati da una prospettiva che sottolineava unilateralmente l'insegnamento ("cosa dico...?"), ad una prospettiva che invece pone l'accento sull'apprendimento ("cosa faccio e cosa faccio fare per favorire apprendimento...?")¹. La prima prospettiva metteva al centro il formatore-insegnante e i suoi saperi da trasmettere, la seconda mette al centro i soggetti che apprendono e che costruiscono attivamente la propria conoscenza, a partire da una molteplicità di stimoli e di situazioni.

È pertanto necessario che i formatori, sia quelli impegnati nelle aree più "teoriche", sia quelli che hanno a che fare con apprendimenti più "pratici", sappiano fare ricorso ad una pluralità di strategie, di strumenti educativi e di attività didattiche che possano costituire ambienti opportuni di costruzione dell'esperienza e della conoscenza e permettano di valorizzare al meglio ciò che i ragazzi già sanno, sperimentano e vivono.

Può allora essere utile per il formatore l'utilizzo di una *check-list*, del tipo di quella che segue, da scorrere velocemente, per vedere se qualcuna delle idee presentate possa adattarsi a predisporre condizioni che incoraggino e facilitino l'apprendimento. Si tratta di una sorta di "cassetta degli attrezzi" che non intende certo ridurre il discorso sul metodo all'utilizzo nella didattica di tecniche di animazione, ma offre ai formatori una rassegna di strumenti e di dispositivi, da inserire in strategie didattiche più complesse e da calibrare sulle specificità dei contesti, sulle esigenze dei soggetti a cui si rivolgono, sul tempo a disposizione e sugli obiettivi che si prefiggono di raggiungere.

Prima di presentare la lista, sono necessarie alcune ulteriori precisazioni. Innanzitutto va osservato che le tecniche che verranno presentate prevedono un utilizzo a livello di gruppo – corso (15-20 unità). È questo infatti il luogo più adatto per permettere ai membri di esprimersi, confrontarsi, approfondire, scegliere, collaborare. A volte, perché siano facilitati l'ascolto, la comunicazione e la fiducia reciproca e tutti possano partecipare attivamente, può essere utile articolare ulteriormente il gruppo – corso in sottogruppi più piccoli (5 o 6 partecipanti). La maggior parte delle esercitazioni che verranno presentate possono prevedere la seguente articolazione:

¹ Cfr.: CALVANI ANTONIO, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma 2000, pp. 9 sq.

- un momento comune (stimolo iniziale, ingresso nel tema...),
- un'attività individuale, per favorire la riflessione personale,
- un confronto in sottogruppi,
- un momento comune per la condivisione del lavoro dei sottogruppi, l'approfondimento di alcune tematiche e la sintesi.

La lista di strumenti didattici per il lavoro con i ragazzi si riferisce ad una scansione dell'apprendimento che prevede sostanzialmente tre passaggi:

Un **primo passaggio**, in cui sia possibile:

- creare il clima relazionale adatto ad un lavoro produttivo,
- individuare temi o problemi significativi o evidenziare la significatività dei temi o delle attività scelte (cioè il punto in cui il tema o l'attività proposti aggranciano gli interessi e l'esperienza dei ragazzi),
- esplicitare gli obiettivi e i risultati che si intendono raggiungere,
- dare spazio all'espressione delle attese e dei timori dei ragazzi in relazione al tema, al problema o all'attività proposta.

Un **secondo passaggio** in cui sia possibile mettere i ragazzi in grado di:

1. esprimere la propria versione del tema-problema, esplorare le proprie idee, conoscenze o precomprensioni, dare voce ai propri vissuti e alle proprie emozioni in riferimento ad una certa tematica o ad una certa attività,
2. analizzare ed approfondire una determinata tematica o un determinato problema, guadagnare una certa distanza critica rispetto al proprio campo percettivo, ampliare le proprie convinzioni e riflettere criticamente sulle proprie idee, sui propri stati d'animo e sui propri atteggiamenti,
3. interiorizzare, assimilare e riesprimere ciò che si è elaborato ed appreso.

Un **terzo passaggio** in cui sia possibile verificare e valutare il percorso svolto e le acquisizioni raggiunte.

Riservando il tema della verifica e della valutazione ad una prossima trattazione specifica, ci concentriamo qui sui passaggi precedenti.

Tecniche per creare il clima, esplorare le attese, individuare temi significativi

- Giochi di conoscenza o di interazione².
- Realizzare delle "carte di identità" (con le caratteristiche specifiche dei singoli: gusti, hobby, caratteristiche fisiche, interessi...).

² Cfr.: VOPEL KLAUS, *Giochi di interazione per adolescenti e giovani*, 4 voll., LDC, Torino 1991. Nel primo volume di questa collana, un intero capitolo raccoglie esercizi e giochi di interazione che possono aiutare gli adolescenti a confrontarsi con temi legati all'esperienza formativa e all'apprendimento.

- Operare delle associazioni di idee, libere o in risposta ad uno stimolo verbale o visivo.
- Esplorare le attese e le paure in riferimento ad un tema o ad una attività (le attese e le paure vengono scritte su dei cartoncini colorati, messe in un contenitore, estratte a turno e commentate).
- Ascoltare rumori o suoni (magari di un contesto lavorativo) ed esprimere le proprie impressioni (dopo averle eventualmente annotate).
- Esercizi di comunicazione³.
- Dare e ricevere feedback positivi.

Tecniche per facilitare l'espressione, da parte dei ragazzi, della propria versione del tema, delle proprie conoscenze, idee, precomprensioni, esperienze, emozioni in riferimento ad una determinata tematica e/o attività

- Costruire delle metafore, completando frasi del tipo: “Per me, il lavoro (o il computer o la matematica...) è come...”.
- Scegliere, tra una gamma di immagini (tratte da riviste) o di oggetti simbolici, quelli che colpiscono maggiormente e discutere sui motivi della scelta⁴.
- Brainstorming⁵ o espressione di libere associazioni (idee e parole) che vengono in mente su un determinato tema.
- Cartoncini colorati (o post-it) su cui scrivere associazioni o idee e da appendere poi, con del nastro biadesivo, su un cartellone⁶.
- Costruire una “mappa delle idee” relative ad un determinato tema, mettendo al centro una parola e unendo con delle linee altri termini e concetti ad essa collegabili e ramificando i collegamenti da un termine all'altro.
- Costruire dei racconti a partire da suoni, rumori o brani musicali.
- Costruire un plastico o un oggetto (“il mondo che vorrei”, “il CFP che vorrei”, “una azienda”...) con materiali poveri (cartoncini, materiali di scarto, scatole di cartone...).

³ Cfr.: NOVARA DANIELE, *Scegliere la pace. Educazione ai rapporti*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1987.

⁴ In una prima fase del lavoro, le foto o gli oggetti – sparsi su un tavolo o sul pavimento, al centro della stanza, oppure fatti girare tra i banchi – vanno analizzati in silenzio dai singoli componenti del gruppo. In una seconda fase, ciascuno sceglie la foto o l'oggetto che più l'ha colpito (oppure la foto o l'oggetto che maggiormente collega ad un aspetto del tema preso in esame). In una fase successiva, ciascuno verbalizza i motivi della propria scelta. Su questo primo scambio si può attivare la discussione del gruppo.

⁵ Utilizzando questa tecnica, occorre che l'insegnante incoraggi la produzione del maggior numero possibile di associazioni e vigili affinché non vengano manifestati giudizi o valutazioni sulle idee espresse. Si permette così l'espressione di idee e vissuti che probabilmente verrebbero censurati, perché ritenuti inutili o non inerenti al tema. In un secondo momento, l'insegnante aiuta il gruppo ad analizzare gli elementi emersi e a riflettere sul tipo di associazioni scaturite.

⁶ L'utilizzo del post-it facilita la costruzione di connessioni e raggruppamenti differenti.

- Compilare cronache e diari (ad esempio, un “diario di bordo” sull’andamento del gruppo o un diario dell’apprendimento: “oggi ho imparato che...”).
- Rispondere individualmente ad una serie di domande (stampate su un modulo predisposto dal formatore) che aiutino a far luce su atteggiamenti e comportamenti relativi a certi ambiti (ad es.: il rapporto con i genitori, con gli amici, con il lavoro, con le norme...), decidendo poi che cosa si intende comunicare agli altri.
- Gioco delle carte (carte – stimolo, con domande su un tema, da pescare a turno)⁷.
- Esprimere accordo o disaccordo rispetto ad una serie di affermazioni, motivando la propria scelta (Si potrebbero predisporre delle schede con una serie di affermazioni che rispecchino opinioni abbastanza diffuse tra gli adolescenti, ricavate dall’esperienza diretta con i ragazzi/e o da ricerche e studi sull’adolescenza⁸).
- Attribuire un ordine di importanza o di priorità ad una serie di elementi (ad esempio foto o immagini o frasi o testi brevi), motivando la propria scelta (gli elementi potrebbero essere riportati singolarmente su dei cartoncini, da sistemare poi in ordine di importanza, oppure elencati su una scheda, con la possibilità di indicare a fianco una valutazione da 1 a 10).
- Posizionarsi, in piccolo gruppo, rispetto ad una serie di slogan.
- Raccogliere storie di vita di adolescenti (magari scorrendo le “lettere dei lettori” su riviste per adolescenti).
- Lettura e discussione in sottogruppo di storie di vita (con eventuale rielaborazione dei finali)⁹.
- Ricostruire dei ricordi.
- Esercizi di meditazione per richiamare alla mente particolari esperienze¹⁰.
- Scegliere degli aggettivi per definire una particolare realtà o esperienza.

⁷ Si possono predisporre delle carte simili a quelle da gioco, ciascuna delle quali contenga un’affermazione su un dato argomento, una parola-chiave, un’immagine. Le carte possono essere utilizzate in vari modi:

- a) l’intera classe ha un unico mazzo di carte: ciascun ragazzo, a turno, ne estrae una, la legge e la commenta (se qualcuno non desidera intervenire su quel tema, va lasciata la possibilità di rimettere la carta nel mazzo);
- b) si divide la classe in due cerchi, in modo che le persone si trovino a coppie, una di fronte all’altra. Ogni coppia possiede un mazzo di carte; a turno, ognuno/a estrae una carta, la legge e la commenta con il/la compagno/a.

Su questa tecnica cfr.: MARMOCCHI PAOLA, RAFFUZZI LORETTA, *Le parole giuste. Idee, giochi e proposte per l’educazione alla sessualità*, NIS, Roma 1993, p. 38.

⁸ Cfr.: COSPES, *L’età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell’identità negli adolescenti italiani*, LDC, Torino 1995.

⁹ Storie di adolescenti sono contenute, ad esempio, in: GILLINI G. - ZATTONI M., *Dalla loro parte. Storie vere di figli adolescenti alle prese con i genitori*, Ancora, Milano 1995. Esperienze di questo tipo, molto vicine a quelle che i ragazzi stessi potrebbero vivere, offrono la possibilità di esprimere contenuti personali, senza necessariamente esporsi in prima persona, ma attribuendo ai personaggi i propri sentimenti e le proprie scelte.

¹⁰ Cfr. ad esempio: VOPEL KLAUS, *Giocchi di interazione...*, op. cit., vol. 1, pp. 49-51; pp. 75-77.

- Costruire e sperimentare una specie di gioco dell'oca in cui, alle varie caselle, corrispondono dei racconti o delle prove significative¹¹.
- Racconti autobiografici.

Tecniche per l'analisi, l'approfondimento e l'ampliamento di convinzioni

- Cercare, inventare, cambiare i titoli di brevi testi (articoli o racconti), per individuare la dinamica centrale del testo considerato.
- Trovare dei sottotitoli per un brano o per un testo che narra un proprio ricordo.
- Dividere un testo in episodi.
- Accostare testi ad immagini.
- Commentare con testi o con musiche delle sequenze di diapositive.
- Ascoltare favole e racconti fantastici¹².
- Confrontare diversi testi o diverse versioni e pareri su un fatto.
- Confrontare immagini (specie se accostate per contrasto).
- Evidenziare o sottolineare delle frasi o delle parole in un testo.
- Generare domande su un argomento svolto (a coppie, a coppie di coppie...).
- Impiegare strumenti multimediali¹³: CD con ipertesti da consultare, navigazione in Internet...
- Ricercare documentazione su determinati temi.
- Realizzare delle inchieste.
- Elaborare, applicare, tabulare dei questionari.
- Osservare.
- Invitare e incontrare degli ospiti o dei testimoni significativi (anche del mondo del lavoro o delle professioni).
- Realizzare/ascoltare/elaborare un'intervista a personaggi reali (genitori, conoscenti, passanti..., magari con l'aiuto di un registratore) o immaginari (gioco del reporter).
- Curare delle raccolte.
- Rievocare o visionare degli spezzoni di programmi televisivi conosciuti, da analizzare criticamente.
- Visitare una località o una realtà / esperienza significativa.
- Visitare una mostra.
- Letture.
- Visione di film o di videocassette.

¹¹ Cfr.: DEMETRIO DUCCIO, *Il gioco della vita*, Guerini e associati, Milano 1997.

¹² Se ben scelti, questi racconti permettono ai ragazzi di accedere al mondo della fantasia e dell'immaginazione e di entrare in contatto con le loro emozioni, in modo indiretto, proiettandole sui personaggi.

¹³ Questi strumenti sono estremamente motivanti per i ragazzi, perché non hanno affatto odore di scuola e danno loro il senso di disporre di risorse per il sapere e per il saper fare. Inoltre, consentono di non disperdere, ma di valorizzare, in un quadro intellettuale maggiormente strutturato, forme di intelligenza intuitiva, empirica, immaginativa, assai diffuse tra i giovani.

Tecniche per favorire l'assimilazione e la riespressione

- Cambiare / analizzare / comporre il testo di una canzone.
- Cambiare / riscrivere da un altro punto di vista un racconto.
- Continuare / completare un racconto.
- Proseguire una storia esemplare aperta (con invenzione di un finale possibile).
- Comunicare un contenuto senza parole (linguaggio dei segni, statua umana...).
- Dialogare per iscritto, a piccoli gruppi, con l'utilizzo di un cartellone al centro del quale sia riportata una parola o una domanda.
- Analisi di casi: a partire da una situazione reale o verosimile (presentata dal formatore o ricostruita dai ragazzi stessi) formulare possibili alternative e valutarle.
- Giochi di ruolo¹⁴.
- Giochi di simulazione¹⁵.
- Realizzare un giornale murale.
- Completare frasi o immagini
- Impiegare strumenti multimediali: chat, news group, costruzione di presentazioni animate o di ipertesti...
- Inventare degli slogan o creare un'immagine pubblicitaria, che invitino a prendere posizione su un determinato argomento.
- Realizzare uno spot pubblicitario ("pubblicità progresso") per reclamizzare un particolare atteggiamento.
- Realizzare gemellaggi e/o scambi - reali o virtuali (a distanza) - con altre classi o gruppi.
- Scrivere lettere a se stessi (Ad es.: "Caro....., oggi ho appreso che...").
- Realizzare lucidi da proiettare con la lavagna luminosa.
- Realizzare delle sequenze di fumetti (con disegni anche stilizzati e il testo inserito nelle nuvolette).
- Realizzare un cartellone.
- Realizzare cartelloni con fogli adesivi e diversi strati di lettura.
- Costruire un collage con diversi materiali (immagini tratte da riviste, fotografie o stoffe...) che sintetizzi aspetti significativi del tema trattato.

¹⁴ Si tratta di invitare i ragazzi a drammatizzare una situazione (proposta dal formatore o scelta dai ragazzi stessi): alcuni membri recitano il "ruolo" dei protagonisti della situazione, mettendosi "nei loro panni", mentre gli altri svolgono la funzione di osservatori. Alla fine della drammatizzazione, gli "attori" esprimono come si sono sentiti e gli osservatori commentano l'interazione ed esprimono come avrebbero a loro volta affrontato la situazione.

¹⁵ L'esigenza di alleggerire il carico culturale e materiale dei nostri insegnamenti va inteso anche come un invito a proporre, tutte le volte che ciò sia possibile, contesti didattici all'interno dei quali apprendere sia un'esperienza piacevole e gratificante. Cfr.: AA.VV., *I giochi di simulazione nella scuola*, Zanichelli, Bologna 1987; FERRACIN LINO, GIODA PIERA, LOOS SIGRID, *Giochi di simulazione per l'educazione allo sviluppo e alla mondialità*, LDC, Torino 1993.

- Realizzare un plastico.
- Realizzare un libro.
- Realizzare un video.
- Realizzare una pagina di giornale.
- Organizzare una mostra.

A molti, la lista che abbiamo presentata potrà essere sembrata poco più che un indice di possibili attività. Del resto, alcune di queste tecniche saranno già conosciute da parte dei partecipanti, per alcune abbiamo inserito delle brevi note che ne chiarifichino lo svolgimento e per altre dei rimandi a testi utili. Ciò che ci premeva qui era rendere possibile a ciascun formatore la rapida consultazione di una rassegna di umili strumenti o dispositivi, capaci di sostenere e coadiuvare la loro pratica.

La lista di dispositivi riportata sopra contiene anche un invito, quello a sperimentare alcune di queste idee, ad integrarle con osservazioni personali e varianti suggerite dall'esperienza, per costruire una personale "cassetta degli attrezzi", un proprio repertorio di idee e di esperienze da arricchire continuamente e da confrontare con altri.

ESERCITAZIONE

Quali delle tecniche e dei dispositivi sopra elencati conoscete già o avete avuto modo di sperimentare?

.....

.....

.....

Pensate che sarebbe possibile utilizzare più spesso questi metodi nella normale didattica? Illustrate qui di seguito le vostre idee. Se lo ritenete opportuno, condividete le vostre idee e i vostri sentimenti con gli altri partecipanti al corso.

.....

.....

.....

Modulo 3: **DIDATTICA E NUOVE TECNOLOGIE**

FRANCESCO DE PASCALE

In questo modulo affronteremo alcuni aspetti della didattica multimediale. Ci sono posizioni e competenze molto divergenti in questo campo, che vanno da chi non ne vuole affatto sapere a chi fa un uso minimo degli strumenti informatici fino a coloro che, oltre ad avere buone competenze tecnologiche e progettuali, hanno sperimentato con successo percorsi didattici basati sulle NT. È difficile quindi decidere a priori cosa possa interessare a chi. Le tematiche su cui propongo di lavorare sono queste:

- didattica multimediale: ne possiamo fare a meno?
- usare Internet in aula: ne vale la pena?
- costruire un progetto con la rete.

Considerate comunque queste proposte come punti di partenza per entrare nel tema e per individuare eventuali nuovi interessi o bisogni di approfondimento. L'obiettivo non è né quello di convincere della bontà di questi strumenti né quello di propinare dall'alto teorie e ipotesi di lavoro. L'intento è invece quello di utilizzare l'opportunità di interazione che lo strumento (il fatto che questo corso verrà prevalentemente erogato in rete) e il tema ci offrono, per riflettere insieme su questa nuova risorsa, per costruire un canale di dialogo che vada non solo nella direzione uno-molti, ma anche in quella multi-molti. Non si tratta di trasmettere conoscenze, ma di costruire insieme conoscenze.

Mi piacerebbe che l'attività di formazione non fosse vissuta in "isolamento", ma che si ricreasse una sorta di "classe virtuale" in cui recuperare la dimensione sociale dell'aula, anche se attraverso i canali di comunicazione e di interazione telematici. Spero quindi che ci sia un forte uso degli strumenti di interazione (forum, bacheca, chat) anche e soprattutto per favorire lo scambio di esperienze tra tutti voi. È quella che può crearsi tra noi (non tanto quella che si crea col computer) la relazione più importante.

DIDATTICA MULTIMEDIALE: POSSIAMO FARNE A MENO?

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- riconoscere gli aspetti positivi e quelli problematici derivanti dall'uso delle nuove tecnologie informatiche nella didattica;
- riflettere sui cambiamenti a livello metodologico, didattico e organizzativo che le NT richiedono.

“Non è detto che le cose migliorino se si cambia, ma se vogliamo che migliorino dobbiamo provare a cambiarle”.

Georg Christoph Lichtenberg

ESERCITAZIONE DI APERTURA

Didattica multimediale e apprendimento

Quale di queste affermazioni si riferisce a quale approccio didattico? Perché?

	Lezione tradizionale	Approccio costruttivistico	Perché
L'insegnamento avviene in maniera lineare e ricettiva			
L'insegnante facilita il processo di apprendimento			
La trasmissione del sapere è al centro			
L'apprendimento si realizza all'interno di un processo sociale			
Gli alunni vengono guidati e controllati			
L'attività didattica è un'azione attiva dell'allievo			
I risultati dell'attività didattica sono aperti			
L'insegnamento avviene attraverso l'interazione			
I risultati dell'attività didattica sono prevedibili			
L'apprendimento avviene in un ambiente di apprendimento aperto			
Il risultato del processo didattico è la riproduzione			
Il risultato del processo didattico è la produzione			

Viviamo in un'epoca multimediale. La nostra è la "medi@-età", ovvero un'età contrassegnata dai media e dalle nuove tecnologie della comunicazione. Non possiamo illuderci di poterne non tenere conto. Dopo Gutenberg, avremmo potuto evitare di confrontarci con l'invenzione della stampa e continuare a trasmettere informazioni utilizzando solo carta, penna, inchiostro e calamaio?

Se come formatori chiudessimo gli occhi di fronte alla realtà multimediale in cui viviamo, rischieremmo di allontanare ancora di più i nostri allievi, di non rispondere più alle concrete esigenze di formazione e istruzione dei nostri giorni.

La scuola già da tempo non riesce più a essere il luogo principale in cui i ragazzi vengono formati. Anche noi insegnanti ce ne siamo oramai resi conto. Uno studio tedesco del 1996 (*Allenbach-Studie*), che indagava su chi o cosa esercitasse un'influenza sugli studenti, riportava i seguenti risultati: gruppo di amici 66%, media 60%, compagni di classe 24%, genitori 17%, scuola 5%, insegnanti 3%, chiesa 1%. I media risultavano 20 volte più influenti degli insegnanti.

"Viviamo in un ambiente che è già multimediale. In un certo senso, lo è sempre stato. Ma la rivoluzione digitale permette di integrare e coordinare linguaggi, strumenti e progetti comunicativi in maniera per molti versi nuova, spesso più efficace. Una eventuale chiusura del mondo scolastico a questa realtà avrebbe l'effetto di allontanare la scuola da prassi comunicative (e conoscitive) che fanno ormai parte dell'ambiente sociale e culturale di ogni cittadino, e in particolare dei giovani. In ultima analisi, avrebbe l'effetto di allontanare la scuola dalla vita... Il mondo dei nuovi media costituisce l'ambiente comunicativo e conoscitivo del domani, e per certi versi già dell'oggi"¹.

Certo non possiamo essere ingenui al punto da pensare che queste innovazioni tecnologiche offrano solo vantaggi, chiudere gli occhi di fronte ai rischi che invece essi portano con sé. È meglio "...ottimizzare gli sforzi per accompagnare l'innovazione e non lasciarla morire lungo la strada della sua crescita. Non basta indirizzarla bene all'inizio. Per restare con i piedi per terra, conviene considerare, con molta freddezza, le difficoltà alle quali si va incontro, sia quelle generali - esterne al nostro campo, ma che si riflettono al suo interno - sia quelle specifiche, legate all'area della multimedialità. Sottovalutarle all'inizio porterebbe a incontrare dopo le une e le altre, ma in modo incontrollato, magari forti, capaci di disfare quanto si è faticosamente costruito"².

È necessaria una attenta riflessione sui cambiamenti che le nuove tecnologie richiedono a noi docenti, per adeguare la nostra azione formativa, per individuare le metodologie didattiche e organizzative e le competenze progettuali di cui abbiamo bisogno per integrare in modo ottimale i nuovi strumenti all'interno della nostra disciplina.

¹ Da: F. CIOTTI E G. RONCAGLIA, *Il mondo digitale – Introduzione ai nuovi media*, Laterza 2000, consultabile al seguente indirizzo: <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/multimediascuola/lezione01/materiali>.

² Cfr.: *Tecnologia nella mia classe? Aiuto!*, in: <http://www.comune.jesi.an.it/jesicentro/ADS/AIUTO/aiuto.htm>.

Sono però convinto, che insieme alle difficoltà e ai problemi che queste innovazioni portano con sé, esse rappresentino un potenziale notevole di rinnovamento della nostra attività didattica, che potrebbe, se usato nel modo e nei tempi giusti, permetterci di riconquistare l'interesse dei nostri studenti e trasmettere un bagaglio di competenze anche trasversali, facilmente spendibili nel mondo del lavoro.

1. PERCHÉ NO? I PROBLEMI

“Cosa si insegna con il computer? ...Stare fermi davanti a uno schermo per ore... accettando senza controbattere ciò che il computer ci dice. Un luogo passivo..., dove un click del mouse ci dà la giusta risposta, con contatti superficiali e transitori via e-mail, con il rischio di frustrazioni... Senza pensiero analitico o rapporti umani...” (Stoll, 1995, p. 218).

L'introduzione delle Nuove Tecnologie nella didattica non è semplice né priva di aspetti problematici. Qui di seguito, ne indicherò alcuni:

1. Necessità di formazione³ finalizzata non solo all'acquisizione di competenze tecniche di base, ma anche a competenze didattiche nell'uso delle tecnologie informatiche. “Non è sufficiente saper formare in presenza e avere conoscenze tecniche. La formazione degli insegnanti è il problema fondamentale. Essa deve indirizzarsi soprattutto verso l'acquisizione di metodologie e tecniche che permettano di sfruttare al meglio questi strumenti a fini didattici”. Capire quando utilizzarli, come, con quali obiettivi, quanto, quando?

Il progetto ADS Apple Distinguished School:

<http://www.comune.jesi.an.it/jesicentro/ADS:ADS.htm>

ha dimostrato come “nella scuola il problema non sia di acquisizione di tecniche ma squisitamente didattico: l'insegnante si avvicina alle tecnologie se ne scopre il valore negli apprendimenti potenziati degli alunni. La formazione tecnologica degli insegnanti va perciò guidata da insegnanti e non da 'tecnici'.

2. Integrazione tra tecnologie e curricolo⁴: “Introdurre le NT nella didattica comporta un cambiamento profondo. Molteplici dimensioni della professionalità vengono toccate: funzioni, concezioni, poteri, percezioni di sé, ecc. Insomma: cambia lo svolgersi del quotidiano. Chi con le proprie spinte incide su questi terreni delicati, disturba i costumi precedenti: crea malessere e contropinte... di difesa”.

3. Difficoltà a trovare documentazione e materiali di qualità: Materiali sul tema ormai ne esistono tanti, ma non sempre ciò di cui abbiamo bisogno è a portata di mano o di facile reperibilità. In rete esiste una quantità infinita di risorse,

³ Cfr.: <http://www.comune.jesi.an.it/jesicentro/TDC/inizio.htm>.

⁴ Cfr.: <http://www.edulab.it/edu/soci/corsisti/ctridenti/strumen/index.htm>.

però a volte la ricerca richiede energie e tempo eccessivi. Avere un catalogo ragionato di indirizzi può rappresentare a volte la soluzione al problema?

4. Paura delle innovazioni tecnologiche, che talvolta porta a ritenere che i nuovi media possano ridurre l'importanza del ruolo del docente. Il ruolo del docente cambia ma resta fondamentale sia nella fase progettuale che in quella di realizzazione delle attività.

5. Il lavoro di preparazione di una lezione risulta più faticoso e complicato. Qualcuno sostiene che ciò succede soltanto all'inizio; in seguito, tale sforzo viene ripagato sia in termini di interesse, perché l'attività didattica risulta più piacevole e motivante, sia in termini di tempo, perché i materiali preparati una volta possono tranquillamente essere riutilizzati o riadattati facilmente.

6. Il pensare che le nuove tecnologie offrano una risposta specifica e adeguata a ogni problema o esigenza didattica. Non è vero! La didattica supportata dalle nuove tecnologie rende più ricco e piacevole il nostro lavoro, ma non può sostituire completamente l'attività didattica tradizionale.

7. Problemi organizzativi, di budget e burocratici. Ci sono senz'altro, ma la situazione non è omogenea e comunque è in evoluzione.

8. Paura che si tratti di una didattica più povera e meno partecipativa. Introdurre le NT permette di fare un salto di qualità notevole e di proporre una didattica più ricca, più motivante ed efficace. Gli studenti vengono stimolati a partecipare in modo attivo, a costruirsi e ad organizzarsi il proprio apprendimento in prima persona, anche se il ruolo dell'insegnante resta fondamentale.

9. Paura del rischio di un impoverimento delle competenze linguistiche. Alcune indagini svolte in Francia e Germania hanno dimostrato che anche questa paura può essere considerata infondata.

È tutto così complicato? È il caso di rinunciarci? Ne vale davvero la pena? Qual è la tua opinione o la tua esperienza a riguardo?

2. PERCHÉ SÌ? I VANTAGGI

In una intervista rilasciata a Webscuola, il direttore dell'INDIRE, Giovanni Biondi, sostiene che le nuove tecnologie possono servire a migliorare la qualità dell'insegnamento. Esse sono, afferma, "un'importante opportunità di ripensamento della didattica tradizionale e possono contribuire all'elaborazione di metodologie innovative ed efficaci"⁵.

⁵ Cfr.: <http://www.webscuola.it/jumpNews.asp?&idLang=IT&idUser=0&idChannel=191&idNews=7802>.

In merito all'uso delle Nuove Tecnologie nella didattica, ci sono pareri molto diversi, a volte assolutamente contrastanti. Molte sono però le voci di coloro che concordano con il direttore dell'INDIRE. Vorrei proporvi alcune di queste voci:

R. Maragliano, rispondendo in una intervista a una domanda su come si possa usare la multimedialità nella scuola afferma: "La multimedialità mette la scuola in rete con il mondo, consente alla scuola di partecipare alla vita del mondo, consente alla scuola di uscire dalla sua chiusura. Bisogna partire da quello che i ragazzi sanno, da quello che vivono, da quello che i bambini sono, grazie anche alla multimedialità. È una nuova dimensione dell'oralità, vista anche in senso metaforico. I ragazzi e noi stessi, quando ascoltiamo, stiamo in un rapporto di totale condivisione ed immersione nel suono. La multimedialità consente di creare lo stesso tipo di rapporto con le conoscenze, non come una forma di sapere critico, distaccante, ma come una forma di sapere condiviso, partecipante, immersivo"⁶.

Aggiunge Domenico Torretta: "L'apprendimento mediante l'uso delle tecnologie informatiche favorisce l'acquisizione di abilità operative (uso del computer, ricerche su internet, organizzazione dei materiali, uso di software gestionali, ecc.) che probabilmente saranno richieste al momento della ricerca del lavoro... Le Tecnologie dell'informazione consentono l'accesso ad una mole notevole di materiali adatti a scopi didattici prodotti da esperti altamente qualificati; il loro utilizzo può pertanto migliorare l'apprendimento sia in termini di qualità che di quantità... Tali tecnologie consentono estrema flessibilità, poiché permettono di selezionare e organizzare materiali didattici 'su misura' sia rispetto all'obiettivo della lezione, sia rispetto alle esigenze dei singoli studenti... La possibilità di presentare materiali in modalità multimediale (testo, audio, video, immagini fisse, grafici, ecc.) permette di migliorare la qualità dell'insegnamento/apprendimento... Internet inoltre è relativamente economico e semplice da usare".

Anche la paura di coloro che pensano che il PC possa ridurre l'interesse per la lettura e produrre un abbassamento delle competenze a livello linguistico è superata: "Gli errori di ortografia sono in grande aumento. Molti pensano che, per colpa delle nuove tecnologie, i bambini e ragazzi leggono meno/poco e prediligono altri media come tv, telefonino e computer. Invece l'uso corretto di un pc può aiutare le nuove generazioni a riscoprire la lettura e a fare meno strafalcioni. Alcune indagini in Francia e Germania, hanno dimostrato che, a differenza della tv, che viene guardata passivamente, ipertesti, internet e persino i videogiochi, hanno fatto riscoprire ai giovani il piacere della lettura e li aiutano a esplorare il mondo del sapere. Allo stesso modo i software di correzione dell'errore hanno aiutato i ragazzi a migliorarsi in ortografia. Il computer ha una grande valenza ludica, e grazie al gioco si possono imparare un sacco di cose, anche a prima vista noiose. I word-processor più diffusi (a cominciare dal WinWord) hanno correttori anche in altre lingue (soprattutto l'inglese)".

⁶ Cfr.: <http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/m/marag103.htm>;
<http://www.emsf.rai.it/scripts/documento.asp?tabella=trasmissioni&id=224>.

“Uno studente dovrà in futuro sempre più gestire il proprio sviluppo intellettuale, ne sarà il primo responsabile... Egli si sceglierà l’insegnante secondo i suoi bisogni... misurerà i propri progressi nella pratica. E scambierà spesso i ruoli. Chi oggi impara, potrebbe essere domani un moderatore... per altri.” (Reimann & Schult, 1996, p. 186).

3. COSA CAMBIA

Le Nuove Tecnologie nella didattica non richiedono un Centro di formazione completamente nuovo, ma solo un nuovo modo di concepire la didattica e l’ambiente di lavoro. Esse non si sostituiscono alla didattica tradizionale, ma la integrano e la arricchiscono. La realtà scolastica viene modificata, ma in maniera piacevole e creativa e costruttiva⁷.

Usando le NT in classe, cambia completamente la prospettiva della nostra azione didattica. Cambiano il ruolo del docente e quello dell’allievo, cambiano le modalità di costruzione delle conoscenze⁸.

Una didattica di tipo tradizionale non è pensabile se usiamo le nuove tecnologie:

Non didattica lineare ma didattica multimediale.

Non formazione ma costruzione di conoscenze.

Non aula ma laboratorio di apprendimento.

3.1. La prospettiva

Le lezioni frontali con il web sono inimmaginabili, c’è bisogno di nuove forme di interazione sia tra allievi e docenti che tra gli allievi. È necessario organizzare le attività orientandole verso un progetto, se possibile con una durata che vada al di là di una sola ora di lezione, perciò magari coinvolgendo più discipline: “La struttura ipermediale delle nuove tecnologie/media permette fasi di una didattica che è ampiamente indipendente dall’insegnante con cui gli studenti sperimentano una “modalità di apprendimento autonoma, attiva, costruttiva, cooperativa, vicina alla vita e contestualizzata” (Weinert 1996, p. 26).

La formazione nella società dell’informazione richiede strategie e competenze che non servono soltanto all’interno del centro, ma che, a livello metodologico, possono essere utilizzate nella formazione professionale, durante l’università o nel mondo dl lavoro.

Gli strumenti multimediali rappresentano una realtà quotidiana per i ragazzi⁹ e di solito suscitano un interesse maggiore dei materiali cartacei e degli strumenti

⁷ Cfr.: http://www.carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html.

⁸ Cfr.: <http://www.comune.jesi.an.it/jesicentro/TDC/DOCUMENT/schecono.htm>.

⁹ Cfr.: <http://www.formare.erickson.it/giugno/editoriale.html>.

tradizionali della didattica. Nel Centro e non solo, essi non devono però essere pensati solo come semplici strumenti per fare, un ausilio più che altro per il docente; devono diventare un mezzo per liberare la creatività, per costruire conoscenze in modo più autonomo e partecipato.

“Noi non pensiamo che il computer dia qualcosa al bambino. Per fare un’analogia: se si vuole imparare la musica, è bene suonare uno strumento. Cosa può dare un pianoforte a qualcuno, che non gli può dare un libro? È la stessa risposta. Il pianoforte consente di fare qualcosa con la musica, di renderla propria, di esprimere se stessi. Nel libro si può leggere qualcosa sulla musica, ma non è la stessa cosa. Con la conoscenza [...], il computer è come il pianoforte. Consente di suonare la conoscenza; il libro ce la può solo dare”¹⁰.

Non vuol dire che il processo di apprendimento debba diventare solo costruttivistico-individuale e che non esista un livello di condivisione, perché una ricerca con internet o qualunque altra attività didattica supportata dalle tecnologie deve comunque prevedere una fase comune di preparazione e una restituzione in classe dei risultati del lavoro svolto. Per coinvolgere quanto più possibile tutti gli studenti rispetto ad un apprendimento motivato, bisogna organizzarlo in modo che “siano tenute in considerazione le differenze a livello di prerequisiti e siano evitate e superate difficoltà di apprendimento” (Weinert, 1996)¹¹.

Se si vuole attivare un apprendimento autonomo e basato sull’esperienza e la scoperta e una acquisizione di saperi soggettivo-costruttivistica, il luogo di apprendimento distante e estraneo rappresentato dal centro deve essere completamente riorganizzato. “L’aula deve diventare un laboratorio di apprendimento¹² in cui l’allievo scopre da solo il contenuto dell’apprendimento.” Questo modo di apprendere e quello deciso dall’esterno, dall’insegnante, in modo rigido nei programmi e attraverso i libri di testo, si daranno sempre più spesso il cambio, anche perché sempre più negli ultimi decenni i saperi stabili e fissi nel tempo sono diventati sempre più rari e libri e insegnanti non possono averne il monopolio. R. Donath, benché parli dello studio delle lingue straniere, sintetizza bene questo cambio di prospettiva¹³:

La didattica nella società dell’informazione

è

orientata all’azione – comunicativa

ed anche

orientata alla produzione e al processo

e permette processi di apprendimento autonomi;

di conseguenza cambiano:

¹⁰ <http://www.mediamente.rai.it/biblioteca/biblio.asp?id=2601&tab=int;>
[http://www.mediamente.rai.it/biblioteca/biblio.asp?id=261&tab=int.](http://www.mediamente.rai.it/biblioteca/biblio.asp?id=261&tab=int)

¹¹ [http://www.englisch.schule.de/literatu2.htm.](http://www.englisch.schule.de/literatu2.htm)

¹² [http://www.englisch.schule.de/werk1.htm.](http://www.englisch.schule.de/werk1.htm)

¹³ [http://www.englisch.schule.de/pers.htm.](http://www.englisch.schule.de/pers.htm)

il ruolo del docente	il ruolo dell'allievo
facilitatore coach moderatore, mediatore	autonomo nell'apprendimento impara ad imparare impara tecniche di apprendimento

in un
ambiente di apprendimento adeguato
orientato all'allievo – motivante – autentico
con
diversi strumenti
libro di testo – internet – materiali di stampa – film ecc.
e adeguati
metodi
projekt work – lavoro libero/programma settimanale – lavoro in coppia o di gruppo
e
tecniche di apprendimento
scopo
conoscenze e competenze interculturali – linguistiche - metodologiche.

3.2. Il ruolo del docente¹⁴

Qual è il ruolo che l'insegnante deve svolgere all'interno di una attività didattica orientata alla costruzione dei saperi? Il ruolo dell'insegnante è più ampio di quello tradizionale e viene ben descritto da van Lück: "Gli insegnanti offrono agli studenti occasioni di discussione per la soluzione dei problemi e li aiutano a confrontarsi tra di loro in modo regolato e costruttivo, così come a organizzare in modo efficace ed efficiente un lavoro in team. Essi moderano e ...aiutano l'adolescente ad imparare ad imparare, a trovare informazioni utili/utilizzabili, ad analizzare e giudicare informazioni multimediali, a creare lavori multimediali... Naturalmente gli insegnanti sono coloro che offrono le informazioni e predispongono i materiali di studio e di lavoro" (van Lück 1996)¹⁵.

Benché il sapere non venga più trasmesso soltanto dall'insegnante agli studenti, ma costruito insieme e condiviso, il ruolo del docente è fondamentale e insostituibile, perché è lui il regista "multi-mediale e multi-culturale" del processo educativo.

L'allievo non può essere lasciato solo, soprattutto nelle fasi iniziali. Il docente, deve insegnargli a "viaggiare", deve sostenerlo e aiutarlo ad affrontare i problemi e le difficoltà, a predisporre il soggetto e la sceneggiatura delle attività didattiche, a controllarne il processo di realizzazione e ad assicurare e gestire il momento finale di restituzione alla classe del lavoro svolto da ognuno.

¹⁴ <http://www.english.schule.de/didlehr.htm>.

¹⁵ <http://www.englisch.schule.de/literatu2.htm>.

L'insegnante viene dunque definito in modo diverso:

- facilitatore
- regista
- coach
- moderatore & mediatore.

3.3. Il ruolo dell'allievo¹⁶

Anche il ruolo degli allievi cambia. Non più fruitori passivi di informazioni e saperi trasmessi dall'alto, ma soggetti attivi del proprio percorso di apprendimento

Le teorie della psicologia dell'apprendimento di tipo costruttivistico attribuiscono un ruolo centrale all'allievo: "L'apprendimento viene visto come un'attività che viene svolta in modo attivo e autonomo dall'allievo. Questi si costruisce il suo sapere partendo dalle informazioni offerte". L'apprendimento come "processo di costruzione creativo". Per questa costruzione di saperi l'allievo ha bisogno però di strumenti, attrezzi, vale a dire strategie e tecniche.

La riuscita di un processo di apprendimento, così insegna la psicologia dell'apprendimento, "dipende dalla disponibilità di un repertorio il più possibile ampio di strategie di apprendimento e dalla capacità di utilizzarle in modo adeguato". Naturalmente questi strumenti di lavoro devono essergli forniti dall'insegnante.

L'allievo deve quindi essere in grado di:

1. lavorare in modo autonomo e attivo per costruirsi le proprie conoscenze,
2. lavorare in gruppo in modo costruttivo, collaborativo ed organizzato,
3. valutare il proprio percorso di apprendimento.

3.4. Dove/quando/quanto¹⁷

Allora, non studio dei nuovi media, ma studio con i nuovi media. Dove collochiamo le attività didattiche sostenute dai nuovi media nell'ambito del curriculum didattico?

Ritengo che il modo migliore di usare le nuove tecnologie sia quello di introdurle in modo trasversale all'interno delle singole discipline. Non bisogna dimenticare infatti che "i nuovi media non forniscono solo strumenti didattici ma veri e propri ambienti cognitivi all'interno dei quali è possibile prevedere una pluralità di pratiche didattiche diverse"¹⁸.

La rete, infatti, rappresenta un ambiente di apprendimento estremamente ricco e stimolante. Lavorare con internet su progetti costituisce una delle strade più inte-

¹⁶ <http://www.englisch.schule.de/didschue.htm>.

¹⁷ Cfr.: <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/multimediascuola/lezione01/materiali>.

¹⁸ Cfr.: <http://www.spbo.unibo.it/pais/giovgraz/td3.htm>.

ressanti e produttive tra quelle che si possono seguire quando si usano le tecnologie informatiche nella didattica.

Ciò vuol dire:

1. che non debbono essere usate soltanto in modo strumentale,
2. che le attività didattiche sostenute dalle nuove tecnologie devono essere ben programmate,
3. che esse vanno utilizzate soltanto quando le attività che abbiamo programmato ne permettano o ne consiglino l'uso,
4. che il modo migliore per lavorare con le nuove tecnologie è quello di lavorare secondo una logica di programmazione progettuale e che quindi è il caso di usarle per attività strutturate su una durata che vada al di là di una singola ora di lezione,
5. che non è pensabile costruire un curriculum annuale tutto basato sull'uso delle nuove tecnologie.

ESERCITAZIONE

- Leggere uno dei testi contenuti nella bibliografia o navigare esaminando i link relativi ai temi trattati in questa prima unità. Scegliere le pagine che sembrano più interessanti e sintetizzarne il contenuto.
- Costruire un proprio personale archivio di siti, di articoli, di libri che si conoscono e che non sono inseriti nell'elenco dei link e condividerlo con qualche collega. Per far questo può essere utile la griglia riportata sotto.

Titolo	
Autore	
Breve sintesi del contenuto	
Considerazioni personali	
Metafora o dettaglio particolarmente significativo	

USARE INTERNET IN CLASSE. PERCHÉ FARLO, COSA FARNE, COME FARLO

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- riconoscere vantaggi e aspetti problematici legati all'uso di Internet in classe;
- individuare strategie e tecniche utili al lavoro didattico con Internet;
- analizzare risorse di rete funzionali alla didattica multimediale anche disciplinare.

Si discute molto sul rapporto tra Internet ed educazione¹. Potrebbe essere interessante approfondire questo tema, ma non è l'obiettivo di questa lezione. Ci limitiamo ad osservare che la rete offre enormi opportunità alla didattica. È una fonte enorme di risorse interattive e multimediali, le quali, opportunamente selezionate e adeguate all'obiettivo didattico che si vuole perseguire, possono migliorare la nostra attività didattica rendendola più ricca, divertente e "aggiornata".

1. PERCHÉ UTILIZZARE LA RETE

The World-Wide Web represents a new concept in technology, the library on your desktop, the dictionary at your fingertips, the sound at your ear. There is nothing that we hear or see that will not be available through WWW.

Cosa è Internet?

1. uno strumento di approfondimento e di ricerca² che permette l'accesso immediato a fonti di informazione attuali ed aggiornate,
2. uno strumento per comunicare³, che permette contatti autentici ed interculturali,
3. uno strumento per pubblicare⁴ e pubblicizzare il proprio lavoro,
4. un mezzo per liberare la creatività,
5. uno strumento di interazione, che permette di collaborare anche a distanza.

¹ <http://www.formare.erickson.it/archivio/giugno/editoriale.html>.

² <http://www.geocities.com/Athens/Troy/9910/proposta.html>.

³ <http://www.edulab.it/edu/soci/corsisti/ctridenti/strumen/index.htm>.

⁴ <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/multimediascuola/lezione09/index.htm>.

Oltre ad essere la fonte di “materiali didattici tradizionali”⁵ più grande che si possa trovare (Maria Gasperotti, Corsera 7 febbraio 2002), Internet può servire a:

1. svegliare l’interesse degli alunni rispetto al lavoro didattico,
2. stimolare l’insegnante stanco di utilizzare soltanto procedimenti e materiali di tipo tradizionale,
3. costruire percorsi individualizzati di recupero di competenze,
4. costruire percorsi mirati allo sviluppo di determinate competenze,
5. costruire moduli a tema, sostenuti dagli strumenti informatici,
6. educare a distanza, educare attraverso la rete,
7. chiarire meglio i contenuti didattici (con l’aiuto di immagini, filmati, suoni ecc.),
8. trovare materiali didattici già strutturati in forma multimediale, oltre ad informazioni di ogni genere, non ultime quelle inerenti il nostro lavoro di docenti (normativa ecc.),
9. scambiare esperienze per la realizzazione di progetti su temi specifici, in collaborazione con altre classi, scuole, cfp,
10. conoscere direttamente realtà lontane e stabilire contatti interculturali (Internet è uno dei pochi luoghi dove la razza, il colore, la religione, l’età e il sesso non hanno importanza),
11. trovare aiuto nello svolgimento di compiti,
12. organizzare progetti web per varie materie e con partner anche a distanza (esempio progetti E-Mail; scambio di classi, viaggi d’istruzione ecc.),
13. organizzare percorsi per l’autoapprendimento,
14. aggiornamento degli insegnanti⁶,
15. proporre esercitazioni aperte.

Naturalmente bisogna:

1. Aggiornare le proprie conoscenze disciplinari e tecniche.
2. Ridefinire gli obiettivi dell’apprendimento e l’approccio didattico: un progetto web deve essere inserito in un contesto didattico chiaro e coerente, in modo da permettere un percorso graduale e efficace. Quindi gli obiettivi devono trovare riscontro nella programmazione curricolare annuale del docente.
3. Lavorare quanto più possibile per progetti⁷.
4. Costruire percorsi didattici e attività ben definiti e strutturati. Nella preparazione e nella realizzazione di un progetto basato sull’uso di internet, il ruolo dell’insegnante non è molto diverso da quello che egli svolge in un’attività didattica tradizionale. Anche nel caso di forme diverse dalla lezione frontale, l’insegnante è chiamato a spiegare, proporre, coordinare, organizzare le fasi in

⁵ Cfr.: <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/multimediascuola/lezione03/index.htm>.

⁶ Cfr.: <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/multimediascuola/home/index.htm>;
<http://www.mediamente.rai.it/mediamentetv/learning/corsi/index.asp>;
<http://www.jesicentro.it/TDC/inizio.htm>.

⁷ <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/multimediascuola/lezione09/index.htm>.

plenum, procurare materiale, assistere e consigliare i singoli alunni o i gruppi nella realizzazione del compito. Quando si parla di progetti web, bisogna che il docente pensi a tutta una serie di attività:

- a. un uso del web basato su un compito sensato e coerente con le tematiche e i contenuti della propria programmazione,
 - b. un lavoro preliminare per predisporre il lavoro in rete, individuando per esempio indirizzi internet utili al lavoro da svolgere, in modo da non essere sommersi da un'inutile e gigantesca quantità di informazioni inutili e non costringere gli alunni a perdere tempo in ricerche inutili,
 - c. un momento finale di condivisione del lavoro svolto,
 - d. una valutazione delle attività svolte con la classe per verificare l'effettiva utilità di utilizzare internet con il tema trattato, ovvero se ciò ha portato a risultati sensati e utili,
 - e. un aiuto nella rielaborazione linguistica e contenutistica dei materiali trovati oltre che nella predisposizione della presentazione.
5. Trasformare il materiale grezzo disponibile in materiale didattico
 6. Selezionare tra l'eccessiva varietà di materiali in rete
 7. Utilizzare una metodologia che favorisca l'acquisizione di tecniche di apprendimento e lavoro autonomi. Bisogna infatti fornire agli alunni i necessari attrezzi di lavoro, ovvero strategie e tecniche di apprendimento e di lavoro autonomo. I ragazzi possono e devono imparare a progettare, scegliere, elaborare creativamente, piuttosto che immagazzinare passivamente nozioni. Lo strumento d'elezione di questo modello di apprendimento attivo è proprio il computer, che mette in grado il discente non solo di esplorare, ma di "costruire" la realtà, strutturandola in modo coerente con il progredire del proprio percorso formativo.

2. FAR LAVORARE GLI ALUNNI

Un progetto basato sull'uso della rete non può funzionare senza una diretta e costruttiva partecipazione da parte degli alunni. Succede spesso che gli alunni siano molto poco coinvolti nel processo didattico, che durante una lezione tradizionale essi partecipino in modo passivo. Gli insegnanti lavorano tanto per cercare di smuoverli, ma quasi sempre con scarsi risultati. E si prendono sempre tutta la responsabilità di questo insuccesso. "Una lezione è come l'assunzione di cibo, che viene servito, ingoiato, digerito e dimenticato". Per il 60-80% della lezione è l'insegnante che "istruisce" i propri alunni e gli alunni fingono di stare ad ascoltare. È dimostrato che i giovani apprendono soprattutto attraverso una partecipazione attiva; un ascolto passivo è il modo meno efficace: "Quante volte mi capita di dire ad uno studente: accidenti, ora stammi ad ascoltare. Ed è proprio questa la cosa che lui fa di meno". Non è pensabile un uso didattico delle nuove tecnologie secondo una logica didattica di lezione frontale, durante la quale l'unico a lavorare è l'insegnante. È ne-

cessario far lavorare di più gli alunni. Heinz Klippert⁸ sostiene che il cambio della scuola passa non attraverso la costruzione di una scuola nuova, ma attraverso il miglioramento di quella esistente. E questo avverrà soltanto se gli alunni lavoreranno di più e gli insegnanti di meno. In realtà, egli afferma, esiste un “enorme dispendio di energie e risorse”, perché da un lato c’è un enorme potenziale degli alunni che non viene attivato, dall’altro gli insegnanti sono costretti a un superlavoro e a un superinvestimento di energie. È un circolo vizioso, perché gli alunni di oggi rifiutano i sistemi formativi tradizionali, e ciò porta l’insegnante ad una sensazione di insuccesso, che arriva fino alla “Burn-out-Syndrom”. Bisognerebbe allora investire nella “salute degli insegnanti”. Questo significa sviluppare negli alunni la capacità di lavorare in maniera autonoma, la disponibilità a lavorare in gruppo e di comunicare e confrontarsi in modo costruttivo con gli altri. Queste capacità vengono richieste oggi più che mai sia nella vita lavorativa che in quella personale e sociale.

Gli alunni devono imparare a cavarsela nel mondo di oggi anche senza l’aiuto di un insegnante, a scegliere il modo migliore per gestire il proprio tempo e a valutare il risultato del proprio lavoro. Heinz Klippert chiama questo **EVA** (Eigenverantwortliches Lernen), vale a dire apprendimento autoresponsabile.

Un progetto didattico basato sull’uso della rete è un ottimo strumento per aiutare gli alunni a raggiungere questi obiettivi, perché possiamo spingere gli alunni a partecipare in modo non passivo all’attività didattica, a discutere sui contenuti, a svilupparli in modo personale e a presentare il risultato del proprio lavoro, insomma a costruirsi i propri saperi.

Tutto ciò ha tanto più senso ed è tanto più efficace quanto più numeroso è il gruppo di insegnanti che lavorano secondo queste strategie. Ogni tanto si sperimentano tecniche di animazione nuove, ma solo per qualche attività estemporanea. Appena questa è conclusa si ritorna alla “normalità”. Il risultato non può che essere deludente.

Naturalmente non basta fare un buon lavoro di macroprogettazione. È necessario fornire agli alunni gli strumenti idonei a lavorare in modo autonomo e costruttivo.

3. TECNICHE DI APPRENDIMENTO E DI LAVORO

Internet è un ambiente di apprendimento ricco di contenuti attuali e autentici, ma perché il lavoro in rete sia davvero efficace, perché gli alunni possano essere in grado di lavorare in modo autonomo, devono avere a disposizione tecniche di lavoro e di apprendimento coerenti. Altrimenti rischiamo di avere un successo solo iniziale e poi un gran rifiuto da parte degli alunni. Queste tecniche rendono gradualmente l’allievo sempre più autonomo e capace di costruirsi le proprie conoscenze.

Lavorando con gli alunni usando Internet possono essere esercitate molte tecniche di lavoro e di apprendimento, in tutte le fasi di lavoro, ponendosi obiettivi come:

⁸ <http://www.englisch.schule.de/Klippert>.

- a. la ricerca di informazioni
- b. la comunicazione orale e scritta
- c. la comprensione e produzione testuale
che possono essere perseguiti in tutte le discipline.
Oltre alle conoscenze e competenze informatiche e delle discipline coinvolte nel progetto sono necessarie:
- a. tecniche di lavoro di gruppo: mind-mapping, prendere appunti, tecniche di discussione
- b. tecniche di lettura, tecniche di selezione delle informazioni
- c. tecniche e strategie di scrittura e di comunicazione, conoscenze linguistiche
- d. tecniche di presentazione in pubblico⁹.

ESERCITAZIONE

Esercizio 1

Tra i tanti usi possibili di Internet, quale pensi che sia il più utile e il più funzionale alle tue esigenze?

Quali aspetti dell'uso di Internet ti piacerebbe approfondire?

Quali risorse di rete potrebbero esserti di aiuto?

Quali sono le tue esperienze con la rete?

Esercizio 2

Per quale argomento tra quelli previsti nella tua programmazione annuale pensi che Internet possa esserti di aiuto?

In che modo?

Quale attività didattica da te programmata potrebbe essere progettata prevedendo l'uso di Internet e prevedendo una attiva partecipazione degli alunni sia nella fase di definizione dei contenuti che nella fase di realizzazione del lavoro?

Esercizio 3

Naviga visitando i link proposti. Prova a descrivere i contenuti dei siti visitati, fornendo indicazioni che possano esser utili ad altri docenti.

Nome del sito	
Indirizzo web	
Tipologia del sito	
Descrizione e valutazione dei contenuti	
Chiarezza e navigabilità	

⁹ <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/multimediascuola/lezione02/materiali/index.htm>.

LAVORARE IN RETE PER PROGETTI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- sviluppare competenze nell'ambito della progettazione di attività didattiche sostenute dalla rete;
- sviluppare competenze di lavoro collaborativo in rete;
- apprendere collaborando e cooperando in rete.

“La lezione frontale con il web è impensabile, sono necessarie attività progettuali più lunghe dei soliti 45 minuti, che siano anche il più possibile pluridisciplinari. L'introduzione di Internet modifica la realtà scolastica in maniera piacevole e divertente”¹. Organizzare un'attività basata sull'uso di Internet e delle NT richiede da parte del docente un attento lavoro di preparazione preliminare, ma permette poi di arrivare a buoni risultati facendo lavorare gli alunni. “L'uso di tecnologie didattiche avanzate, informatiche e telematiche, capaci di simulare ambienti aziendali e in generale contesti professionali reali, ha prodotto concreti benefici dal punto di vista formativo, tali da determinare conseguenze anche sull'inserimento professionale dei giovani...” (Assessore alla Programmazione e gestione dell'Offerta formativa della Provincia di Genova, Prof. Eugenio Massolo, Fiera di Genova, Informazioni – Speciale scuola).

“Le nuove tecnologie sollecitano la scuola a un profondo ripensamento circa i propri ruoli e le proprie competenze. Occorre un radicale cambiamento di prospettive e modalità operative, uscire dal mortificante recinto della autoreferenzialità per affrontare il rischio di un confronto vivificante con il territorio, ovvero con gli enti e le aziende che vi operano. Si è costretti a ripensare e riorganizzare la didattica e l'intera attività della scuola a partire dalla concretezza di problemi reali: e la capacità di fornire ad essi soluzioni praticabili fornisce la misura della nostra capacità formativa. Questo processo (lavorare per progetti condivisi con enti e aziende, didattica del fare centrata sui bisogni degli allievi e del territorio; atteggiamento imprenditoriale; aggiornamento in servizio degli insegnanti; uso di nuove tecno-

¹ <http://www.englisch.schule.de/wwwver.htm>.

logie a fini didattici e operativi) è certo faticoso, ma i vantaggi che se ne ricavano lo rendono un percorso obbligato...” (Wladimiro Iozzi, Dirigente scolastico ITSCG di Chiavari).

1. LAVORARE IN RETE PER PROGETTI

Il primo passo è quello di offrire attività basate sull'uso della rete molto strutturate, che permettano lo sviluppo di conoscenze e competenze secondo un percorso di lavoro già costruito e definito nelle diverse fasi dall'insegnante. Ad esempio: una lezione disciplinare che preveda un approfondimento guidato attraverso la rete.

Successivamente sarà possibile prevedere progetti basati su un lavoro di ricerca e di rielaborazione molto più libero ed aperto, coinvolgendo gli allievi in prima persona già nel momento della definizione dei contenuti e dell'articolazione delle attività, quindi con soluzioni aperte e diversificate al problema proposto. In questo caso, l'allievo è responsabile non solo del processo di costruzione, non solo delle proprie conoscenze, ma anche di quelle dei suoi compagni. Un esempio potrebbe essere la costruzione di una pagina web del centro realizzata partendo dalle esigenze e dal punto di vista degli allievi stessi, magari in lingua straniera.

2. LE FASI

Un progetto che preveda l'uso della rete dovrebbe essere realizzato in questo modo:

- in gruppo o a coppie,
- in un ambito tematico ben definito,
- con un obiettivo chiaro e compiti precisi,
- con una descrizione, un diario delle attività² svolte da parte dell'allievo,
- con una valutazione e una riflessione sul percorso di apprendimento,
- con una rielaborazione personale sia a livello linguistico che di contenuto dei risultati,
- con la presentazione finale dei risultati di fronte alla classe,
- con una valutazione del prodotto e un'autovalutazione del lavoro svolto.

Come ho già detto, il lavoro di ricerca e di costruzione di conoscenze attraverso Internet deve diventare gradualmente sempre più aperto e meno strutturato. Perché ciò sia possibile, gli allievi devono avere acquisito competenze metodologiche che permettano loro di essere in grado di lavorare al meglio in gruppo e di utilizzare la rete in modo sensato rispetto al processo di apprendimento.

² <http://www.englisch.schule.de/lernerprot.doc>.

Prima di cominciare è utile prevedere un momento di organizzazione e riflessione;

1. fare delle ricerche preliminari visitando pagine in rete dello stesso tipo in modo da valutare ciò che funziona e ciò che non funziona,
2. identificare gli obiettivi didattici del proprio lavoro,
3. pianificare con cura le attività.

Perché un progetto abbia una struttura informativa unitaria, dovrebbe contenere questi elementi:

- a. Titolo del progetto,
- b. Categoria del progetto (per es.: pagina web, documentazione di attività didattiche, ecc.),
- c. Breve descrizione,
- d. Obiettivi,
- e. Fasi,
- f. Modalità di lavoro,
- g. Numero ore,
- h. Periodo di svolgimento,
- i. Referente,
- j. Alunni partecipanti,
- k. Modalità di verifica,
- l. Docenti coinvolti.

Prima fase: Predisposizione del progetto e definizione delle fasi di lavoro

Un progetto web ha senso se inserito nel percorso didattico programmato dall'insegnante. All'inizio è consigliabile che la proposta di lavoro con la rete sia legata direttamente alle attività e ai contenuti del proprio programma e magari sia collegata a uno di temi trattati nel libro di testo in adozione. Bisogna poi essere sicuri che lo strumento scelto per il lavoro di approfondimento sia quello giusto e che non ci siano alternative più convenienti, oltre ad assicurarsi che gli allievi abbiano un sufficiente grado di conoscenze tecnologiche rispetto al lavoro da svolgere. Questa fase prevede:

- a. presentazione del progetto e del percorso metodologico
- b. discussione del tema e di possibili sottotemi
- c. costituzione dei gruppi
- d. suddivisione dei compiti
- e. programma di lavoro.

Seconda fase: Realizzare la ricerca

Lavoro in rete per selezionare le informazioni che siano utili e coerenti con le nostre esigenze/obiettivo.

Terza fase: Rielaborare i risultati della ricerca sul web

- a. rileggere e trasformare i testi, riassumere le informazioni, integrarle con citazioni, riscrivere il testo per produrre un testo finale personale basato su diverse fonti di informazioni;
- b. rivedere i risultati, confrontarli, discuterli, valutarli. Eventualmente integrare il lavoro in classe con ricerche in biblioteca, lavoro a casa...

Quarta fase: Presentare i risultati

Concordare la forma di presentazione. Preparare la presentazione (Forme di presentazione: tabellone, tesina/relazione scritta /orale, file word, con PP, con una pagina web ecc.). Eseguire la presentazione³.

Quinta fase: Valutare i risultati

Autovalutazione e valutazione dei risultati⁴.

3. QUALI PROGETTI: ALCUNI ESEMPI

Possibili progetti web

- Organizzare un soggiorno all'estero,
- Simulare la creazione di una ditta,
- Cercare lavoro,
- Organizzare uno scambio di classi,
- Sviluppare un tema letterario,
- Sviluppare temi di attualità da giornali online,
- Informazioni su una città/regione,
- Programmazione di un viaggio,
- Recuperare informazioni su ditte, prodotti, possibilità di lavoro e di studio.

Esempi di Progetti online


Dall'ambiente libro all'ambiente informatico: proposte per un percorso che sfrutti l'interazione tra le potenzialità della didattica metacognitiva e le risorse dell'informatica (<http://www.iwn.it/vecchiosito/a99n03/Betti.htm>).

Come costruire un sito:

<http://www.vivoscuola.it/Strumenti/manuali/sito.asp>

³ Cfr.: <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/multimediascuola/lezione02/materiali/index.htm>.

⁴ Cfr. esempi in: <http://www.uni-giessen.de/anglistik/tefl/seminarP/cele99/projectResults/sevaluat.html>; <http://www.uni-giessen.de/anglistik/tefl/seminarP/cele99/projectResults/sobserv.html>.

	
Obiettivi	<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppare le competenze linguistiche - Sviluppare le competenze informatiche (in particolare quelle collegate alla creazione di ipertesti/pagine web) - Integrare le competenze informatiche e linguistiche - Favorire lo scambio di informazioni e la comunicazione con alunni di altri paesi, in particolare di lingua tedesca - Migliorare la motivazione allo studio della lingua tedesca
Fasi	<ul style="list-style-type: none"> - Individuazione della struttura e dei contenuti da inserire nel sito - Stesura dei testi (in italiano e in tedesco) - Creazione delle pagine (con inserimento testi, immagini ecc.) - Revisione generale delle singole pagine e controllo finale
Modalità di lavoro	<ul style="list-style-type: none"> - Lavoro individuale - Lavoro collaborativo

Materiali didattici in rete:

<http://www.far.unito.it/home.htm>

Moduli didattici per la scuola:

<http://www.istruzione.it>

<http://www.isfol.it>

<http://www.edscuola.it>

<http://www.cnos-fap.it>

4. PROGETTO COLLABORATIVO⁵

Adesso tocca a noi. L'obiettivo è quello di lavorare in gruppo usando gli strumenti di interazione (e-mail, web forum, chat) su un progetto mirato, basato sull'uso della rete e funzionale alla nostra attività didattica.

Cosa facciamo?

1. Individuazione di possibili temi su cui strutturare un progetto collaborativo in rete
2. Definizione delle modalità di organizzazione dei gruppi
3. Realizzazione in gruppo dei progetti
4. Stesura finale attraverso una scrittura collaborativa
5. Discussione attraverso la partecipazione al Web forum sui risultati dei lavori di gruppo.

Ognuno di voi può indicare un tema su cui è interessato a costruire un progetto in rete. Successivamente potranno essere costruiti i gruppi con altri formatori

⁵ Cfr.: <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/multimediascuola/lezione09/index.htm>.

del CNOS-FAP. Ogni gruppo dovrà produrre un piccolo progetto didattico basato sull'uso del web nel tempo concordato con il tutor e metterlo a disposizione compilando in rete la scheda seguente.

SCHEDA PER IL PROGETTO

Titolo	
Motivazioni	
Obiettivi	
Discipline coinvolte	
Classi interessate	
Durata	
Fasi e tempi dell'attività	
Metodologia	
Competenze disciplinari	
Competenze tecnologiche	
Contenuti	
Verifica e valutazione	

5. APPROFONDIMENTO: PRESENTARE I RISULTATI DI UNA RICERCA O DI UN LAVORO INDIVIDUALE CON PP (Power Point)

Questa forma di presentazione ben si adatta a concludere un progetto di lavoro basato sull'uso di Internet, per varie ragioni:

- a. PP costringe l'alunno a strutturare il contenuto prima della presentazione;
- b. la forma di presentazione viene sorretta a livello visivo, sia per chi presenta come per chi ascolta; i contenuti vengono invece spiegati a livello orale;
- c. tutti i prodotti del lavoro con il computer, sia file di testo che pagine web, possono essere facilmente ripresi in PP, conservando gli elementi grafici e multimediali e quindi permettendo di creare una presentazione unitaria dal punto di vista estetico;
- d. anche l'aspetto estetico della presentazione dovrebbe essere un obiettivo: sul design e sul layout si potrebbe discutere prima e definire alcuni criteri comuni; inoltre il confronto tra tutta una serie di presentazioni può portare a individuare alcune "golden rules" per una presentazione adeguata e gradevole da un punto di vista estetico
- e. gli alunni imparano così metodi di presentazione con cui computer e schermo possono essere introdotti in modo funzionale, ma loro restano al centro (perché importanti sono il linguaggio del corpo, la posizione, il rapporto con i destinatari). (da: <http://www.englisch.schule.de/didpower.htm>).

Webgrafia

1.	Il costruttivismo e le sue radici	http://www.oikos.org/voncostrutt.htm
2.	Costruttivismo: collezione di link a siti Web e articoli	http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html
3.	Costruttivismo, progettazione didattica e nuove tecnologie	http://www.scform.unifi.it/ite/allegati/2/Costruttivismoeprogettazione.doc
4.	Costruttivismo e apprendimento autonomo (in tedesco)	http://www.englisch.schule.de/didaktik3.htm
5.	Un viaggio nel costruttivismo e sul costruzionismo (in inglese)	http://dougiamas.com/writing/constructionism
6.	L'evoluzione dei modelli cognitivi: dal comportamentismo al costruttivismo	http://www.intermedia.sa.it/logo/teorie/
7.	Comportamentismo	http://www.ticino.com/usr/atpp/comportamentismo.html
8.	Cognitivismo: elenco ragionato di risorse in rete	http://www.pol-it.org/ital/cogsit.htm
9.	Centro di formazione degli insegnanti sull'integrazione delle tecnologie informatiche nella didattica	http://www.comune.jesi.an.it/jesicentro/TDC/inizio.htm
10.	Teorie dell'apprendimento; Costruttivismo: un approccio vincente per l'online learning Comunità di pratica: apprendimento e innovazione Collaborative learning	http://www.logo2000.it/IT/index.htm
11.	La didattica collaborativa	http://cepad.unicatt.it/formazione/didattica/download/2000-11-06-didattica_collaborativa.ppt
12.	Che cos'è l'apprendimento collaborativo?	http://helios.unive.it/%7epe2000/lez08/pagine/08_07.htm
13.	Il gruppo di lavoro e l'apprendimento cooperativo	http://web.tiscali.it/tenezza/integra/incontri/incontro2/incontro2.html
14.	Apprendimento cooperativo	http://www.allegroweb.it/coopera2.htm
15.	Apprendimento cooperativo e formazione in rete	http://helios.unive.it/~pe2000/lez08/materiali/m08.doc
16.	Link sul Cooperative learning	http://www.edulab.it/edu/link/didattica.htm
17.	Risorse didattiche per la formazione in rete, con siti e banche dati e un ottimo glossario multilingue Materiali teorici e materiali didattici	http://www.far.unito.it/
18.	TD Rivista quadrimestrale di tecnologie didattiche	http://www.itd.ge.cnr.it/td/
19.	<i>Multimedia@scuola</i>	http://www.educational.rai.it/corsiformazione/multimediascuola/home/index.htm
20.	Didaweb, una comunità di educatori in rete che operano per l'apprendere ad apprendere cooperativo, libero e gratuito	http://www.didaweb.net/index.php
21.	MediaMente: la biblioteca digitale di Rai Educational	http://www.mediamente.rai.it/biblioteca/
22.	Progetto di didattica a distanza, - per fornire brevi corsi di introduzione a specifici aspetti del mondo dei nuovi media. Vedi in particolare il Corso 4: "Il computer per insegnare ed apprendere"	http://www.mediamente.rai.it/mediamentetv/learning/corsi/index.asp

23.	Nascita e sviluppi delle Tecnologie Didattiche	http://www.itd.ge.cnr.it/td/td1/nascita1fr.htm
24.	Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento: alcuni cenni storici	http://hal9000.cisi.unito.it/wf/DIPARTIMEN/Scienze_de/FAR/Gruppi-di-/Tecnologie/primo.doc_cvt.htm
25.	La telematica nella didattica: come e quando	http://www.spbo.unibo.it/pais/giovgraz/td3.htm
26.	Rete come paradigma: serie di link	http://www.edulab.it/edu/link/rete.html
27.	Educazione & Scuola	http://www.edscuola.com/index.html
28.	Riflessioni su multimedia, internet e altro	http://www.onlynx.it/article.php?titolo=Editoriale
29.	Didattica e nuove tecnologie: serie di link	http://www.edulab.it/edu/link/tecnodida.html

Bibliografia

- M. GRÜNER - T. HASSERT, *Computer im Unterricht*, Goethe Institut.
 AA.VV., *Compiutergestützter Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt.
 CALVO, CIOTTI, RONCAGLIA, ZELA, *Internet 2000. Manuale per l'uso della rete*, Laterza.
 ANTONIO CALVANI, MARIO RIOTTA, *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivista in rete*, Erickson, Trento 1999.
 AA.VV., *Neue Wege im computerunterstützten Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt.
 F. CIOTTI e G. RONCAGLIA, *Il mondo digitale. Introduzione ai nuovi media*, Laterza, Bari 2000.

AREA TEMATICA 5

L'ORIENTAMENTO NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

UMBERTO FONTANA

Modulo 1: CRESCITA PERSONALE E ORIENTAMENTO

La Formazione Professionale (FP) è già nella sua struttura interna una situazione “formativa”. La sua definizione può essere così espressa: un’azione su persone (di solito giovani), mediante la quale e all’interno della quale l’individuo viene avviato e condotto verso le due mete principali della vita, cioè divenire se stesso ed entrare nel mondo del lavoro (il mondo dei grandi, degli adulti) mantenendo la sua valenza individuale.

Tutto questo può essere incluso anche nel concetto di Orientamento a caratterizzarlo nella maniera più piena, perché “orientamento” significa proprio accompagnare il giovane a ricercare il corso migliore della propria crescita e guidarlo a rimanere se stesso anche quando si inserisce nel lavoro e nei processi di continuo cambiamento a cui questo introduce.

È sull’orientamento come crescita personale che si incentra questo modulo che cercherà di guidare ad una prima esplorazione di questa articolata costellazione.

LE FASI DELLO SVILUPPO UMANO

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- descrivere le caratteristiche principali delle varie fasi evolutive della crescita di un soggetto;
- riconoscere gli indicatori di una crescita corretta.

ORIENTAMENTO COME GUIDA AD UNA CRESCITA CORRETTA

Crescere bene non è un *optional* ma una meta basilare per ogni uomo. Il punto di partenza di ogni professionalità (è intuitivo questo concetto per chiunque) è la crescita corretta dell'individuo: è la costruzione fondamentale (del corpo e dello spirito) che mette ogni essere umano nelle condizioni di poter essere ed operare. Non è dunque un *optional*, ma una meta senza la quale non si può partecipare autonomamente a nessuna attività umana. Il raggiungimento della pienezza di sé è il fine naturale di ogni sviluppo.

Ogni educazione deve iniziare da questo punto, che diventa così il pilastro sul quale poggia qualunque costruzione successiva.

Crescere correttamente è un processo che implica intesa tra famiglia e istituzioni formative. Il bambino passa di solito i primi anni in famiglia e qui intesse la primissima struttura che lo porterà a divenire se stesso. La famiglia è la matrice naturale di ogni divenire: fornisce al bambino gli strumenti primissimi di espressione di sé, di partecipazione al rapporto con gli altri, di riflessione su quello che capita attorno a lui e dentro di lui, di adattamento alle circostanze, di giudizio morale... Mette insomma nel bambino le abitudini di base sia a livello fisico che a livello cognitivo. Nella famiglia il bambino impara a mangiare, a parlare, a riposarsi quando è stanco, ad organizzarsi il tempo (mediante l'esplorazione istintiva prima e attraverso il gioco poi), a partecipare emozionalmente con gli altri (la socializzazione), a distinguere quello che è bene e quello che è male, a fidarsi e a non fidarsi di sé. Mette le basi insomma di molteplici comportamenti cognitivi e pratici sui quali più avanti fonderà la sua capacità di apprendere e di lavorare. In famiglia si inizia quel lungo processo di formazione individuale che costruisce in ogni persona le "abi-

lità”, le “disposizioni di base”, le “competenze”, i cui risultati sono gli “stili personali” nell’apprendimento e nel lavoro... È esperienza comune che chi non ha avuto una buona crescita, che si manifesta con gratificazione e partecipazione alla vita di famiglia non ha in seguito gratificazione e buona partecipazione alla vita di gruppo nella scuola...

Genitori e insegnanti sono figure “significative” nella formazione di ogni individuo. Spesso gli insegnanti della scuola di base non tengono presente che per il bambino essi sono figure importanti, che con la loro presenza partecipano alla sua vita, completando il modello di “persona grande” che il bambino sperimenta a casa sua. Per tutto l’arco della crescita perdurerà questo influsso pedagogico-evolutivo che gli insegnanti e i formatori avranno sui loro allievi. Essi sono figure sostitutive dei genitori. In altre parole: per il bambino la maestra (o la professoressa o la formatrice) è una mamma diversa dalla propria mamma, il maestro (o il professore o il formatore) è un papà diverso dal proprio papà. Ma per tanti aspetti questi “adulti” si interessano di lui come i propri genitori, ma con modalità diverse – spesso in modo più positivo –, esigono da lui comportamenti e prestazioni che i genitori stessi giudicano importanti e fondamentali per la vita.

Gli insegnanti e gli educatori hanno presso i ragazzi la stessa autorità morale che hanno i genitori, diceva un grande Educatore – don Bosco – che spese la vita per orientare i ragazzi del suo tempo all’inserimento nel mondo professionale.

LE TAPPE DI UNA CRESCITA BUONA

Le tappe di una crescita corretta non vengono poste a priori dagli educatori, ma vengono scandite dai ritmi evolutivi che ogni allievo percorre con modalità proprie e che raggiunge, in tempi quasi standardizzati, ma certamente entro i primi due decenni della vita. Imparare ad essere uomo è un processo lungo che va di pari passo con gli apprendimenti e con l’assunzione di una identità diversa da quella infantile.

Per poter diventare se stesso, ognuno deve imparare l’appartenenza ad uno dei due sessi (sulla base della propria identità biologica), le modalità del vivere civile che nei vari momenti della crescita hanno richieste diverse, gli apprendimenti di base, le nozioni fondamentali delle discipline scientifiche e le conoscenze principali della cultura, divise in curricula standardizzati per ogni corso scolastico... Alcune abilità, pur costruite nei primi anni di apprendimento, si utilizzano in seguito in tutto l’arco della preparazione e per questo si dicono “trasversali”: così ad esempio sono competenze trasversali il saper leggere e capire un testo, il saper esprimersi in lingua corrente, il saper ragionare logicamente su avvenimenti e situazioni, il saper utilizzare nozioni già possedute per interpretare situazioni nuove ecc.

La Formazione Professionale (FP) è, in quanto tale, una pista che orienta i giovani verso il loro futuro, che li guida ad assumere abilità e conoscenze speci-

fiche che utilizzeranno nel lavoro, basate però sopra abilità di base e competenze trasversali. La FP è un percorso evolutivo, oltre che un percorso di apprendimento e, in quanto ha a che fare con giovani, deve orientarli a diventare se stessi dall'interno di una identità sessuale e di una identità professionale raccordata con il grande mondo del lavoro e della vita.

Logicamente, le tappe della crescita e dello sviluppo personale sono state studiate e razionalizzate dai trattati di psicologia evolutiva.

TUTTI DEVONO RAGGIUNGERE LE TAPPE FONDAMENTALI DELLA CRESCITA

Una sintesi telegrafica, che vale per ogni tipo di educazione, si può fare a partire dalle nozioni di *adulto* e *immaturo*, proprie della Psicologia evolutiva.

Adulto è l'individuo cresciuto, che sa fare da solo, che sa decidere in modo autonomo, che sa cooperare a progetti comuni, che sa partecipare alla vita degli altri (e alla vita sociale), che sa mantenere gli impegni presi...

Immaturo (mal cresciuto, o adolescente o infantile) è invece all'opposto l'individuo nei primi anni di vita, che non ha ancora assunto le funzioni di base, che quindi ha bisogno di assistenza e di aiuto... ma anche l'individuo che è cresciuto solo fisicamente, che non ha gli strumenti cognitivi per esprimersi, che rimane sempre in attesa di ordini, che non mette nel lavoro la sua creatività, che si lamenta continuamente e non ha raggiunto quegli atteggiamenti di autonomia proporzionati alla sua crescita.

Le caratteristiche dei vari stati di crescita, come presentate dalla riflessione psicologica, si possono riassumere così:

Bambino: è l'individuo "piccolo", dipendente dalle cure materne e dal volere dei genitori, incapace di impegni stabili e di capacità ragionate;

Adolescente: è l'individuo che ha acquisito una certa crescita (e ha inserito nel suo corpo la capacità di procreare), è ormai indipendente sul piano fisico, ed è in grado di apprendere e programmare un futuro. L'adolescente è alla ricerca di sé: è in grado di utilizzare parte delle proprie energie sopra impegni collegati con il presente e con il futuro, è capace di sentimenti sessuali, capace di amicizie ecc.

Adulto: è l'individuo cresciuto fino a maturazione, che ha di sé un'esperienza positiva e gioiosa. Si sente centro di operatività, capace di attività cosciente e motivata, di convivenza con altre persone (con le quali ha relazioni soddisfacenti), e capace di partecipazione ad un progetto sociale.

Adulto mal cresciuto: è la persona che fisicamente ha raggiunto la maturazione definitiva (compresa la capacità procreativa), ma psichicamente non ha raggiunto l'identità di sé, e ha profonde lacune su tutto quel settore di attività considerato tipico degli adulti.

TUTTI DEVONO INSERIRSI CON RUOLO ADULTO NEL MONDO DEI GRANDI

Tutti gli individui nascono bambini e diventano grandi mediante un corso di anni abbastanza lungo, passando per relazioni sempre più specializzate quanto agli apprendimenti istituzionalizzati e quanto alle capacità di fare da soli. Non esiste un termine fisso per stabilire tempi e date nella crescita.

Importante rimane il punto di arrivo che si concretizza quando l'individuo è in grado di distaccarsi dalle figure che lo hanno allevato e si inserisce nel mondo dei grandi in modo indipendente e autonomo: quando **sa fare da solo**. Questa è la meta finale del processo di preparazione alla vita che deve sfociare nell'inserimento nel mondo degli adulti, secondo due grandi piste: la realizzazione di una famiglia propria e l'inserimento nella società con un ruolo lavorativo soddisfacente.

Il ruolo lavorativo in sé viene considerato funzionale al vivere in modo autonomo, e precede, di solito, la costituzione di una famiglia propria. Ma non tutti considerano (specie nel mondo industriale) che il lavoro detiene anche una grossa valenza funzionale alla crescita spirituale e alla serenità di chi è chiamato a passare la vita in un contesto sociale. Molte reazioni personali sono legate proprio alle relazioni con il lavoro, ed è esperienza comune che un lavoro piacevole, per il quale ci si sente portati, risulta molto più utile alla crescita e alla salute spirituale che un lavoro di routine che non piace e stanca.

Possiamo quindi a ragione ritenere quanto segue:

- L'inserimento lavorativo è un criterio valido, forse fondamentale, per valutare lo stato "adulto" di una persona.
- L'inserimento lavorativo è però solo un elemento dello stato adulto, e non tutta la vita dell'uomo si può determinare sulla base del ruolo lavoro (per quanto ben remunerato).
- Il ruolo lavorativo va preparato nel corso della crescita e che certi ruoli lavorativi sono preceduti da studi di *routine* e da tirocini specifici, che dunque non si possono improvvisare o inventare.
- Il ruolo lavorativo deve lasciare spazio anche ad una vita familiare e sociale tanto gradita e tanto necessaria al benessere dell'uomo...

Webgrafia

www.quipo.it/pertini/index1.html (è un sito molto interessante e completo che permette di farsi un'idea complessiva di cosa significa fare orientamento)
www.europalavoro.it/orientamento/normativa.asp (raccolta e analisi di tutta la normativa nazionale, regionale e comunitaria in materia di orientamento)
www.provincia.venezia.it/smac/sorie.html (elenco completo dei siti sull'orientamento scolastico e professionale)
www.orientamento.it (sito dedicato agli operatori di orientamento)
www.europalavoro.it/orientamento/link.asp
www.rete.toscana.it/sett/orient/linkorient.htm
www.quipo.it/orientanet/home.htm
<http://www.isfol.it/orientaonline/>
<http://www.set-mi.net/ofi/aree/orientam/orientam.htm> (link utile, con rimandi ad una interessante banca di documentazioni, a norme specifiche e ad ulteriori link).

Bibliografia

AJELLO A.M. et al., *Orientamento Dentro e Fuori la Scuola*, La Nuova Italia, Roma 2000.
CASTELLI CRISTINA (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano 2002.
CASTELLI C., VENINI L. (a cura di), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Franco Angeli, Milano 1998.
DI FABIO A.M., *Psicologia dell'Orientamento*, Giunti, Firenze 1998.
FRISO G., TASSAN SOLET L., *Orientamento Scolastico-Professionale*, Erickson, Trento 1998.
MANCINELLI M. R., *L'orientamento in pratica. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore, orientatori, psicologi*, Alpha Test, Milano 1999.
PEDRIZZI T. - CASTROVILLI E., *Dalla scuola al lavoro. Manuale operativo per una formazione efficace*, La Nuova Italia, Firenze 2001 (cfr. soprattutto il cap. 1: "L'orientamento scolastico e professionale e i compiti della scuola", pp. 28-54).
POMBENI M.L., *Orientamento Scolastico e Professionale*, Il Mulino, Bologna 1996.

LA CONOSCENZA DI SÉ E DEL PROPRIO CONTESTO COME ESITO DI UNA CRESCITA CORRETTA

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- descrivere i compiti di crescita tipici delle varie fasi evolutive di un soggetto;
- definire il concetto di orientamento come azione che mira a porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire.

SAPER FARE DA SOLI, SAPER PROGETTARE UN FUTURO

Se l'orientamento è chiamato a favorire lo sviluppo della personalità e a sostenere l'inserimento del singolo nella dinamica sociale, all'interno della quale avviene anche la conoscenza di sé, l'orientamento deve misurarsi con i compiti evolutivi dei soggetti nelle varie fasi della loro crescita personale e sociale.

La crescita che ogni individuo deve raggiungere si misura logicamente dalle mete evolutive raggiunte:

- *Nella fase infantile:*
 - saper riconoscere le figure familiari,
 - saper rispondere agli stimoli,
 - saper muoversi,
 - saper parlare e mangiare da solo,
 - controllare gli sfinteri...
 - costruire apprendimenti di base per leggere, scrivere, calcolare,
 - orientarsi nel mondo domestico e fuori casa,
 - incontrare persone senza ansietà...ecc.

- *Nella fase adolescenziale:*
 - sapersi comportare secondo gli standard dell'età in pubblico ed in privato (abitudini di base nel sonno, nel nutrirsi, nel rapportarsi agli altri, nel partecipare alla vita sociale...),
 - apprendere le nozioni legate al proprio curriculum scolastico senza stiracchiamenti, senza ansietà, senza continui ripensamenti,
 - essere responsabili di se stessi e del proprio modo di apprendere,
 - scoprire le proprie capacità e le proprie inclinazioni,
 - progettare un futuro, sapendo collegare le nozioni apprese al futuro lavorativo e al futuro relazionale...

- *Nella fase adulta:*
 - sentirsi chiaramente uomo o donna capace di entrare in sintonia con altre persone in vista di relazioni gratificanti e costruttive,
 - saper lavorare nel settore dove ognuno si è inserito,
 - saper rimanere se stesso anche nella realtà extra familiare, mantenere fede agli impegni presi,
 - saper vedere il presente come supporto del futuro....

Logicamente non esiste una fase di adulto mal cresciuto, perché questa è una patologia della crescita, e nessun educatore dovrebbe mirare a formare adulti incompleti. È tanto se li comprende e li accetta quando li incontra.

Abbiamo delineato sopra i compiti evolutivi di ogni fase della vita e questo significa che **l'orientamento** – come azione che mira a porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire – **va collocato all'interno di una prospettiva educativa**, destinata ad abbracciare tutto l'arco della vita, segnato da continui cambiamenti.

ORIENTARSI ED ORIENTARE

ORIENTARSI significa allora realizzare scelte formative, professionali, lavorative nella direzione più utile a se stessi e alla società e **ORIENTARE** vuol dire fornire agli individui strumenti e supporti perché siano in grado di scegliere autonomamente i percorsi formativi e professionali più idonei a valorizzare la propria personalità. Il che non significa mettere le persone nella condizione di fare la scelta giusta una volta per sempre. I continui cambiamenti della realtà produttiva e sociale mettono infatti tutto in movimento e i soggetti dovranno sapersi orientare continuamente.

L'azione di orientamento dovrà allora aiutare le persone a

- sviluppare strategie di crescita personale,
- individuare criteri per realizzare nella propria vita una pluralità di scelte,
- mantenere in continuo allenamento la propria intelligenza e la propria motivazione.

ESERCITAZIONE

Esercizio 1

Cerca su un dizionario della Lingua italiana il significato usuale del termine “orientamento” e confrontalo con quello che emerge nella lettura del testo della lezione.

Esercizio 2

Descrivi un'attività di orientamento o a valenza orientativa che hai potuto osservare o a cui hai potuto partecipare nell'ambito di un CFP:

- chi erano i soggetti coinvolti?
- quali gli elementi caratterizzanti dell'attività?
- quali gli obiettivi?
- che impressione ne hai tratto e che valutazione ne faresti?

ORIENTAMENTO COME ACCOMPAGNAMENTO DELLA CRESCITA PERSONALE

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- descrivere le caratteristiche degli strumenti di osservazione che l'educatore può utilizzare per guidare processi di orientamento;
- precisare le caratteristiche di un'azione di orientamento inteso come auto-orientamento.

L'EDUCATORE È ATTENTO ALLO STILE DI CRESCITA DI OGNUNO

Importantissimo per la conoscenza dell'individuo in crescita è lo strumento di osservazione che si utilizza, che deve essere basato su analisi guidate rivolte a *tratti di personalità* (come il ragazzo reagisce a determinate situazioni, come risponde a stimolazioni verbali sui doveri scolastici, su avvenimenti sociali, su particolari situazioni a cui assiste o partecipa, come si relaziona con i compagni e con gli insegnanti, con i genitori in famiglia ecc.) e rivolte a *comportamenti comuni* (che cosa fa di fronte a compiti nuovi, di fronte ad offese o provocazioni, in situazione di bisogno o di stress, come reagisce al caldo, al freddo, alla fame, agli stimoli sessuali...ecc.)

Queste conoscenze degli individui, raccolte in modo empirico ma intelligente da insegnanti, educatori (o da genitori attenti alla crescita dei figli), permettono di guadagnare una visuale personalizzata del ragazzo ed introducono in ogni situazione a rapporti educativi e formativi anche in contesti di vita diversi, in esperienze lavorative e persino in situazione di relax o di gioco (le situazioni di *cortile* tanto care allo spirito salesiano!).

ORIENTAMENTO COME AUTO-ORIENTAMENTO

Orientare significa indirizzare verso il futuro, accompagnare nel processo della crescita, illuminare e sostenere quando è necessario e poi ...sapersi ritirare

opportunamente perché l'individuo cammini da solo, scoprendo dentro di sé le energie e le motivazioni che lo porteranno a divenire grande secondo un suo stile di vita. Anche se questo stile di vita non piace all'educatore o viene da lui considerato minimale rispetto alle possibilità del soggetto, deve prevalere lo stile di chi è il soggetto della crescita che deve infilare la propria strada nella vita... L'educatore (l'insegnante, l'orientatore, l'istruttore...) può solo aiutare, non sostituirsi con le proprie motivazioni.

Per questo è necessario che l'educatore aiuti a "scoprire" i valori che ognuno porta dentro di sé e aiuti l'interessato a definirli, per ricercare poi la strada o l'opportunità di raggiungerli. Ciò significa in parole scientifiche "motivare", cioè illustrare i motivi per cui varrebbe la pena che ognuno raggiungesse quelle particolari mete.

Ognuno cammina poi con le proprie gambe e a modo suo raggiunge le mete che intravede.

L'orientamento va cioè inteso principalmente come **auto-orientamento**. Questo significa che la presa di coscienza dei caratteri complessi della propria personalità va realizzata in prima persona dal soggetto e non è delegabile.

ESERCITAZIONE

Esercizio 1

Leggi questo brano, tratto da una recente pubblicazione, e verifica se le idee espresse dagli autori concordano o meno con le idee espresse nel testo delle lezioni del modulo:

“Un primo obiettivo consiste nel superare la contrapposizione tra orientamento predittivo/vocazionale e orientamento informativo così come quella tra orientamento esplicito e implicito, che rischiano di produrre frizioni negative nelle varie metodologie dell'orientamento, quando invece occorre pensare a percorsi integrati e a pratiche complete.

L'**orientamento predittivo o vocazionale** è poggiato sulla convinzione che in ogni individuo esistono delle predisposizioni naturali, anche di natura ereditaria, a compiere determinate attività. In quest'ottica, l'orientatore deve aiutare l'adolescente a effettuare una ricognizione su se stesso che gli consenta di svelare quali sono le sue vere attitudini. Venute alla luce le vere attitudini, si possono predire con ragionevole margine di errore le scelte professionali più opportune.

I test attitudinali e i colloqui sono strumenti obiettivi che misurano la sintonia della propria personalità nei confronti delle diverse attività lavorative e aiutano la predizione delle proprie vocazioni.

L'**orientamento informativo** ha invece il compito di offrire agli studenti una massa critica di conoscenze sul mercato del lavoro, sulle professioni, sui Corsi di formazione professionale post-diploma e sui corsi di laurea. Una ricca messe di informazioni è essenziale perché l'allievo abbia tutti i dati indispensabili tra i quali scegliere la strada più adatta alle proprie capacità, evitando di trascurare un'opzione adatta a sé a causa della mancanza di conoscenze su quell'ipotesi di studio o di professione.

In realtà, queste due diverse angolature sono entrambe statiche. I limiti principali dell'orientamento predittivo consistono nell'impossibilità di determinare una volta per tutte le vocazioni di un giovane, quando invece le attitudini cognitive e professionali sono mutevolmente determinate da un processo dinamico costituito dal percorso individuale di ognuno, costellato da molti momenti di scelta. Inoltre è assai problematico affermare che le abilità di cui sembra dotato un adolescente oggi siano integralmente compatibili con le professioni e i lavori di domani. Ma anche offrire una massa critica di informazioni non è di per sé in grado di muovere le intelligenze a compiere il percorso migliore per l'individuo.

Anche la differenziazione tra orientamento implicito ed esplicito va superata nella pratica orientativa.

La prima metodologia (**orientamento implicito**) consiste nel valorizzare nella didattica tutti i momenti di crescita delle capacità di autorientamento. Questa crescita avviene quando gli allievi sviluppano competenze decisionali e riflettono sulla propria propensione e su come essa possa trasferirsi nelle diverse professioni o essere sviluppata negli studi universitari.

La seconda metodologia (**orientamento esplicito**) consiste nella realizzazione di specifici momenti o moduli curriculari o extracurriculari espressamente dedicati all'orientamento, come le attività di *counselling*, lo svolgimento di test attitudinali, l'apertura di sportelli per l'orientamento, gli incontri con esperti del mercato del lavoro e delle professioni, la consulenza di psicologi dell'orientamento".

(Da: PEDRIZZI T. - CASTROVILLI E., *Dalla scuola al lavoro. Manuale operativo per una formazione efficace*, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 36-39).

Esercizio 2

Al termine di questo modulo, prova a riflettere attentamente su questi temi e, in base alla tua esperienza di formatore - "educatore", esprimi quello che ti sembra giusto e vero:

1. Che significa l'espressione: *crescere non è un optional* ma un'esigenza legata alla natura umana? Secondo te ognuno può crescere come vuole? Ognuno sceglie il proprio modo di crescere? Ci sono degli standard nella crescita umana, sui quali valutiamo la crescita?... Quali sono?
2. Ti sei mai imbattuto (nel tuo lavoro di educatore) in ragazzi "non ben cresciuti"? Che caratteristiche presentano quanto agli *apprendimenti*, quanto ai

comportamenti, quanto agli *interessi*?... (prova a descriverle e a raccogliere...).

3. Ti sei mai imbattuto in adulti “non cresciuti”? Quali caratteristiche presentano: quanto al *modo di ragionare*, quanto al *modo di comportarsi*, quanto all'*affidabilità* e alla *partecipazione*...
4. Osservando i tuoi allievi, riesci a renderti conto delle loro caratteristiche personali...? Fonda su queste il tuo modo di rapportarti con ognuno/ognuna di loro così da essere un poco più “individualizzato”, o tratti tutti (anche le ragazze!) allo stesso modo? Tieni conto nella valutazione delle caratteristiche personali, differenti per ognuno di loro?

Modulo 2: **APPRENDIMENTI E ORIENTAMENTO**

UMBERTO FONTANA

Sembra inutile accennare che la dinamica di apprendimento è la dinamica base della crescita, senza la quale l'individuo rimane "ignorante", cioè senza gli strumenti personali necessari alla conoscenza del suo ambiente e senza le nozioni necessarie alla convivenza con gli altri. In questo senso la dinamica di apprendimento è simile a quella dei piccoli degli animali che devono "imparare" le cose necessarie alla vita.

Troppo spesso noi dimentichiamo che l'apprendimento è una dinamica fondamentale per poter divenire grandi e che ogni individuo umano che abbia il sistema nervoso integro è in grado di imparare le cose necessarie al vivere.

Orientare all'apprendere è dunque la prima grande dinamica sociale che inserisce un individuo nel circuito di vita: nei primissimi anni la figura principale è la madre e quindi i familiari, negli anni successivi la figura delegata all'apprendere diventa una persona esterna alla famiglia, una persona istituzionale e l'apprendimento diventa un impegno che coincide con il concetto di "maestro" e con il luogo chiamato "scuola".

L'apprendimento dei primi anni non è quasi mai inceppato o difficoltoso: conserva un qualche cosa di spontaneo e di gioioso per cui i bambini apprendono senza fatica e con piacere perché le relazioni nelle quali l'apprendimento avviene sono naturali e protettive in modo giusto. In seguito invece l'apprendimento si sbilancia e viene caricato di tensioni che sono legate alle relazioni, vale a dire alle "pretese" che gli adulti hanno nei confronti di chi deve apprendere nozioni e metodi di studio e l'apprendimento comincia a coincidere con il concetto di "dovere". Lo studio perde spesso la spontaneità della scoperta e l'individuo si disadatta al processo che lo dovrebbe abilitare allo studio personale.

All'esplorazione di queste dinamiche è dedicato il presente modulo.

LO SVILUPPO COGNITIVO

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- descrivere cosa si intende per “sviluppo cognitivo”;
- esplicitare la differenza tra processi di assimilazione e processi di accomodamento secondo le teorie di Piaget;
- descrivere accuratamente le tappe dello sviluppo cognitivo;
- elencare i vari tipi di intelligenza e le relative caratteristiche.

Di solito, si accetta come un dogma che ogni bambino per imparare debba andare a scuola e frequentare anno dopo anno i curricoli che sono necessari a definirlo “istruito”, il che equivarrebbe a dire che egli ha imparato e quindi “sa”.

Nelle società civilizzate avviene di solito così e le scuole hanno assunto un'importanza grande quasi come le famiglie, ma nelle società in via di sviluppo (dove le scuole non esistono o non sono ancora del tutto organizzate) gli apprendimenti avvengono in altro modo, legati ad altre istituzioni (o forse a nessuna istituzione dedicata all'insegnamento) ma basate innanzitutto sullo sviluppo cognitivo, fuori da ogni modalità di insegnamento.

Un individuo ha in sé le capacità di imparare e, appena ha inserito le dinamiche di apprendimento - che coincidono in parte con le dinamiche di crescita e in parte la sollecitano - impara “nonostante i maestri” o anche “senza i maestri”. Il punto di arrivo dello sviluppo cognitivo è quello di saper apprendere dall'esperienza, senza essere costretto, in base agli interessi personali, secondo le opportunità...

SI DIVENTA “INTELLIGENTI” A TAPPE (CRESCITA COGNITIVA)

Lo sviluppo cognitivo (o dell'intelligenza) è una dinamica spontanea nell'individuo umano: consiste in ultima analisi nell'esplorare da prima il proprio ambiente per farsene una prima idea, la quale diviene poi il contenitore di nuove in-

formazioni. Un “contenitore” dentro il quale viene inserita di continuo informazione nuova, che serve ad allargare lo schema che è il contenitore stesso.

Per questo, negli esseri umani, si parla di *comportamento intelligente*, intendendo per comportamento un “insieme stabile di azioni e reazioni di un organismo a una stimolazione proveniente dall’ambiente esterno (stimolo) o dall’interno dell’organismo stesso (motivazione)...”¹, e si ritiene che questo comportamento sia regolato da una facoltà specifica dell’uomo chiamata *intelligenza*. L’intelligenza non si può definire perché coincide con l’uomo stesso che, a differenza degli animali, assume progressivamente *comportamenti intelligenti* e riesce ad applicare in modo intelligente le cose che sa a situazioni nuove.

L’intelligenza non si può definire, ma si può descrivere attraverso le sue manifestazioni e si può seguirne la crescita osservando i comportamenti tipici delle varie tappe di crescita².

DINAMICA INNATA O ACQUISITA?

L’intelligenza ha sempre qualche cosa di innato, cioè di legato alla natura umana, ma ha molto di acquisito, cioè legato alle stimolazioni e al colorito dell’ambiente. È nello stesso tempo organica e spirituale. Tanto è vero che un grande psicologo J. PIAGET (1896-1980)³ soleva dire che l’intelligenza del neonato è *sensomotoria* (cioè di risposta agli stimoli), mentre quella del bambino è *concreta* (cioè espressa su situazioni concrete ben precise) e solo in adolescenza diventa *astratta* (cioè capace di tirare conclusioni logiche da premesse diverse).

Egli concepiva lo sviluppo mentale (e dopo i suoi studi ogni studioso ha accettato le sue tesi) come un adattamento sempre più preciso alla realtà, che poteva venire descritto come una dialettica funzionale sintesi di due processi: quello di **assimilazione** (cioè “tirar dentro” materiale nuovo) per il quale i dati empirici vengono ricondotti a schemi di comportamento o di spiegazione già posseduti, e quello di **accomodamento** (cioè l’adattamento della realtà inserita secondo gli schemi già interiorizzati), ossia di modificazione di schemi interpretativi della realtà, già posseduti mediante l’adeguamento a nuovi dati.

L’intelligenza, o meglio il comportamento intelligente dell’uomo, mantiene qualche cosa di biologico e qualche cosa di relazionale. Lo spirituale è sempre legato al biologico, anche se raggiunge risultati molto diversi da quelli biologici e non può mai essere ridotto al puro biologico.

¹ GALIMBERTI U., *Enciclopedia di Psicologia*, Garzanti, Torino 1999, alla voce *comportamento*, p. 219.

² Per la conoscenza di nozioni base in uno schema adeguato alla professionalità degli insegnanti rimando al seguente manuale: FONTANA D., *Manuale di psicologia per gli insegnanti*, Erickson, Trento 1995.

³ Cfr.: www.dublaididattica.it/dizpiagt.html.

Seguendo i concetti di *bambino, adolescente, adulto*, possiamo legare alcune caratteristiche di intelligenza ad ogni tappa.

L'**intelligenza del bambino** è prima di tutto legata agli stimoli materni e quindi è una risposta a questi; da questa risposta però si intuiscono il gradimento o il disagio interiore che il bambino manifesta. Un bambino che sorride e che risponde con gesti in sintonia con lo stimolo è "intelligente". Man mano che riesce a rispondere in modo più concreto e preciso esprime se stesso e manifesta la sua "intelligenza"; man mano che impara a fare o dire cose nuove riusciamo ad accorgersi che è sempre più progressivamente "intelligente"...

L'intelligenza infantile è stata descritta e studiata e nelle scuole di psicologia e pedagogia è oggetto di insegnamenti specifici.

Sintetizzando al massimo possiamo dire che l'intelligenza infantile ha le seguenti caratteristiche:

- è un processo progressivo di risposte agli stimoli sempre più differenziate e sempre più "comandate" dall'interno;
- coincide con il processo di crescita che avviene secondo due caratteristiche: comportamento sempre più *stabile nel tempo e nelle intenzioni* (quello che ho fatto ieri lo so fare anche oggi...) e sempre più *canalizzato verso obiettivi concreti* (mangiare, muoversi, fare qualche cosa di preciso, volere qualche cosa specifico...);
- diventa la base di coordinamento di ogni attività fino a divenire pienamente "cosciente" cioè della quale il bambino sa in precedenza il che cosa e il processo per ottenere questo qualche cosa;
- rende il bambino capace di "operazioni" concrete, cioè di ragionamenti che mettono insieme realtà diverse, simbolizzate nel cervello con codici concreti (seriazioni, misure di spazio e tempo, raffigurazioni ecc.), e di partecipare alla vita cognitiva con argomenti ingenui ma logici, basati su cose essenziali;
- è strettamente collegata con il mondo emotivo e relazionale, in modo tale che si attiva di preferenza (per non dire soltanto) in seguito a stimoli emozionali percepiti come gratificanti...

L'**intelligenza dell'adolescente** è qualitativamente diversa da quella infantile. È capace di operazioni più complete di quelle infantili, basate sul processo di *astrazione* che gli psicologi cognitivisti chiamano *operazioni formali*. Questa concezione dell'intelligenza (nata in questi ultimi decenni sulle premesse poste da Piaget) considera l'intelligenza come un vero e proprio elaboratore mentale che di continuo verifica la "congruenza" tra i comportamenti interiori e le condizioni oggettive esterne, filtrando le informazioni e guidando i processi secondo le correzioni ricavate da questo confronto. Le operazioni formali dell'intelligenza sono capaci di rielaborare le informazioni che provengono dall'esterno mediante processi interiori basati sulla capacità di confronto astratto e sul riconoscimento di nessi

analoghi tra elementi diversi. Il ragazzo adolescente impara a ragionare su cose nuove, utilizzando i processi interiori e passando da premesse analoghe a situazioni logiche che nulla hanno a che fare con il concreto. I nessi esistenti analoghi tra elementi sono i rapporti che vengono sistemati in ragionamenti nuovi, adulti. La capacità di pensare diventa la caratteristica fondamentale e diventa una vera “attività mentale che comprende una varietà di fenomeni come ragionare, riflettere, immaginare, fantasticare, prestare attenzione, ricordare... (in modo da) permettere di essere in comunicazione con se stessi e con gli altri, nonché di costruire ipotesi sul mondo e sul modo di pensarlo”⁴. Ognuno costruisce il proprio modo di pensare e di preferenza usa questo che gli diventa caratteristica personale. Così esistono vari modi di pensiero: pensiero intuitivo, pensiero logico, pensiero produttivo, pensiero realistico...

L'intelligenza dell'adolescente ha alcune caratteristiche:

- assomiglia molto a quella degli adulti, ma si differenzia da essa per una maggiore vulnerabilità e per una certa incostanza;
- differisce dall'intelligenza infantile, dato che tra le due esiste una differenza sostanziale espressa dal fattore astrattivo e dalla diminuzione del fattore fantastico: l'adolescente diviene capace di capire ragionamenti e di riportare riflessioni personali;
- permette nell'adolescente lo stabilizzarsi di una maggiore completezza rispetto all'intelligenza infantile, di una maggiore varietà di argomenti e di una modalità specifica che detiene un colorito personale (che già fa presagire la tipologia di ognuno);
- permette ad ogni individuo di avvicinarsi al proprio tipo di intelligenza: le modalità di utilizzo sono personalizzate di molto con l'aggiunta di una partecipazione emotiva particolare, adeguata alla personalità di ognuno...

L'**intelligenza adulta**, nella concezione attuale della psicologia cognitiva, è considerata come un vero e proprio elaboratore che opera tra realtà interiore (programmi) e realtà esteriore (dati da inserire). È completa e adeguata a tutte le situazioni: comprende cose nuove, confronta con le cose già conosciute, utilizza nessi logici comuni ad oggetti diversi e imposta relazioni tra nessi. Insomma guida l'uomo a muoversi in modo intelligente, in modo autonomo tra le varie vicissitudini della vita. Per questo spesso viene considerata come il *problem solving* di una situazione o come il meccanismo di adattamento all'ambiente, o come la guida interiore che aiuta a comprendere, a valutare, a ripensare la vita, a proporre soluzioni “nuove” migliori di quelle già esistenti ecc.

La grande massa di studi su questo argomento non hanno finora prodotto una definizione completa di intelligenza, per cui ognuno può descriverla e considerarla

⁴ GALIMBERTI U., op. cit., p. 751.

come crede, purché inserisca in questo concetto tutte le funzioni a cui l'intelligenza partecipa⁵.

Interessante è piuttosto ritenere che ogni essere umano è intelligente e che l'intelligenza sua è sufficiente a fargli risolvere i problemi della vita. Ogni essere umano ha le capacità di comprendere la propria situazione di vita, di modificarla, di migliorarla, di trasformarla in modo che il rapporto con l'ambiente gli sia piacevole...

L'intelligenza di una persona adulta possiede alcune caratteristiche:

- come l'intelligenza dell'adolescente, è assai differente da quella infantile: si basa sui processi di astrazione, classificazione di concetti, analogici, analitici e sintetici; si stacca dal concreto e spazia nel mondo dei concetti;
- comprende ogni situazione legata all'esistenza, trova nessi relazionali tra situazioni e tira conclusioni logiche, utili alla risoluzione di problemi;
- sa applicare teorie e metodologie frutto di esperienza altrui a situazioni contingenti (capacità di pensare);
- sa fare analisi parziali e sa confrontare queste con situazioni dove già ha avuto risultati positivi, per decidere poi se vale la pena cambiare strategie o mantenere quelle già utilizzate;
- è stabile nel suo modo di valutare le cose e sa attingere sicurezza e forza dalle proprie motivazioni;
- mantiene in ogni situazione un colorito umano che si può a ragione dire "emotivo"⁶ che le permette di comprendere in una luce umana ogni problematica anche tecnica...

Esistono però molte variazioni individuali nell'ambito dell'intelligenza, per cui ogni persona comprende e realizza in modo diverso i vari compiti: si comporta in modo diverso nelle stesse situazioni, comprende in modo più o meno approfondito i problemi del lavoro e dell'esistenza, si accontenta di analisi più o meno adeguate... Non si può pensare con facilità che una persona abbia meno intelligenza di altri. Bisogna piuttosto pensare che non tutti sono portati a risolvere il problema della vita allo stesso modo, e non si può valutare l'intelligenza di una persona dal modo in cui "apprende".

Nel mondo del lavoro attuale si cerca di limitare l'intelligenza del lavoratore in quanto lo si fissa a lavorare in modo assai parziale ad un processo tecnologico che non comprende mai del tutto e il lavoratore deve spesso limitarsi a quella pic-

⁵ Per convincersene basta approcciare un manuale di psicologia dello sviluppo: VIANELLO R., *Psicologia dello sviluppo*, Ed. Junior, Bergamo 1995. Cito ancora il monumentale lavoro di BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino 1997, dove sono raccolte molte notizie sulle teorie che descrivono oggi l'intelligenza e l'apprendimento.

⁶ Molto interessante è a questo proposito il volume di GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1999; ID., *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 2000.

cola parte che gli è stata affidata. Non si dovrebbe mai ridurre il lavoratore a forza lavoro e pretendere da lui quello che si pretende da una macchina.

Esistono vari tipi di intelligenza e la ricerca attuale ne ha teorizzato l'esistenza e le ha descritte. Sostanzialmente si ritiene esistano tre tipi di intelligenza entro i quali convergono tutte le sfumature e le caratteristiche individuali.

AD OGNUNO LA SUA INTELLIGENZA: TEORIA DI STERNBERG

La teorizzazione di R. Sternberg non fu fatta a tavolino, ma sul campo, studiando le modalità di comprensione di migliaia tra uomini e donne americani degli anni 80/90 del secolo appena chiuso. Ha concluso che l'intelligenza umana, pur unitaria nelle sue attività, si realizza nella pratica in tre tipi: *intelligenza analitica*, *intelligenza creativa*, *intelligenza pratica*. I tre tipi hanno pari dignità perché manifestano una presenza equilibrata tra l'elaborazione di tipo analitico, creativo e pratico delle informazioni, ma ogni persona si sente più o meno in sintonia con un tipo piuttosto che con un altro. Ragione per cui i risultati dell'attività intellettuale sono quasi "specificati", certo in sintonia con il tipo, e le modalità di apprendimento e di lavoro tra i tre tipi sono sostanzialmente diverse.

In altre parole, si può dire che nell'uomo esiste una capacità "intelligenza" unica, che può manifestarsi nella triplice direzione definita analitica, creativa e pratica; ognuno si sente più portato verso uno dei tre tipi e utilizza di preferenza quella modalità sia nell'apprendere cose nuove, sia nel risolvere i problemi della vita. Lo stesso Sternberg lo esprime nella *teoria triarchia*⁷ del pensiero umano e ritiene che ogni persona abbia la possibilità, maturando, di utilizzare tutte e tre le modalità, ma l'esperienza insegna che ognuno si fissa sul proprio tipo di rielaborazione.

"L'intelligenza implica la presenza di un equilibrio tra l'elaborazione di tipo analitico, creativo e pratico delle informazioni...il pensiero analitico comprende la capacità di analizzare, giudicare, valutare, di stabilire dei confronti e dei contrasti da esaminare. Il pensiero creativo si realizza nella capacità di creare, scoprire, produrre, immaginare e supporre. Il pensiero pratico comprende invece la capacità di usare strumenti, applicare ed attuare programmi e piani..."⁸.

Ognuno ha dunque un suo tipo di intelligenza (o qualche cosa che si avvicina ad uno dei tipi) che sente come una specie di configurazione intellettuale propria, per fare un esempio come un vestito che gli è conforme... Ognuno si trova bene se può utilizzare il suo tipo di intelligenza ed è facilitato ad apprendere quelle stra-

⁷ Gli studi originali risalgono al 1985 e vennero ripresi negli anni successivi 1988, 1996. Non mi consta vi siano traduzioni italiane. Per un approfondimento di questo argomento rimando al volume: STERNBERG R.J, SPEAR-SWERLING I., *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento 1997. Nel volume la teoria è esposta per gli insegnanti con una metodologia pratica molto apprezzabile.

⁸ STERNBERG, op. cit., p. 18.

tegie di rielaborazione che sono in sintonia con il proprio tipo. Anche nell'apprendimento scolastico (istituzionalizzato) dovrebbe venire rispettato in queste sue modalità e se ne dovrebbe anche tenere conto nella valutazione dei suoi apprendimenti. Purtroppo nella scuola non è quasi mai così: si pretenderebbe che un vestito unico vada bene e soddisfi tutti...

Ognuno sceglie anche il proprio corso di studi superiori e il proprio lavoro secondo il proprio tipo, come ha ipotizzato Holland⁹ già verso la fine del secolo appena chiuso.

Intelligenza di tipo critico-analitico

È una intelligenza che si trova a proprio agio con i concetti e con i nessi logici: sa sintetizzare e analizzare quanto viene espresso con parole e sa memorizzare secondo schemi che risultano poi chiari e apprezzati. È l'intelligenza sulla quale è basato l'insegnamento della scuola in Italia. Chi ha intelligenza analitico-critica si trova a proprio agio a rielaborare concetti e a trovare le differenze che tra essi esistono. Sono abili nel trovare le incongruenze (i difetti, gli errori) delle idee. Questo tipo di intelligenza lavora di preferenza secondo strategie verbali e ottiene buoni risultati agli esami e buoni voti a scuola perché sa riportare esattamente quanto il professore ha spiegato. Sono sempre bene inseriti nella classe e fanno risonanza buona all'insegnante.

È questo il tipo di intelligenza che regge bene un corso di studi umanistici, classici, letterari, storici.

Difficilmente nelle scuole professionali, dove l'insegnamento è su cose pratiche e con l'uso di macchine, questo tipo di intelligenza si trova a suo agio: sente sempre che le mancano premesse "teoriche" per poter capire e sentono il rapporto con la macchina e con le tecnologie fisse molto limitante.

Intelligenza di tipo creativo-sintetico

Questo tipo di intelligenza ha molte caratteristiche con la precedente, ma caratterizza ogni apprendimento per una coloritura personale a scapito dell'oggettività, aggiunge un tocco di creatività che disturba la presentazione esatta degli schemi altrui. In compenso questo tipo di intelligenza rielabora bene i contenuti, aggiungendovi però altre connessioni che ne allargano la comprensione e tira conclusioni originali. L'intelligenza creativa regge bene studi artistici, di scienze naturali, di critica a situazioni e teorie, di ricerca ecc. Questo tipo di intelligenza lavora bene con strategie scientifiche e con teorie diverse, dalle quali coglie l'elemento fondamentale per utilizzarlo in modo originale. I tipi creativi non hanno buoni ri-

⁹ Anche questo autore non è ancora stato tradotto ed è conosciuto in Italia attraverso la presentazione del prof. Polacek della Università Salesiana di Roma. Cfr: POLACEK K., *Descrizione dei tipi nella teoria e sulla scelta professionale*, in: *Orientamento Scolastico e professionale* 18 (1978), 72, p. 7410-7428.

sultati a scuola: rendono quel tanto che basta per superare gli esami, ma approfondiscono di propria iniziativa, senza costrizioni; allargano i temi e si sentono limitati dalle spiegazioni e dagli schemi degli insegnanti.

Reggono bene studi scientifici e artistici, studi a sfondo commerciale e relazionale.

Nelle scuole professionali questi tipi non si adattano a tecnologie fisse e a schemi operativi precisi. Si stancano della routine e si distraggono dietro i loro pensieri. Di una macchina guardano il design, non la funzionalità!

Intelligenza di tipo pratico-contestuale

Questo tipo di intelligenza ha poche caratteristiche con i due tipi precedenti. Coglie di una situazione l'aspetto pratico e trova subito soluzione ad un problema. Comprendono al volo il ragionamento tecnico della macchina e godono nel riproporre schemi esatti basati su precisione meccanica e numerica. Manifestano grande buon senso in tutte le cose e sanno "organizzare" senza fatica situazioni e compiti. Si accontentano però di aver eseguito lo schema e non si domandano su quale filosofia si basi il processo. Accettano le tecnologie e le prassi consolidate e non rischiano sul nuovo... se il vecchio va bene.

A scuola si annoiano e non si inseriscono. Amano le cose pratiche e i laboratori. Sono sempre informati sulle modalità di funzionamento di macchine e si informano accuratamente sulle novità tecnologiche. Nelle scuole italiane spesso vengono classificati "incapaci" perché non colgono dall'insegnamento verbale le sufficienti notizie che li possono interessare e si stancano. Questo tipo di intelligenza regge bene studi di tipo tecnico-operativo, studi pragmatici basati su tecnologie fisse.

Dei Centri di formazione professionale sarebbero i veri utenti perché hanno interessi e propensioni adeguate. Riescono bene nel lavoro pratico e garantiscono risultati.

ESERCITAZIONE

Leggi attentamente il brano riportato nella sottostante tabella, tratto dal seguente indirizzo:

www.sussidiario.it/psicologia/magazine/intelligenze.shtml

Noti differenze, analogie o contrasti tra l'impostazione di H. Gardner e quella di H.J. Sternberg, presentata nel testo della lezione?

Studiando per anni il cervello, Howard Gardner, professore di psicologia all'Università di Harvard e insegnante di neurologia alla School of Medicine dell'Università di Boston, ha scoperto l'esistenza di otto diversi tipi di intelligenze, sei in più rispetto a quelle analizzate dai test standard per la valutazione del Q.I.

Gardner è del parere che il termine intelligenza venga utilizzato per designare un tipo di intelligenza standard con la quale si nasce e che non può essere cambiata.

Il Poeta greco Archiloco affrontava tale problema proponendo la distinzione tra ricci e volpi.

Ricci erano coloro i quali consideravano l'intelletto come un tutto unico, una capacità singola, inviolabile, speciale caratteristica dell'essere umano, definibile in termini di quantità che consenta un ordine gerarchico dal più al meno, dal più intelligente al meno intelligente; quindi un *quantum* immodificabile, sopra il quale nessun intervento sarebbe possibile. Volpi erano quelli che tendono a frammentare la mente in tante componenti.

Howard Gardner ha ripreso tale distinzione per evidenziare la differenza tra il suo concetto di intelligenze e la definizione standard di intelligenza.

Vediamo le otto forme di intelligenza elencate dal grande ricercatore:

linguistica:

padronanza nell'uso del linguaggio

logico-matematica:

valutazione e confronto di oggetti e astrazioni

spaziale:

percezione del mondo visivo

musicale:

distinzioni di brani musicali in relazione all'altezza, al ritmo, al tempo

cinestesica: *controllo dei movimenti del corpo*

personale:

**intrapersonale (riconoscimento e valutazione di propri sentimenti),*

**interpersonale (interpretazione dei sentimenti e stati d'animo altrui)*

naturalistica:

riconoscimento nella categorizzazione di oggetti naturali

esistenziale:

cogliere e riflettere sui quesiti fondamentali dell'esistenza

I test di nuova concezione dovrebbero coinvolgere tutte le intelligenze individuate e poiché se ne ribadisce la distinzione, i programmi scolastici dovrebbero cercare di stimolare l'apprendimento stimolando ogni tipo di intelligenza.

Ogni individuo possiede queste diverse intelligenze anche se, naturalmente, qualcuno è più forte nell'intelligenza linguistica, qualcuno in quella spaziale, altri in quella naturalistica; ognuno dovrebbe essere avvantaggiato in base alle proprie potenzialità.

CONOSCENZE, COMPETENZE E ABILITÀ PER DECIDERE

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- descrivere il significato dei seguenti termini, distinguendoli tra loro: risorse umane, interessi, attitudini, abilità, capacità, competenze;
- definire il concetto di stile di apprendimento.

Sull'intelligenza si potrebbero dire altre cose: come è stata concepita nel corso del secolo passato, quali strumenti sono stati realizzati per tentare di "misurarla", quali sono le teorie interpretative sulle quali sono basati gli strumenti di misurazione (i *test mentali* così detti e le *batterie basate su fattori*, i *questionari di autovalutazione* ecc.)... ma per l'insegnante-formatore è sufficiente sapere che tutta questa "tecnologia" è di competenza dello psicologo¹, il quale può sempre affiancare, a richiesta, ogni attività che la scuola organizza per la conoscenza dei ragazzi.

Qui è necessario invece entrare decisamente in un altro settore che riguarda lo sviluppo cognitivo degli allievi, sul quale sono competenti la scuola ed ogni altra agenzia formativa, quello di aiutare gli allievi ad assumere competenze e abilità.

Non è facile dire in poche parole il senso di questo compito al quale sono chiamati gli insegnanti e i formatori, dall'interno del loro ruolo educativo, aspetto importante del divenire, per il quale la personalità in crescita costruisce le capacità di comprendere sempre meglio, di fare sempre in modo più personale, di migliorare sempre di più le proprie prestazioni, avvicinandosi a quelli che, nel mondo degli adulti, sono considerati *standard* base per ogni attività.

¹ Per una informazione approfondita rimando al manuale in uso in tante università italiane: BONCORI L., *Teoria e tecniche dei test*, Bollati Boringhieri, Torino 1997.

ALFABETO DEI CONCETTI BASE

Per inoltrarci in questo aspetto educativo bisogna mettere ordine fra alcuni termini che esprimono attività umana e divenire: risorse, predisposizioni, capacità, abilità, competenze, tutte parole che hanno assunto in psicologia significati specifici.

Bisogna porre innanzitutto una distinzione precisa: assai diverso è utilizzare questi concetti tra gli adulti nel mondo del lavoro e utilizzarli nel ruolo educativo, in riferimento al mondo dei ragazzi in evoluzione.

È già difficile parlarne tra gli adulti perché i concetti stessi non sono del tutto univoci e ben definiti e non tutti danno agli stessi i medesimi significati. Nel mondo della scuola, suonano addirittura come imprecisi e non affidabili in quanto esiste una inveterata abitudine a valutare le persone solo in base a risultati di apprendimenti proposti.

Risorse umane

- È un termine onnicomprensivo di tutte le capacità che un individuo (o un'azienda) può mettere a disposizione del processo lavorativo o della sua attività personale. Nel concetto di risorsa c'è sempre incluso un significato di ricchezza potenziale, di "riserva" alla quale si può attingere in caso di bisogno, di patrimonio che può essere utilizzato al meglio, di possibilità forse non ancora del tutto messa in atto o a disposizione di un progetto... Così si parla di risorse intellettuali, di risorse affettive, di risorse operative ecc.
- Le risorse che una persona possiede hanno tutte una valenza genetica e una valenza acquisita, dato che la personalità si costruisce attraverso un processo di interazione tra fattori genetici ed ambientali. Si deve ritenere che tutti abbiano risorse sufficienti per entrare da adulti nella vita e per poter utilizzare al meglio la propria esistenza.
- Le risorse al maschile o al femminile hanno una ripartizione assai differente che spesso viene strumentalizzata dal mondo del lavoro. Le risorse investono evidentemente il fisico e lo spirituale ma sono espressione di tutta la persona.
- Il rapporto educativo deve mirare logicamente a valorizzare al meglio le risorse individuali: deve aiutare, di conseguenza, ogni persona a conoscere le risorse sulle quali deve contare e a manifestarle nel modo migliore.
- Le risorse sono un patrimonio personale che può essere utilizzato o rimanere inerte.

Interessi

- In psicologia si ritiene che l'interesse sia un fattore dominante collegato alla motivazione, che in ultima analisi ha a che fare con i *bisogni* e con la ricerca di soddisfazione personale. L'interesse non ha carattere coercitivo ma mantiene sempre una valenza di gioiosa spontaneità. Per questo già il bambino

“manifesta interessi” che lo portano ad esplorare il mondo secondo una linea di piacevole partecipazione. Negli adulti si assiste spesso al “risveglio degli interessi” che rendono la vita extra lavorativa più gioiosa. Gli interessi spingono alla curiosità scientifica, alla ricerca, ad interessarsi.

- Esistono molti *centri di interesse* nella società per permettere agli individui di canalizzare i propri interessi verso qualche cosa di organizzato socialmente. Così sono nati un po' dovunque i centri sportivi, i centri di cultura, i centri di svago, i centri di conversazione ecc.
- Gli interessi sono nell'uomo segno di salute e di vitalità, mentre la mancanza di interesse è sempre segno di stanchezza, di depressione, di chiusura ed è in ultima analisi patologica.
- Bene sarebbe che nella scuola venissero presentati gli argomenti disciplinari secondo schemi di interessi che alcuni ragazzi (spinti dal loro personale modo di apprendere) possono accettare senza troppo sforzo.

Attitudini

- La differenza tra interessi e attitudini non è chiara. Certo dall'interesse con cui il bambino esplora il suo ambiente nascono le attitudini a fare o a pensare in un determinato modo. *Aver attitudine* significa che l'individuo è adatto a fare qualche cosa: attitudine all'esattezza, alla pittura, alla riflessione, all'organizzazione di concetti...
- Le attitudini si rivelano precocemente e vengono manifestate appunto negli interessi che vengono messi in atto e fanno assumere *capacità*. Le attitudini spingono verso un apprendimento orientato verso il proprio tipo di intelligenza.
- Le attitudini si sogliono distinguere in *fisiche* in quanto si riferiscono a processi motori (coordinazione di movimenti, resistenza fisica, velocità di reazione...) e *psichiche* in quanto si riferiscono a processi mentali (disposizioni di memoria, chiarezza di percezione, rielaborazione di contenuti, capacità di cogliere aspetti artistici...).
- Spesso le attitudini vengono “misurate” da strumenti diagnostici atti a cogliere la quantità e la qualità dei processi che sottostanno a tali apprendimenti: per questo scopo sono nate le *batterie di test attitudinali* in uso nei processi di orientamento e di selezione del personale.

Abilità/capacità

- Anche il concetto di abilità non si differenzia chiaramente da quello di attitudine. Molto spesso è usato come sinonimo di *capacità*. Abilità si riferisce più alle attitudini messe in atto che comportano un saper fare, all'aver assunto già un comportamento automatizzato su certi processi operativi. Così si parla di abilità senso motorie, di abilità manuali, di abilità intellettuali (a comprendere, a ripetere, ad esprimersi, a cogliere nessi logici...) e abilità sociali (destrezza nelle relazioni, ad adattarsi a situazioni nuove, a dare risposte adeguate ecc.).

- Nel linguaggio comune un individuo “abile” è un individuo che sa fare, che sa destreggiarsi, che sa cavarsela, che sa sopravvivere, che ha la destrezza sufficiente per non soccombere a situazioni nuove.
- Le abilità possono venire insegnate e sviluppate mediante *training specifici*. Se sono impostate su attitudini ed interessi rendono l’individuo veramente vincente. Il lavoratore abile dovrebbe essere giunto a quel lavoro sulla base di vere attitudini realizzate sopra interessi. Allora si parla di “vocazione” iniziale verso quel mestiere (o professione) e l’abilità dice perfezione professionale e soddisfazione.
- Tra i vari modelli che hanno ottenuto un consenso largo tra gli studiosi di psicologia è quello dei sei fattori esprimenti le abilità o capacità: abilità percettive (P), abilità inventive (G), abilità di concentrazione (K), abilità elaborative, abilità numeriche (N), abilità verbali (V). Queste particolari abilità nelle tecniche testologiche vengono messe in rapporto con gli indirizzi scolastici.

Competenze

- È forse fra tutti i concetti sopra esposti il più vago e il più complesso perché in questi ultimi anni ha assunto significato di un contenitore onnicomprensivo per il quale, nel mondo del lavoro, una persona si presenta come “capace”. Capace di che cosa? Essa stessa specifica di che cosa si sente “capace” e dovrebbe poter presentare la documentazione (cioè la certificazione) delle proprie competenze acquisite. Nel mondo del lavoro francese è nato in questi ultimi anni uno strumento valutativo detto *bilancio di competenze* che sta imponendosi in parecchi paesi². Ciò ha contribuito a confondere il concetto di “competenza” perché il bilancio è solo uno strumento, mediante il quale ogni lavoratore ha l’occasione di verificare il suo potenziale di “impiegabilità” sul mercato del lavoro esistente.
- Il concetto di competenza come usato oggi in psicologia (e in pedagogia) non è del tutto intuitivo anche se mantiene del significato originario il senso di “conoscenza lavorativa”, “abilità nel campo professionale”, “capacità di comprendere un compito complicato”... È basato indubbiamente sul concetto del Sé che si valuta abile a fare qualche cosa e motivato a fare senza bisogno di ulteriori apprendimenti su quel settore.
- “Competenza” è dunque prima di tutto una “autovalutazione” emessa dal soggetto su di un settore professionale o su qualche capacità specifica. Ogni persona emette in qualche modo una valutazione sulle capacità che ha costruito in se stessa, delle quali si sente “abile”, sente di averle a disposizione e che per

² Per inserirsi in questa problematica rimando a: SELVATICI A., D’ANGELO M.G. (a cura di), *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano 1999. Per la comprensione del concetto: DI FABIO A.M., *Il bilancio di competenze*, in: *Orientamento scolastico e professionale*, n. 4, ottobre/dicembre 1999.

questo “si piace”, è “valida”, quindi “spendibile” in qualche settore del lavoro umano. Evidentemente si sente “competente in...” non competente in tutto!

- La competenza è sempre collegata con la stima di sé e con una connotazione positiva verso qualche settore dell’agire: comporta un *sapere*, un *saper fare*, un *saper utilizzare la conoscenza* per risolvere il caso che si presenta, quindi il *saper scegliere* il meglio e il *saper decidere* in modo adeguato alla situazione.
- Nelle analisi fatte dal 1970 ad oggi, il concetto di “competenza” comprende una rete di conoscenze integrate e funzionali (a uno scopo), che include componenti cognitive e procedurali, motivazionali e sociali, tali da mobilitare le risorse (o le energie) verso la risoluzione corretta di una situazione problematica sulla quale si ottiene prestazioni buone addirittura nuove... Gli elementi essenziali di “competenza” sono su due direzioni: una rete di conoscenze in relazioni tra di loro, suscettibile di integrazione e di miglioramento continuo; sulla base di queste conoscenze una persona sa utilizzare queste per la risoluzione di una serie di problemi collegati tra di loro (e collegati con il lavoro o con la vita).
- Le competenze si possono considerare i punti di arrivo (terminali) dell’apprendimento e diventano il criterio di valutazione dell’apprendimento in termini pratici.
- È invalso l’uso in Italia di distinguere le competenze con i seguenti nomi:
 - *Competenze di base* o elementari: quelle necessarie per esplicare una qualsiasi attività (come alfabetizzazione informatica, conoscenze base di inglese, nozioni di economia, capacità di muoversi nel mondo della informazione...);
 - *Competenze tecnico-professionali*: quelle competenze legate al compito specifico che ognuno deve espletare (tecnologie varie necessarie ad un lavoro, uso basilare di macchine o di strumenti, nozioni basi di chimica o fisica ecc.);
 - *Competenze trasversali*: quelle che si riferiscono alle capacità della persona umana necessarie nel lavoro e nella relazione (saper collaborare e comunicare con gli altri, saper ascoltare senza rigidità di opinione, saper informarsi con i mezzi a disposizione, saper sopportare la frustrazione, saper rielaborare i propri tempi di lavoro...). Le competenze trasversali (o personali) vengono, di solito, rilevabili sopra tre aree della personalità (o del divenire umano): consapevolezza di sé, padronanza di sé, motivazione³.
- Le competenze specifiche sono evidentemente collegate più con l’ambiente del lavoro e dell’azienda che le richiede, quelle trasversali sono invece collegate più con l’insegnamento e riservate più alla famiglia e alla scuola.

³ Per un approfondimento rimando al manuale: ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, F. Angeli, Milano 1994.

OGNUNO APPRENDE SECONDO UNO STILE PERSONALE

Dai concetti sopra esposti, si deve passare ad un altro concetto che nell'orientamento professionale si è ormai imposto, quello di *stile personale* di apprendimento o *stile cognitivo*. Lo stile sarebbe una *modalità soggettiva di rielaborare gli stimoli offerti dall'ambiente, sistemandoli* – per così dire – *in strutture coerenti e significative*. Si potrebbe anche dire stile una modalità individuale di percepire, ricordare, pensare, pensare, apprendere e organizzare le informazioni.

Logicamente uno stile ha aspetti positivi e aspetti negativi, ma esprime abbastanza bene la condizione iniziale in cui avviene l'apprendimento spontaneo e anche istituzionalizzato. Certo alcuni stili sono più apprezzati socialmente e altri meno, ma tutti hanno una loro dignità e possono portare la persona a risultati buoni sia nell'apprendimento che nel lavoro. Chi accompagna la crescita di un ragazzo come insegnante o come educatore non dovrebbe mai trascurare lo stile personale che ognuno manifesta, ma dovrebbe indirizzare l'interessato al miglioramento del proprio stile...

- Si è imposto nella psicologia e nella pedagogica una triplice ricerca di stili: riguardo alla comprensione, riguardo all'apprendimento, riguardo alle modalità di esecuzione. La ricerca sopra gli stili è assai ricca e presenta parecchie tipologie di stili che possono permettere all'insegnante e all'allievo un riscontro proficuo.
- Cornoldi e la sua équipe (che sintetizzano gli studi in schemi pedagogici) ne presenta cinque⁴:
 - Stile *sistematico intuitivo*: riguarda essenzialmente la maniera di classificare e formulare ipotesi: descrive bene la sottile interazione fra processi cognitivi e di personalità;
 - Stile *globale analitico*: concerne nella percezione la preferenza nella considerazione dell'insieme o del dettaglio;
 - Stile *impulsivo riflessivo*: riguarda soprattutto i processi decisionali e comporta una certa modalità nel pianificare e porre una risposta agli stimoli.
 - Stile *verbale visuale*: concerne la percezione, la visualizzazione, la memoria, la preferenza di risposta. La memoria appare come il riferimento essenziale dello stile in quanto le risposte fanno presumere la modalità di immagazzinamento delle informazioni apprese.
 - Stile di *pensiero convergente o divergente*: il pensiero convergente è quello che tende a svilupparsi verso mete logiche consequenziali su cui convergono le catene di pensiero; il pensiero divergente è quello che sviluppa percorsi autonomi che producono soluzioni originali e creative.

⁴ Sintetizzato da: CORNOLDI C., DE BENI R., GRUPPO MT, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento, 1993, pp. 14-15.

- Nel concetto di “stile” si ha a che fare con un nocciolo legato al sistema biologico in interazione con un nocciolo legato al sistema di relazione. Per questo uno stile può essere completato e modificato, in quanto la persona in crescita è in grado di cambiamenti. Bisogna però mettersi ormai nell’idea che lo stile personale detiene sempre per l’individuo un fascino speciale, mantiene un qualche cosa di innato che specifica, come detto sopra, l’intelligenza e soddisfa la modalità di operare.

ESERCITAZIONE

Esercizio 1

Risorse umane, interessi, attitudini, abilità, capacità, competenze sono termini spesso usati in vari contesti e con diversi significati. Cerca su un vocabolario il loro significato usuale e poi confrontalo con quanto affermato nel testo di questa lezione.

Esercizio 2

Identifica un insieme di attività e di dispositivi pedagogici che possano promuovere il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

l’allievo

- riconosce il proprio stile di apprendimento
- individua strategie di miglioramento del proprio stile di apprendimento

Bibliografia

BONCORI L., *Teoria e tecniche dei test*, Bollati Boringhieri, Torino 1997.

SELVATICI A., D’ANGELO M.G. (a cura), *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano 1999.

DI FABIO A.M., *Il bilancio di competenze*, in: *Orientamento scolastico e professionale* n. 4, ottobre/dicembre 1999.

ISFOL, *competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Franco Angeli, Milano 1994.

CORNOLDI C., DE BENI R., GRUPPO MT, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento 1993.

APPRENDERE ... AD APPRENDERE

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- descrivere gli obiettivi principali a cui dovrebbero tendere i servizi di formazione;
- cogliere il nesso tra questi obiettivi e gli obiettivi dei servizi di orientamento.

Già gli antichi pensavano che il buon maestro è quello che mette gli allievi nella condizione di saper fare da soli e non avere più bisogno di lui. Un allievo che non ha più bisogno del suo maestro è chi ha imparato a fare da solo, ad informarsi dalle comuni fonti di informazione (media, riviste specializzate, libretti guida che accompagnano ogni prodotto tecnico..), a consultare gli esperti o i tecnici in caso di necessità e a mettere la propria intelligenza alla base di ogni informazione nuova che acquisisce.

Il Rapporto fatto nel 1998 all'UNESCO dalla Commissione dell'Educazione così si esprimeva:

“...Ciascun individuo deve essere messo in grado di cogliere ogni occasione per imparare nel corso intero della sua vita, sia per ampliare le proprie conoscenze, abilità e attitudini, sia per adattarsi ad un mondo mutevole, complesso e interdipendente.

Per riuscire nei suoi compiti, l'educazione deve essere organizzata attorno a quattro tipi fondamentali d'apprendimento che, nel corso della vita di un individuo, saranno in un certo senso i pilastri della conoscenza: *imparare a conoscere*, cioè acquisire gli strumenti della comprensione, *imparare a fare*, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente; *imparare a vivere insieme*, in modo tale da partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane; *imparare ad essere*, un progresso essenziale che deriva dai tre precedenti. Ovviamente questi quattro percorsi della conoscenza formano un tutt'uno, perché vi sono tra loro molti punti di contatto, di incrocio e di scambio. Eppure l'educazione formale si è accentrata tradizionalmente soprattutto, se non esclusivamente, sull'*imparare a conoscere* e, in minor misura, sull'*imparare a fare*. Gli altri due

apprendimenti sono lasciati per lo più al caso o ritenuti come il prodotto naturale dei due precedenti...”¹.

Aver imparato ad imparare è senza dubbio l’ambizione di ogni professionista (e di ogni esperto) che ha finito il proprio corso di studi, ma continua a sentire di non aver finito mai di “aggiornarsi” perché la società presenta sempre cose nuove (tecnologie nuove, processi lavorativi nuovi, modalità lavorative e posizioni interconnesse con altre...) che la scuola non ha insegnato perché ancora non esistevano...

Nascono quindi spontanee alcune considerazioni riguardo alle finalità a cui dovrebbero tendere le attività formative e di orientamento.

Imparare a conoscere

- La Formazione Professionale primaria (come ogni altra scolarizzazione) è destinata a fallire se non mette come pilastro, a base di ogni programma proprio questo principio: imparare ad apprendere le cose nuove (collegate alle cose tradizionali) come una continuazione del proprio processo di crescita professionale.
- Chi rimane nella stessa posizione professionale tutta la vita senza aggiornarsi è inadeguato a continuare nella società attuale e spesso viene respinto come “non capace”, come “inadeguato”, come “superato” nella posizione lavorativa.
- L’ampliamento personale dei saperi, che permette a ciascuno di comprendere gli aspetti del proprio ambiente e le interconnessioni del proprio lavoro con il lavoro altrui, favorisce il risveglio della curiosità intellettuale, stimola il senso critico, e consente di decifrare il reale acquisendo autonomia di giudizio.
- Imparare a conoscere presuppone che si impari ad imparare, attraverso l’esercizio della *concentrazione*, della *memoria*, della *riflessione*. La troppo rapida successione delle informazioni impedisce una corretta comprensione e una normale codificazione di conoscenze. L’uso della memoria è importante perché nessun magazzino di nozioni informatizzate può supplire alla facoltà umana del “ricordare” che permette sempre di accedere sempre al *data basis* che ognuno porta con sé, e permette di utilizzare le informazioni altrove immagazzinate. La capacità di riflettere (tanto cara alla tradizione pedagogica) comporta metodo e sforzo, ma è la base per poter sviluppare e rendere poi automatico il passaggio dal mondo esterno al mondo interno e viceversa dal mondo esterno al mondo interno.
- L’acquisizione di conoscenze è un processo senza fine e può essere arricchito da tutte le forme di esperienza.

¹ DELORS J., *Nell’educazione un tesoro*, Rapporto all’UNESCO della Commissione sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo, Armando Editore, Roma 1998, p. 79-80. Di questa fonte mi servirò sintetizzando il materiale dei prossimi paragrafi.

Imparare a fare

- Il fare è sempre stato collegato alla Formazione Professionale, ma solo in questi ultimi anni si comincia a capire che “fare” è anche intrinsecamente collegato a “conoscere”. Il fare senza conoscere non è tipicamente umano, ma è forza-lavoro tipica dell’animale (nelle società pre- industriali) o della macchina (nelle società industriali).
- “Imparare a fare” non può più rimanere nella prospettiva di forza-lavoro, di un compito che potrebbe anche venire espletato da una macchina, ma entrare nella prospettiva che è nella premessa di ogni uomo: diventare se stesso e realizzare se stesso mediante quella attività lavorativa. La Formazione Professionale non può essere ridotta a trasmissione di semplici pratiche tradizionali (magari superate anche dal punto di vista tecnologico) di routine, ma deve portare il lavoratore che “impara” ad assumere abilità e competenze sulle quali l’uomo si sente valorizzato e nella condizione di operare intelligentemente.
- La creatività di ogni uomo non può venire mortificata o “macchinizzata” dalla struttura lavorativa, perché tutta la persona umana ne risentirebbe e ne scenderebbe nella sua crescita in quanto non realizzerebbe gli altri due nuclei: *imparare ad essere* e *imparare a vivere insieme*.

Imparare a vivere insieme

- Oggi molti servizi vengono definiti in base ai rapporti interpersonali che ogni lavoratore riesce ad intessere con gli altri e il lavorare insieme detiene una valenza educativa fondamentale per la completezza della vita.
- Il lavoro artigianale (che pur aveva una chiara connotazione umana legata alla creatività individuale) tanto caro ai secoli passati ha perso la sua “modernità” ed è stato soppiantato dall’organizzazione industriale. Il cambiamento avvenuto nel corso del ventesimo secolo ha portato con sé però una spersonalizzazione del lavoratore, che ora l’uomo non sopporta più. Il luogo di lavoro deve rimanere un luogo di vita con alcune caratteristiche “umane” che permettano al lavoratore di completare la sua formazione e di non perdere le relazioni con i colleghi. La violenza intrinseca alla situazione spersonalizzante del lavoro industrializzato (con tempi e standard di produzione, con spazi personali ridotti al minimo, con relazioni praticamente nulle, con turni irragionevoli per il singolo ecc...) comincia a venire alla luce e solo un’educazione a vivere con gli altri può correggere tale dinamica.
- La Formazione Professionale deve mirare a far scoprire “l’altro” nel collega di lavoro. Importante risulta quindi insegnare la tolleranza e la comprensione riguardo ad alcuni temi attuali: la diversità della razza, i valori connessi ad ogni cultura, la valorizzazione e il rispetto del diverso, la comprensione del dolore altrui, la fraternità cristiana di tutti gli uomini, la reciprocità tra maschile e femminile, la partecipazione alla società, l’utilità dei progetti comuni verso i quali la cooperazione è la linea che si impone...

Imparare ad essere

- L'educazione deve avere come mira ultima lo sviluppo totale di ciascuna persona: spirito e corpo, intelligenza, sensibilità, senso estetico, responsabilità personale, e valori spirituali. "Tutti gli esseri umani devono essere messi in grado di sviluppare un pensiero autonomo e critico e di formarsi un proprio giudizio, per poter decidere da soli ciò che, a loro parere, debbono fare nelle diverse circostanze della vita..."².
- Solo se arriva a sentirsi se stesso l'uomo si sente contento dentro la propria pelle. Ciò comporta potersi esprimere come vuole (a livello spirituale e religioso), potersi indirizzare nel corso della propria vita verso quelle mete che sente in sintonia con le proprie capacità, potersi allargare nella propria personalità secondo i ritmi che gli sono congeniali, potersi interessare ad un lavoro che sente sufficientemente adeguato a sé per rimanervi buona parte della sua giornata, poter avere spazi per i propri affetti e per la propria famiglia...
- Essere se stessi permette anche l'inserimento nella vita sociale senza astio e senza troppi pregiudizi, significa rimanere creativi e in grado di pensare in modo autonomo, significa essere in grado di decidere quello che è il meglio per sé e per i propri figli. Un grande Santo, che del lavoro fece lo strumento educativo per tanti ragazzi del popolo, scrisse nel Regolamento (1877) per i laboratori da lui fondati ormai due secoli fa: "(...) pensi ognuno che l'uomo è nato per lavorare, e che solamente chi lavora con amore e assiduità ha la pace nel cuore e trova lieta la fatica"³.

² Idem, p. 87.

³ BRAIDO P., *Scritti sul Sistema Preventivo nell'educazione della gioventù*, La Scuola, Brescia 1965, p. 441.

ESERCITAZIONE

A conclusione di questo modulo, prova a riflettere onestamente sulle tue idee riguardanti l'intelligenza e gli apprendimenti, senza difenderti se hai riscontrato idee "nuove".

1. "Apprendere" o "imparare" sono modalità naturali di crescita, perché? L'apprendimento umano è simile a quello degli animali: cioè un cane "impara" in base alle stesse dinamiche per le quali impara un bambino?... Ti meraviglia? Che vuol dire "motivare" in vista dell'apprendimento? Capisci la differenza tra *imporre*, *proporre* e *motivare*?
2. Quando si dice che una persona è "intelligente" quali parametri valutativi vengono usati (molte conoscenze, resa scolastica, sapersela cavare nelle problematiche della vita, saper imparare cose nuove, aver avuto buona riuscita ai test...)? Tu quali parametri usi di solito per valutare *intelligente* un tuo allievo? E se dovessi valutare un tuo figlio, quali parametri useresti?
3. Perché è meglio parlare (e tra gli studiosi di solito si parla) di "*comportamento*" o "*condotta*" *intelligente*, non di intelligenza astratta? Come si cerca di misurare l'intelligenza di una persona?... A quale tipo di intelligenza tu senti di appartenere? Sei più vicino a: *Intelligenza di tipo critico-analitico*, *Intelligenza di tipo creativo-sintetico*, *Intelligenza di tipo pratico-contestuale*...? Quali processi usi di più?
4. Ti sei fatto un'idea di quale tipo di intelligenza siano maggiormente dotati i tuoi allievi? Hai appreso in questo modulo che le competenze si fanno di solito in base al proprio tipo di intelligenza...Ognuno se le fa secondo interessi e opportunità: secondo te *si possono insegnare le competenze*? Come?

Bibliografia

DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo, Armando Editore, Roma 1998.

Modulo 3: **LAVORO E AUTOREALIZZAZIONE**

UMBERTO FONTANA

Il mondo del lavoro è sempre stato pieno di contraddizioni e di tensioni e ha sempre costituito uno zoccolo duro per la concezione del divenire umano: mondo esigente, senza cuore, senza preoccupazioni verso chi soffre o verso chi ha bisogno, retto puramente da leggi produttive e di guadagno... Eppure l'uomo che vi si inserisce mantiene tutti i suoi bisogni e tutti i suoi valori umani e non si lascia mai "ridurre a macchina" o a "variabile produttiva". In questi ultimi decenni abbiamo assistito a vari cambiamenti tutti rivolti a umanizzare le strutture del lavoro, a recuperare la persona del lavoratore e a mettere l'uomo in condizione di cooperare con il processo produttivo in modo intelligente e partecipato.

Il concetto di autorealizzazione del lavoratore è emerso con forza e alla Formazione Professionale si è dato il compito di "formare" uomini per il lavoro, non di "addestrare" uomini a compiti lavorativi. La distinzione (che sembra a prima vista superficiale) è invece sostanziale perché recupera il senso della natura dell'uomo, lo mette sopra il profitto ottenuto mediante il lavoro e lo dice capace di partecipare in modo intelligente al progresso del mondo. Un autorevole assemblea come il Concilio Vaticano II dice del lavoro testualmente così: "Il lavoro umano che viene svolto per produrre e scambiare beni e per mettere a disposizione servizi economici, è di valore superiore agli altri elementi della vita economica, poiché questi hanno solo natura di mezzo...(il lavoro) procede infatti dalla persona la quale imprime nella natura quasi il suo sigillo e la sottomette alla sua volontà. Con il lavoro l'uomo abitualmente provvede alle condizioni di vita proprie e dei suoi familiari, comunica con gli altri e rende servizio agli uomini suoi fratelli...(...) Occorre dunque adattare il processo produttivo alle esigenze della persona e alle sue forme di vita; innanzitutto alla sua vita domestica, particolarmente in relazione alle madri di famiglia, sempre tenendo conto del sesso e dell'età di ciascuno. Ai lavoratori va assicurata inoltre la possibilità di sviluppare le loro qualità e di esprimere la loro personalità nell'esercizio stesso del lavoro. Pur applicando a tale attività di lavoro, con doverosa responsabilità, tempo ed energie, tutti i lavoratori debbono però godere di sufficiente riposo e tempo libero che permetta loro di curare la vita familiare, culturale, sociale e religiosa. Anzi debbono avere la possibi-

lità di dedicarsi ad attività libere che sviluppino quelle energie e capacità, che non hanno forse modo di coltivare nel loro lavoro professionale...”¹.

Su questa linea si sono mossi gran parte dei datori di lavoro cristiani e non che, nei decenni passati, hanno prodotto una legislazione del lavoro molto più vicina alle esigenze della persona umana². Si può affermare ormai che:

- Il lavoratore è riconosciuto come persona, e come tale deve poter crescere fino a maturazione e usufruire di tutte le opportunità per migliorare la sua persona. Deve in altre parole immettersi in quella linea chiamata di *Educazione Permanente* che copre tutto l’arco della vita dall’infanzia alla vecchiaia, sta diventando una caratteristica delle società moderne, verso la quale sono incamminate tutte le istituzioni educative (compresa la FP).
- La preparazione al lavoro è solo parte della formazione dell’uomo e come tale deve seguire, senza forzare, le dinamiche di crescita e di formazione della persona, in base alle quali gli educatori (insegnanti, formatori ecc.) debbono porre obiettivi e seguire i ritmi di crescita individuali...
- Preparare al lavoro significa preparare l’uomo a partecipare intelligentemente al lavoro, mettendo a disposizione della società, delle imprese e della produzione parte di se stesso, mediante un rapporto retribuito e proporzionato alle sue prestazioni.
- Aiutare l’uomo a realizzarsi nel lavoro e giungere a maturazione significa aiutarlo a comprendere le trasformazioni del mondo in cui vive, a parteciparvi come meglio può per motivazione personale (non per costrizione), a vivere e lavorare insieme agli altri, a rimanere se stesso nelle varie vicissitudini della vita.
- La FP, anche grazie alla sua valenza orientativa, è una grande opportunità educativa che serve la persona e la società in quanto facilita la crescita e l’inserimento nel mondo del lavoro.

È sull’esplorazione di questa opportunità che si incentreranno le trattazioni del presente modulo.

¹ VATICANO II, *Gaudium et Spes*, 67.

² Per convincersene rimando ad un manuale di qualche anno fa: BORGHESE S., *Diritto del lavoro*, Pirola ed., Milano 1978, dove in calce mette lo *Statuto dei Lavoratori* (LEGGE 20 maggio 1970, n. 300).

FORMAZIONE AD INSERIRSI NEL MONDO DEL LAVORO

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- esplicitare il rapporto esistente tra evoluzione del mondo del lavoro ed evoluzione della qualità della formazione.

FORMAZIONE PROFESSIONALE E MONDO DEL LAVORO

Ogni lavoro ha evidentemente la propria specificità e le proprie tecnologie ad esso adeguate. Di fronte ai cambiamenti tecnologici del lavoro, non resta che adeguarvisi e accettarli per non rimanere al di fuori. La struttura delle professioni (gli antichi mestieri o i lavori organizzati nei primi decenni del 900) è in continuo rapido mutamento, a seguito di innovazioni tecnologiche, organizzative, sociali ed anche per l'attuazione di disposizioni a carattere normativo.

Nella FP non si possono più "insegnare" i lavori, come si faceva nei decenni passati, con cicli di produzione e tecnologie che vanno in fretta mutando nelle industrie attuali: bisogna tener presente che alla base di gran parte delle tecnologie attuali è stata messa l'elettronica e che strumenti computerizzati regolano i processi ai quali il lavoratore partecipa solo se ne è capace, non in qualche modo. L'operaio o l'impiegato del futuro in quasi tutti i settori (specie nel settore dell'edilizia, nel settore meccanico, nel settore chimico, nel settore tessile, manifatturiero ecc.) non assomiglia più ormai al lavoratore dei decenni passati. Esistono è vero ancora industrie artigianali basate su metodologie antiche (su macchine utensili ad es., e su altre macchine "guidate" dalla manualità dell'uomo), ma nel grande circuito industriale queste modalità sono sempre meno presenti e sono destinate a venir tralasciate ben presto. È la legge del mercato.

Compito della FP oggi non è solo quello di curare la formazione di un lavoratore sì da metterlo in grado di inserirsi in un settore lavorativo, ma quello di accompagnare lo sviluppo delle personalità mature (anche perché è di questo che ha bisogno il mondo del lavoro!).

Per questo la FP è stata delegata dal Legislatore¹ a preparare e a svolgere *percorsi formativi* adatti ad introdurre un giovane (o riciclare un operaio che già lavora) nelle realtà lavorative attuali e a promuovere l'individuo nella sua integralità:

- a) mediante la formazione di base (fascia di ragazzi dopo la scuola dell'obbligo e fascia di giovani che vogliono espletare l'obbligo formativo)
- b) mediante la formazione superiore (giovani post-diploma)
- c) mediante progetti per utenze speciali (portatori di handicap, disabili di vario tipo, fasce deboli ecc.),
- d) mediante proposte e progetti di formazione continua...

L'uomo, concepito come una risorsa per il mondo del lavoro e non come una variabile produttiva, deve venire preparato dunque, nel corso della sua formazione, ad assumere l'attività lavorativa per la quale si sente portato e nella quale deve inserirsi in "modo intelligente", cioè con piena comprensione della realtà lavorativa stessa, con capacità relazionali, per lavorare insieme agli altri, con la maggior creatività personale possibile, in modo da offrire prestazioni soddisfacenti per se stesso e per l'azienda...

Di fronte alle esigenze della persona umana, la FP deve essere in grado di esercitare, più che una preparazione tecnica, una profonda "mediazione" tra i valori o bisogni dell'azienda e i valori o bisogni della persona umana.

- Deve saper attingere al serbatoio delle risorse umane che ognuno ha a disposizione e indirizzarle almeno in parte verso realtà professionali adatte all'utilizzo di esse, secondo le modalità attuali in uso nelle aziende;
- Senza potersi scegliere gli utenti, deve aprire le porte ad accogliere anche la realtà di *ragazzi disadattati* che hanno bloccato le proprie risorse nel corso dell'obbligo scolastico e che sperano di trovare comprensione e indirizzo più facile nel mondo della FP (oltre il resto, obiettivo specifico della mentalità salesiana e di tante altre Istituzioni religiose!);
- Dovrebbe poter utilizzare al meglio **le modalità e le tecniche di Orientamento** in modo da indirizzare per il meglio ogni persona che va alla ricerca della propria identità professionale (magari anche per rafforzare la propria identità umana per tanti aspetti sofferente).
- Nella realtà lavorativa attuale, la FP deve mantenere una duplice *interfaccia*: con le *Aziende* del mondo del lavoro, per non percorrere sentieri divergenti che non collimano con le realtà lavorative, e con i *Servizi per l'impiego* (di recente istituzione), per monitorare i ragazzi che sfuggono all'obbligo formativo, contribuendo a mantenerli nell'alveo degli obblighi istituzionali ma offrendo un miglioramento della loro posizione di "lavoratore".

¹ Va ricordato che la FP in Italia fu demandata alle Regioni con DPR n. 10 del 15 gennaio 1972 e con Decreto attuativo n. 616 del 24 luglio 1977. Da allora è compito delle Regioni controllare, organizzare e proporre FP. Non è qui il caso di seguire tutto l'iter di modifiche; accenno solo che in questo momento si vanno realizzando in tutte le regioni gli accordi siglati con il Ministero del Lavoro per l'*accreditamento* delle sedi formative.

NUOVA QUALITÀ DEL LAVORO - NUOVA QUALITÀ DI FORMAZIONE

Lo scenario disegnato sopra interpella dunque la formazione professionale a combinare l'attenzione alle domande e ai bisogni formativi delle aziende e del contesto sociale, con l'attenzione alla persona e alle sue aspirazioni.

Il mercato del lavoro chiede una nuova qualità di lavoratori e centrale diventa la valorizzazione delle risorse umane. Più che di "manodopera", il mondo del lavoro ha oggi bisogno di "mentopera", di lavoratori che, ad ogni livello, sappiano pensare, riflettere, prendere decisioni, assumere responsabilità.

In sintesi, si può dire che le imprese oggi hanno bisogno di personale che

- alle competenze di base (non solo i classici saper "leggere, scrivere, far di conto", ma anche: i saperi legati alle nuove tecnologie, la conoscenza di sé, buone competenze sociali, autonomia, curiosità, iniziativa, investimento, impegno...) e
- alle competenze tecnico-professionali (capacità di analisi, di diagnosi, di prognosi, di intervento, ma anche capacità di autovalutazione e di autocorrezione, capacità di costruire un sapere professionale dinamico ed autoalimentantesi, capacità di assumere iniziative autonome di fronte ai problemi individuando soluzioni...)
- sappiano accompagnare delle capacità "plus" (capacità relazionali, competenze comunicative, capacità di lavoro cooperativo, apprendere ad apprendere...) e
- delle autentiche virtù lavorative (senso di identificazione, responsabilità ed affidabilità, valorizzazione dell'altro, capacità di perseguire un progetto sapendo affrontare e gestire l'incertezza).

La formazione non ha dunque più bisogno di "mendicare" attenzione: si pone al centro di ogni strategia di sviluppo, come azione indispensabile. La grande sfida è quella di elevare non solo la quantità, ma anche la qualità della formazione, in modo che sia possibile accompagnare lo sviluppo di personalità umane da immettere nel mondo del lavoro.

Bibliografia

BORGHESE S., *Diritto del lavoro*, Pirola ed., MI, 1978.

VATICANO II, *Gaudium et Spes*, 67.

AA.VV., *Un futuro da formare. Verso un nuovo sistema di formazione professionale: tendenze, valutazioni e proposte*, La Scuola, Brescia 2000.

PROGETTO DI SÉ E RESPONSABILITÀ SOCIALE

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- elencare gli elementi che costruiscono il progetto di vita di una persona;
- esplicitare in che senso un progetto di vita professionale investa tutte le dimensioni della personalità.

DIVENTARE ARTEFICI DEL PROPRIO FUTURO

Sembra ormai accettato da chiunque che ogni persona deve diventare responsabile e gestire la propria formazione: anche i giovani devono quindi essere educati ad assumere in prima persona la guida o almeno l'interessamento alla propria crescita e alla propria culturizzazione.

Anche se comunemente si ritiene che "ognuno fa nella vita quello che può", il proverbio antico affermava che "ognuno è artefice del suo avvenire" e intendeva dire che ognuno deve avere un proprio progetto per la vita, almeno il proprio "sogno nel cassetto", le proprie aspirazioni... Perciò è necessario che ogni Istituzione formativa aiuti i ragazzi a diventare artefici del proprio destino.

"L'educazione nel corso della vita è un processo continuo attraverso il quale ciascun essere umano aumenta e adatta le proprie conoscenze e abilità, le proprie facoltà di giudizio e le proprie capacità di azione... È un'esperienza che si matura di giorno in giorno, sottolineata da periodi di intenso sforzo per capire dati e fatti complessi, ed è il risultato di una dialettica multidimensionale. Anche se implica la ripetizione o l'imitazione di azioni e di pratiche, è anche un modo tutto particolare di apprendere e di realizzare qualche cosa di personale e creativo. Essa combina l'apprendimento formale con quello informale, e lo sviluppo delle abilità innate con l'acquisizione di nuove competenze. Essa richiede sforzi, ma produce anche la gioia della scoperta"¹.

¹ DELORS J., *Nell'educazione...*, op. cit., p. 94.

IL FUTURO POGGIA SU BASI IDEALI E SU COMPETENZE REALI

Il **progetto della propria vita** non lo si acquista nei primi anni, quando il bambino è totalmente dipendente dalle figure genitoriali, ma solo nel corso degli anni successivi e passa attraverso la relazione che insegnanti e formatori riescono ad instaurare con gli allievi e attraverso i modelli che essi presentano. Anche il luogo del lavoro costituisce un eccellente “spazio di educazione”, perché il lavoro implica tutta una serie di apprendimenti indiretti che vanno a rinforzare la struttura delle abilità trasversali che ogni individuo deve mettere alla base della propria attività. Un progetto personale è come un “luogo del futuro”, collegato con la verità della persona, nel quale si possono immagazzinare aspirazioni, fantasie, aspettative, conoscenze e competenze. Senza un progetto non c'è futuro: solo negli strati più bassi della popolazione, dove il livello socioeconomico è subumano, il progetto futuro rischia di rimanere precluso, perché gli orizzonti sono limitati ai bisogni immediati.

Il progetto personale realizza l'uomo e lo spinge a valutarsi nella completezza della sua dimensione materiale e spirituale.

Il progetto personale si realizza nel tempo, con l'utilizzo di un materiale assai vario che ogni persona “raccolge” dalla propria esperienza.

Analizzando i progetti personali – espressi o realizzati – da varie persone, troviamo che sono intessuti da contenuti di facile intuizione ma difficili ad esprimersi. In essi entrano:

- I valori che la famiglia ha trasmesso in modo naturale nei lunghi anni della prima socializzazione, i valori che le altre istituzioni formative hanno permesso di elaborare mediando valori sociali diversi, ma allargati rispetto a quelli familiari, le convinzioni personali (anche purtroppo quelle difensive!) maturate da ognuno in concomitanza con gli apprendimenti, i sogni irrealizzati e spesso vagheggiati senza poter giungere alla coscienza...
- Le aspettative umane collegate a bisogni affettivi (come il matrimonio, la famiglia, la procreazione, il costruirsi un reddito patrimoniale, l'interessarsi di problemi più ampi di quelli immediati...) sono programmate nel progetto e poi realizzate in modo più aderente alla realtà sulla falsa riga però del progetto.
- Il bagaglio di nozioni teoriche e tecniche sulle quali si sono indirizzati gli sforzi di apprendimento dei vari curricoli scolastici e formativi finalizzati a risultati. Hanno senso e trovano supporto solo in vista di qualcosa di proprio che ognuno può costruire su quelle basi. Forse i giovani non comprendono subito dove arriveranno, ma il sapersi in ricerca è positivo ai fini della formazione di un progetto.
- Tutte le “competenze” che una persona accumula nel corso della propria formazione (competenze umane nel sapersi rapportare con gli altri, nel sapersi relazionare con tutti..., come pure le competenze tecniche relative ad apprendimenti specifici) hanno valore agli occhi di chi le acquisisce solo in rapporto ad

un progetto che le finalizza verso qualche meta. Anzi, si può dire che l'acquisizione di competenze sempre più varie viene sollecitata da un progetto personale, quasi che in quel progetto si potessero visualizzare prima ancora che esistano. Questo sforzo inserisce la motivazione a realizzare qualche cosa per davvero. Non per nulla il proverbio popolare dice: "Impara l'arte e mettila da parte... per il domani". Recenti innovazioni legislative stimolano a rendere visibile e formalizzabile il progetto di vita in termini di certificazione delle competenze acquisite.

UN PROGETTO DI VITA PROFESSIONALE INVESTE TUTTA LA PERSONALITÀ

Il progetto personale che ogni persona riesce in qualche modo ad elaborare non nasce in poco tempo: è sintesi di una lunga gestazione e dice un periodo di prove ed errori nel quale l'individuo visualizza le proprie capacità, le lascia crescere e infine le indirizza verso una meta realizzativa. Coincide dunque con la crescita del soggetto e termina con una realizzazione umana e professionale che soddisfa tutta l'ampiezza della personalità. A ragione si può dire che il progetto personale esprime tutto lo sforzo della crescita e "misura" in un certo senso tutta la personalità.

L'educatore entra in qualche modo nel progetto personale solo con le modalità che gli sono consentite dalla relazione che egli ha instaurato con il suo allievo. La relazione gli consente una comunicazione "vera" da parte dell'allievo: una comunicazione che lo rende partecipe delle cose importanti e che lo autorizza a discutere con lui le cose della vita che il ragazzo reputa *vere, importanti, personali* e per questo spesso *segrete*.

Sono in fondo le stesse condizioni per cui un ragazzo mette l'amico al corrente delle proprie relazioni affettive e delle relazioni con i propri genitori. Le "confidenze" sul piano professionale si possono proprio a buon conto dire "comunicazioni sul proprio progetto personale", in quanto l'interessato comunica valori ideali, verso i quali orienta le proprie energie, sforzi che egli deve fare per mantenere la direzione corretta con i propri motivi, difficoltà che incontra e che impediscono di guardare lontano per "sbirciare" almeno le proprie realizzazioni, le strade che intende percorrere per raggiungere quelle mete ecc...

In questo contesto si capisce che entra tutta la personalità di un ragazzo e nello stesso tempo anche, se non proprio tutta, almeno la parte fondamentale della personalità dell'educatore. Su questo "dialogo esistenziale" l'educatore non può barare ma deve mettere in gioco la verità di se stesso e impegnarsi come uomo (o donna) a confrontarsi con la personalità in divenire del proprio allievo.

Per tali ragioni si può dire che il discorso del progetto personale è il discorso esistenziale del futuro, il discorso che investe tutta la personalità di un individuo, che caratterizza e connota la maturazione raggiunta e che comprende la globalità del divenire.

“ACCOMPAGNAMENTO” AL LAVORO E ALLA REALIZZAZIONE DI SÉ

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- esplicitare il significato dell'orientamento come accompagnamento alla realizzazione di sé;
- elencare alcune modalità possibili per attivare esperienze orientative nell'ambito di un CFP.

ORIENTAMENTO COME ACCOMPAGNAMENTO ALLA REALIZZAZIONE DI SÉ

Che cosa comporta per l'educatore accompagnare (tramite scuola o lavoro, o comunque tramite la formazione) un allievo alla realizzazione di sé? La domanda è alla base di ogni intervento pedagogico, formativo e di orientamento. Comporta un interessamento continuativo e una relazione positiva che equivalgono a *percorrere con l'allievo un certo tratto di strada*, nel rispetto e nella fiducia reciproci: senza cioè, da parte dell'insegnante, porre all'allievo condizionamenti riguardanti la direzione che egli deve prendere, senza forzare i ritmi del cammino e senza imporre le modalità del divenire.

Il percorso di accompagnamento attiva e utilizza sempre le energie del divenire: propone modelli alla dinamica di identificazione, offre informazioni precise sul divenire umano, permette confronti e valutazioni, sostiene il processo di crescita...

L'educatore non può manipolare questi elementi: deve fidarsi nelle leggi naturali di identificazione, per le quali i ragazzi “accolgono”, se il modello è buono e se i contenuti proposti sono di valore¹. Importante per ogni educatore è proporre mete e contenuti dall'interno del proprio modo di essere uomo o donna e controllare i propri impulsi negativi e i propri difetti più evidenti...

Essere guida pedagogica significa essere nello stesso tempo guida oculata,

¹ Rimando per un approfondimento al recente volume: FONTANA U., *Relazione segreto di ogni educazione*, LDC, Torino 2000.

compagno fidato e forse testimone di successi e insuccessi, compagno di viaggio che amichevolmente comprende, sostiene, scusa ma anche ammonisce e indirizza.

- Percorrere un pezzo di strada insieme ad un giovane che si avvia nella vita a divenire se stesso comporta spesso indicare la strada giusta, nei momenti in cui il ragazzo non la vede più o quando è stanco e si ferma. Allora l'incoraggiamento amichevole e partecipativo può sbloccare situazioni di stallo (anche negli apprendimenti che educatore ed educando affrontano insieme, dall'interno di un ruolo docente/discente!) e può permettere la ripresa. Che cosa ha operato in quel momento? Non lo si può dire con precisione, ma si può ritenere in base agli effetti di cambiamento che la "forza morale", insita nella relazione positiva, abbia avuto il sopravvento sulle forze negative all'interno del soggetto (disistima, scoraggiamento, difensività varie, rabbie, bisogno di esperienze nuove ecc.) ed abbia attivato il processo naturale di crescita, ottenendo un risultato "terapeutico"...
- Presentare un modello di uomo o donna contenti della propria realizzazione e del proprio lavoro significa permettere ad un allievo la visualizzazione del proprio futuro, collegata magari a quella "professionalità" vagheggiata, che in quel momento vede realizzata nella persona che lo accompagna. È la dinamica del modello che opera fuori dalle leggi di coscienza: crea motivazioni (cioè raccolta di energie) verso la realizzazione del proprio modello, schiarisce dubbi e incertezze, inserisce nuove informazioni e confronta modalità di realizzazione incomplete con modalità complete...
- Tutto ciò significa partecipazione attiva al processo di crescita – proprio come fanno dall'interno del loro ruolo naturale i genitori – sia che l'educatore lo sappia (e lo utilizzi per il meglio), sia che non lo sappia (e rimanga difensivamente al di fuori sprecando un'occasione pedagogica).
- *Essere insieme* a qualcuno che cammina e sostiene e "tiene per te" è, forse, l'esperienza più bella che un ragazzo possa fare nel corso della propria crescita. È un'esperienza "naturale", non traumatica, simile a quella che, senza saperlo, fa con i propri genitori, con i propri fratelli, con i propri amici. Che l'insegnante (istruttore, formatore, allenatore sportivo...) venga associato a queste figure è una "scoperta pedagogica" di questi ultimissimi decenni, ma fu anche l'intuizione carismatica di grandissimi educatori. Questo essere insieme è anche la base del *Sistema Preventivo* di Don Bosco, il quale già nel 1877 scriveva nel *Trattatelo* famoso: "...Il sistema Preventivo rende avvisato l'allievo in modo che l'educatore potrà tuttora parlare col linguaggio del cuore sia in tempo della educazione, sia dopo di essa. L'educatore guadagna il cuore del suo protetto, potrà esercitare sopra di lui un grande impero, avvisarlo, consigliarlo ed anche correggerlo, allora eziandio che si troverà negli impieghi, negli uffizi civili e nel commercio...".²

² In: BRAIDO P., *Scritti sul Sistema Preventivo*, op. cit., pp. 293-294.

Ripensando i risultati ottenuti con il suo sistema di educazione Don Bosco stesso scriveva nel 1878 in un promemoria al Ministro degli Interni Francesco Crispi: "... Poggiato sopra l'esperienza di trentacinque anni (di utilizzo di questo sistema) si può constatare che: 1. Molti ragazzi usciti dalle carceri con facilità si avviano ad un'arte con cui guadagnarsi onestamente il pane della vita. 2. Molti che versavano in estremo pericolo di diventare discoli, cominciando a causare molestia agli onesti cittadini, e già dovevano non leggeri disturbi alle pubbliche autorità, costoro si ritrassero dal pericolo e si posero sulla strada dell'onesto cittadino. 3. Dai registri consta che non meno di centomila giovanetti assistiti, raccolti, educati con questo sistema, imparavano chi la musica, chi la scienza letteraria, chi arti o mestieri, e sono divenuti virtuosi artigiani, commessi di negozio, padroni di bottega, maestri insegnanti, laboriosi impiegati, e non pochi coprono onorifici gradi nella milizia. Molti anche forniti dalla natura di non ordinario ingegno, poterono percorrere i corsi universitari, e si laurearono in lettere, in matematiche, medicina, leggi, ingegneri, notai, farmacisti e simili"³.

Funzionerà anche per il secolo appena iniziato questo *Sistema Preventivo* che nelle comunità educative guidate dai Salesiani è ancora la *carta costituzionale* dell'educatore?

Dalla documentazione prodotta in queste lezioni sembrerebbe decisamente di sì perché tale sistema risulta basato su leggi psicologiche e su principi pedagogici ben fondati e sicuri.

ORIENTAMENTO IN CONCRETO

Oggi, l'Orientamento sta assumendo un'importanza sempre maggiore: sia i documenti dell'Unione Europea sia i più recenti testi normativi italiani (obbligo formativo, integrazione tra i sistemi della scuola, della formazione professionale e del lavoro, politiche di sviluppo occupazionale, Istruzione e Formazione tecnica superiore, Educazione degli adulti...) ne dilatano la funzione e lo presentano come dispositivo fondamentale per il buon esito dei processi formativi, per lo sviluppo socio-economico e per la lotta contro l'esclusione sociale.

Abbiamo già visto che, nell'attuale contesto sociale (società della conoscenza), con l'aumento della complessità, aumentano anche le opportunità. Le maggiori opportunità offerte dal quadro sociale generano però anche incertezza. L'orientamento va allora inteso come un **processo formativo complesso** che investe tutto l'arco della vita degli individui e va finalizzato a sviluppare capacità di auto-orientamento. Vivere e lavorare nella società della conoscenza richiede cittadini attivi, in grado di gestire autonomamente il proprio percorso personale e professionale.

³ Idem, p. 303.

Non si può o non ha senso “orientare” ad una scelta professionale, come se questa fosse fatta una volta per sempre. Le scelte, infatti, non si concentrano più in un periodo, sia questo il passaggio da una scuola all’altra o dalla scuola al mondo del lavoro. Non esiste un momento di scelta unico e definitivo, ma piuttosto una serie di decisioni successive; occorre pertanto possedere gli strumenti indispensabili per saper effettuare delle scelte ogni qualvolta se ne presenti l’occasione nell’arco della vita. Si tratta cioè di “orientare ad orientarsi”, ad individuare dei criteri per realizzare una pluralità di scelte in un contesto in continuo mutamento. Oggi dunque il tema dell’orientamento si sta sviluppando in riferimento a tutte le fasce di età, con particolare attenzione per gli adulti.

Per questo abbiamo presentato qui l’orientamento in una prospettiva educativa (pensando l’educazione come processo che dura per tutto l’arco della vita), come supporto allo sviluppo di strategie di crescita personale, come allenamento e apprendimento continuo. È questo, in concreto, ciò che un’azione di orientamento deve garantire, configurandosi come servizio offerto a tutti. Ciò implica necessariamente un’**integrazione tra i vari soggetti** che sono istituzionalmente chiamati a svolgere un ruolo nel campo dell’orientamento (Scuola, Università, Enti di formazione, Servizi per l’impiego, Aziende...). Tale integrazione potrebbe rendere accessibile a tutti la fruizione del servizio di orientamento e migliorare la qualità e l’efficacia dell’offerta orientativa.

Questa concezione dell’orientamento è alla base della direttiva 487/97 che ha riconosciuto l’orientamento quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, **parte integrante dei curricoli di studio** e più in generale del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell’infanzia. Esso si traduce in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità degli utenti di:

- conoscere se stessi, l’ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative presenti sul territorio...
- diventare protagonisti di un **personale progetto di vita**,
- partecipare alla propria formazione e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile.

(Cfr.: <http://www.set-mi.net/ofi/aree/orientam/orientam.htm>)

Non possiamo sviluppare qui le strategie operative (che potranno essere oggetto di uno scambio di pratiche tra i partecipanti al corso). Diciamo soltanto che i formatori di CFP operano in un contesto regolato dall’accreditamento degli organismi che erogano servizi formativi e di orientamento e, in questo contesto, vengono richiamate tre dimensioni dell’orientamento (e dei servizi di orientamento):

- la dimensione informativa,
- la dimensione formativa e
- la dimensione consulenziale.

L'esigenza di fondo è comunque quella di passare da un approccio statico (l'approccio diagnostico-predittivo o l'approccio puramente informativo) ad approcci dinamici,

- che disegnino percorsi complessi e integrati,
 - nei quali l'eventuale utilizzo di test e di consulenze orientative si collochi dentro una strategia complessiva e non come momento isolato
 - il momento informativo si leghi a percorsi formativi sulla decisione e sul progetto personale
 - l'inserimento nel curriculum di moduli specifici di orientamento (orientamento esplicito) venga integrato dalla riscoperta della valenza orientativa di tutto il percorso formativo offerto (orientamento implicito)
- che coinvolgano diversi soggetti: genitori, formatori, allievi, esperti, testimonials,...
- che sappiano raccordare le varie agenzie e le istituzioni presenti sul territorio, i vari mondi produttivi...

Tra le **STRATEGIE E I DISPOSITIVI** possiamo elencare i seguenti:

- inserimento nella normale didattica di momenti orientati alla conoscenza di sé e del contesto,
- valorizzazione di tutti i momenti che favoriscono la crescita della capacità di autoorientamento: assunzione di responsabilità nell'organizzazione della vita del corso, possibilità di scelta...,
- test attitudinali,
- attività di *counselling* di orientamento,
- sportelli informativi per l'orientamento,
- incontri con esperti del mercato del lavoro e delle professioni,
- consulenza di psicologi esperti in orientamento (ai singoli allievi, ai gruppi, alle équipes dei formatori...),
- attività di stage formazione-lavoro,
- tirocini di orientamento,
- visite guidate...,
- servizi di accoglienza orientativa.

Esercizio 1

Al termine di questo modulo, una riflessione sugli argomenti che ti proponiamo dovrebbe aver valore anche per te, non solo per gli allievi che attualmente hai accanto a te nelle aule o nei laboratori.

1. Si dice che *il lavoro realizza* (o deve realizzare) l'uomo. Che cosa si intende dire? Perché l'uomo mette tante energie sul lavoro, a volte, fino a dimenticare la vita di famiglia o la propria vita spirituale? Quante dovrebbe metterne, secondo te?
2. *Vita personale e vita professionale interagiscono* sempre (e spesso interferiscono fortemente): quale delle due deve prevalere nella vita di un uomo? In che senso si dice che il lavoro "realizza"? Quando il lavoro *realizza* l'uomo, quando realizza la donna? Nella vita i valori e le proporzioni sono uguali per l'uomo e per la donna? Nella vita di una donna si dà lo stesso peso al lavoro, alla professione, alla famiglia, agli amici...?
3. Nella FP è più redditizio puntare sulla formazione dell'uomo (la crescita della personalità, gli apprendimenti di base, le competenze...) o sulla "spendibilità" (efficienza professionale, apprendimento di tecnologie, conoscenze tecniche, mobilità di ruoli...) nelle Aziende che assumeranno?
4. Tu che oggi sei "formatore" in una scuola professionale, cosa avresti voluto diventare? Coincide il lavoro che fai con il "progetto" della tua vita? Che cosa vorresti (e potresti) ancora fare per sentirti "realizzato"?...
5. Pensa che ognuno dei tuoi allievi può avere (e dovrebbe averlo!) un progetto per la sua vita: come lo aiuti a scoprirlo e come contribuisce a realizzarlo?

Esercizio 2

Al termine di questa area, prova a definire con parole tue il concetto di Orientamento?

Quali sono, a tuo avviso, gli elementi fondamentali che dovrebbero caratterizzare questa dimensione dell'offerta formativa di un CFP?

Bibliografia

- FONTANA U., *Relazione segreto di ogni educazione*, LDC, Torino 2000
 ISFOL, *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, Franco Angeli, Milano 2002.
 MANCINELLI M.R., *L'orientamento in pratica. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore, orientatori, psicologi*, Alpha Test, Milano 1999.
 MONTEDORO CLAUDIA, *Orientamento degli adulti*, Franco Angeli, Milano 2002.

AREA TEMATICA 6

CULTURA ORGANIZZATIVA E PROCESSI DI SELF-EMPOWERMENT

GIUSEPPE TACCONI

Modulo 1: ORGANIZZAZIONE E SOGGETTIVITÀ

Quando affrontiamo i problemi più urgenti relativi allo sviluppo delle nostre comunità educative e ci interroghiamo sulla qualità delle nostre relazioni, del nostro apprendimento e delle nostre strutture, ci rendiamo conto che non è possibile comprenderli isolatamente. Questo significa che non li possiamo affrontare solo come i “nostri” problemi, perché essi sono di natura “sistemica”, interdipendenti e interconnessi.

Ma se accettiamo di passare da un paradigma di pensiero lineare ad uno complesso, occorre prima che siamo disposti a porci domande più radicali rispetto a quelle che ci hanno fin qui accompagnato, ed essere disposti a mettere in discussione quello che ci è apparso come pietra angolare.

Fra gli elementi che possono essere oggetto di discussione vi è quello “organizzativo”. Anche il tema dell’organizzazione infatti deve essere sottoposto ad una verifica alla luce del metodo della complessità, vale a dire alla luce di un’interpretazione non meccanicistica ed attenta alle esigenze dell’istituzione come a quelle delle singole soggettività. È così che potremo cogliere che l’educazione e la formazione non sono giocate solo a livello di rapporti tra il formatore e il formando: l’organizzazione stessa possiede una sua valenza educativa e formativa (ambiente educativo).

IL CONCETTO DI ORGANIZZAZIONE

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- interpretare il fenomeno organizzativo come fenomeno eminentemente culturale;
- generare delle metafore per rappresentare la propria organizzazione di appartenenza;
- descrivere il fenomeno organizzativo, evidenziando l'esito sempre approssimativo di ogni descrizione;
- definire il concetto di organizzazione.

LE ORGANIZZAZIONI: STRUMENTI PER AGIRE O MODI DI PENSARE?

Spesso, ci si accosta alle questioni di carattere organizzativo considerandole solamente dal punto di vista strumentale, magari con un certo grado di diffidenza, e si mette l'accento sulle disfunzioni organizzative:

- la fatica di costruire un progetto condiviso,
- la difficoltà di responsabilizzare i laici e i religiosi,
- la difficoltà di rivedere gli assetti organizzativi e gestionali e di dar vita ad organismi di partecipazione,
- la problematica circolazione delle informazioni,
- la tendenza di molti a procedere da solitari,
- la paralisi decisionale,
- la mancanza di strategie e di visione,
- la difficoltà di gestire instabilità e contraddizioni sempre presenti nel sistema,
- la tendenza a ricercare semplificazioni rassicuranti, anziché adottare soluzioni complesse.

Ma non è solo la constatazione che le cose non funzionano bene a suggerirci di focalizzare l'attenzione sul tema dell'organizzazione. Alla radice di queste disfunzioni possiamo collocare le dotazioni culturali, il modo in cui i soggetti pensano se stessi e il rapporto con i contesti di appartenenza (l'opera, il contesto sociale, quello ecclesiale...).

Dovremo dunque sforzarci di leggere le questioni organizzative non solo come strumentazioni per agire, ma anche – e soprattutto – come modalità di pensare e di pensarsi.

Oggi si sente a tutti i livelli l'esigenza di una riflessione di secondo livello sull'organizzazione, che permetta di cogliere il nesso esistente tra le idee di organizzazione e i modelli concreti che si costruiscono.

METAFORE PER DIRE L'ORGANIZZAZIONE

Franca Olivetti Manoukian, adottando un approccio psicosociologico all'organizzazione, tenta di esplorare la realtà dell'organizzazione a partire dal punto di vista di singoli individui e di gruppi, di capire come vedono l'organizzazione coloro che vi sono inseriti e come se la rappresentano alcuni testimoni privilegiati che hanno avuto modo di accostare una realtà organizzativa¹. L'autrice parte dal presupposto che, a fronte di un sapere teorico sempre approssimativo e parziale sulle organizzazioni che si esprime in una enorme varietà di approcci e di studi, l'osservazione della vita quotidiana delle organizzazioni fa emergere tutta una serie di "...rappresentazioni mentali, stabilizzate, aventi quindi una certa forza, tendenti a permanere nel tempo e a riproporsi in situazioni diverse"². Per conoscere l'organizzazione risulta perciò utile esplorare l'idea che ciascuno ha dell'organizzazione in cui è inserito – idea che si deposita nelle sue azioni – e come questa idea interagisca con gli altri punti di vista.

Gareth Morgan propone un approccio simile, un accostamento alle organizzazioni che metta a fuoco le immagini e le metafore che si hanno dell'organizzazione stessa. Egli parte dal presupposto che le organizzazioni sono "fenomeni complessi, ambigui e paradossali"³ e che le nostre spiegazioni della vita organizzativa sono fondate su metafore che ci inducono a vedere e a concepire le organizzazioni in modi sempre parziali. È importante esplicitare queste metafore e imparare a leggere la situazione organizzativa con flessibilità, collocandosi da diversi punti di vista. A nostro avviso, nell'approccio di Morgan, è centrale l'assunzione che "...il nostro modo di concepire l'organizzazione influenza il modo di organizzarsi"⁴, cioè che esiste uno stretto legame tra i modi consolidati di pensare e pensarsi come organizzazione e la concreta realtà organizzativa che si costruisce.

Nelle metafore, colorate di tonalità emotive, si depositano le prospettive teoriche e i modelli secondo i quali ci si pensa. Anzi, il ricorso all'uso di metafore per descrivere le proprie rappresentazioni e i propri modelli può diventare "...un trampolino da cui lanciarsi o da cui tuffarsi per esplorare acque più profonde, terreni ignoti, per avventurarsi su aspetti incogniti o anche soltanto per rendersi conto, per

¹ MANOUKIAN OLIVETTI FRANCA, *I saperi sull'organizzazione*, in: KANEKLIN CESARE, MANOUKIAN OLIVETTI FRANCA, *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, NIS, Roma 1990, pp. 29-105.

² *Ibid.*, p. 30.

³ MORGAN GARETH, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Tr. it., Franco Angeli, Milano 1998⁸, p.390.

⁴ *Ibid.*, p. 406.

dare propri significati a quel che accade nell'organizzazione"⁵. Le metafore, proprio perché sono "...una sorta di invito a vedere l'organizzazione come qualche cosa d'altro"⁶, aprono i significati e permettono di cogliere sfumature di significato e risonanze emotive che altrimenti rimarrebbero nascoste. I problemi organizzativi, spesso, hanno più a che fare con le modalità attraverso cui ci si pensa che non con "dati" presunti oggettivi. Più che nelle rassegne di tali dati, nelle diagnosi e nelle ricette, allora, la soluzione di tali problemi sarà da ricercare proprio nella direzione di un lavoro formativo sulle menti, che permetta di trasformare i modi di guardare i problemi stessi, inserisca i problemi in più ampi scenari, apra nuove possibilità di lettura e nuovi significati da attribuire a tali dati.

ESERCITAZIONE

Visioni di organizzazione

- 1; Prova a completare le frasi che trovi nella tabella che segue, utilizzando una metafora.
2. Proponi l'esercizio a qualche tuo collega.
3. Confronta la tua metafora con quella dei tuoi colleghi

Per me, il Centro di formazione professionale in cui sono inserito è come...

.....
.....
.....
.....

In questa immagine, io sono come...

.....
.....
.....
.....

⁵ KANEKLIN CESARE, MANOUKIAN OLIVETTI FRANCA, *Conoscere l'organizzazione...*, op. cit., p. 41.

⁶ Idem.

ORGANIZZAZIONE: COS'È?

Un tempo si pensava che organizzare significasse ordinare, regolare, rendere più semplici le cose. E talvolta ancora oggi ci accostiamo ai temi dell'organizzazione con aspettative di questo genere e ne restiamo delusi, perché le cose continuano a restare complesse⁷. Il problema allora forse non è tanto l'organizzazione ma le aspettative sbagliate ed illusorie che riponiamo nel tema dell'organizzazione.

I CFP resteranno delle realtà complesse, nonostante l'organizzazione. Organizzare non significa ridurre al semplice, ma abituarsi alla complessità, imparare a vivere e a valorizzare la complessità come ricchezza e varietà. Il problema è allora quello di come i/le formatori/trici possano apprendere ad organizzare, ad organizzarsi e a cambiare.

Abbiamo visto che il tema dell'organizzazione ha a che fare con le strutture ma anche con le culture, con i modi di vedere e di pensare le cose, con i modi di sentire e di relazionarsi, con l'atmosfera generale che si respira all'interno di una comunità educativa. È estremamente importante allora portare la riflessione ad un secondo livello, quello dell'interrogazione sulle proprie dotazioni culturali, sui modelli che inconsapevolmente si tende ad assumere, sui significati, ed esercitare una vigilanza critica sui modelli, rivisitare la propria conoscenza "repressa, inibita, attenta solo ad alcuni aspetti dei problemi, orientata e disorientata dalle proprie attese"⁸, per poter attuare processi di cambiamento delle culture organizzative. Prima che un problema di progettazione e di cambiamento, infatti, quello organizzativo è un problema specificamente culturale.

La rappresentazione che ci si costruisce di quell'organizzazione che è il proprio CFP – i modelli teorici condivisi, le metafore – costruisce in qualche modo l'organizzazione stessa o quantomeno orienta le azioni e i comportamenti dei singoli e dei gruppi. Queste concezioni dell'organizzazione influenzano anche le concezioni e le pratiche formative.

D'altra parte, se la dimensione cognitiva e culturale è così determinante sulla configurazione dell'organizzazione, l'esplicitazione e l'analisi di queste rappresentazioni, di ciò che i singoli pensano riguardo alle proprie organizzazioni può diventare terreno privilegiato per la formazione.

La Manoukian, a conclusione di una sua esplorazione del mondo delle organizzazioni, afferma: "in qualsiasi modo ci si accosti all'organizzazione c'è sempre qualcosa che non si conosce, ci si trova comunque di fronte a qualche cosa che non può essere chiarito, decifrato, reso del tutto intelligibile e dominabile"⁹. L'accostamento a qualsiasi organizzazione è sempre approssimativo e parziale. Questo po-

⁷ Cfr. SPALTRÒ ENZO - DE VITO PISCICELLI PAOLA, *Psicologia per le organizzazioni. Teoria e pratica del comportamento organizzativo*, NIS, Roma 1990, p. 219.

⁸ KANEKLIN CESARE, MANOUKIAN OLIVETTI FRANCA, *Conoscere l'organizzazione...*, op. cit., p. 26.

⁹ Ibid., p. 104.

trebbe sembrare un limite: ci si accosta ai tanti problemi organizzativi anche e soprattutto per trovare delle soluzioni, individuare dei percorsi da seguire. Scoprire che ci è preclusa anche solo una conoscenza esatta dei problemi può essere deludente. A questo riguardo è invece utile la riflessione con cui la nostra autrice prosegue: “È vero che è scoraggiante, che può essere deprimente trovarsi sempre di fronte a un non finito, un non certo, sperimentare la mancanza, l’insufficienza della propria competenza, del proprio sapere: ma è anche questa la condizione che consente di applicarsi giorno per giorno, anche nel lavoro quotidiano, a ricercare, a pensare per scoprire, capire, trovare ciò che non si sa; è da questa condizione che nascono nuove possibilità di definizione dei problemi in gioco e nuove possibilità di conoscenza dell’organizzazione”¹⁰.

La possibilità di adozione di nuovi comportamenti è strettamente interconnessa a modificazioni nel modo di rappresentarsi e di considerare l’organizzazione, in particolare alla capacità di rinunciare a tendere verso il modello “ideale” di organizzazione e alla capacità di apprendere a riflettere sulle immagini con cui ci si rappresenta l’organizzazione, di creare nuove rappresentazioni e nuovi scenari, che aprano a sempre nuove possibilità di azione.

DEFINIZIONE DEL TERMINE “ORGANIZZAZIONE”

Da un punto di vista etimologico, il termine “organizzazione” viene fatto risalire al greco organon, cioè “strumento” (in particolare strumento musicale).

Assume un significato biologico, nella lingua italiana, fin dai tempi di Dante, essendo usato per indicare il “formarsi degli organi”, per poi significare “ordinare”, “disporre”.

Ancora all’inizio di questo secolo, il verbo “organizzare” era considerato un neologismo, per introdurre soprattutto concetti mutuati dalla lingua francese (ordine, riordinamento, accomodamento...).

Negli ultimi anni, con il termine organizzazione si designa sia **l’attività volta a definire in modo normativo le relazioni tra persone, in vista del raggiungimento razionale di uno scopo** sia **l’entità sociale orientata al raggiungimento di fini specifici** (impresa, scuola, ospedale, opera sociale...).

Esiste un uso del termine organizzazione anche **in psicoanalisi**, per designare i processi che permettono il coagularsi dell’energia libidica grazie all’identificazione di nuovi obiettivi, o zone erogene, su cui concentrare il desiderio. In questo senso, organizzazione è **l’aggregazione definita e riconoscibile intorno ad un elemento dominante in vista del raggiungimento di uno scopo**. Se poi questa teoria psicoanalitica viene estesa (come lo stesso Freud fa) per interpretare i fenomeni della vita collettiva, si può comprendere la comunità come la possibilità di organizzarsi a partire da legami affettivi che convergono attorno alla figura del

¹⁰ Ibid., pp. 104-105.

capo e che assicurano l'integrazione, evitano il rischio della regressione, danno sicurezza e appagamento.

Questo uso del termine organizzazione, così lontano da quello precedente, ci permette tuttavia di immaginare che una comunità può sgretolarsi non solo a causa di processi culturali esterni ma anche della rottura di legami interpersonali, che produce una situazione di ansia e di paura.

Questo primo approccio all'idea di organizzazione ci permette di individuare un **comune denominatore** a tutte le definizioni: è il riferimento alla **razionalità**, all'ordine e alla necessità di stabilire legami intensi tra individui. Ora, questa idea negli ultimi quindici anni è stata più volte messa in discussione, tanto che oggi non esiste un'azione organizzativa razionale concepita come "buona" che si contrappone ad un disordine strutturale caotico, concepito come "cattivo", ma siamo indotti a pensare, anche per una singola comunità, a più logiche di azione organizzativa possibili, il che equivale a dire, a più criteri di razionalità.

Non solo, ma l'idea stessa di organizzazione si è fatta più articolata ed è, come dire, esplosa in almeno tre direzioni che fanno capo a **tre scuole di pensiero** diverse: l'approccio razionale, naturale e sistemico.

Bibliografia

- KANEKLIN CESARE, MANOUKIAN OLIVETTI FRANCA, *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, NIS, Roma 1990.
- MORGAN GARETH, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Tr. it. Franco Angeli, Milano 1998⁸.
- SPALTRO ENZO - DE VITO PISCICELLI PAOLA, *Psicologia per le organizzazioni. Teoria e pratica del comportamento organizzativo*, NIS, Roma 1990.

MODELLI ORGANIZZATIVI PER COMUNITÀ EDUCATIVE COMPLESSE

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- elencare le caratteristiche principali dei principali approcci teorici all'organizzazione;
- descrivere le caratteristiche dei modelli chiusi e dei modelli aperti;
- individuare quale tipo di modello organizzativo sia prevalente nella propria realtà di provenienza.

TEORIE E MODELLI DI ORGANIZZAZIONE

Il fenomeno organizzativo è un fenomeno complesso e anche il dibattito nel campo della teoria delle organizzazioni si è fatto sempre più ricco ed articolato, soprattutto in questi ultimi due decenni¹. R. W. Scott, nel suo approfondito manuale sulle organizzazioni², indica tre diverse prospettive che si possono assumere per osservare il fenomeno organizzativo: l'organizzazione come sistema razionale, come sistema naturale e come sistema aperto. Queste tre prospettive teoriche, che riassumono una vasta gamma di approcci e di scuole, hanno in parte contribuito alla costruzione di altrettanti modelli concreti di organizzazione e noi le assumiamo qui, anche se con una certa cautela, come tipologie organizzative, come descrizioni di tipi diversi di fenomeni organizzativi e di complessi organizzati.

È vero che, come avverte Stefano Zan³, bisogna fare attenzione a non confondere il fenomeno organizzativo con le teorie messe in atto per analizzarlo e comprenderlo, ma è anche vero che esiste uno stretto rapporto tra le due dimensioni, tra come si pensa l'organizzazione e come la si attua. Il fenomeno organizzativo, infatti, è innanzitutto un fatto di conoscenza: il modo di conoscere e di rappresentarsi

¹ Cfr.: ZAN STEFANO (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna 1994³. Questa antologia, che presenta una rassegna dei principali filoni di ricerca su come debba essere considerato il fenomeno organizzativo e su quali siano gli interessi propri di una teoria dell'organizzazione, testimonia bene della vivacità e della ricchezza del dibattito, in particolare di come le teorie classiche dell'organizzazione siano andate modificandosi radicalmente in questi ultimi vent'anni.

² SCOTT W. RICHARD., *Le organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1994, pp. 50-122.

³ ZAN STEFANO (a cura di), *Logiche di azione organizzativa...*, op. cit., pp. 15-16.

l'organizzazione guida ed orienta l'agire organizzativo dei singoli individui e dei gruppi e costruisce quell'entità sociale dinamica che è l'organizzazione.

Vogliamo tentare di accostarci ai modelli teorici con cui si leggono e si concettualizzano i processi organizzativi come a tipi particolari di cultura organizzativa che informano ed orientano i rapporti tra i soggetti di un'organizzazione e concorrono in modo determinante a costruire modelli concreti di organizzazione e hanno dunque rilevanza sulle azioni formative. Ognuna delle tre prospettive che indicheremo può essere articolata ulteriormente in una grande quantità di approcci teorici e di concreti modelli organizzativi; inoltre, le tre prospettive, per certi aspetti, coesistono, non è che l'una abbia soppiantato del tutto l'altra.

1. La prospettiva razionale

Quello razionale è l'approccio organizzativo cosiddetto classico, sviluppato da autori come F.W. Taylor, H. Fayol, M. Weber, H.A. Simon⁴. Secondo questa prospettiva, che si rifà alla logica del sistema meccanico, l'organizzazione viene definita come “una collettività orientata al raggiungimento di fini relativamente specifici che presenta una struttura sociale relativamente formalizzata”⁵ e si configura, dunque, come uno strumento costruito allo scopo di raggiungere determinati obiettivi.

Sono proprio l'orientamento al raggiungimento di obiettivi ben definiti e la formalizzazione le caratteristiche che contribuiscono alla *razionalità* dell'organizzazione. La razionalità, che è intesa in senso ristretto, in quanto solo tecnico e funzionale, non si riferisce tanto alla scelta dei fini, quanto alla definizione dei mezzi e delle azioni che devono essere messi in atto per realizzare i fini. In quest'ottica, il comportamento di un'organizzazione sarà tanto più razionale quanto più le azioni compiute dai suoi membri si muoveranno, in modo coordinato, verso uno scopo preciso.

La *specificità dello scopo* contribuisce ad accrescere la razionalità del sistema perché diminuisce l'area di ambiguità, fornisce criteri precisi e indiscutibili per scegliere fra attività alternative, guida le decisioni relative alle modalità da seguire per disegnare la struttura organizzativa (quali compiti assegnare a chi) e per distribuire le risorse. Senza fini precisi, le strutture che si sviluppano non avranno una base solida e risulteranno instabili ed amorfe.

La seconda caratteristica che contribuisce alla razionalità delle azioni organizzative è, come dicevamo, quella della *formalizzazione*. La formalizzazione di una struttura comporta che le regole e le procedure operative che governano il comportamento organizzativo siano formulate in modo chiaro, preciso ed esplicito; che le azioni complesse siano scomponibili in operazioni elementari, stabili e ripetitive, prescrivibili agli individui e controllabili; che i ruoli e i rapporti fra i ruoli siano

⁴ Cfr. SCOTT W. RICHARD, *Le organizzazioni...*, op. cit., pp. 53 sq.

⁵ Ibid., p. 43.

definiti a prescindere dalle caratteristiche delle persone che occupano le diverse posizioni nella struttura; che la gerarchia sia fissa e centrale; che siano inoltre attivati sistemi di controllo per valutare le prestazioni e scoprire i comportamenti devianti; che la comunicazione si svolga in senso verticale, dall'alto verso il basso. Tutto questo è ben raffigurabile nell'organigramma che rende il comportamento dei singoli prevedibile, poiché lo standardizza, lo regola e permette il formarsi di aspettative stabili rispetto ai vari membri del gruppo.

La formalizzazione consente poi di rendere le strutture indipendenti dalla partecipazione di qualsiasi particolare individuo coinvolto. Viene data dunque maggiore importanza alla struttura che alle caratteristiche dei partecipanti. L'organizzazione viene intesa come qualcosa di interamente e rigidamente predeterminato rispetto ai singoli soggetti e alla loro azione, indipendente dalla loro identità. Il succedersi dei singoli nelle cariche può essere *routinizzato* e regolarizzato, in modo che una persona opportunamente addestrata possa sostituirne un'altra, senza che il funzionamento dell'organizzazione ne risenta.

In questa prospettiva, il funzionamento dell'organizzazione è reso in buona parte indipendente anche dai sentimenti che gli uni hanno verso gli altri. Anzi i legami affettivi positivi tra i membri dell'organizzazione vengono scoraggiati, per la paura che essi possano indebolire la disciplina o la facoltà di giudizio e possano ostacolare l'impiego razionale delle persone nel raggiungimento dei fini stabiliti. Per gli stessi motivi, anche il conflitto viene qui visto come patologico e deviante rispetto alla norma e perciò tende ad essere represso. Nel complesso, l'enfasi posta sulle dimensioni oggettive e razionali genera un clima caratterizzato da una certa freddezza affettiva.

L'approccio razionale, in definitiva, è centrato sull'idea di adempimento, concepisce l'organizzazione come un sistema efficace (capace di raggiungere lo scopo) ed efficiente (capace di raggiungere lo scopo col minor dispendio di energie possibile) e concentra l'attenzione sul funzionamento intra-organizzativo, come se le organizzazioni esistessero indipendentemente dal contesto.

2. La prospettiva naturale

Quello del sistema naturale è l'approccio organizzativo sviluppato da autori come Mayo, Selznick e Parson⁶. Secondo questo modello, l'organizzazione viene definita come "una collettività i cui partecipanti condividono un'interesse alla sopravvivenza del sistema e si impegnano in attività collettive, strutturate informalmente, per garantire tale sopravvivenza"⁷.

Gli studiosi della prospettiva naturale prestano particolare attenzione ai comportamenti e notano come un'organizzazione sia qualcosa di più di uno strumento per raggiungere obiettivi specifici: spesso esiste una notevole disparità tra gli

⁶ Cfr.: SCOTT W. RICHARD, *Le organizzazioni...*, op. cit., pp. 77 sq.

⁷ Ibid., p. 45.

obiettivi proclamati e gli obiettivi realmente perseguiti; inoltre, molte energie organizzative sono orientate alla sopravvivenza e al mantenimento del sistema stesso.

Le organizzazioni, in questo modello, non sono viste tanto come strumenti per raggiungere determinati obiettivi, ma come collettività organiche, governate dall'imperativo di sopravvivere, adattandosi all'ambiente, analogamente ai sistemi viventi, e diventando dunque fini a se stesse: "Se la loro sopravvivenza è in gioco, le organizzazioni abbandoneranno il perseguimento degli obiettivi espliciti per potersi salvare"⁸. L'organizzazione è qui rivolta innanzitutto a conservare il proprio equilibrio omeostatico interno ed esterno, l'integrazione dei membri nel sistema e l'integrazione del sistema nell'ambiente.

Le strutture formali (norme e modelli di comportamento indipendenti dalle caratteristiche dei singoli) contano molto meno delle strutture informali (quelle basate sulle caratteristiche personali di coloro che si trovano in una determinata situazione), nel determinare il comportamento dei gruppi e degli individui. Le singole persone infatti sono portatrici di una propria mentalità, di idee, valori e interessi differenziati, di particolari sentimenti e motivazioni e questi elementi vanno a costruire, nelle interazioni tra le persone, una struttura informale ragionevolmente stabile e influente: concezioni, modelli di comportamento praticati, sistemi di *status* e di potere, reti di comunicazione. La considerazione delle funzioni positive svolte dalla struttura informale relativizza notevolmente le capacità razionalizzatrici della formalizzazione: i singoli non si comportano come soggetti "razionali", ma come esseri completi, animati da molteplici sentimenti, motivazioni e valori. Ne segue che diventano importanti il rispetto dei singoli – della loro sensibilità e dei loro valori –, la consultazione reciproca, la continua comunicazione, la flessibilità e l'agilità nelle procedure. Un eccesso di formalizzazione, in questa prospettiva, porterebbe l'organizzazione all'inefficacia e alla sottovalutazione delle risorse più preziose, quelle umane.

I diversi studiosi di questa corrente, assumono generalmente il modello di analisi strutturale-funzionalista e dunque analizzano ogni singola struttura dell'organizzazione in base alla funzione che svolge nell'assicurare la sopravvivenza del sistema. La validità di un elemento va giudicata in riferimento alle funzioni che svolge, a come viene percepito il ruolo dai vari attori, a ciò che produce per il buon funzionamento del tutto. In analogia con gli organi di un organismo vivente, i diversi elementi di un'organizzazione vengono visti come tra loro strettamente interconnessi ed interdipendenti. È all'interno di relazioni di interdipendenza, che vengono gestiti anche i conflitti che la vita organizzativa inevitabilmente genera.

3. La prospettiva sistemica e complessa

L'approccio sistemico rappresenta un'evoluzione rispetto agli altri modelli, sia perché approfondisce il concetto di sistema che, nei modelli precedenti, era stato

⁸ Ibid., p. 78.

solo sfiorato, sia perché introduce il concetto di complessità in relazione alle organizzazioni⁹. Esso si rifà in particolare alla teoria generale dei sistemi sviluppata dal biologo Ludwig von Bertalanffy, che aveva notato come, in varie discipline della scienza moderna, si erano sviluppate in modo del tutto indipendente, concezioni e punti di vista simili: molte delle più importanti entità studiate dagli scienziati, particelle nucleari, atomi, molecole, cellule, organi, ecosistemi, gruppi, società, sono tutti riconducibili alla categoria generale di “sistema”. Un sistema è dotato delle seguenti caratteristiche:

- è costituito da un insieme di elementi che sono in relazione tra di loro;
- le parti che lo costituiscono sono tra loro interdipendenti, possono avere una struttura più o meno complessa, possono essere più o meno aperte al sistema di cui fanno parte (la complessità e la variabilità delle parti aumenta mano a mano che si passa dai sistemi meccanici, a quelli organici, a quelli sociali e, aumentando la complessità, diminuisce la possibilità di anticipare e prevedere effetti e conseguenze);
- è impossibile stabilire dei nessi di causa-effetto tra gli elementi di un sistema;
- ogni cambiamento che un elemento subisce si ripercuote, con maggiore o con minore intensità, anche sugli altri elementi del sistema;
- ogni sistema è parte di un sistema di ordine superiore ed è circoscritto da confini che lo delimitano sia nei confronti degli altri sistemi del suo stesso livello che di quelli di livello superiore;
- quando il sistema è aperto, c'è un flusso continuo di informazioni che esce dal sistema e un flusso che entra nel sistema;
- passando dai sistemi semplici a quelli complessi, variano anche la natura e l'importanza dei vari flussi tra gli elementi del sistema e fra il sistema e l'ambiente; i tipi principali di flusso sono quelli di materiali, energie ed informazioni; nei sistemi più semplici, si avranno soprattutto flussi di materiali, nei sistemi più complessi, invece, più flussi informativi che materiali.

L'approccio sistemico è stato applicato allo studio delle organizzazioni da diversi autori, in particolare da Jay Galbraith e da Karl Weick, e tende a considerare l'organizzazione non come un'entità fissa ma come una serie di processi di azioni organizzative e come un sistema costituito da un insieme di parti che operano in funzione dell'obiettivo globale dell'intero sistema. Della visione sistemica e complessa dell'organizzazione si fa portavoce Edgar Morin quando afferma che “...l'organizzazione è la sistemazione di relazioni tra componenti o individui che produce un'unità complessa o sistema, dotata di qualità ignote al livello delle componenti o individui. L'organizzazione connette in maniera interrelazionale elementi, o eventi, o individui diversi che di conseguenza diventano componenti di un tutto. Essa garantisce una solidarietà e una solidità relativa a tali legami, e garantisce quindi al sistema una certa possibilità di durata, nonostante le perturbazioni

⁹ Ibid., pp. 105 sq.

aleatorie. L'organizzazione dunque: trasforma, produce, connette, mantiene"¹⁰. L'organizzazione viene quindi a configurarsi come:

- un sistema finalistico, che tende ad orientare l'interazione tra i singoli attori verso il raggiungimento di uno o più obiettivi;
- un sistema aperto, che riceve degli *input* dall'ambiente, li elabora e fornisce degli *output* che contribuiscono a mutare l'ambiente stesso e quindi a influenzare gli *input* successivi;
- un sistema sempre cangiante, che si adatta ai mutamenti ambientali, in modo da poter continuare a perseguire i propri obiettivi¹¹.

Il concetto di entropia, che indica la perdita di energia che non può essere convertita in lavoro, aiuta a distinguere fra sistemi chiusi e sistemi aperti. Per la seconda legge della termodinamica, ogni sistema, se rimane isolato, tende a degradarsi, evolvendosi verso uno stato di crescente disordine e dissipando la sua energia. Tutti i sistemi chiusi vanno verso uno stato di entropia. I sistemi aperti invece, ricevendo energia dall'ambiente, sono in grado di sostituire quella già utilizzata, possono quindi fruire di entropia negativa e ciò comporta un aumento della loro complessità. "L'entropia positiva è dunque indice di disordine e disorganizzazione, così come l'entropia negativa significa ordine e organizzazione"¹².

Si possono distinguere due fondamentali processi che differenziano i sistemi chiusi da quelli aperti: si tratta dei processi della morfostasi e della morfogenesi. "La *morfostasi* comprende tutti quei processi che tendono a preservare la forma, la struttura o lo stato di un sistema... La *morfogenesi* comprende invece quei processi che elaborano o mutano un sistema"¹³. I sistemi aperti tendono a diventare sempre più differenziati nella forma e più complessi nella loro struttura, adattandosi così alle condizioni ambientali, sempre più complesse e differenziate, e autoproducendosi.

La prospettiva sistemica mette dunque in rilievo l'importanza delle relazioni di interconnessione e di interdipendenza tra un sistema organizzativo e il più ampio contesto ambientale, ma pone anche l'accento sui processi, sulle decisioni e sulle azioni organizzative orientate ad uno scopo¹⁴, sul sistema di relazioni, interazioni, retroazioni sociali, attraverso cui l'organizzazione contemporaneamente produce se stessa (è auto-organizzazione) ed è prodotta dall'ambiente che essa stessa, a sua volta, contribuisce a produrre¹⁵.

¹⁰ MORIN EDGAR, *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1992, p. 133.

²¹ Cfr.: SPALTRO ENZO - DE VITO PISCICELLI PAOLA, *Psicologia per le organizzazioni...*, op. cit., p. 48.

²² Idem.

²³ SCOTT W. RICHARD, *Le organizzazioni...*, op. cit., p. 113.

²⁴ Cfr.: WEICK KARL E., *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, in ZAN Stefano (a cura di), *Logiche di azione organizzativa...*, op. cit., pp. 211-244.

²⁵ Cfr.: MORIN Edgar, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993, pp. 85 sq. Qui Morin, per definire questo intreccio di rapporti costitutivi dell'organizzazione, parla di "auto-eco-organizzazione".

MODELLI CHIUSI E MODELLI APERTI

Ciascuna delle prospettive che, pur con notevoli semplificazioni, abbiamo presentato nei paragrafi precedenti mette a fuoco elementi e caratteristiche diverse ma altrettanto significative delle organizzazioni. I diversi modelli si sono sviluppati nel tempo, ma questo non ci deve portare ad accostarci a loro in una prospettiva solo cronologica, pensando ad uno sviluppo lineare nel tempo, da modelli organizzativi di tipo razionale, a modelli naturali, a modelli sistemici e complessi. Tantomeno siamo tenuti a cercare di individuare il modello “giusto” o quello “sbagliato”. Tutte e tre le prospettive possono essere ancora oggi considerate capaci di sottolineare, in modo plausibile ed ugualmente legittimo, alcuni elementi utili a comprendere le organizzazioni della vita religiosa nella società odierna. Ad esempio, il modello razionale sottolinea la necessità di un coordinamento e di un orientamento chiaro su obiettivi condivisi; il modello naturale sottolinea il senso dell’identità, della tradizione vivente e della qualità delle relazioni tra i membri; il modello sistemico sottolinea il senso del cambiamento e dell’apertura al nuovo.

Esistono inoltre molteplici combinazioni dei diversi modelli, intesi sia come modelli teorici di riferimento che come modelli organizzativi praticati. Scott, che abbiamo seguito nell’espone le tre prospettive, tenta di combinarli, incrociando le dimensioni dell’apertura e della chiusura del sistema con quelle della razionalità e della naturalità del sistema. Egli infatti individua, nella transizione da modelli organizzativi chiusi, centrati prevalentemente sulle caratteristiche interne delle organizzazioni, a modelli organizzativi aperti, centrati sull’importanza dei rapporti con l’ambiente, un vero e proprio spartiacque. Egli sostiene infatti che “...i modelli teorici dell’organizzazione hanno subito un notevole mutamento intorno al 1960, quando la prospettiva dei sistemi aperti ha preso il sopravvento sui modelli dei sistemi chiusi”¹⁶. Vuol dire che si danno modelli razionali chiusi e modelli naturali chiusi, modelli razionali aperti e modelli naturali aperti.

In ciascuno dei due gruppi di modelli – quelli che fanno riferimento al sistema chiuso e quelli che fanno riferimento al sistema aperto – si attivano modi differenti di pensare gli elementi fondamentali dell’organizzazione.

Nell’ESERCITAZIONE che conclude la lezione vogliamo tentare di presentare, in forma schematica, alcune delle principali caratteristiche organizzative proprie dei CFP e di precisare come esse si declinino all’interno dei due gruppi di modelli, ricordando che alcune delle caratteristiche saranno maggiormente sottolineate dai modelli razionali e altre dei modelli naturali.

Ancora una volta notiamo che si tratta di due tipologizzazioni estreme. In realtà, bisogna considerare che la realtà è più complessa di quanto ciascun modello possa afferrare e che spesso i due modelli convivono, soprattutto in questa fase di

¹⁶ SCOTT W. RICHARD, *Le organizzazioni...*, op. cit., p. 128.

transizione che speriamo sia orientata verso l'emergere di un dialogo ermeneutico fecondo tra i due modelli e di una loro integrazione.

Il modello a sistema chiuso, che può essere definito anche come modello "semplice", è il modello consolidato, maggiormente legato agli aspetti istituzionali e normativi. È chiuso in se stesso perché rigido, predefinito, predeterminato e ripetitivo; "...è il modello che si presenta in apparenza come 'forte' perché ben organizzato e comunque ancora dominante; in realtà è il modello 'debole' e in crisi, poiché – da sé solo, senza sostanziali cambiamenti – non ha un futuro credibile"¹⁷.

Il modello a sistema aperto, che è un modello "complesso", è quello più attento ai cambiamenti che avvengono nel contesto sociale e che prevede un alto grado di flessibilità e di continua rielaborazione, sotto la spinta degli elementi di novità e di complessificazione che provengono dalla realtà. È il modello "...che si presenta come 'debole', perché faticosamente cerca di emergere, anche se è ancora marginale; in realtà è un modello 'forte', perché ha in sé una grande capacità di spiegazione e di interpretazione della realtà, anche se, forse, non ha ancora raggiunto la sua piena maturità concettuale..."¹⁸.

Il modello a sistema aperto deve ancora essere sperimentato e verificato sul campo, presenta certamente dei rischi, soprattutto non offre le piste consolidate del modello precedente; ma, a differenza di quello, che rimane chiuso in sé, il modello a sistema aperto, proprio perché aperto, è in grado di assumere in sé e di integrare anche molti elementi del sistema chiuso.

ESERCITAZIONE

Date alcune variabili che caratterizzano la cultura organizzativa di un CFP e ripensando alle proprie esperienze e percezioni:

- a) *operi delle scelte di valore, sulla base della maggiore o minore vicinanza del proprio contesto organizzativo a ciascuna delle due polarità indicate per ogni variabile*
- b) *motivi brevemente le proprie scelte*

¹⁷ LORO DANIELE, *Una pastorale scolastica salesiana di qualità. Spunti per una riflessione*, Relazione tenuta alla Giornata della scuola dell'Ispettorato salesiano "S. Zeno" di Verona dell'11 settembre 2000 (dattiloscritto), p. 7.

¹⁸ Ibid., p. 8.

Predefiniti dall'autorità e dalla tradizione.	1. Obiettivi	Definiti partecipativamente, in seguito ad una costante lettura dei "segni dei tempi".
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
Coordinamento gerarchico con definizione rigida di ruoli e compiti. Sicurezza su ciò che si è e si deve fare (basso livello di tolleranza dell'ambiguità).	2. Struttura	Coordinamento per autoregolazione con flessibilità e capacità di apertura e negoziazione. Instabilità e contraddizioni (alto livello di tolleranza dell'ambiguità).
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
Rispetto della volontà del superiore da parte del "suddito" (funzione primaria del direttore è il controllo): conta l'esecuzione puntuale del servizio o del ruolo assegnato. Separazione netta tra decisione ed esecuzione. Decisioni trattate come definitive.	3. Gestione del potere e processi decisionali	Corresponsabilità ad un progetto comune (funzione primaria del direttore è quella di liberare le energie degli operatori e di incoraggiare): contano lo spirito di iniziativa e la creatività dei singoli. Decisionalità diffusa. Decisioni trattate come ipotesi da verificare.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
Comunicazioni unidirezionali, dall'alto al basso, orientate all'esecuzione (attenzione primaria ai compiti e alle cariche). Comunicazione controllata: freddezza, formalità nei rapporti, assenza di emozioni e di sentimenti. Atmosfera formale e riservata, con sospetto. Conflitto percepito come patologico.	4. Processi comunicativi e clima relazionale interno	Comunicazioni in tutte le direzioni e attenzione ai <i>feed-back</i> (attenzione primaria alle persone e ai loro bisogni). Comunicazione autentica con espressione di sentimenti, speranze e timori. Atmosfera informale, calda e cordiale con reciproca fiducia. Conflitto percepito come normale e gestibile.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
Riproduzione dei modelli della tradizione (conservazione ed amministrazione dell'esistente) alla ricerca della sicurezza. Si erogano risposte. Adempimento.	5. Organizzazione dei servizi	Elaborazione di nuovi modelli sulla base di una fedeltà creativa (innovazione e sperimentazione), con assunzione di rischi. Si suscitano domande. Progettualità.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		

Rapporti scarsi con un ambiente visto come tendenzialmente ostile, fonte di problemi (difesa, diffidenza e chiusura). Autoreferenzialità.	6. Rapporti con l'ambiente	Interscambio e apertura continui con un ambiente visto come fonte di opportunità (interdipendenza). Estroversione.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		

Centralità dei principi giuridici (disciplina) e considerazione dell'errore come qualcosa da evitare. Unificazione "burocratica", dettata per decreto. Sottolineatura del principio dell'universalità. Cultura della centralità.	7. Valori primari	Centralità della vita (esperienza) e considerazione dell'errore come fonte di apprendimento. Considerazione dell'unità nella diversità e viceversa (reciprocità e mutua compenetrazione). Inculturazione. Centralità della cultura.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		

È definito ed è possesso esclusivo dei religiosi che sono tenuti a trasmetterlo ai collaboratori laici.	8. Carisma	I collaboratori laici sono portatori di un modo nuovo di leggere e interpretare il carisma. Sono un dono per il carisma (che cresce) e per la comunità religiosa.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		

BIOGRAFIE ISTITUZIONALI E CULTURE ORGANIZZATIVE: L'IMPEGNO SALESIANO NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- definire il concetto di cultura organizzativa;
- indicare quali siano i livelli di analisi della cultura organizzativa secondo la prospettiva di Schein;
- descrivere alcuni tratti della cultura interna delle opere salesiane.

ORGANIZZAZIONI COME CULTURE

Le organizzazioni sono anche ambiti di produzione di cultura ed esprimono un proprio mondo simbolico che incide fortemente sulle dinamiche e sui comportamenti organizzativi di individui e gruppi.

Facendo riferimento alla ormai classica definizione di Schein¹, Stefano Zan definisce la cultura organizzativa come un complesso unitario di credenze, di regole esplicite ed implicite, di modelli di comportamento e di assunti di base, profondamente radicati nell'organizzazione, frutto di un processo di apprendimento organizzativo². Essa si identifica col "modo di vedere 'le cose' che caratterizza ciascuna singola organizzazione e che, attraverso i processi di socializzazione, viene interiorizzato da tutti i membri dell'organizzazione"³, con l'insieme delle risposte e delle modalità di azione che l'organizzazione ha elaborato nel tempo, per far fronte sia ai problemi interni sia alle sfide poste dall'ambiente.

¹ SCHEIN EDGAR H., *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Guerini e Associati, Milano 1990, p. 35.

² ZAN STEFANO, *Introduzione*, in: ZAN Stefano (a cura di), *Logiche di azione organizzativa...*, op. cit., pp. 48-52.

³ Ibid., p. 48

È sempre Schein che individua tre livelli di analisi delle culture⁴:

- a) il primo è costituito dagli *artefatti*: si tratta dell'ambiente fisico e sociale dell'organizzazione, dei simboli e dei linguaggi impiegati, dei comportamenti manifesti e di tutte le dimensioni visibili ma non sempre immediatamente decifrabili nella loro valenza culturale;
- b) il secondo livello è costituito dai *valori*: si tratta delle convinzioni e delle opzioni di fondo su ciò che è desiderabile nella vita dell'organizzazione, delle credenze e dei significati comuni e condivisi; sono dimensioni meno visibili perché sempre oscillanti tra ciò che viene dichiarato e ciò che viene realmente praticato;
- c) il terzo livello è quello degli *assunti di base*: sono le idee alle quali ci si riferisce in modo quasi automatico e che riguardano la concezione di uomo, di realtà e di verità, il modo di rapportarsi all'ambiente, il modo di concepire il tempo e lo spazio, le idee riguardo all'agire individuale e agli stili di convivenza e di relazione interpersonale, ecc.; si tratta degli assunti impliciti, di ciò che è dato per scontato e che inconsapevolmente orienta il comportamento e suggerisce come pensare, percepire e comportarsi nella realtà; proprio perché inconsapevoli e latenti, gli assunti di base sono particolarmente difficili da cogliere.

Queste considerazioni ci spingono a guardare anche ai CFP come ad organizzazioni dotate di una specifica cultura organizzativa che impronta il clima organizzativo, veicola la consapevolezza della mission e dei significati, orienta il pensare e l'agire di tutti.

Sono diversi gli eventi organizzativi che contribuiscono a ribadire o a rinforzare una determinata cultura organizzativa, a diffondere determinati stili, norme e valori. Si tratta innanzitutto delle “cerimonie” e dei “riti”, non solo quelli specificamente religiosi ma anche quelli secondo cui si svolgono i quotidiani momenti conviviali o i normali incontri. Una determinata cultura organizzativa si trasmette poi attraverso la storia e la tradizione di una congregazione, il racconto delle origini e della fondazione dell'opera, dei suoi momenti critici e delle sue fasi di sviluppo, il racconto di episodi particolari, spesso avvolti in un alone di mistero (i miti), la narrazione della vita di quei personaggi che hanno particolarmente incarnato la mission dell'ente e si pongono a modello per tutti i membri. Anche il sistema dei simboli e il linguaggio utilizzato sono fattori importanti, attraverso i quali la cultura di un'organizzazione si perpetua e di trasmette.

DON BOSCO, LE SCUOLE E I CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE

La nostra cultura organizzativa si esprime in particolar modo nella biografia istituzionale delle nostre realtà e nella tradizione educativa, scolastica e formativa

⁴ Cfr.: Ibid., p. 49.

della Congregazione salesiana e, in particolare, nell'azione di don Bosco e di Madre Mazzarello. Il confronto con le origini ci restituisce alcuni tratti della cultura organizzativa delle nostre realtà nel presente⁵.

Solo da un contatto con le *radici* primitive dell'esperienza salesiana e dei suoi tratti fondamentali, sarà possibile appropriarci della nostra storia, divenire consapevoli della cultura interna alla nostra organizzazione, per farla evolvere e crescere.

Il discorso su *Don Bosco, scuola e formazione professionale* attende ancora una trattazione sistematica che lo inquadri nel contesto della storia della scuola e nel contesto della storia della scuola cattolica, soprattutto in Italia. Si può rimandare ai risultati finora acquisiti in alcuni contributi pubblicati soprattutto in occasione del centenario della morte di Don Bosco⁶.

È innanzitutto importante notare che, nella Congregazione salesiana, a cominciare da Don Bosco, nasce e si sviluppa una tradizione istituzionale ed educativa di scuola e di formazione professionale.

Basti quanto ci ricorda J.M. Prellezo sul pensiero di don Cerruti, primo studioso salesiano di pedagogia, che ha messo in risalto la centralità della scuola e della formazione nel pensiero e nell'azione di don Bosco: "Noi vedemmo e vediamo don Bosco, con quell'intuito che comprende i tempi e li padroneggia, concentrare e volere concentrata sulla scuola e sulla stampa quell'attività, quell'energia immensa, di cui ci dà ancor ora meravigliosa prova e nobilissimo esempio nella grave ed affranta età" (Cerruti, 1886, 11).

Tratti specifici della tradizione salesiana

Della tradizione salesiana sulla scuola poniamo in risalto i seguenti elementi che costituiscono anche dei tratti specifici della cultura interna:

1. "La preventività attraversa l'intera esperienza delle opere e delle ispirazioni e idee che le animano"⁷.
2. "Il sistema educativo di don Bosco si è sviluppato ed espresso in numerose istituzioni (oratori, associazioni giovanili, collegi-convitti per studenti e artigiani, esternati e pensionati, scuole di vario tipo: primaria, secondaria, professionale, seminari-aspirantati, scuola per catechesi, centri missionari, ecc.)"⁸.
3. "Il sistema preventivo è attuato gradualmente in strutture che non vengono create *ex novo* da don Bosco: sono tipiche del periodo della restaurazione (molte con radici lontane nell'epoca della Riforma cattolica e dell' Ancien Ré-

⁵ Quanto segue sarà liberamente tratto da: "Selenotizie", supplemento a "Scuola Viva" n. 9, SEI, Torino, Ottobre 1995.

⁶ Per esempio - G. PROVERBIO, *La scuola di Don Bosco e l'insegnamento del latino (1850-1900)* in "Don Bosco nella storia della cultura popolare, SEI, Torino 1987, pp. 143-185 - P. STELLA, *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, LAS, Roma 1980.

⁷ P. BRAIDO, *Breve storia del sistema preventivo*, LAS, Roma 1992, p. 98.

⁸ P. BRAIDO, *L'esperienza pedagogica di don Bosco*, LAS, Roma 1988, p. 159.

gime) e tuttavia ricevono dal suo sistema una fisionomia nuova, che ne precisa ulteriormente le fondamentali caratteristiche”⁹.

4. “Per quanto riguarda il corpo insegnante, mano a mano che l’edilizia dell’Oratorio e la preparazione dei suoi più fidi chierici glielo consentiva, passò dalla utilizzazione di professori esterni di sua fiducia all’istituzione di corsi completi all’interno dell’Oratorio stesso”¹⁰.
5. “Don Bosco, come già Rosmini e come molti altri, si muoveva a partire dalla convinzione radicata che non bisognava né rinunciare ai diritti civili, né muoversi fuori dell’ordine legale”¹¹.
6. Poiché Don Bosco allora si trovava quasi solo a sostenere la sua opera appena avviata, per poterla continuare, l’unica soluzione possibile gli parve quella di educare e di instradare alla vita ecclesiastica alcuni giovani che ne avessero le attitudini, per poter realizzare i suoi progetti. Analogamente, fece per i maestri d’arte. “A garanzia della continuità delle istituzioni educative, vengono fondati due istituti religiosi, maschile (1859-1869) e femminile (1872), e una Associazione di Cooperatori (1874-1876)”¹².
7. Don Bosco fonda varie istituzioni: chierici, sacerdoti, laici-coadiutori della Società Salesiana; suore dell’Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice; uomini e donne del laicato disposti a collaborare nel settore educativo, come Cooperatori e Cooperatrici.
 - Per i sacerdoti era previsto il normale curriculum seminaristico e religioso: ginnasio, noviziato, liceo filosofico, quadriennio teologia;
 - per i laici coadiutori, il corso di formazione professionale, il noviziato e un periodo di perfezionamento religioso e tecnico;
 - per i Cooperatori e le Cooperatrici, riunioni periodiche di animazione spirituale e apostolica.

Ma due fattori possono apparire significativi ai fini della preparazione pedagogica specifica degli educatori salesiani e delle suore:

- l’essere cresciuti e maturati fin dalla adolescenza (e talvolta anche prima) nell’atmosfera plasmatrice dell’una o dell’altra istituzione educativa, soprattutto con la partecipazione attiva “allo spirito di carità” da cui ognuna era informata, oltre naturalmente, vivente don Bosco, al fascino emanante dalla sua eccezionale personalità;
- uno specifico “tirocinio pedagogico” per i giovani educatori.

Nel cap. XIV delle Costituzioni (*Del maestro dei novizi e della loro direzione*), redatto e presentato a Roma per l’approvazione definitiva del 1874, veniva inclusa questa prescrizione: “Poiché il fine della Congregazione è di istruire nella scienza e nella religione i giovani soprattutto poveri e in mezzo

⁹ Idem.

¹⁰ P. STELLA, *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, LAS, Roma 1980, p. 232.

¹¹ Idem, p. 233.

¹² P. BRAIDO, *Breve storia del sistema preventivo*, LAS, Roma 1992, p. 99.

ai pericoli del mondo, guidarli nella vita della salvezza, tutti in questa fase di formazione dovranno esercitarsi seriamente nello studio, nelle scuole diurne e serali, nel fare catechesi ai fanciulli e nel prestare assistenza nei casi più difficili...”. Don Bosco motivava una deroga tanto clamorosa al modo ascetico e giuridico di intendere il Noviziato, richiamando al “fine che si (era) proposto nel fondare l’Istituto, giacché gli enunciati esercizi esibiscono la prova per conoscere se gli aspiranti hanno attitudine ad assistere ed istruire la gioventù”. Un noviziato di tipo tradizionale, secondo lui, non avrebbe potuto “accomodarsi alla Costituzione salesiana che hanno per base la vita attiva dei Soci”. La battaglia, naturalmente, era perduta; ma don Bosco il tirocinio pedagogico l’aveva realizzato di fatto, al di là del noviziato, come indispensabile complemento della formazione spirituale e culturale”¹³.

8. Riguardo alla presenza attiva nel sociale, vale anche per le scuole salesiane quanto Giorgio Chiosso afferma delle scuole cattoliche in generale, comprese le professionali, che, cioè, la presenza e lo sviluppo della scuola cattolica si situa, tra Otto e Novecento, nel complessivo quadro di presenza nel sociale: “L’evangelizzazione si svolge in stretto rapporto ai bisogni ed alle esigenze della società civile, manifestandosi e concentrandosi laddove le attese sono più acute e dove la presenza pubblica è spesso carente, inadeguata, assente. La dimensione popolare della scuola cattolica si giustifica, nella fase iniziale ed in un certo senso costituente delle esperienze secondo ottocentesche, proprio per la capacità – come del resto accadeva, in un contesto tuttavia molto diverso, nei secoli precedenti – di adattamento e risposta alle esigenze popolari”¹⁴.
9. Anche quella della dimensione popolare delle istituzioni educative è una dimensione importante della cultura interna delle organizzazioni salesiane: “La centralità della dimensione popolare sembrerebbe poter venire contraddetta o, almeno, limitata dalla presenza anche di numerosi istituti di istruzione secondaria la cui finalità, come è noto, era chiaramente quella di provvedere alla preparazione di una classe dirigente cristianamente formata. La scuola cattolica otto-novecentesca risponde, in effetti, anche a questa esigenza. In ognuno dei principali centri del Paese sorge almeno un istituto scolastico confessionale che, per tradizioni e prestigio, è in grado di competere con le scuole pubbliche di pari grado per qualità e stile educativo”¹⁵.
10. Rispetto alla sfida attuale della scuola, della formazione professionale e dell’apprendistato in cui termini di confronto sono soprattutto quelli della qualità, dell’originalità e della coerenza del progetto educativo, quella che ha dovuto affrontare Don Bosco è stata una sfida specialmente della quantità delle risposte ad esigenze, alle quali nessuno, o pochi, ancora pensavano.

¹³ P. BRAIDO, *L’esperienza pedagogica di Don Bosco*, LAS, Roma 1988, pp. 174-175.

¹⁴ G. CHIOSSO, *Libertà e popolarità nell’esperienza storica della scuola cattolica*, in CEI, *La presenza della scuola cattolica in Italia*, La Scuola, Brescia 1992, pp. 102-103

¹⁵ *Ibid.*, pp. 103-104.

Centralità dei giovani e della relazione educativa

La centralità dei giovani in tutta l'azione educativa e pastorale di don Bosco è un fatto talmente scontato, che non riteniamo di doverci soffermare ulteriormente. Tuttavia, una cosa è necessaria: fissare le conseguenze metodologiche di questa centralità del giovane nell'azione educativa e pastorale di don Bosco e dei salesiani. Per centralità educativa del giovane non intendiamo solamente il suo protagonismo in rapporto alla sua educazione e la funzionalità di tutti gli interventi e dell'educazionale alla crescita del giovane stesso, ma anche che don Bosco mirava prioritariamente alla formazione integrale del giovane e alla sua salvezza. Espressioni sue caratteristiche sono:

- il binomio: buon cristiano e onesto cittadino;
- il motto: da mihi animas, coetera tolle;
- il tema fondamentale della sua spiritualità: la salvezza delle anime.

Queste espressioni di don Bosco vanno attentamente interpretate. A questo scopo rinviamo a contributi specifici¹⁶. Resta tuttavia assodato che la pedagogia di don Bosco ha la preoccupazione di una educazione integrale del giovane e ha come caratteristica anche la dimensione religiosa e del senso della vita.

Se adesso passiamo dalla finalità dell'intervento di don Bosco alla tipologia dell'intervento educativo, troviamo in quest'ordine:

- la relazione educativa;
- le istituzioni educative;
- la fondazione, a garanzia della continuità delle istituzioni educative, di due istituti religiosi e della Associazione dei Cooperatori.

Negli interventi di don Bosco, la relazione educativa risulta prioritaria. Un testo di P. Braido mette in relazione proprio la priorità della relazione educativa – il dialogo con il giovane – con le istituzioni educative create da don Bosco.

Il sistema educativo di don Bosco si è sviluppato ed espresso in numerose istituzioni:

- associazioni giovanili,
- collegi-convitti per studenti e artigiani,
- esternati e pensionati, scuole di vario tipo: primaria, secondaria, professionale,
- seminari-aspirantati,
- scuola per la catechesi, centri missionari, ecc.

¹⁶ F. MOTTO, *Introduzione alla lettura di un testo della tradizione salesiana*, in: Dicastero per la famiglia salesiana, *Sentieri della speranza nella spiritualità salesiana*, Editrice SDB, Roma 1994, pp. 69-71; R. TONELLI, *Tra educazione e evangelizzazione: una rilettura "pastorale" del sistema preventivo*, intervento al seminario del 15 marzo 1994. In questo testo si può trovare una puntuale applicazione del principio ermeneutico alla Salvezza come chiave del modello culturale di don Bosco. Per una sintesi, si veda poi: P. BRAIDO, *L'esperienza pedagogica di don Bosco*, LAS, Roma 1988, pp. 122-130.

Ma si può affermare che nelle aspirazioni di fondo nasce con il minimo elemento “istituzionale”: dal dialogo con un ragazzo (Bartolomeo Garelli):

- in una o due stanze al Rifugio,
- un Oratorio di fortuna costituito da un prato e il ricorso alla chiesa più vicina,
- una rudimentale casuccia.

Tutto questo si può riassumere emblematicamente nell’espressione “vita di cortile”. Talora, al di fuori e al di là di qualsiasi istituzione, la “vita di cortile” è uno dei fattori capitali di tutta l’azione educativa di don Bosco ed è difficile misurare il valore che ha rispetto agli altri due fattori non meno capitali che sono la pratica religiosa e la scuola.

Tutto il sistema d’idee educative si origina in don Bosco dalla vita degli Oratori e in questi la scuola e la collegialità della disciplina sono assenti dal regime ordinario; all’infuori e oltre il lavoro essenzialmente religioso, non resta se non quello che si fa nel cortile; fino a quando gli fu possibile, don Bosco lasciava tutto il resto per trovarsi in cortile coi suoi ragazzi; se non consideriamo tutto questo, non potremmo comprendere l’importanza che questo fattore ha ai suoi occhi di educatore e di padre¹⁷.

Riguardo al contenuto stesso della relazione educativa, si può osservare che:

- don Bosco va a cercare il giovane dove si trova e lo accoglie nella situazione nella quale si trova;
- la relazione che don Bosco intende instaurare con il giovane, il dialogo che intrattiene con lui, sono permeati dalla carità soprannaturale, virtù teologale che si fa incontro al giovane e diviene virtù educativa.

Le istituzioni educative

Le istituzioni educative sono realizzate per rispondere ai bisogni dei giovani. A proposito di scuola, è significativo il confronto-scontro con le autorità scolastiche del suo tempo per il riconoscimento delle sue iniziative scolastiche e culturali.

È importante notare che in don Bosco prima nasce l’attività educativa e pastorale, poi le istituzioni, infine la fondazione di istituti religiosi. Lo stesso vale per le FMA: “La prima Casa-madre delle FMA fu scuola prima che casa religiosa propriamente detta. Madre Enrichetta Dominici, visitando la prima comunità delle FMA a Mornese, prima di inviare due religiose - secondo la richiesta di don Bosco - scriveva una lettera confidenziale al suo Direttore spirituale che, nonostante la semplicità e anche l’ignoranza delle suore, la casa era ben avviata come istituzione scolastica, ma per casa religiosa manca molto di regolarità e di mezzi per conservarla”.

Che cosa significano queste chiarificazioni a livello metodologico? Che la cultura interna di un’organizzazione salesiana ha a che fare con una triplice tensione:

¹⁷ P. BRAIDO, *Magone Michele: una classica esperienza educativa*, SEI, Torino 1965, p. 172.

1. Il rapporto, da non sciogliere in favore di una delle polarità, tra educazione ed evangelizzazione¹⁸.
2. Il rapporto tra vita di cortile e scuola, in altre parole tra didattico ed extradidattico.
3. Il rapporto tra comunità educativa e comunità religiosa: le comunità salesiane sono nate prima come comunità educative e successivamente si sono strutturate come comunità religiose. Pertanto, la comunità educativa, anche nella scuola e negli enti di formazione, è prioritaria e precomanda la strutturazione della comunità religiosa e la consacrazione è in funzione della missione. La comunità religiosa proviene, come nucleo, da una comunità educativa. La comunità educativa comprendeva fin dall'inizio sia i titolari del servizio educativo (opera e docenti esterni) sia i titolari del diritto all'educazione (genitori e giovani). La consacrazione religiosa sarà in funzione della missione.

ESERCITAZIONE

Primo esercizio

Dopo aver letto attentamente il paragrafo: DON BOSCO, LE SCUOLE E I CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE, prova ad riflettere sulla realtà in cui tu operi.

Quali caratteristiche tra quelle elencate nel suddetto paragrafo ritrovi come dotazione culturale della realtà educativa in cui tu operi?

Quali caratteristiche sono invece assenti?

Secondo esercizio

Rileggi attentamente i livelli di analisi delle culture organizzative proposti da Schein (artefatti, valori, assunti di base). In riferimento al tuo contesto di provenienza, prova ad indicare tre esempi di indicatori per ognuno dei tre livelli di analisi:

ARTEFATTI

-
-

VALORI

-
-

ASSUNTI DI BASE

-
-

¹⁸ Per una breve presentazione di questo rapporto rimandiamo al contributo citato di R. Tonelli, al paragrafo dal titolo: *Il problema: tra educazione e evangelizzazione*.

Modulo 2: **SOGGETTIVITÀ E ORGANIZZAZIONE**

GIUSEPPE TACCONI

Le difficoltà più comuni che si possono riscontrare all'interno di contesti istituzionali, come ad esempio un Centro di Formazione Professionale, possono essere interpretate riconducendole al desiderio comune a qualsiasi professionista di poter armonizzare le esigenze personali con le esigenze istituzionali.

La possibilità di condividere idee e rappresentazioni in merito al significato di ciò che si fa, il bisogno di ricevere ed offrire riconoscimento e di progredire umanamente e professionalmente sono elementi che incidono sulla qualità della vita dentro un CFP.

Il modulo si propone di aiutare a leggere le dinamiche organizzative dal punto di vista della soggettività del formatore, evidenziando i modi più diffusi di rappresentarsi l'ambiente in cui lavora, i bisogni e le istanze che occorre considerare per favorire processi di sviluppo personale e comunitario.

RAPPRESENTARSI L'ORGANIZZAZIONE

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- descrivere le caratteristiche della visione mono-oculare e della visione pluridimensionale di organizzazione;
- indicare come contribuire a costruire rappresentazioni condivise della propria organizzazione.

1. ORGANIZZAZIONE E RAPPRESENTAZIONE

Conoscere le teorie più diffuse circa i fenomeni organizzativi è solo il primo passo verso il cambiamento organizzativo. Mentre infatti cerchiamo di comprendere le caratteristiche principali dell'approccio razionale, naturale e sistemico, nessuno di noi può negare di avere già una sua idea molto precisa di organizzazione, costruita attraverso l'esperienza quotidiana, quello che fa, i rapporti che instaura con gli altri, la sua collocazione nel sistema. Spesso manifestiamo questa idea attraverso metafore. Nella prima lezione del primo modulo abbiamo generato alcune di queste metafore. F.O. Manoukian, nel suo *Conoscere l'organizzazione*, ne propone altre:

- “questo posto è il cimitero degli elefanti”;
- “siamo all'asilo infantile”;
- “siamo come formichine che continuano ad agitarsi in un grande formicaio: ognuno va giù e su, avanti e indietro, fa una grande fatica a portare i suoi chicchi dalla mattina alla sera e non si ferma mai; una formichina non può avere sott'occhio tutto il formicaio, fa il suo lavoro e basta”;
- “questa comunità è come una vecchia signora piena di rughe”;
- “qui siamo come un treno che corre su una rotaia: sa che la rotaia è sbagliata, ma per cambiarla bisognerebbe fermare il treno, e nessuno ha il coraggio di farlo, anche se tanti tirano l'allarme”;
- “lavorare qui è come stare sotto i bombardamenti: puoi ritornare alla mattina e non trovare più la stanza e la scrivania”¹.

¹ F.O. MANOUKIAN, *Conoscere l'organizzazione*, op. cit., p. 42.

Ognuno possiede la sua rappresentazione dell'organizzazione in cui è inserito. Questa consapevolezza è molto importante perché, nel momento in cui una comunità educativa vuole cambiare qualcosa al suo interno, deve portare prima di tutto alla luce del giorno quello che si sa già o dice di conoscere già dell'organizzazione. Non c'è dubbio che si tratta sempre di semplificazioni (l'idea che ognuno di noi ha dell'organizzazione in cui è inserito è sempre una semplificazione rispetto alla complessità della realtà) ma spesso corriamo il rischio di tralasciare queste rappresentazioni (che sono invece i presupposti da cui partire) perché ritenute erronee, parziali, immotivate.

Quando si parla di organizzazione, in vista di un cambiamento, è dunque importante partire da chi la vive, la conosce dall'interno, e non parla per sentito dire ma svolge dei ruoli, ha responsabilità e può offrire dati empirici. Le idee che gli individui hanno dell'organizzazione in cui sono inseriti sono fondamentalmente di due tipi: mono-oculari e pluri-dimensionali.

2. LA VISIONE MONO-OCULARE

Chi possiede una visione *mono-oculare* dell'organizzazione vive con un certo fastidio e diffidenza l'ambiguità che si può verificare in certe situazioni, l'esistenza di più variabili che non sempre possono essere tenute sotto controllo, gli intoppi. Si può riconoscere ancora meglio un atteggiamento di resistenza verso il pluralismo, perché l'articolazione stessa dell'organizzazione, necessaria per il suo funzionamento, è vista come non intrinseca alla vita del sistema, e gli elementi di articolazione sono considerati più delle sovrastrutture che elementi validi in sé.

Ci sono persone, spesso sono coloro che assumono ruoli dirigenziali, che non negano la validità di una struttura articolata all'interno della comunità educativa, ad esempio formata da commissioni, gruppi di lavoro, équipe di progettazione, aree, uffici, ma tutti questi elementi vengono classificati entro la propria visione mai messa in discussione. Ad esempio, può capitare che chi dirige non può evitare di delegare le decisioni o di rendere più democratica la partecipazione attraverso il principio della corresponsabilità, ma queste azioni o sono percepite come concessioni, o non incrinano minimamente l'idea di organizzazione sedimentata da tempo, per cui, nonostante i cambiamenti organizzativi, la logica di fondo rimane sempre la stessa ("siamo una grande famiglia", "chi comanda sono io", "organizzare è permettere l'applicazione della mia volontà"...).

Chi non ha mai fatto l'esperienza di parlare con qualcuno del proprio CFP, avendo la sensazione che la sua idea di organizzazione è come un blocco di cemento, intaccabile, talmente forte da fare un tutt'uno con la sua identità lavorativa, professionale o personale? In questi casi, chi possiede un'idea mono-oculare così rigida e fissa, non è nemmeno in grado di pensare ad essa, di analizzarla. L'impressione a volte, è di parlare con il muro, o di parlare con chi minimizza, banalizza, non capisce perché non ascolta. Più che mai in questo periodo, in cui si assiste ad

un'evoluzione verso assetti meno verticistici e meccanicistici nell'organizzare, ci si scontra con visioni cementificate.

È interessante notare come queste tipologie di persone non sono contrarie al cambiamento, sono in grado di appassionarsi a nuove idee, a nuovi modelli organizzativi, riconoscono la validità di nuove impostazioni, sono in definitiva disposti a cambiare idea ma non l'attaccamento alla propria idea.

Se si deve cambiare, è per qualcosa di certo, non solo, ma per qualcosa di cui io devo essere certo! Alla base c'è un bisogno di sicurezza molto forte, ed anche una certa sfiducia nelle capacità degli altri, dei collaboratori, che potrebbe derivare da una iper-valutazione dell'immagine di sé (per cui, "è giusto che voi partecipiate e facciate, ma se potessi farlo io, lo farei meglio"; oppure: "finchè posso faccio io, là dove io non posso arrivare, fate voi, ma se potessi, farei io, che faccio meglio"; oppure: "fate voi, che è giusto, ma poi fatemi vedere"...).

Molto spesso, chi ha una visione mono-oculare tende a percepire il cambiamento come una minaccia alla propria persona, e come un giudizio negativo che gli si dà, spesso anche di ordine morale. Accade così che nelle discussioni si senta sempre criticato, quando invece si sta parlando di tutt'altro. In questi casi è difficilissimo giungere a decisioni serenamente, a causa di questo processo di personalizzazione per cui occorre sempre assicurare che nessuno c'è l'ha con lui o con lei, che non si voleva esprimere un giudizio sulla persona ma sui fatti, ecc. (l'esempio più chiaro è quando si richiede maggior qualità del flusso di informazioni: "Sono sempre stato benevolente e aperto nei confronti di tutti, è ingiusto quello che dite.... e poi, sembra che comunicare adesso significhi mettere tutti al corrente di tutto, e siamo sicuri che farete buon uso delle informazioni?").

Un'ultima annotazione: vi sono alcuni individui che tendenzialmente sono più portati ad avere una visione mono-oculare rispetto ad altri: sono i pilastri delle organizzazioni che garantiscono stabilità e continuità ai sistemi. Questa visione è però anche presente in coloro che svolgono ruoli di grande impatto sul piano operativo. Di solito è chi ha il potere di far coincidere il "dire", o lo "scrivere", con la realizzazione di ciò che è scritto o detto.

3. LA VISIONE PLURIDIMENSIONALE

All'interno di ogni comunità, c'è anche chi è disponibile a ricercare modelli organizzativi che rendano sempre più coerente la propria idea di organizzazione. Avere una visione multidimensionale non significa accettare il disordine e la confusione, neppure mettersi sulla strada dell'innovazione senza un margine di sicurezza o senza sapere dove si andrà a finire. Significa invece, valorizzando il principio di razionalità, essere in grado di interpretare le situazioni per garantire ad esse un senso all'interno di una più ampia configurazione. Per fare questo, occorre puntare sulla qualità dei metodi con cui i problemi vengono affrontati, sulla chiarezza delle soluzioni rintracciate.

Di solito, possiede una visione multidimensionale colui che assume un ruolo formativo, di sviluppo, di organizzazione, chi cioè ha il compito di pensare la comunità educativa più di ogni altro. Queste persone lavorano su tempi lunghi, e non possono verificare il loro lavoro in termini di produttività, anzi sono coloro che spesso vengono accusati di non fare niente, solo perché quello che fanno non si vede.

È un approccio, quello multidimensionale, affascinante, ma anche rischioso perché sul piano operativo può risultare penoso, frustrante. Infatti spesso ci si accorge che “i problemi non finiscono mai”, e che allora significa “andare avanti all’infinito”.

Assumere una logica di complessità porta a volte le persone a sentirsi come schiacciate dall’irrompere di sempre nuove sfaccettature del medesimo problema, e si ha l’impressione di arenarsi solo perché non si riesce a valorizzare ciò che si è acquisito in termini di conoscenza. “È azione quella che non è finalizzata all’azione?” sembrerebbero dire quelli che puntano il dito verso una concezione complessa, multidimensionale ai problemi organizzativi (come se preparare il terreno fosse un’operazione insufficiente, o troppo debole).

4. VERSO UNA RAPPRESENTAZIONE CONDIVISA DELL’ORGANIZZARE

Premesso che non può esistere un’idea di organizzazione valida assolutamente, è però anche vero che è possibile giungere ad una rappresentazione collettiva, opportunamente negoziata in merito all’organizzazione che sia compatibile, o ancor, meglio, sostenibile per un CFP.

Ciascuno di noi è “portatore sano” di una sua idea di opera, di comunità educativa, di CFP. Queste idee influenzano i processi organizzativi. Infatti, i processi e le relazioni all’interno di un CFP sono anche processi di conoscenza, hanno a che fare con il pensiero. Spesso però, constatiamo di usare le stesse parole senza attribuire alle stesse parole gli stessi significati.

La presenza di più culture, di molteplici visioni dell’organizzazione, se tali visioni vengono messe in dialogo tra loro – anche se, anzi forse proprio per il fatto che, si tratta di culture differenti –, è potenzialmente arricchente e generatrice di novità.

Si tratta allora di prendere consapevolezza che anche pensando si costruisce comunità educativa, che le idee che informano le nostre azioni non vanno lasciate allo stato latente ma vanno esplicitate. Infatti, se l’organizzazione è pensiero, allora è pensando insieme, negoziando significati, che si costruisce organizzazione.

In molte opere c’è invece una sorta di anoressia cognitiva (rigetto di cibi cognitivi, rifiuto di ciò che si propone). C’è anche qualche caso di bulimia cognitiva (“non ne possiamo più”), perché si è proceduto secondo una logica di accumulo e non di originale ricomposizione.

Possiamo tentare di disegnare un percorso operativo che

- parta dall'emersione delle rappresentazioni esistenti, dall'esplicitazione dei significati,
- permetta di costruire una negoziazione di significati sull'opera che porti ad un'idea condivisa di opera,
- produca rappresentazioni positive (l'opera, il CFP che vorrei...),
- lasci aperte le contraddizioni e le polarità come fattore produttivo,
- permetta di cogliere come le diverse posizioni possano proficuamente convivere.

Sarà così possibile attivare un'organizzazione ecologica, in cui la tensione a costruire significati comuni garantisce al tempo stesso spazio alle differenze. In questo sforzo, ogni approdo sarà provvisorio ma costruirà già organizzazione.

ESERCITAZIONE

Test sulla qualità dell'ambiente educativo

Ti presentiamo un semplice strumento per far emergere le rappresentazioni dei soggetti in relazione alla propria organizzazione di appartenenza. Valuta quanto, secondo te, sono presenti nel tuo ambiente educativo i comportamenti indicati nel test.

CLIMA

1.	Nell'ambiente in cui opero come insegnante, mi sento valorizzato/a.					
2.	Mi sento vicino/a agli altri membri della comunità educativa.					
3.	L'ambiente favorisce la mia crescita personale e quella dei ragazzi/e che frequentano il CFP					
4.	Mi fido degli altri membri della comunità educativa.					
5.	Gli spazi e gli ambienti del CFP sono accoglienti ed attraenti.					
6.	Sento di appartenere alla comunità educativa del CFP.					
7.	Sono soddisfatto/a dell'ambiente educativo in cui opero.					
8.	Mi fa piacere dire di appartenere al CFP					
9.	Questa valutazione è sincera.					

COLLABORAZIONE

10.	Nell'ambiente educativo in cui mi trovo ad operare c'è collaborazione e lavoro di squadra.					
11.	La responsabilità è diffusa e condivisa.					
12.	I responsabili ultimi della comunità educativa sono collaborativi.					
13.	Mi sento responsabile della qualità educativa dell'ambiente in cui opero, non solo dell'attività che io gestisco direttamente.					

COMUNICAZIONE

14.	All'interno dell'ambiente educativo, esiste un soddisfacente scambio di informazioni.					
15.	L'ambiente educativo è in comunicazione con l'ambiente esterno, il territorio, le famiglie, le altre agenzie educative.					
16.	Parlo liberamente dei problemi e delle difficoltà che incontro.					
17.	I conflitti vengono gestiti costruttivamente e portano alla crescita della qualità dell'ambiente educativo.					
18.	Ci sono molteplici occasioni di scambio e confronto sul valore educativo della nostra azione.					

OBIETTIVI

19.	Gli obiettivi della nostra azione educativa sono chiari e condivisi.					
20.	Le nostre attività rispondono a bisogni educativi percepiti e ad aspirazioni rilevate.					
21.	Le nostre modalità di lavoro sono costruttive e complementari.					
22.	Sono orientato/a più verso gli obiettivi della comunità educativa che verso i miei obiettivi personali.					

CONTROLLO E VERIFICA

23.	Ogni membro della comunità educativa svolge i propri compiti in modo responsabile.					
24.	Mi sento influenzato dall'ambiente educativo in cui opero.					
25.	Penso di influenzare positivamente l'ambiente.					

RETI DI SUPPORTO NELL'ORGANIZZAZIONE

MICHELE VISENTIN

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- descrivere le caratteristiche di una rete sociale e di un supporto sociale;
- definire il concetto di empowerment organizzativo e formativo;
- individuare aree di approfondimento personale.

1. RETE SOCIALE COME SISTEMA DI COMUNICAZIONE

Le difficoltà più comuni che si possono riscontrare all'interno di contesti istituzionali, come ad esempio un Centro di Formazione Professionale, possono essere interpretate inserendole dentro un problema più ampio: quello della rete di rapporti interpersonali e della possibilità e della qualità di comunicazione. Per affrontare questo argomento potrebbe risultare utile alla comunità educativa recuperare i concetti di:

- rete sociale
- supporto sociale

Rete sociale

Un'immagine ci può aiutare: la rete sociale può essere paragonata alla rete ferroviaria di un paese. È più o meno estesa e articolata. Ciò influenza la funzionalità della rete ed il numero di treni che la percorrono. Dentro la rete vi sono:

1. linee principali (rapporti istituzionali, rispetto dei ruoli, funzioni...)
2. stazioni di transito (gruppi, persone, commissioni, ...)
3. nodi per le informazioni (momenti formativi, formali e informali)
4. stazioni di testa (direttore, dirigenti...)
5. punti di arrivo e di partenza della comunicazione.

Ora, la rete, più o meno estesa, ci dice la complessità del sistema di comunicazione, le possibilità di comunicazione, ma non che cosa ci si dice. La rete cioè si può misurare, ma deve essere solo un punto di partenza.

Lasciamo a voi il compito di trasferire l'immagine della rete ferroviaria alla vostra Comunità educativa di appartenenza, ricordandovi che si tratta della struttura che permette ad ogni formatore di entrare in comunicazione con gli altri.

Un primo interrogativo che ci poniamo allora è questo: se ci immaginassimo i canali di comunicazione che caratterizzano i nostri rapporti (dentro il CFP, tra il CFP e la comunità religiosa salesiana, tra CFP e altre istituzioni...) risulterebbe una rete articolata? E dove ci collocheremmo noi? Ci percepiamo come stazione di transito, di testa, nodo per le informazioni...?

Supporto sociale

Una cosa però è la rete, un'altra sono i treni che la percorrono. Essi trasportano persone, informazioni, con tempi e velocità diversi. Si chiama supporto sociale l'insieme di questi treni.

Come si esprime un formatore all'interno della propria comunità? È occasione di ingorgo, promuove, dà speranza, dà sicurezza, stimola?

Si può misurare il supporto considerando ciò che corre nella relazione e quanto essa è frequente. Se, ad esempio, da una stazione-persona partono con maggiore frequenza treni, è interessante paragonarla ad una altra stazione-persona che è invece spesso punto di arrivo.

Le persone che viaggiano sui treni hanno la possibilità di utilizzare itinerari diversi all'interno della rete. Qualcuno è ai margini e riceve pochissime informazioni, ma è in grado di attivarsi comunque per svolgere una funzione di supporto; qualcun altro riceve molte informazioni ma non è percepito come nodo significativo.

Che cos'è dunque una rete sociale? È uno specifico insieme di legami fra attori sociali.

Che cos'è il supporto sociale? L'insieme di informazioni che portano una persona a sentirsi amata, stimata e valutata, e ad appartenere ad una rete di comunicazioni e vincoli scambievoli.

Che cosa significa essere supporto alla costruzione di reti? Essere supporto implica porsi come presenza che fluidifica la comunicazione, la facilita e agevola l'accesso alle risorse necessarie per integrare bisogni e desideri.

Il problema di oggi è l'accesso alle risorse.

Ci sono tre aspetti che vanno considerati:

- la competenza del formatore nella relazione con colleghi che svolgono una funzione educativa;
- lo scambio di risorse;
- i vincoli presenti nella situazione di contesto.

Se il Centro di Formazione Professionale aumentasse la capacità di sapersi rappresentare la sua vita interna a partire dalla qualità delle comunicazioni interpersonali, riceverebbe molte informazioni sul suo stato di salute.

Non è forse vero che il disagio dipende dalla poca chiarezza con cui, a volte, ci si pone, o dalla impossibilità di far giungere informazioni su “come si sta” per la mancanza di “treni” o addirittura di “linee ferroviarie”?

Bisognerebbe incamminarsi verso un approccio sistemico nel concepire reti e supporti, puntando ad aumentare il supporto verso tutti coloro che sono coinvolti, a diverso titolo, nell’azione educativa, perché questo avrebbe una ricaduta positiva sul clima comunitario.

Se alcuni formatori percepiscono (e la percezione è sempre, in questi casi, soggettiva) che le loro risorse sono minacciate, si può creare una situazione di stress psicologico. Una risorsa, in questi casi, è qualcosa che l’individuo cerca di ottenere, di trattenere o di proteggere perché la considera un valore per sé.

Si possono creare, in una comunità educativa, degli eventi - perturbatori delle risorse, per cui una persona sente che le viene a mancare ciò che considera fondamentale per il suo benessere.

2. I FILTRI (gatekeepers) CHE PERMETTONO LA TRASLAZIONE DELLE RISORSE

Se un Formatore si trova ad esprimere un’esigenza rispetto ad un valore che ritiene importante, (il riconoscimento di una sua competenza professionale, il rispetto della sua autonomia decisionale, la necessità di sentirsi responsabile di qualcosa, il non dover sempre giustificarsi dopo aver fatto una scelta di un certo tipo, la necessità che gli sia accordata fiducia incondizionata...), i meccanismi di acquisizione di queste informazioni sono vissuti come sbarramento o come promozione? In altre parole: la comunità possiede necessariamente dei *custodi di cancelli* (dei filtri) che definiscono i limiti cui deve sottostare una persona e le opportunità che le vengono offerte.

- È importante chiedersi fino a che punto la richiesta non prevista di accedere ad una risorsa ha la possibilità di essere soddisfatta e come gli individui percepiscono il grado di impermeabilità del cancello o del filtro che stabilisce i limiti entro cui doversi muoversi.
- È custode di cancello anche il Direttore, il responsabile di settore... e chiunque abbia il potere di condizionare il rapporto tra esigenze soggettive ed esigenze dell’istituzione.

3. ESERCITARE UN CONTROLLO RISPETTO ALLA PROPRIA PROGETTUALITÀ

È ormai opinione diffusa che ogni comunità deve maturare in relazione ai meccanismi di depauperamento, di riconoscimento e attivazione di tutte quelle risorse che potenziano le persone, garantendo loro il controllo sulle loro condizioni di vita. Il concetto chiave che va approfondito è dunque quello di *Empowerment*.

L'attenzione del Centro di Formazione Professionale all'elaborazione di identità mature e i supporti psicologici offerti agli allievi lungo questi anni hanno avuto il grande merito di intervenire sugli individui a livello di autostima, motivazione, conoscenza di sé, incremento delle competenze professionali, ecc. Questa attenzione che ha segnato un'intera stagione formativa, ha manifestato anche un punto di debolezza: lavorare sul particolare, sull'individuale, ha permesso che scivolasse in secondo piano la totalità della persona inserita nel suo contesto di vita. La filosofia dell'empowerment si basa sull'idea che l'individuo deve essere formato ad esercitare un controllo, un potere sulle proprie condizioni di vita, fino ad incidere su di esse, e non solo ad acquisire strumenti, spesso psicologici, per starci dentro. Si tratta di **due modelli formativi differenti**, che vi proponiamo di approfondire nel futuro:

- il primo è centrato sull'individuo, il secondo sull'interazione individuo-gruppo-organizzazione-comunità;
- il primo migliora alcune caratteristiche individuali, quali il controllo sulla propria vita, l'ottimismo, la speranza, l'autostima, il divertimento, la fiducia, la comunicazione critica e costruttiva; il secondo, pur garantendo questo sviluppo individuale, presuppone azioni che permettano una base per acquisire consapevolezza del proprio rapporto con il contesto in cui si vive;
- il primo è localizzato nel tempo; il secondo è un processo che prevede due fasi: la percezione di una relazione tra il vissuto individuale e le condizioni ambientali e la presa di coscienza delle forze in gioco.

Una definizione di empowerment potrebbe essere questa:

“L'empowerment è un processo attraverso il quale una persona... prende coscienza, attraverso azioni concrete, della sua possibilità di esercitare un maggior controllo sulla propria vita e sul contesto sociale in cui è inserita. Questo sentimento può sfociare in un controllo effettivo ovvero in un sentimento di autoefficacia.

Il processo di empowerment ha sovente inizio con una forma di reazione (crisi o rivolta) alle condizioni di vita in cui la persona si trova; questo determina l'acquisizione di nuovi vissuti psicologici, che sono alla base dei tentativi, da parte della persona stessa, di influenzare le condizioni ambientali particolari in cui vive” (C. Piccardo, 1996).

Un Formatore dunque non deve solo stare bene con se stesso, neppure stare bene con i giovani, ma sentirsi bene perché parte di una Comunità educativa che lo riconosce e verso la quale esercita una funzione efficace.

4. LA FORMAZIONE DEI FORMATORI

La riflessione che abbiamo condotto suggerisce di porre al centro di futuri trainings formativi il tema delle abilità relazionali e di approfondire la figura del

cosiddetto *matchmaker*, il moltiplicatore di possibilità (di incontro, di relazione, di apprendimento...). Per questo la formazione dei formatori deve essere tale da garantire competenze relazionali di alto livello.

Secondo alcuni studiosi, il vero comunicatore non deve preoccuparsi di ciò che vuol dire, ma delle possibilità di comprensione di chi lo ascolta e della comprensione del suo vissuto emotivo. In alcune comunità, potrebbero esserci persone incapaci di percepire le cose da più punti di vista, di ristrutturarsi, tali da apparire rigide e dogmatiche. Come perfezionare le capacità umane della comunicazione?

La prima area da approfondire potrebbe riferirsi alla capacità che il formatore ha di accettare se stesso fino in fondo, riconoscendo i suoi sentimenti e vivendoli come esperienza del proprio esistere. Senza paura e insicurezze, affrontando con libertà ogni situazione personale. Questa competenza porta al riconoscimento dell'altro e alla sua accettazione perché anzitutto abbiamo accettato noi stessi.

La seconda area potrebbe concentrarsi sugli stili di comunicazione e cogliere come possibile causa di conflitti nella comunicazione, l'eccessiva generalizzazione o genericità. Un buon comunicatore dovrebbe essere in grado di riconoscere il grado di concretezza dei suoi interventi e richiedere agli altri di fare altrettanto. A volte, la genericità dipende dalla non disponibilità dell'interlocutore ad aprirsi con noi, ma allora il formatore è in grado di cogliere l'indisponibilità dell'altro ad essere più chiaro e i motivi di questo comportamento senza forzarlo, anzi accettando il limite di questa comunicazione?

La terza area potrebbe abilitare ad un comportamento corretto in presenza di persone che esprimono pareri o posizioni molto diverse dalle nostre. In questi casi, si crea un conflitto tra il dovere essere se stessi e il rispetto che comunque va accordato all'interlocutore. Gli studi in questo campo, dimostrano che di fronte ad una dissonanza cognitiva noi non ci comportiamo sempre allo stesso modo: a volte siamo offensivi, altre volte siamo in grado di esprimere tolleranza ma anche, all'interno delle argomentazioni dell'altro, riusciamo ad introdurre informazioni che possono aiutare una riformulazione del problema, più spesso, pur riconoscendo validità all'interlocutore, esprimiamo il nostro dissenso, in altri casi oltre al dissenso esprimiamo anche la certezza che la nostra idea è migliore.

La quarta area potrebbe abilitare a rispondere in situazioni in cui chi parla esprime contraddizioni, incoerenze. Spesso, in nome di un non ben identificato spirito di carità, si tace, si minimizza, si giustifica, ma anche a volte si punisce; quasi mai abbiamo la forza di parlare con franchezza manifestando le incongruenze dell'interlocutore e chiedendogli cosa effettivamente voglia.

Primo esercizio

Come suggerito nel primo paragrafo, provi ad applicare la metafora della rete ferroviaria alla Sua comunità educativa di appartenenza. Qual è lo stato di manutenzione della rete (linee principali, stazioni di transito, nodi informativi, stazioni di testa, punti di arrivo e di partenza...)? Come si colloca Lei nella rete?

Secondo esercizio

Ripensando alle aree indicate nel paragrafo quattro e alle competenze che Lei già ritiene di possedere, quali sono gli ambiti in cui sente il bisogno di ottimizzare le sue competenze?

Bibliografia

- BUSO P., *La sfida ecologica del conflitto*, in *Animazione Sociale* 5, 1997, pp. 35-39.
COMOGLIO M., *Abilitare l'animazione*, LDC, Torino 1989.
FESTINGER L., *La dissonanza cognitiva* (1957), tr. it. Angeli, Milano 1973.
MANETTI M., *Sistemi di protezione e acquisizione di risorse per l'individuo nella comunità*, in: *Animazione sociale*, 10, 1995, pp. 44-52.
MARTINI E., *Il lavoro nella comunità*, NIS, Roma 1988.
PICCARDO C., *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Cortina, Milano 1995.

PROGETTUALITÀ PERSONALE E POTERE NELL'ORGANIZZAZIONE

GIUSEPPE TACCONI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- inquadrare la questione del potere nel quadro delle variabili di ruolo che caratterizzano un'organizzazione;
- elencare alcuni requisiti di una leadership autorevole.

ATTUALITÀ DI UNA RIFLESSIONE SULL'ESERCIZIO DEL POTERE

Forse il tema del potere e dell'autorità, così intimamente legati alla storia personale di ciascuno, ai modelli di paternità che abbiamo interiorizzato e alle esperienze di lavoro, genera un certo pudore che impedisce a volte di esplicitare con franchezza le proprie tensioni, paure, ma anche i propri desideri e aspettative. Forse è per questo che una seria riflessione sull'esercizio del potere difficilmente è presente nei piani formativi per formatori.

Ci proponiamo, con l'ausilio di contributi che ci vengono offerti dal filone di ricerca nel campo della progettazione dialogica, di offrire qualche spunto per costruire una mappa utile in questo senso.

Innanzitutto va osservato che il discorso sul potere o sull'autorità non riguarda solo chi copre incarichi di responsabilità. La questione del potere infatti è iscritta nelle persone, nei ruoli e nelle relazioni interpersonali. Come un direttore di CFP esercita il suo potere non dipende solo dalle sue caratteristiche di personalità ma anche da come il suo ruolo viene percepito dagli altri. In un CFP inoltre il potere dovrebbe essere diffuso, cioè tutti dovrebbero essere chiamati ad appropriarsi di spazi di soggettività e a trovare spazi di esercizio del potere.

Esercitare potere non è comunque così semplice, e tantomeno lo è relazionarsi con chi ha potere. Entrano in gioco fantasmi e fantasie, aspetti affettivi che non sempre riusciamo a controllare. Nella maggioranza dei casi, ciò che sentiamo è contraddittorio: desideriamo un'autorità forte, ci lamentiamo perché siamo mal gestiti, ma quando ci troviamo dentro un Centro guidato con fermezza e sicurezza, ci sentiamo ingabbiati per mancanza di spazio.

IL POTERE COME VARIABILE ORGANIZZATIVA

Le variabili organizzative sono moltissime e interdipendenti (variabili organizzative, culturali, psicologiche...). Tra le diverse variabili, ci sono anche le cosiddette variabili di ruolo e, tra queste, la variabile "potere" è una delle più importanti.

Innanzitutto, sono necessarie alcune chiarificazioni terminologiche:

<i>Mansione</i>	insieme dei compiti
<i>Qualifica</i>	termine giuridico contrattuale; corrisponde ad un insieme di mansioni
<i>Posizione</i>	situazione che un soggetto occupa all'interno di una struttura
<i>Ruolo</i>	comportamenti, compiti tipici e aspettative nei confronti di chi svolge quei compiti o occupa quella posizione (il ruolo esiste sempre in relazione ad altri ruoli).

Esistono ruoli formali (es: direttore di CFP, padre e madre in una famiglia...) e ruoli informali (ad es.: il capro espiatorio, chi si accolla tutto, chi entra nel gioco relazionale imperatore - suddito...).

Parlando di potere, è utile innanzitutto distinguere tra il ruolo di capo e quello di leader. Il capo occupa un posto formale, il leader è titolare di un potere informale, è colui che esercita maggior influenza. Non sempre le due figure coincidono. Anche nei CFP, ci sono direttori che corrono il rischio di occupare una posizione di potere senza riuscire ad esercitare effettivamente potere.

Chiunque esercita un ruolo è portatore di determinati bisogni. Un bisogno particolare è quello di potere e tale bisogno è presente in tutti, anche se in quantità diverse. Si tratta in realtà di un bisogno vitale, dell'esigenza di lasciare un segno di noi nella realtà, di sentire che possiamo influire sul corso degli eventi. Il bisogno di potere è dunque una grande forza di vita.

Se questo bisogno, in sé positivo, cresce in modo incontrollato, può trasformarsi in bisogno di assoggettare e di dominare l'altro, nell'esigenza di controllo e di manipolazione dell'altro, nel bisogno di cercare qualcuno su cui esercitare il proprio potere. In questo caso, il potere, da forza positiva, si trasforma in elemento negativo e distruttivo.

L'importante è comprendere che ogni relazione affettiva implica anche una relazione di potere che va equilibrata.

Ci sono diverse tipologie di potere:

1) Potere di posizione	Il potere di posizione ci viene assegnato dagli altri. Il potere è infatti relativo alle posizioni limitrofe. Sottovutare o sopravvalutare il proprio potere di posizione può dunque essere pericoloso.
2) Potere di competenza	Nasce dal fatto che "ci sappiamo fare". Dipende da noi.
3) Potere di carisma	Consiste nella fascinazione che si riesce ad esercitare sugli altri. E' il potere di "seduzione".
4) Potere di ricompensa e/o di punizione	E' il potere di rispondere ad un bisogno tipicamente umano, quello di essere riconosciuti.

Questi diversi tipi di potere possono essere abbinati oppure scissi. L'importante è che ciascuno sappia valutare le proprie aree di potere.

IL POTERE DEL FORMATORE

In un contesto formativo, il formatore si trova ad esercitare potere non solo in relazione ai soggetti in formazione, ma anche in relazione ai colleghi e agli altri ruoli. Ma è in particolare nei confronti dei soggetti in formazione che egli è chiamato ad assumere i tratti del leader autorevole¹. È questo il suo modo specifico di "esercitare potere". Il potere autentico non è infatti un potere che ristagna, che si ferma in un soggetto, ma un potere che passa, che "potenzia" i soggetti nei confronti dei quali viene esercitato.

Quali sono gli strumenti che il formatore ha a sua disposizione per essere leader autorevole, guida all'apprendimento, che sa incoraggiare i soggetti a riflettere, scoprire, sperimentare, costruire... e contribuisce così alla costruzione di un ambiente che apprende?

Gli strumenti a disposizione del formatore sono essenzialmente:

- l'ascolto
- la comprensione
- il coinvolgimento

Per il formatore, esercitare un potere che potenzi significa soprattutto prestare attenzione all'ascolto e "...accettare su un piano emozionale profondo che chi apprende abbia un suo punto di vista sulla realtà che lo riguarda e che l'attività educativa riflette; e che tale punto di vista sia rilevante"². Questo configura il formatore come un "ermeneuta" del gruppo in apprendimento, nel senso di colui che è capace di dare spazio alle parole (ai testi), attraverso cui si esprimono l'esperienza, le rappresentazioni e le emozioni dei soggetti in formazione, e di stimolare un'interrogazione sulle parole che produca senso. Il formatore è cioè chiamato a supportare i soggetti in formazione nell'elaborazione personale e comunitaria della loro esperienza.

Infine, Giuditta Alessandrini, rifacendosi a David Luther, riporta alcuni altri requisiti di base che una *leadership* dovrebbe acquisire per contribuire all'apprendimento dei singoli e dell'organizzazione:

¹ Sulle competenze relazionali necessarie per una leadership autorevole, attenta alle dimensioni dell'ascolto, cfr.: BECCIU MARIO, COLASANTI ANNA RITA, *La leadership autorevole. La conduzione dei gruppi di lavoro*, NIS, Roma 1997.

² VARCHETTA GIUSEPPE, *La conformazione di un mestiere: spunti*, in: FORTI Dario (a cura di), *Orizzonte formazione. L'apprendere nelle organizzazioni degli anni '90*, Franco Angeli, Milano 1991, p. 65.

- la capacità di creare un ambiente che affermi l'importanza dell'apprendimento,
- la pazienza di apprendere nel cambiamento e nel caos,
- la capacità di tollerare gli errori,
- la capacità di coinvolgere tutti nell'assumere responsabilità³.

ESERCITAZIONE

Prova a rispondere alle seguenti domande:

- Quali sono, in relazione al potere, le dinamiche più frequenti che riscontri nel tuo CFP? Puoi anche narrare degli episodi concreti che ritieni significativi sul versante di un esercizio efficace o non efficace del potere.
- Come definiresti il tuo rapporto con chi, all'interno del tuo CFP, esercita la responsabilità direttiva?
- Quali sono, per quanto riguarda il tuo ruolo di formatore, gli spazi in cui tu senti di esercitare potere? Quali le risorse a cui puoi attingere? Quali i vincoli con cui devi fare i conti?

Bibliografia

- ALESSANDRINI GIUDITTA, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 1998.
 AVALLONE FRANCESCO, *Psicologia del lavoro. Storia, modelli, applicazioni*, Carocci, Roma 1994.
 BECCIU MARIO - COLASANTI ANNA RITA, *La leadership autorevole. La conduzione dei gruppi di lavoro*, NIS, Roma 1997.
 SPALTRO ENZO - DE VITO PISCICELLI PAOLA, *Psicologia per le organizzazioni. Teoria e pratica del comportamento organizzativo*, NIS, Roma 1990.

³ Cfr.: ALESSANDRINI GIUDITTA, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 1998, p. 140.

Modulo 3: **L'AUTOSVILUPPO NELLE ORGANIZZAZIONI**

GIUSEPPE TACCONI

Il tema dello sviluppo delle organizzazioni della FP è un tema cruciale, in un tempo in cui siamo travolti dai processi di cambiamento e di integrazione dei sistemi scuola – università – formazione – lavoro, da una parte, e dei sistemi europei della formazione professionale, dall'altra.

Per l'autosviluppo delle organizzazioni della FP, diventa strategico il tema delle competenze professionali dei formatori. È per questo che le recenti normative in tema di accreditamento degli organismi di formazione legano intimamente questi due temi.

Il modulo cercherà dunque di guidare ad un approfondimento del tema delle competenze professionali (prima lezione), anche suggerendo percorsi di autovalutazione delle proprie competenze (seconda lezione); il tutto in una prospettiva che lega il tema della formazione (e delle competenze del formatore) ai temi dell'organizzazione e dell'apprendimento organizzativo (terza lezione).

COMPETENZE DEL FORMATORE. UN REPERTORIO

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- individuare le fonti a cui attingere per rintracciare dei cataloghi di competenze per il formatore professionale;
- identificare un repertorio di competenze professionali per il formatore.

COMPETENZE PROFESSIONALI DEI FORMATORI

Nell'ambito della formazione professionale, è in atto in Italia un processo di integrazione tra i diversi sistemi: scuola, università, formazione professionale e lavoro. Questa integrazione richiede l'individuazione di standard condivisi per la formazione dei formatori e una ridefinizione delle competenze dei formatori professionali.

In questo sforzo di ridefinizione, nodo centrale del dibattito è il concetto di "competenza". Numerosi sono i provvedimenti legislativi in materia di occupazione e formazione, nei quali, in modo esplicito e implicito, si fa riferimento al tema delle competenze come elemento dinamico di progettazione, analisi, sviluppo dei contesti formativi, lavorativi e delle professionalità degli individui (Cfr: "Standard Formatori", ISFOL, Roma 1998).

Molteplici sono anche i contributi su questo tema (cfr.: *Le competenze nella formazione: analisi, valutazione, sviluppo*, Ed. Efeso 2000). I modelli concettuali e metodologico-operativi ai quali ci si riferisce sono numerosi, per alcuni aspetti "sovrapponibili", per altri aspetti divergenti. L'emergere dell'approccio delle competenze è riconducibile in buona parte a una progressiva perdita di significatività del tradizionale concetto di profilo professionale (inteso staticamente come insieme di mansioni e di compiti ben definiti). Nei moderni approcci alle organizzazioni, l'accento viene posto sui processi, sulle dinamiche che si creano tra le varie funzioni, sul contributo che le molteplici soggettività possono dare allo sviluppo dell'insieme.

I REPERTORI DELLE COMPETENZE

Il repertorio ISFOL

L'indagine realizzata da ISFOL (progetto Standard Formatori) ha identificato e sistematizzato gli standard formativi e le competenze professionali chiave di coloro che operano nel campo della formazione professionale, al fine di pervenire a un modello dinamico di standard dei formatori quale punto di riferimento per un dispositivo nazionale di formazione finalizzato al miglioramento della qualità delle risorse umane nel comparto dei servizi formativi anche in una logica di integrazione europea. La ricerca "Standard Formatori", conclusasi nel '98, ha individuato alcune macro-aree di competenza articolate, nel corso del proseguimento della ricerca nel '99, in termini di singole "unità di competenza" che le costituiscono. Le figure tipo individuate sono: Formatore Tutor, Formatore Docente, Formatore Orientatore, Formatore Progettista. Cfr.: <http://www.isfol.it/>.

Il repertorio AIF

L'AIF, Associazione Italiana Formatori, in questi ultimi anni, ha sviluppato uno specifico lavoro di studio e traduzione applicativa, finalizzato alla certificazione delle competenze e alla creazione di un codice deontologico condiviso. Anche se il modello si riferisce prevalentemente alla formazione degli adulti e identifica solo alcuni profili (formatore docente, progettista di formazione, responsabile di progetto, responsabile di centro/servizio di formazione), può essere utile un confronto. Collegandosi al sito segnalato, è possibile consultare la scheda descrittiva del profilo del Formatore docente proposta da AIF: http://www.aifonline.it/set_frame/certificazione/profili.htm.

Il repertorio delle competenze dei formatori per l'accreditamento delle strutture

Con l'accordo Stato Regioni del 18 febbraio 2000 e il successivo DM 166/2001 in materia di accreditamento delle sedi formative, le competenze degli operatori della formazione diventano elemento necessario ed integrante per l'accreditamento degli organismi formativi. Al fine di giungere all'elaborazione di standard nazionali di competenze, ovvero di "livelli di soglia con i quali misurare e valutare l'accettabilità del know how professionale", vengono individuate dall'allegato al DM 166 le competenze necessarie per la realizzazione dei compiti professionali relativi alle varie aree operative e in riferimento alle tre macrotipologie formative: obbligo di formazione, formazione superiore, formazione continua.

Cfr.: http://www.europalavoro.it/leggi/allegato_dm166_01.PDF

Il repertorio del CNOS-FAP

Anche il CNOS-FAP ha elaborato un suo repertorio di competenze per chi opera nei Centri di formazione professionale della federazione e sta elaborando un

documento dal titolo: “Linee guida per un catalogo di formazione degli operatori alla luce del sistema di accreditamento”. Cfr.: www.cnos-fap.it.

UNA PROPOSTA DI SINTESI

Ci sembra che lo spazio dato alla tematica della «competenza», nel dibattito sulla figura del formatore professionale, rappresenti un richiamo alla qualità della preparazione specifica del formatore e, contemporaneamente, un appello alla profondità esistenziale che è racchiusa in questo tipo di lavoro. In termini generali, per «competenza» si può intendere **l’acquisizione di un comportamento complesso, consolidato nel tempo, che si manifesta nella capacità di agire con efficacia in una determinata situazione, sapendo utilizzare al meglio le conoscenze acquisite ed assumendo atteggiamenti personali adeguati**. La competenza, quindi, deve essere pensata, da un lato, come il prodotto di una sintesi personale, in cui si integrano proficuamente conoscenze teoriche, abilità pratiche e atteggiamenti soggettivi; dall’altro lato essa appare come un comportamento funzionale allo scopo, osservabile e valutabile dall’esterno.

Si parla di competenza anche in riferimento agli obiettivi formativi da proporre agli allievi. Ma innanzitutto la competenza è una realtà da acquisire da parte dei formatori.

Si possono distinguere tre livelli di competenza:

1. le competenze “tecniche”, cioè di natura disciplinare e docimologica;
2. le competenze “trasversali” (o “metacompetenze”);
3. le competenze “umanistiche”.

1. Sulle competenze tecniche si può far riferimento ai repertori citati sopra.

2. Le cosiddette competenze “trasversali” (o “metacompetenze”) sono riportate nei manuali dedicati ai processi formativi. Giuditta Alessandrini, ad esempio, definisce le «competenze trasversali» come “capacità cognitiva generale a carattere riflessivo, che prescinde da specificità di mansioni in contesti di lavoro”¹. Poco oltre, ne dà un’ulteriore precisazione: le metacompetenze sono “risorse della persona che agisce in un contesto lavorativo e professionale”². Alcune metacompetenze “sono prevalentemente legate all’asse della persona, altre all’asse delle abilità, altre ancora all’asse del contesto di lavoro”. Sette le metacompetenze individuate dall’autrice:

- la capacità di autoanalizzarsi,
- la capacità di comunicare,

¹ G. ALESSANDRINI, *Manuale per l’esperto in processi formativi*, Roma, ed. Carocci, 1998, pp. 157-158 (il corsivo è dell’autrice).

² *Ibid.*, p. 168.

- la capacità di apprendere ad apprendere,
- la capacità di decidere,
- la capacità di interagire in rete,
- la capacità di progettare,
- la capacità di lavorare in gruppo³.

3. Le competenze di natura “umanistica” sono quelle legate all’esperienza della realtà nelle sue tematiche contenutistiche di fondo. Per fare solo un esempio, riportiamo il testo di un autore statunitense, Gardner, che sostiene quanto segue: “...l’educazione deve ruotare attorno a tre componenti estremamente importanti, i cui nomi e la cui storia si perdono nelle tenebre di un passato molto lontano: c’è la sfera della *verità*, nella quale rientrano anche i corrispettivi negativi del falso e dell’indeterminabile; quella della *bellezza*, e della sua assenza dalle esperienze e dagli oggetti brutti o kitsch; e c’è la sfera della *morale*, ossia di ciò che consideriamo bene e di ciò che consideriamo male”. “Sostengo che un’educazione rivolta a tutti deve esplorare in modo abbastanza approfondito una serie di grandi conquiste umane che si riassumono nella nobile triade di vero, bello e bene”⁴. Questo ultimo tipo di competenze del formatore professionale disegna il suo compito come impegno per una nuova “paideia”, per la ricerca del *vero*, del *bello* e del *buono*, per l’apertura di “un *orizzonte* di senso e di valore, entro il quale far liberamente e *onestamente* discutere”⁵.

I formatori professionali che operano nei CFP salesiani dovrebbero fare di queste competenze una loro caratteristica peculiare, al fine di garantire il più alto livello di qualità, cioè di efficienza e di efficacia al loro impegno educativo. Una competenza che dovrebbe essere oggetto, non solo di realizzazione ma anche di verifica delle prestazioni realizzate.

³ *Ibid.*, pp. 168-169.

⁴ H. GARDNER, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 1999, pp. 12; 15. Gardner afferma che “è importante che una cultura identifichi le verità, le bellezze e le virtù che apprezza, e dedichi tutte le risorse necessarie alla promozione della loro comprensione nei giovani. Alla fine gli individui devono operare le proprie sintesi personali di questi valori e, come spero, anche impegnarsi ad arricchire il proprio mondo di nuovi valori” (p. 260).

⁵ E. AGAZZI, *Paideia, verità, educazione*, La Scuola, Brescia 1999, p. 88.

Esercizio 1

- Quali sono i processi e le aree di attività che contraddistinguono l'azione del formatore professionale che opera nel contesto dell'obbligo formativo?
- Quali sono le competenze necessarie per svolgere adeguatamente ed efficacemente i compiti specifici individuati?

Esercizio 2

A pagina 45 dell'allegato al DM 166 del 2001

(http://www.europalavoro.it/leggi/allegato_dm166_01.PDF),

è possibile scaricare la scheda con la descrizione dei compiti del FORMATORE e delle competenze che questi dovrebbe possedere per svolgere tali compiti. Riflettendo sulle sue esperienze e sul repertorio personale di competenze da Lei possedute, quali competenze, tra quelle descritte nell'Allegato, le piacerebbe migliorare?

Bibliografia

E. AGAZZI, *Paideia, verità, educazione*, La Scuola, Brescia 1999.

G. ALESSANDRINI, *Manuale per l'esperto in processi formativi*, Carocci, Roma 1998.

H. GARDNER, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 1999.

IL FORMATORE CHE VORREI ESSERE...

MICHELE VISENTIN

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- individuare le fasi secondo cui si forma una competenza;
- delineare un progetto di sé come formatore/trice.

TRA VINCOLI E RISORSE

Spesso, i vincoli, soprattutto di carattere istituzionale, rendono molto difficile convergere su un progetto formativo condiviso e trovare spazi formalizzati di confronto. Spesso i formatori hanno l'impressione di essere all'interno di una macchina e che da loro ci si aspetti solo il funzionamento dell'ingranaggio ben oliato.

Ma sempre di più, anche gli enti di formazione dovranno fare i conti con formatori meno "dipendenti" e più soggetti adulti e protagonisti (anche questo percorso formativo va in quel senso). Gli stessi processi di accreditamento e di certificazione (se non si ridurranno ad operazioni cosmetiche) renderanno i formatori meno strutturalmente deboli, perché le regole dovranno essere più trasparenti a tutti; inoltre, l'esigenza di personale qualificato e capace di continua crescita professionale farà aumentare gli spazi di autonomia e discrezionalità. È un'onda lunga che sicuramente incontrerà fisiologiche resistenze ma che, a mio parere, è inarrestabile.

Si tratta di costruire con l'Ente di formazione una vera e propria alleanza, il che non vuol dire eliminare contrasti, divergenze e conflitti, ma arrivare ad un patto chiaro all'interno del quale il formatore mette il suo coinvolgimento e il suo investimento anche emotivo in ciò che fa e l'Ente di formazione mette a disposizione le condizioni e le risorse per realizzare gli obiettivi comuni. Sono cambiamenti culturali, che non possono essere immediati. Che questo diventi possibile dipende anche dall'impegno di noi formatori.

ORGANIZZAZIONE E SVILUPPO DELLA PERSONA

I Centri di Formazione Professionale, come la maggior parte delle organizzazioni che erogano servizi formativi, per far fronte alle sfide (anche di tipo competitivo), hanno ripensato, negli ultimi anni, le proprie caratteristiche, trasformandosi in realtà differenziate, snelle e funzionanti in modo reticolare, con ruoli fluidi e professionalizzati.

È cambiata soprattutto la “visione” che l’organizzazione ha dei cosiddetti “dipendenti”: l’idea classica di tipo piramidale per rappresentarsi il luogo di lavoro è ormai insufficiente, anche per un Centro di Formazione Professionale.

I ruoli che il formatore è chiamato a svolgere sono sempre meno di tipo operativo e richiedono invece comportamenti più simili al “professional” che, nei processi chiave, esprime competenze che incidono sulla qualità dell’organizzazione.

Il problema che un formatore si troverà ad affrontare riguarda la possibilità di inserirsi in percorsi di sviluppo personale che migliorino le sue competenze di base, anche se permane una scarsa predisposizione dell’organizzazione ad occuparsi delle risorse umane che non siano dirigenti o manager. Diventa importante in questi casi far leva sul principio della responsabilità individuale all’auto-sviluppo, all’automotivazione e al protagonismo dei singoli formatori nelle scelte sul proprio apprendimento.

SVILUPPO DI COMPETENZE E POTENZIAMENTO PROFESSIONALE

Lo sviluppo delle competenze del formatore è conseguenza di un apprendimento complesso, in quanto presuppone l’acquisizione di altri elementi, per così dire originari. La competenza in una determinata attività implica infatti:

- il possesso di un insieme di «conoscenze», ossia di informazioni teoriche e metodologiche necessarie per comprendere la situazione e per affrontarla in modo adeguato;
- il possesso di determinate «abilità», ossia la capacità di eseguire operativamente un determinato compito, alla luce delle conoscenze possedute e della presenza nel soggetto di una certa attitudine (o disposizione) a svolgere un determinato tipo di attività;
- la costanza operativa nel tempo, attraverso la quale si consolidano sia le conoscenze possedute e utilizzate, sia le abilità necessarie all’esecuzione dei compiti; peraltro, è proprio nel tempo che si distende la capacità di pervenire a livelli sempre più elevati di competenza.

La competenza appare in tal modo come un apprendimento di sintesi, quindi come un apprendimento di secondo livello, in cui emerge visibilmente la connessione tra conoscenze teoriche e capacità pratiche.

La competenza si distingue dalla semplice capacità - abilità o dalla sola conoscenza per due motivi:

- l'abilità, presa da sé sola, senza l'apporto delle conoscenze, può essere del tutto insignificante e quindi improduttiva; lo stesso si può dire per le conoscenze che, prese da sé sole, possono essere valide ma del tutto astratte e quindi inefficaci dal punto di vista operativo;
- l'abilità può essere una capacità acquisita in modo contingente, che poi viene dimenticata per varie ragioni; lo stesso accade per le conoscenze, che vengono dimenticate non appena non servono più.

Se la competenza appare come il raggiungimento di un livello di azione più completo, essa dovrebbe portare con sé anche l'aumento dell'interesse nei confronti di ciò di cui si diventa competenti, perché tale realtà apparirà sempre più al soggetto come qualcosa con la quale egli può stabilire rapporti sempre più stretti e di interscambio. In questo senso l'acquisizione di competenze da parte del formatore fa da presupposto per un rapporto aperto, positivo e produttivo con la realtà organizzativa del Centro di formazione.

ESERCITAZIONE

Esercizio 1

Provi a scegliere, tra quelle elencate di seguito, le dieci competenze che ritiene più significative per un formatore

Le competenze da sviluppare

Orientamento al cliente	Problem solving
Orientamento/tensione al risultato	Sensibilità organizzativa
Persuasività/Influenza	Assertività
Iniziativa	Assunzione del rischio
Comunicazione	Assunzione delle responsabilità
Analisi	Autoanalisi
Sensibilità interpersonale	Efficienza
Lavoro di gruppo	Identificazione con l'istituzione
Visione strategica	Autorganizzazione
Costruzione di relazioni	Autocontrollo
Flessibilità	Pensiero sistemico
Leadership autorevole	Attenzione all'ordine
Conoscenza della società	Autonomia/indipendenza
Fiducia in se stessi	Creatività
Orientamento all'aggiornamento continuo	Energia
Perseveranza	Pragmatismo
Ricerca delle informazioni	Trasparenza/integrità
Apertura al confronto	Adattabilità
Apprendimento	Apertura mentale
Decisione	Atteggiamento positivo
Gestione della professionalità	Controllo
Integrazione	Disciplina expertise
Organizzazione	Gestione dell'incertezza
Ascolto	Individuazione delle priorità
Efficacia organizzativa	Intelligenza sociale
Innovazione	Monitoraggio del processo
Negoziazione/gestione conflitti	Realizzazione
Pianificazione	Stabilità emotiva
	Uso dei concetti

Esercizio 2

- Al termine di questo percorso, provi a stendere un progetto personale su di sé:
- come ti vedi in quanto formatore/trice?
 - che formatore/trice vorresti essere?
 - cerca di delineare alcune azioni concrete che vorresti sperimentare, in un'ottica di miglioramento e di avvicinamento ai tratti del "formatore/trice che vorresti essere".

Esercizio 3¹

- Nella tabella riportata di seguito annoti i propri punti forti e i propri punti deboli, in quanto formatore professionale, in relazione alle competenze che ne caratterizzano la figura e che sono state presentate nella lezione 1 di questo modulo. Annoti tutto ciò che le viene in mente, rimandando ad un momento successivo ogni eventuale valutazione.

PUNTI +	PUNTI -

¹ Questo esercizio è liberamente tratto da materiali AIPRE.

- Nella tabella che segue, annoti alcuni esempi per ogni punto di forza e per ogni punto di debolezza.

ESEMPI +	ESEMPI -

Qualora non sia stato possibile rintracciare alcun esempio relativo ad un punto di forza o di debolezza li elimini dall'elenco precedente.

L'APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO

GIUSEPPE TACCONI

OBIETTIVI

Al termine della lezione, i lettori saranno in grado di:

- interpretare il proprio CFP come “organizzazione che apprende”;
- elencare i fattori che contribuiscono l'apprendimento organizzativo nei CFP;
- descrivere le caratteristiche che la formazione professionale viene ad assumere nella prospettiva dell'apprendimento organizzativo.

ANCHE I CFP POSSONO APPRENDERE

Nella letteratura sullo sviluppo delle organizzazioni, in particolare nelle concezioni organizzative che ricorrono ad un approccio sistemico e aperto, ha assunto, in questi ultimi anni, un grande rilievo il tema dell'apprendimento organizzativo¹. Ma in che senso si può affermare che un'organizzazione pensa ed apprende?

L'apprendimento organizzativo è sicuramente un processo a molte dimensioni, non è semplicemente un fatto di quantità, non è la somma dei singoli apprendimenti individuali, ma “...il risultato cumulativo dei *processi di interazione* delle persone impegnate nella realizzazione degli obiettivi organizzativi”²; è innanzitutto un problema di qualità di pensiero, riguarda l'uso che si fa del pensiero nelle interazioni organizzative. Si può dire che, quando l'apprendimento dei singoli soggetti permea i reticoli e le connessioni che costituiscono il tessuto organizzativo, quando la comunicazione attiva uno scambio di conoscenze ai diversi livelli, anche l'organizzazione “apprende” e muta, facendo crescere quel patrimonio collettivo che è la risorsa cognitiva complessivamente disponibile nel tessuto dell'organizzazione. Ma vale anche il principio complementare, secondo cui l'organizzazione permette od ostacola, in ogni caso, condiziona l'apprendimento dei singoli, che è sempre re-

¹ Cfr.: DEMETRIO D., FABBRI D., GHERARDI S., *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994, pp. 135-144; pp. 155-208.

² ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 1998, p. 127.

lativo al contesto in cui avviene, e si rapporta ai singoli, con una sorta di suo “pensiero autonomo”, che si traduce in un sistema di norme e di valori che si riproduce nel tempo e determina anche ciò che può essere cambiato e ciò che deve invece restare identico. Donata Fabbri, in una prospettiva costruttivista, secondo la quale, in certe occasioni, dire o pensare qualcosa significa attribuirle già uno ‘status’ d’esistenza, sostiene che l’organizzazione pensa, perché noi le attribuiamo questa capacità, così come le attribuiamo simboli, riti, miti e metafore: “L’organizzazione *pensa...* non perché il suo pensiero sia la somma dei nostri pensieri, ma perché noi, indipendentemente dal contenuto dei nostri pensieri, le attribuiamo (spesso senza rendercene conto) la capacità di pensare. L’organizzazione pensa perché dal momento in cui noi le abbiamo attribuito questa capacità, i suoi ‘pensieri’ hanno acquisito vita propria, costituendo un sistema di regole, di norme e di valori che sfugge ormai (molto o poco a seconda dei casi) al controllo totale da parte nostra”³. Questo permette di distinguere tra *pensiero organizzativo additivo*, formato dal pensiero dei membri dell’organizzazione, e *pensiero organizzativo autonomo*, che assume una consistenza sua propria.

L’apprendimento dei soggetti nelle organizzazioni diventa apprendimento organizzativo quando viene trasferito in modalità operative, diventa cultura, si incorpora nell’organizzazione e viene trasmesso, istituzionalizzato in forme di sapere trasferibili in una rete di rapporti sociali.

Anche per i CFP salesiani quello dell’apprendimento organizzativo è oggi un tema di primaria importanza. Si tratta di chiedersi se anche i CFP possono costruirsi come realtà che apprendono, che incoraggiano l’apprendimento dei singoli e lo trasformano in risorsa comune, che stimolano la condivisione e lo scambio tra i membri dell’organizzazione e la comunicazione con l’esterno.

L’apprendimento a cui ci si riferisce non può ovviamente essere costituito solo da nozioni e da saperi, ma dalla capacità di elaborare le più svariate esperienze, di ridefinire le opzioni e gli orientamenti di un gruppo, i suoi criteri di scelta, i suoi investimenti di energie e di immagine. Si tratta di imparare a valorizzare quella sorta di intelligenza che le istituzioni incorporano e riproducono nel tempo, che va ad aggiungersi in dotazione ai beni comuni e accresce il patrimonio conoscitivo dell’intera comunità educativa⁴.

Progettare le comunità educative come “organizzazioni pensanti” permette allora di liberare la capacità di innovare e attivare processi di trasformazione, spazi di libertà anche rispetto al proprio agire istituzionale, per superare quelle forme di tradizionalismo che ogni realtà salesiana si trascina dietro, se non altro per la sua lunga storia.

³ DEMETRIO D., FABBRI D., GHERARDI S., *Apprendere nelle organizzazioni...*, op. cit., pp. 142-143.

⁴ Cfr. DONOLO CARLO, *L’intelligenza delle istituzioni*, Feltrinelli, Milano 1997, pp. 212-232.

FATTORI CHE FAVORISCONO L'APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO NEI CFP

Possiamo elencare alcuni fattori che favoriscono l'apprendimento organizzativo ricavandoli, in buona parte, da Giuditta Alessandrini, nella sua trattazione sulla *learning organization*⁵:

- l'analisi dell'ambiente, l'acquisizione delle informazioni dall'esterno e la riflessione su di esse;
- la diffusione delle informazioni, il trasferimento delle conoscenze tra i componenti e la costruzione di interpretazioni e di visioni almeno in parte condivise;
- la consapevolezza dei modelli mentali e delle strategie di pensiero che si adottano;
- la capacità di disimparare e di cambiare i propri modelli mentali;
- la consapevolezza della memoria organizzativa, sparsa negli individui, nella cultura, nel modo in cui l'organizzazione si evolve, negli artefatti e nella struttura, e la messa in discussione delle *routine* cognitivo-comportamentali più consolidate per aprirsi al nuovo;
- lo sviluppo delle conoscenze individuali e la loro socializzazione;
- la capacità di imparare dagli imprevisti, dai propri errori e dall'osservazione delle altre organizzazioni ("Se nessuno commette errori, significa che non si sta tentando di fare nulla di nuovo... Occorre riconoscere che l'insuccesso può essere una grande occasione per imparare...". Ibid., p. 144.);
- la tensione al miglioramento continuo.

Il tratto fondamentale dell'apprendimento organizzativo è costituito dalla compresenza di conoscenza e di azione organizzativa: le dinamiche cognitive nascono e si strutturano sul terreno concreto del 'fare' e delle interazioni che costruiscono l'organizzazione. Infatti, "tra apprendere e agire c'è un *continuum*, nel senso che si impara agendo. Il conoscere in azione... è il cuore stesso dell'idea di apprendimento organizzativo".

Ci sono dei luoghi, nella vita di un CFP, in cui l'apprendimento organizzativo può essere particolarmente facilitato. Sono:

- le programmazioni,
- gli incontri di équipe,
- i momenti di negoziazione dei conflitti,
- i momenti di verifica,
- i momenti di condivisione.

Costruire i CFP come organizzazioni che apprendono e che creano sapere significa configurare le comunità educative come laboratori in cui

⁵ Cfr.: ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi...*, op. cit., pp. 130-133.

- l'apprendimento viene incoraggiato,
- a tutti vengono offerte possibilità di autosviluppo e
- ognuno si sente responsabile sia per il proprio apprendimento sia per quello degli altri.

Prendendo lo spunto da Carlo Donolo⁶, che ha riflettuto sull'intelligenza delle istituzioni, possiamo concludere affermando che esiste una correlazione o coevoluzione tra apprendimento organizzativo e apprendimento individuale: le comunità educative sono "intelligenti" (cioè capaci di apprendere) nella misura in cui rendono "intelligenti", cioè mettono i soggetti nella condizione di apprendere e di costruire interazioni "intelligenti" tra di loro e con il contesto organizzativo e socio-culturale che li circonda. Vale anche il principio secondo cui le "comunità educative" e le istituzioni in genere possono essere "stupide", se ostacolano il pensiero. In questo caso, si può creare una sorta di fatale circolo vizioso per cui "cattive istituzioni fanno venire cattivi pensieri, e questi ci privano delle risorse più indispensabili per correggerle".

LA FORMAZIONE PROFESSIONALE NELLA PROSPETTIVA DELL'APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO

La prospettiva dell'apprendimento organizzativo stimola anche un CFP a comprendersi come luogo di apprendimento continuo. Per attuare un passaggio di questo genere bisogna attrezzarsi mentalmente e culturalmente.

È vero che la formazione è sempre legata ad un contesto organizzativo, implica ipotesi organizzative e le realizza, ma la formazione ha anche una sua natura progettuale, nel senso che, strada facendo, può prefigurare nuovi modelli e orientare i percorsi sia alla preparazione dei cambiamenti che alla progettazione dei cambiamenti dell'organizzazione. Questa possibilità di innovazione si apre, da un lato, se la formazione assume una dimensione strategica, di lungo periodo, dall'altro, se riesce a muoversi sul terreno della metacognizione, ad aprire spazi di pensiero su come si pensa, su come ci si organizza, sui modelli che si adottano. La prospettiva "meta" non è solo un obiettivo a cui la formazione deve mirare, ma anche un metodo che chi fa formazione è tenuto ad applicare innanzitutto a se stesso, chiedendosi quale tipo di organizzazione sta contribuendo a costruire con l'attività formativa che svolge.

La formazione dovrebbe, in particolare,

- stimolare, a tutti i livelli, il "superamento di un *fare separato dal pensare*"⁷,
- intensificare la componente riflessiva connessa all'agire e
- promuovere la creazione e la diffusione di conoscenze tra le persone, nello svolgimento delle azioni quotidiane.

⁶ Cfr.: DONOLO Carlo, *L'intelligenza delle istituzioni...*, op. cit., p. 218.

⁷ ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi...*, op. cit., p. 128.

Ci si può chiedere quanto le pratiche e le procedure che scandiscono la quotidianità di un CFP stimolino ed aiutino i soggetti a pensare e quali spazi si creino, nelle comunità educative, per sviluppare una comprensione collettiva di come ci si sta costruendo come organizzazione. Tutto ciò che si fa, non solo l'aula o il laboratorio, diventa così luogo di formazione e la formazione professionale diventa tale anche attraverso l'organizzazione stessa. L'importante è che tutti i momenti, quelli formali e quelli informali, siano validi ed efficaci per attivare conoscenza e per promuovere la gestione dei cambiamenti. Questo comporta l'esigenza di collegare il più possibile le pratiche formative – anche quelle dei formatori – alla vita normale del CFP, di diffondere in essa la possibilità e la voglia di pensare e di far intuire che “ne vale la pena”, perché, così, si scopre la possibilità di vedersi in modo nuovo, di prendere coscienza delle proprie peculiarità, di individuare le risorse di cui si dispone, di scoprire nuovi significati.

Inoltre, se uno dei fattori di apprendimento è la diffusione delle informazioni, compito della formazione sarà quello di attivare spazi in cui sia possibile far emergere e confrontare apertamente le diverse interpretazioni e ricostruzioni attive che i soggetti e i gruppi fanno delle informazioni che ricevono, al fine di individuare almeno alcune convergenze essenziali e di costruire significati comuni. Un ruolo importante della formazione sarà poi quello di far emergere la consapevolezza dei modelli mentali e delle strategie di pensiero, per lo più nascoste, che vengono adottate e che costituiscono le premesse delle azioni, e di interrogarsi sulla loro validità rispetto alle situazioni attuali.

Donata Fabbri sottolinea che spesso, nelle organizzazioni – anche in quelle specificamente formative –, il pensare e l'imparare vengono distinti nettamente, si preferisce l'imparare (orientandolo in genere all'eseguire) e si teme il pensare, perché tutto ciò che è soggettivo, diverso, implicito, emotivo – e che pure fa parte di ogni vero apprendimento – fa paura⁸. La formazione, invece, che ha il compito di far scoprire il piacere di pensare e di capire, dovrebbe configurarsi come “creazione di spazi securizzanti,... in cui l'imparare e il pensare possano convivere senza eliminarsi l'un altro e senza provocare troppa paura”.

Ripensare la formazione professionale, chiedendosi quale contributo essa possa offrire allo sviluppo e all'apprendimento organizzativo significa passare da un modello formativo esprimibile con la metafora della nutrizione, in cui è centrale il processo di erogazione del cibo, ad un modello descrivibile con la metafora della propagazione del suono, in cui centrali sono il processo di diffusione dello stimolo e la capacità di risonanza del contesto. Il primo è un modello semplice e lineare, il secondo è un modello complesso, di tipo olistico, che sottolinea l'interazione, il riferimento al contesto e l'importanza del *feed-back*. In questa prospettiva, la formazione non è più da considerare solo come una trasmissione di contenuti ma come

⁸ Cfr.: DEMETRIO D., FABBRI D., GHERARDI S., *Apprendere nelle organizzazioni...*, op. cit., pp. 136-138; 156-157.

attivazione di condizioni per lo sviluppo di processi di propagazione/diffusione di forme di crescita individuale e di gruppo in un contesto che può essere sociale oltre che organizzativo.

ESERCITAZIONE

Prova ad analizzare il tuo CFP come organizzazione, utilizzando come indicatori quelli che vengono elencati di seguito come fattori che favoriscono l'apprendimento organizzativo

Primo fattore: la circolazione delle informazioni

- + 2 Le informazioni, sia interne che esterne, sono facilmente acquisibili ed ampiamente diffuse
- + 1 I flussi di informazione sono quasi sempre fluidi
- 0 Le informazioni a volte circolano, altre volte si bloccano
- 1 Raramente si ha un flusso scorrevole di informazioni
- 2 Le informazioni non vengono ricercate e si bloccano

Secondo fattore: la consapevolezza dei modelli mentali e delle strategie di pensiero che si adottano

- + 2 I soggetti sono consapevoli della memoria organizzativa, dei modelli mentali e delle strategie di pensiero che si adottano, sono disponibili a “disimparare” e a cambiare i propri modelli mentali
- + 1 Ci si rende conto dei propri modelli mentali consolidati, ma si fatica a cambiarli
- 0 A volte ci si rende conto, altre volte si procede per inerzia, senza riflettere
- 1 Prevale “quel che si è sempre fatto”
- 2 Le *routine* cognitivo-comportamentali consolidate non vengono mai messe in discussione e ci si chiude sistematicamente al nuovo

Terzo fattore: lo sviluppo e la socializzazione delle conoscenze individuali

- + 2 Le conoscenze individuali vengono incoraggiate, sviluppate e trasferite tra i componenti dell'organizzazione in modo che diventino patrimonio di tutti; ci si sforza di costruire interpretazioni e visioni almeno in parte condivise
- + 1 Le conoscenze individuali vengono quasi sempre socializzate
- 0
- 1 Quasi sempre ci si disinteressa delle conoscenze acquisite dagli altri
- 2 A nessuno importa ciò che fanno o apprendono gli altri

Quarto fattore: la capacità di imparare dagli imprevisti e dai propri errori

- + 2 Si riesce ad imparare dagli imprevisti, dai propri errori e dall'osservazione delle altre organizzazioni
- + 1 Quasi sempre gli imprevisti e gli errori si trasformano in occasioni di apprendimento
 - 0 A volte si impara dai propri errori
- 1 L'insuccesso non è quasi mai visto come un'occasione di apprendimento
- 2 L'imprevisto è visto sempre come un ostacolo da sormontare e non si tenta niente di nuovo

Quinto fattore: la tensione al miglioramento continuo

- + 2 La tensione al miglioramento è continua e diffusa
- + 1 Si cerca di migliorare, per quanto possibile
 - 0 A volte si tenta qualche miglioramento, ma senza grande convinzione
- 1 Prevale quasi sempre la gestione dell'esistente
- 2 Non ci si preoccupa mai di migliorare

Scrivi alcune osservazioni di sintesi sul tuo CFP come organizzazione che apprende.

Bibliografia

- ALESSANDRINI GIUDITTA, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 1998.
DEMETRIO DUCCIO, FABBRI DONATA, GHERARDI SILVIA, *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994.
DONOLO CARLO, *L'intelligenza delle istituzioni*, Feltrinelli, Milano 1997.
LANZARA GIOVAN FRANCESCO, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1993.

CONCLUSIONE

DANIELE LORO

PREMESSA

Al termine del corso di formazione appare doverosa una sosta per riflettere sul senso complessivo di quanto è stato fatto. Può trattarsi di una riflessione di natura essenzialmente pedagogica, in grado cioè di individuare le ragioni per le quali ciò che si è fatto può contribuire ad aumentare il livello delle competenze, individuali e collettive e, così facendo, alimentare un'ulteriore opportunità di crescita nei formatori, anzitutto, e indirettamente anche negli utenti dei CFP. La riflessione può snodarsi tenendo presente che vi è un fattore di continuità che lega tra loro le attese iniziali dei protagonisti, il problema di fondo, gli obiettivi proposti, e che si esplicita nella formulazione dell'ipotesi di lavoro, intesa come risposta complessiva e chiave di lettura dell'intero percorso formativo. L'ipotesi di lavoro, a sua volta, era stata suddivisa in tre parti:

- *Istruzione, educazione e formazione*: tre concetti che esprimono globalmente il senso della competenza professionale del formatore;
- *CFP e stile educativo salesiano*: un rapporto che è al centro della specificità del CFP salesiano e che impegna ad una fusione tra elemento professionale, elemento pedagogico ed elemento teologico-pastorale;
- *lo spirito del lavoro e la sua pedagogia*: il tema del lavoro come tessuto connettivo, sfondo esistenziale, trama concettuale, ragion d'essere di un CFP.

1. ISTRUZIONE, EDUCAZIONE, FORMAZIONE

Il problema di fondo, evidenziato all'inizio del corso, riguardava l'acquisizione di un più alto livello di competenza, fatta di conoscenze, abilità, atteggiamenti e capacità di operare in un contesto organizzato. Se si vuole realmente crescere nella competenza professionale, appare evidente che il formatore deve prestare uguale attenzione a tutto ciò che ha a che fare con l'istruzione, l'educazione e la formazione. In questo senso, è necessario che quanti operano nei CFP mettano da parte l'idea che a loro spettino solo i temi che sono propri della formazione professionale, come alla scuola spetterebbero solo gli elementi dell'istruzione e della formazione in senso "alto". Il nostro è un tempo di contaminazioni culturali, di passaggi di contenuti e concetti da un universo tematico ad un altro. Se il sistema scolastico è sollecitato a fare spazio al suo interno alla tematica della formazione,

al sistema professionale viene chiesto di dare spazio all'istruzione. Ad entrambi, poi, è chiesto di confrontarsi seriamente con la tematica dell'educazione.

Il ruolo dell'**istruzione** (insegnamento/apprendimento) è reso cruciale dal fatto di entrare sempre più in quella che è definita la "società conoscitiva", si parla anche di «economia fondata sulla conoscenza» (*knowledge economy*). All'interno della società conoscitiva, le divisioni sociali non saranno più contrassegnate dalla ricchezza materiale, dallo status sociale e dal potere politico, ma dalla conoscenza. Semplificando di molto: vi saranno «coloro che sanno», ossia che comprenderanno e guideranno i meccanismi evolutivi dei diversi aspetti della realtà; e «coloro che non sanno» e che si troveranno emarginati e costretti a dipendere dagli altri. La sfida che è posta dalla società conoscitiva è di ridurre il divario tra questi due gruppi di uomini, ed è una sfida che tocca tutti, in particolare le istituzioni scolastiche e della formazione professionale.

Istruire, cioè insegnare ed apprendere, assume così una dimensione sociale e politica, non solo economica e culturale. Più alto e diffuso è il livello delle conoscenze che si insegnano e si apprendono e più è forte il tessuto di significati e di convinzioni su cui si regge la vita comunitaria. Tutto ciò che in questo corso, nelle diverse aree tematiche, è stato oggetto di studio e di apprendimento deve essere considerato come un fattore che incrementa la capacità dei singoli formatori, e dei CFP in generale, di contribuire a tessere la trama dei rapporti sociali e, conseguentemente, a ridurre il divario esistente tra chi sa e chi non sa. Più conoscenze si danno e più diminuisce il pericolo, per i ragazzi che le apprendono e che spesso sono anche quelli che ne hanno particolare bisogno, di essere emarginati dalla società.

Tuttavia, per quanto possa essere importante, l'istruzione non è sufficiente. Accanto ad essa vi deve essere spazio per l'**educazione**, intesa nella sua forma generale di relazione interpersonale, di natura intenzionale, tra educatore ed educando, che ha lo scopo di far maturare la personalità di quest'ultimo e di facilitarne l'inserimento nella vita sociale. L'istruzione non è sufficiente perché l'apprendimento (ma ciò vale anche per l'insegnamento) non è solo un fatto cognitivo ma è anche un fatto emotivo (si parla di "intelligenza emotiva", relazionale, sociale...). In altre parole, la qualità del legame interpersonale che si stabilisce tra alunno e docente, il tipo e la profondità delle motivazioni che animano entrambi, sono fattori decisivi nella determinazione del tipo di apprendimento che si andrà a configurare. In particolare, è proprio il grado di fiducia che l'alunno mostra di avere nei confronti del docente, e che è speculare al sentimento di stima che egli sperimenta da parte del docente nei suoi confronti, a fargli accettare l'invito di sottoporsi alla severa disciplina dello studio. L'alunno si motiva a studiare, in definitiva, non solo per motivi personali, ma anche perché riconosce l'autorità psicologica, morale e culturale del proprio formatore o insegnante.

Pertanto, tutto ciò che va nella direzione di rendere più trasparente e autentica la comunicazione educativa dovrebbe essere perfettamente conosciuto e assimilato da parte di qualunque insegnante e da parte di qualunque formatore. Gli elementi

costitutivi dell'educazione dovrebbero essere oggetto tanto di una riflessione teorica, quanto di una sperimentazione pratica, in una sorta di circolarità di esperienze, che permetta di comprendere la profondità di ciò che avviene all'interno di una relazione educativa. In educazione si può arrivare facilmente, quando essa è autentica, fino all'attivazione di meccanismi psicologici, quali ad esempio l'identificazione proiettiva dell'alunno nei confronti del suo formatore, che sono elementi importanti nel cammino di costruzione di una personalità in crescita, qual è quella dei ragazzi. Sotto questo profilo, gli spunti formativi che il corso può aver dato in questa direzione, acquistano particolare rilievo, anche perché l'aspetto dell'educazione può essere considerato come il sostrato su cui s'innalza sia il momento dell'istruzione, sia quello della formazione. Immaginando i tre concetti come altrettanti lati di un triangolo equilatero, si potrebbe dire che il lato/educazione è quello di base, da qui dipartono gli altri due lati.

Rimane da affrontare il concetto di «**formazione**», che assume un rilievo del tutto particolare nell'ambito dei CFP. È talmente forte la convinzione che il concetto di «formazione» si riferisca interamente alla formazione professionale, da non pensare che tale concetto ha una storia culturale e una stratificazione semantica molto più profonda del significato di “formazione finalizzata al lavoro”. Anche nei CFP si dovrebbe essere un momento in cui ci si ferma a riflettere sul concetto di «forma», che non è sempre stato inteso come il rivestimento esterno di un contenuto (la distinzione forma/contenuto è tipicamente moderna e riflette l'impostazione analitica propria delle scienze), ma è stato pensato anche come «sostanza», ossia come essenza, vale a dire come “ciò che una cosa è e non è confondibile con nessun'altra”. Nel pensiero greco si è tematizzata anche la distinzione tra il “dare forma” a qualcosa attraverso un'azione esterna (si pensi all'artigiano che costruisce un oggetto lavorando la materia di cui è fatto), e il “prendere forma”, che è il dinamismo proprio di ogni organismo vivente che è in grado di svilupparsi da sé. Si pensi alla valenza pedagogica di una tale distinzione: formare qualcuno significa dargli dal di fuori una forma, quindi plasmarlo, quasi che questi non fosse in grado di definirsi da sé; oppure significa facilitare lo sviluppo di un dinamismo di formazione che è già presente e attivo all'interno di ogni individuo? Nel primo caso al centro del processo di formazione vi è il formatore, nel secondo caso vi è il soggetto in formazione, con il suo diritto a sviluppare in pienezza la “forma” che è in lui; in altre parole: con il suo diritto ad essere pienamente se stesso.

Ancora la cultura greca aveva elaborato la convinzione che lo strumento migliore per la formazione dei giovani fosse la cultura; da qui il concetto classico di «*paideia*», cioè di educazione/formazione mediante la cultura, mediante il sapere, quindi la conoscenza, ossia l'istruzione! Dunque, nella *paideia* classica, istruzione, educazione e formazione, praticamente coincidevano nel medesimo significato, avente al centro la preoccupazione della crescita della persona e il suo inserimento nella società del tempo.

È con l'inizio dell'era industriale, nella seconda metà del Settecento, che si

pone il problema dell'istruzione degli operai ai quali venivano affidate le macchine. In quel momento era sufficiente che sapessero leggere, scrivere e far di conto, per avere la preparazione professionale necessaria. Bisognerà attendere la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento per assistere ad un ulteriore passaggio, cioè all'idea della formazione professionale come addestramento, ossia come sviluppo di abilità operative specifiche, destinate allo svolgimento di determinate mansioni lavorative; si pensi a questo proposito all'addestramento richiesto dal ciclo produttivo della catena di montaggio. È in questa fase storica che si consolida l'idea della «formazione professionale», distinta dall'istruzione scolastica, e avviene la nascita delle scuole professionali.

Negli ultimi decenni del Novecento, con il passaggio dall'età industriale a quella post-industriale, si assiste ad altro passaggio nell'idea della formazione professionale. Questa non viene più intesa come addestramento di abilità specifiche, ma come sviluppo di competenze più generali (o trasversali), valide in più contesti lavorativi e sempre più legate alle capacità proprie della persona: ad es., la capacità di comunicare, di lavorare in gruppo, di pensare in modo autonomo e flessibile, la capacità di progettare e di affrontare i problemi, ecc...

Negli ultimi decenni si è dunque assistito al passaggio dalla formazione di singole abilità operative alla formazione di capacità comportamentali generali. Seguendo le linee evolutive della società contemporanea (globalizzazione, multiculturalità, società mediatica, ecc..) è verosimile pensare che, nel prossimo futuro, la «formazione professionale» tenderà ad espandersi fino a coincidere sempre più con l'idea di una «formazione culturale», fatta di conoscenze, di capacità di agire individualmente e collettivamente, di atteggiamenti (o stili di vita), di valori e di convinzioni. La cultura, intesa nel senso più generale ma non per questo meno approfondito, tornerà ad essere il vero, grande strumento di istruzione/educazione/formazione, come avevano intuito all'età dei Sofisti, di Socrate e di Platone.

2. CFP E STILE EDUCATIVO SALESIANO

Se il trinomio: istruzione/educazione/formazione rappresenta il fulcro tematico, cioè contenutistico, relazionale e valoriale della vita di un CFP, che cosa può aggiungervi il fatto che quel CFP sia anche “salesiano”? Vi può essere chi ritiene che, in verità, la caratterizzazione salesiana non apporti nulla di nuovo e che, anzi, sia solo un sovrappiù, un elemento esteriore che si deve accettare più per opportunismo che per convinzione. Altri possono pensare, al contrario, che è solo l'elemento salesiano ciò che qualifica in modo particolare la vita del CFP, dandogli qualcosa in più che diversamente mancherebbe e priverebbe il CFP della sua identità. Appare evidente che nel primo caso si è di fronte ad una totale sottovalutazione e nel secondo caso ad una ipervalutazione della medesima realtà, l'apporto del metodo educativo salesiano, fino a credere che il CFP ha senso solo perché è un CFP salesiano!

Per evitare di cadere nei due eccessi interpretativi non è sufficiente pensare ad un accostamento tra la vita del CFP e il metodo salesiano, perché in ogni caso rimarrebbero due elementi distinti e semplicemente giustapposti, cioè posti l'uno accanto all'altro, non l'uno dentro l'altro. Qualunque giustapposizione di elementi finisce, prima o poi, per vedere aumentare la distanza dell'uno dall'altro con la perdita di uno di essi o addirittura di entrambi. Può anche succedere che i due elementi scivolino l'uno sopra l'altro, con la conseguenza del soffocamento dell'elemento più forte su quello più debole. Dunque, non ci si può fermare alla semplice giustapposizione, occorre pensare ad un forma di rapporto ben più consistente, quale potrebbe essere, ad esempio, un rapporto di implicazione reciproca, nel senso che gli elementi propri di un CFP (istruzione/educazione/formazione) possano essere compresi e interpretati a partire dagli elementi propri del metodo educativo salesiano, ossia il metodo preventivo. Se questa lettura fosse possibile, ne deriverebbe che nel CFP, applicare il metodo preventivo significa vivere esattamente lo spirito del CFP, senza alcuna necessità di aggiunte esteriori, estemporanee o strumentali.

Non potendo tenere presente, in questa sede, tutti gli aspetti del metodo educativo salesiano, è sufficiente soffermare l'attenzione sul suo nucleo vitale, il cosiddetto trinomio educativo: «ragione» «religione» e «amorevolezza», esposto da Don Bosco nello scritto del 1877, *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù*. I tre principi educativi, sopra enunciati, si possono leggere da diversi punti di vista. Per un verso, possono essere considerati come le «finalità» e i «contenuti» della proposta educativa di Don Bosco; in questo caso si tratterebbe di pensarli come l'invito ad educare *all'uso della ragione, a rapportarsi agli altri con amorevolezza, ad accogliere e a praticare la vita religiosa*. Per un altro verso, essi possono essere considerati come i caratteri essenziali del «metodo» educativo, quindi: educare *in modo* razionale, *con* amorevolezza e *con* attenzione alla dimensione spirituale e religiosa della persona.

Una lettura in cui emerga una implicazione reciproca tra l'essenza del metodo educativo salesiano e l'essenza tematica del CFP potrebbe essere la seguente:

- a) l'aspetto della «ragione» può essere considerato profondamente implicato nella dimensione dell'istruzione;
- b) l'aspetto della «religione» può essere considerato profondamente implicato nella dimensione della formazione;
- c) l'aspetto dell'«amorevolezza», può essere considerato profondamente implicato nella dimensione dell'educazione.

a) Ragione e istruzione

Con il concetto di «ragione» D. Bosco intendeva affermare che l'educatore deve apparire equilibrato, aperto, dotato di buon senso e capace di vivere in piena aderenza con la realtà. Inoltre l'educatore deve essere attento ai bisogni e agli interessi degli educandi, saper ciò che serve a loro e individuarne le potenzialità. In-

fine, l'educatore deve saper fare proposte chiare, essenziali, funzionali e ben motivate, cercando nel contempo di favorire negli educandi, anche attraverso la coerenza del proprio comportamento, la crescita di un atteggiamento sempre consapevole, critico e responsabile.

Ebbene, se questo è per sommi capi il senso di «ragione», appare non del tutto fuori luogo ritenere che la dimensione dell'istruzione, ossia dell'attenzione ai contenuti conoscitivi da proporre, alla loro attualità e validità per l'oggi, nonché l'attenzione a sviluppare un atteggiamento conoscitivo autonomo (apprendere ad apprendere) e responsabile (dare ragione di ciò che si fa), possa rappresentare un modo di incarnare nella vita quotidiana del CFP la dimensione della razionalità. È certamente nella linea della pedagogia salesiana anche la fiducia nella capacità della ragione conoscitiva di comprendere la realtà e di trovare la soluzione più adeguata ai problemi che le si pongono. Nella vita di un CFP tutto ciò che si fa dovrebbe avere la sua ragion d'essere, cioè la sua razionalità, che a sua volta dovrebbe essere conosciuta, compresa e valutata positivamente da quanti vivono e operano nel Centro: alunni, formatori, dirigenti.

b) Religione e formazione

Nel pensiero pedagogico di D. Bosco, la sfera della religione incarna la dimensione delle finalità educative, ossia l'orizzonte totale di senso al quale l'educatore invita a guardare. D. Bosco è convinto che i giovani, se motivati razionalmente e seguiti con affetto e simpatia, sono molto attenti alla problematica religiosa. Sotto questo profilo, appare chiaramente come la tematica della formazione, a partire dalla visione ristretta della "formazione professionale" fino alla visione più ampia di "formazione culturale dell'essenza dell'uomo", abbia a che fare con il senso della vita dell'uomo. Un senso prossimo: quello dell'inserimento nella vita sociale e lavorativa; ma anche un senso più remoto: quello della realizzazione del proprio progetto di vita, fino a coinvolgere in questa tensione realizzativa anche l'esperienza religiosa. Dunque, più si è attenti al significato globale della formazione e più, in un CFP, si opera nella direzione di una visione finalistica, quindi perennemente trascendente della vita, dalla quale non è certamente estranea la componente religiosa.

c) Amorevolezza ed educazione

Se l'amorevolezza rappresenta l'essenza vitale del sistema preventivo, perché tocca il cuore del rapporto personale tra educatore ed educando, analogamente si potrebbe dire che la dimensione dell'educazione è il centro vitale della vita di un CFP, perché dalla presenza di un buon clima educativo può scaturire la spinta a valorizzare i momenti di studio, di esperienza e di conoscenza, e a preparare il terreno per una apertura consapevole all'ideale della formazione di sé.

Osservazione conclusiva. Il sistema preventivo non è solo una teoria e una pratica educativa; è anche il riflesso di una spiritualità e di un carisma. Ciò signi-

fica che, per quanto possa essere realizzato nelle forme più adeguate, rimane sempre un margine di indeterminazione, di non esplicitazione, di ulteriorità, di cui occorre tenere presente per non perdere di vista la carica propulsiva e di innovazione continua che è insita nella pedagogia salesiana. Occorre quindi distinguere due aspetti nel modo di praticare il metodo educativo salesiano: da una parte, va praticato secondo una logica dell'incarnazione, cioè di immedesimazione con la realtà in cui si opera, nel nostro caso il CFP; dall'altra parte occorre tenere presente la logica della trascendenza, che spinge continuamente al di là e impedisce di considerare come definitiva ogni forma di realizzazione dell'esperienza educativa.

3. LO SPIRITO DEL LAVORO E LA SUA PEDAGOGIA

Il tema del lavoro rappresenta anch'esso una tematica globale, un orizzonte di senso che lega ciò che avviene all'interno del CFP con la realtà esterna: il mondo delle aziende e delle professioni. Si tratta di comprenderne a fondo il senso, per capire il valore conoscitivo, educativo e formativo che è presente in esso.

- Dal punto di vista della conoscenza: bisognerebbe riflettere sulle modificazioni che attraversano il mondo del lavoro, ad esempio il processo di “dematerializzazione” del lavoro, nel duplice senso di modifica dei materiali, sempre più artificiali e tecnologici, e di mentalizzazione del lavoro (non si parla più solo di manodopera ma anche di mentedopera).
- Dal punto di vista educativo: il lavoro educa a causa della sua duplice natura, di fatica e di realizzazione. Il lavoro è fatica, fisica e mentale, richiede disciplina, sforzo, pazienza. In questo senso educa a sopportare il dolore, la frustrazione, la logica dei tempi lunghi, l'esperienza dell'attesa. Il lavoro è anche realizzazione di cose (oggetti, progetti, servizi, ecc..) e autorealizzazione di sé; è un prodotto del fare ma anche del sapere e del saper essere.
- Dal punto di vista formativo; il lavoro è parte integrante dell'identità del soggetto, è oggettivazione delle capacità e delle doti del soggetto; è occasione di incontro con il Tu. Il lavoro è professione, cioè attestazione pubblica di ciò che si è in grado di fare; ma è anche vocazione, cioè chiamata ad un compito il cui significato ultimo è la manifestazione di sé in relazione ad una meta, ad uno scopo. Il lavoro è anche missione, ossia consapevolezza di essere inviati agli altri con un compito preciso, quello di contribuire alla costruzione della vita comunitaria.

GLOSSARIO

Abilità

Destrezza nello svolgere un'attività intellettuale o pratica. Essa è sempre associata ad una conoscenza e si acquisisce tramite imitazione e ripetizione. L'abilità rappresenta – assieme alla conoscenza – una risorsa di cui la persona competente dispone e che mette in opera (“mobilizza”) di fronte ad un compito in un preciso contesto.

Accoglienza

Prassi pedagogica volta a rendere possibile l'implicazione personale nel gruppo e finalizzata a definire un “contratto pedagogico” consapevole e partecipato all'interno dell'azione formativa. Essa si propone i seguenti obiettivi: conoscenza della persona, valorizzazione del suo “portato” culturale e sociale, integrazione del gruppo-classe, conoscenza del contesto formativo, dei suoi attori e del progetto formativo, delimitazione del “contratto pedagogico”.

Accompagnamento

Accompagnare significa offrire alla persona un punto di riferimento ed un ausilio nel percorso di formazione e/o di inserimento lavorativo. Alcuni esempi di accompagnamento nell'ambito di un percorso formativo:

- a) possibilità di colloqui degli allievi con gli insegnanti
- b) presenza tra i formatori di una figura di “referente di classe” per la gestione delle dinamiche emergenti e per la conduzione di momenti di confronto
- c) aiuti agli allievi in termini di metodo di studio e di recuperi formativi anche in forma individualizzata
- d) acquisizioni che consentano di attivare strategie di ingresso nel mondo del lavoro nelle diverse possibilità di lavoro dipendente ed autonomo.

Accreditamento

Attestazione formale, effettuata dalla parte seconda (organismo committente), che attesta la soddisfazione da parte dell'organismo formativo di una serie di requisiti relativi alla struttura organizzativa e gestionale nonché ai prodotti/servizi da essa offerti.

Accreditamento interno/associativo

Processo deciso volontariamente da un'organizzazione (normalmente strutturata in forma di rete sia in una logica associativa sia federativa) e finalizzato a verificare il possesso di requisiti prestabiliti e condivisi da parte di unità/nodi dell'organizzazione che lo promuove. Esso ha perciò una finalità differente da quello esterno che è cogente per il richiedente nella misura in cui viene promosso dalla parte seconda /committente dei servizi formativi.

Aggiornamento

Formazione che mira all'adeguamento del sapere lavorativo-professionale della persona tenendo conto delle novità intervenute nelle tecnologie, nelle norme, nell'organizzazione.

Alternanza formativa

Strategia metodologica che consente – in riferimento al singolo allievo – di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze svolte nella concreta realtà dell'organizzazione di lavoro e di impresa. L'alternanza formativa è autentica quando le diverse modalità formative che “si alternano” vengono a comporre un percorso unico e continuo avente al centro la persona in formazione in riferimento al profilo educativo, culturale e professionale ed in stretta relazione con il contesto in cui opera la figura professionale di riferimento. Tale percorso trae inizio da un progetto formativo definito congiuntamente dai due attori in gioco (l'organismo di formazione e l'impresa) e si sviluppa attraverso una cura continua che prevede monitoraggio, verifica ed eventualmente correzione e miglioramento lungo tutto il cammino formativo.

Apprendimento

Alla luce della prospettiva cognitivista, l'apprendimento va inteso come una acquisizione di conoscenze che avviene sempre all'interno di un contesto sociale ed ha per oggetto contenuti specifici del sapere, caratterizzati in senso storico e culturale. Ci possono essere diversi tipi di apprendimento: meccanico, per contiguità, per condizionamento, per rinforzo. Lo specifico delle situazioni di apprendimento è la costruzione del significato attraverso una serie complessa di attività di elaborazione, di validazione, di confutazione di modelli relativi ad azioni, rappresentazioni, pensieri.

Apprendistato

I ragazzi che hanno compiuto 15 anni possono assolvere il diritto – dovere alla formazione anche attraverso l'apprendistato. Il contratto di apprendistato prevede un'ampia integrazione tra formazione ed esperienza professionale. L'azienda ga-

rantisce la formazione sul lavoro affiancando l'apprendista a personale qualificato e designando un *tutor* aziendale con funzioni di raccordo tra formazione sul lavoro e formazione esterna; in compenso la retribuzione dell'apprendista è ridotta rispetto a quella di un lavoratore che possiede la stessa qualifica che si vuole conseguire. L'accesso a questo contratto può avvenire anche tramite contratti diretti con il datore di lavoro, ma è bene comunque che i giovani dai 15 ai 18 anni che intendono fare gli apprendisti si rivolgano al centro per l'impiego più vicino, che li potrà assistere nella loro scelta attraverso un'attività di orientamento e di tutorato.

La normativa recente fissava in 240 all'anno il monte ore minimo per la formazione esterna degli apprendisti dai 15 ai 18 anni; la formazione era dedicata sia al potenziamento delle competenze di base (linguistiche, matematiche, informatiche) sia all'approfondimento delle competenze tecnico – professionali.

Con l'approvazione della legge 30/2003 (c.d. Legge Biagi) questo limite non viene più sancito a livello nazionale, ma rimarrà comunque in vigore fino a quando le Regioni non avranno definito le nuove norme ed i nuovi vincoli per lo svolgimento dell'attività formativa. La durata del contratto non può essere superiore a tre anni, ma può essere ridotta in funzione dei crediti e delle competenze possedute dai giovani, e riconosciuti dai centri per l'impiego. Al termine del percorso l'apprendista consegue una qualifica professionale.

Attitudine

Capacità globale di una persona ad apprendere le competenze necessarie per svolgere una determinata categoria di compiti con particolare riferimento a quelli di natura professionale. Comprende anche la capacità di acquisire le risorse necessarie (abilità, conoscenze) a tale scopo.

Banca-dati orientativa

Sistema organizzato di informazioni riferite ad un particolare ambito tematico, disciplinare, professionale. Esse danno vita ai sistemi informativi dell'orientamento, solitamente distinti in:

- scuola, formazione professionale ed università
- opportunità ulteriori di studio
- opportunità di esperienza lavorativa
- lavoro
- tempo libero formativo.

Bilancio di competenze

Prassi formativa complessa con l'obiettivo di permettere soprattutto a dei lavoratori di analizzare le proprie competenze professionali e personali, così come le proprie attitudini e motivazioni, allo scopo di definire un progetto professionale e, ove necessario, un progetto di formazione. Si tratta quindi di una modalità di rico-

noscimento delle competenze di cui la persona è portatrice, in assenza di titoli formali (certificati, diplomi o attestati), acquisiti tramite esperienza diretta. Tale dispositivo, di origine francese, ha lo scopo di certificare tali competenze e quindi di renderle evidenti socialmente e contrattualmente specie in riferimento a giovani ed adulti a bassa scolarità.

Capacità personali

Caratteristiche della persona possedute su base innata e appresa che riguardano i suoi repertori di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale. Esse riflettono i valori ed i contenuti propri dell'educazione che la persona vive specie nell'età evolutiva; si riferiscono quindi alla famiglia di appartenenza, alle agenzie educative e formative ma anche ai legami significativi individuali e di gruppo. Esse rappresentano le potenzialità dell'allievo che richiedono di essere riconosciute (innanzitutto a favore del destinatario stesso) e attualizzate. Tali capacità, raramente coltivate in modo formale dalle istituzioni formative, sono attualmente considerate preziose per l'adattamento personale, interpersonale, scolastico e professionale.

Carta dei valori dei servizi formativi e dei diritti-doveri dei destinatari

Testo di riferimento per la gestione del Centro di formazione professionale che indica i valori di riferimento come pure l'elenco dei diritti e dei rispettivi doveri riferiti al destinatario. Essa è alla base della progettazione del servizio, della formazione del personale, della definizione della politica della qualità, della elaborazione dei documenti operativi. In particolare, l'attività di monitoraggio e valutazione del servizio si ispira strettamente alla stessa Carta.

Centro di Formazione professionale (o Centro di istruzione e formazione professionale), come viene prefigurato dalla Riforma Moratti

Struttura che eroga un'offerta formativa nell'ambito del sistema di istruzione e formazione professionale finalizzata a promuovere il successo formativo di ogni allievo fornendo ad esso un'informazione adeguata ed utile sulle diverse opportunità formative, una possibilità di orientamento che gli consenta di riconoscere le proprie potenzialità e competenze parziali, un percorso di formazione personalizzato e continuativo, un supporto per il passaggio alla vita attiva ed in ogni momento di transizione in cui si venga a trovare, un'occasione di formazione continua e permanente.

Centro della seconda chance

Particolare realtà educativa rivolta in prevalenza ad adolescenti e giovani in difficoltà (scolastica e/o lavorativa) che opera secondo un approccio promozionale e valorizzante, teso ad offrire a tali utenti un'alternativa di "successo" che consenta loro di inserirsi positivamente in un ruolo sociale desiderato.

Centro di orientamento

Struttura, promossa da un Organismo, che interviene nel campo orientativo con servizi differenti distinguibili in tre categorie:

- informazione
- formazione
- counselling.

Certificazione delle competenze

La questione della certificazione delle competenze occupa un ruolo strategico nella costruzione e valorizzazione del progetto di vita di ciascuno. A partire dalla metà degli anni '80, il dibattito sulla certificazione a livello europeo si è evoluto, spostando l'attenzione dal tema "riconoscimento e corrispondenza" a quello di "riconoscimento e trasparenza" comprendendo:

- il riconoscimento e la trasparenza delle qualifiche
- l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita
- l'integrazione tra i sistemi di istruzione e formazione professionale
- il riconoscimento delle competenze individuali acquisite in vari ambiti
- la messa a punto di un sistema di riconoscimento dei crediti formativi.

La certificazione risponde all'esigenza di rendere leggibili le competenze acquisite (trasparenza). Inoltre, l'attestazione delle competenze possedute è determinante per favorire la mobilità e la flessibilità e per l'effettivo esercizio di ruoli professionali in contesto transnazionali. La certificazione, permettendo all'individuo di comporre il proprio "sapere professionale", gli offre un importante contributo alla definizione del proprio personale progetto di vita, oltre che la possibilità di mantenere, sul mercato del lavoro e lungo tutto l'arco della vita, il valore delle competenze acquisite. L'obiettivo è di dare leggibilità al "sapere" individuale, il cui possesso sarà dimostrabile rendendo trasparenti le esperienze in cui tale sapere è maturato ed è stato utilizzato, e trasformando in bene capitalizzabile l'apprendimento che avviene lungo tutto il corso della vita e in tutti i contesti. Il portfolio è il documento che raccoglie tutti gli elementi utili a dare visibilità al percorso formativo e lavorativo e alle competenze acquisite.

Certificazione di qualità

Documento, solitamente rilasciato da un'autorità terza (rispetto al finanziatore e all'erogatore) attraverso il quale si attesta che l'organizzazione formativa ha posto in atto tutte le azioni tese a rilevare la corrispondenza delle azioni svolte con gli standard dichiarati. Esistono diversi dispositivi di certificazione: la più nota è la norma ISO 9000, ma esistono pure certificazioni associative. Solitamente la certificazione richiede un lavoro preparatorio e di consolidamento delle pratiche riferite al sistema qualità e quindi un *audit*.

Certificazione formativa

Documento che attesta l'avvenuta acquisizione da parte dell'utente della formazione delle capacità, delle conoscenze, delle abilità e delle competenze previste nel progetto formativo. Tale documento è rilasciato dall'organismo erogatore e può essere:

- un diploma o un certificato di valore legale (qualifica professionale, diploma di formazione, diploma di formazione superiore)
- un certificato riferito ai crediti formativi acquisiti
- un attestato di frequenza e/o profitto.

Competenza

Caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. Per tale motivo, sarebbe preferibile parlare di persona "competente" piuttosto che di competenza. Essa viene dimostrata dalla persona tramite performance rese in un preciso contesto organizzativo di fronte a "giudici" rappresentati da esponenti del mondo professionale di riferimento. La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre ad una sua soluzione un compito-problema. La competenza non è pertanto riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. Essa richiede necessariamente una prova concreta, nella quale il titolare si impegni in modo autonomo e responsabile. Vi possono essere competenze culturali, sociali, professionali. Queste ultime possono essere intese come competenze in senso proprio, poiché mobilitano un'interazione organica tra soggetti (centro di formazione professionale, persona, impresa) e prevedono una precisa prova professionale definita "capolavoro".

Compito

Insieme di attività ed operazioni che si svolgono in un determinato ambito di lavoro aventi caratteristiche di compiutezza. Per svolgere adeguatamente un compito occorre possedere una specifica competenza.

Compito professionale

Insieme delle attività lavorative in grado di fornire risultati significativi rispetto al processo e rispondenti alle aspettative del sistema organizzativo di appartenenza o di riferimento. Tali risultati rimangono inalterati qualunque sia il grado di automazione e di semplificazione delle attività che implicano l'impiego delle risorse (professionali, informative, tecnologiche, materiali) e che si sviluppano secondo particolari metodologie e procedure operative all'interno di un sistema di relazioni professionali. Per svolgere adeguatamente un compito occorre possedere una specifica competenza.

Comunità professionale

Aggregato – coincidente volta per volta con il settore (es.: meccanico) o il processo (es.: aziendale e amministrativo) – di più figure, ruoli o denominazioni che hanno in comune una cultura distintiva composta di valori e di saperi peculiari, la collocazione organizzativa, i percorsi professionali, le competenze chiave. Le ulteriori articolazioni in figure professionali sono definite all'interno di tali aggregazioni più ampie, mantenendo la dimensione di “cultura professionale” comune.

Conoscenze

Insieme di nozioni strutturate in una materia/disciplina o area culturale. Possono riguardare teorie, modelli, sistemi di azione. Ogni ambito di sapere comprende nozioni, concetti, nessi, regole. I saperi sono – al pari delle abilità – cognizioni che occorre acquisire per poter porre in atto una competenza (di cui sono uno degli ingredienti).

Cooperative learning

È un metodo didattico che permette di far lavorare gli allievi in gruppo, facilitando nel contempo l'acquisizione di abilità sociali; permette cioè di apprendere sia contenuti disciplinari che comportamenti sociali di collaborazione e cooperazione.

È un metodo di insegnamento a mediazione sociale di tipo orizzontale (vengono strutturati i compiti perché siano gli alunni a lavorare autonomamente tra loro). L'apprendimento infatti è sicuramente un processo attivo individuale ma perché questo possa avvenire è importante che il processo sia condiviso e vissuto socialmente. Richiede al formatore di agire in modo diverso, cioè di assumere un ruolo diverso all'interno del gruppo in formazione.

Cfr.: http://www.vivoscuola.it/us/gbrmsm103/cooperative_learning.htm

Counselling

Dopo la stagione dell'orientamento inteso come competenza scolastica in chiave attitudinale e di verifica delle performance degli studenti nelle varie discipline scolastiche, dopo la stagione nella quale si enfatizzava il mercato del lavoro ed il ruolo della domanda a cui l'offerta doveva adeguarsi, si è manifestata una stagione nuova basata appunto sull'orientamento in senso di “consulenza” nei confronti della persona.

Il “consigliere di orientamento” (*counsellor*) non è più portatore di una verità e di un potere assoluti (sotto forma di “oracolo”, la prima, e di “prescrizione”, la seconda), ma un esperto che aiuta il soggetto a delineare le scelte più idonee alla sua realtà personale ed al contesto in cui agisce.

Costruttivismo

Il costruttivismo, nella didattica, è un approccio che intende dare enfasi alla costruzione della conoscenza e non alla sua riproduzione, vuole evitare le semplificazioni offrendo ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati su casi piuttosto che sequenze istruttive predeterminate. Questo approccio intende inoltre offrire rappresentazioni molteplici della realtà, alimentare pratiche riflessive e permettere la costruzione di conoscenze dipendenti dal contesto.

Per approfondire l'evoluzione dei modelli cognitivi, dal comportamentismo al costruttivismo, cfr.: <http://www.intermedia.sa.it/logo/teorie/>

Credito formativo

Documento che attesta il possesso di un determinato requisito (sapere, abilità) da parte della persona, che questa può far valere in un percorso formativo, in modo da svolgere soltanto i moduli formativi mancanti per il raggiungimento di una determinata meta formativa, oppure in un percorso di inserimento lavorativo, in modo da accelerare l'acquisizione di una qualifica.

Difficoltà di apprendimento

Particolari condizioni che ostacolano il processo di apprendimento della persona. Esse possono riferirsi a caratteristiche didattico-formative (percorso, metodologia didattica, relazioni), oppure orientative (progetto personale e suoi aspetti). Tali condizioni richiedono la necessità di delineare il quadro di riferimento tra cui si collocano gli aspetti personali (motivazione, prerequisiti, integrità psico-fisica), del contesto di vita (famiglia, ambiente, gruppo) e sociali (tipo di "capitale sociale" di cui la persona è portatrice).

Diritto-dovere di istruzione e formazione

Prerogativa di ogni cittadino mediante la quale la Repubblica assicura a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età, nel senso di favorire pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea" (art. 2, legge 53/2003). A fronte di tale offerta, ogni cittadino ha il dovere di partecipare alle attività formative più idonee mirando ad accrescere il proprio bagaglio di acquisizioni in una prospettiva di formazione competente.

Disagio

Condizione umana che indica, in una forma allusiva, uno stato di sofferenza, ma anche di bisogno o di inquietudine. Non è da intendere necessariamente come

condizione patologica: il disagio, infatti, può essere segnale di sensibilità, desiderio di sapere, creatività.

Dispersione scolastica / formativa

Insieme dei fenomeni che riducono progressivamente, lungo il corso degli studi, la leva scolastica di ingresso. Esse sono:

- insuccesso
- ritiro
- emarginazione.

Educazione degli Adulti

Si tratta di un articolato sistema di percorsi formativi che vede coinvolti l'**istruzione**, la **formazione professionale** e i canali dell'**educazione non formale**, all'interno di un'offerta pianificata a livello regionale. La Conferenza Stato-Regioni del 2 marzo 2000 prevede la costituzione di un Comitato Regionale per la programmazione dell'offerta formativa integrata e di Comitati Locali da istituire secondo criteri concertati. In quest'ottica, la nuova direttiva del 6 febbraio 2001 pone in evidenza l'esigenza di rafforzare la programmazione coordinata tra i livelli locali, provinciali e regionali, anche attraverso una progressiva riorganizzazione dei Centri territoriali già previsti dalla O.M. 455/97. L'Educazione degli Adulti intende offrire a tutti gli adulti la possibilità di conseguire le conoscenze di base e le competenze necessarie per inserirsi positivamente nella società moderna in forte trasformazione; facilitare il rientro in formazione della popolazione scolastica adulta in un'ottica di *lifelong learning*; favorire il pieno esercizio del diritto di cittadinanza; attivare progetti mirati al completamento del ciclo di studi di base per coloro che non hanno conseguito la licenza media nell'ambito dei percorsi tradizionali. Cfr: <http://www.set-mi.net/ofi/aree/eda/eda.htm>

Emarginazione

Condizione culturale e sociale di un individuo che non ricopre ruoli sociali socialmente sanciti come "integrati" e che, al contrario, intesse relazioni e condivide visioni e comportamenti tipici di mondi stigmatizzati socialmente.

Équipe orientativa

Insieme delle figure che operano in forma cooperativa nel compito orientativo. Tra di esse ritroviamo:

- coordinatore
- tutor
- psicologo
- formatore.

Esperienza

Rappresenta la modalità più potente di apprendimento. Essa corrisponde ad una prova (o cimento, o “impresa”) nella quale alla persona è richiesto di mettere in gioco le proprie capacità e competenze al fine di perseguire un risultato (performance). Solitamente, l’esperienza orientativa mira a “mettere in gioco “ la persona in un compito che la ponga in condizione di esprimere alcuni tratti importanti della sua personalità.

Formazione professionale iniziale

La legge 144 del 1999 e il successivo accordo Stato – Regioni del 2000 ha disegnato la formazione professionale iniziale come “obbligo formativo” fino a 18 anni. Tale norma è ancora in vigore anche se la successiva riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione (legge 53/03) ha ricondotto i due obblighi (scolastico e formativo) nel “diritto all’istruzione e alla formazione” per almeno 12 anni.

La formazione professionale iniziale o obbligo formativo ha le seguenti caratteristiche: attività formativa che consente l’assolvimento dell’obbligo di frequenza di attività di formazione fino al compimento del diciottesimo anno di età (tale obbligo è comunque assolto con il conseguimento di una qualifica professionale). Il percorso di formazione iniziale si articola in cicli formativi di durata complessiva non inferiore ai due anni, salvo il riconoscimento di eventuali crediti. Il conseguimento della qualifica può dare accesso ad un ulteriore ciclo di specializzazione.

Il “diritto all’istruzione e alla formazione” per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età sancito all’art. 2 della legge 53/03, prefigura una riforma del percorso della formazione professionale iniziale in un primo percorso di durata triennale (14 -17 anni) che si conclude con il conseguimento della qualifica professionale ed un eventuale successivo anno mirato al conseguimento di un Diploma professionale. Le caratteristiche della qualifica professionale e del Diploma professionale saranno specificate dal *Profilo educativo culturale e professionale* e dalle *Indicazioni regionali* voluti dalla legge 53/03.

Giovani a rischio

Persone che, a causa della cultura familiare e sociale di appartenenza, delle condizioni personali di vita, delle relazioni dei pari e delle difficoltà con le varie istituzioni di riferimento (scuola, servizi, pubblica sicurezza...), presentano alta probabilità di “uscire fuori” dai canali di istruzione-formazione e di inserimento lavorativo, e quindi di “rischiare” l’esclusione sociale e l’emarginazione.

Giovani ed adolescenti in difficoltà

Persone inserite in ruoli di studio o di lavoro che esprimono uno stato di fatica o di inadeguatezza nei confronti dei compiti loro assegnati.

Indicatori di qualità

Rappresentano elementi puntuali tramite i quali si osserva sistematicamente un determinato fenomeno; alla luce di precisi criteri e standard o livelli di soglia, essi consentono di misurare e quindi di valutare un'azione.

Indicazioni regionali

Documento costitutivo del sistema di Istruzione e Formazione professionale che specifica la natura del nuovo sistema ed il suo ordinamento (repertorio delle comunità/profili professionali, durata e articolazione dei corsi, titoli, modalità di certificazione), gli obiettivi generali del processo formativo, gli obiettivi specifici di apprendimento, le modalità per la compilazione del portfolio delle competenze al fine del riconoscimento dei titoli e la gestione dei crediti e dei passaggi, le risorse messe a disposizione degli Organismi accreditati.

Individualizzazione

Soluzione radicalmente differente da quella della personalizzazione: se lì l'orientamento al percorso soggettivo si svolge mantenendo il gruppo di apprendimento, l'individualizzazione del percorso formativo si realizza rompendo i riferimenti tra individuo e gruppo. La formazione è individualizzata quando si svolge in un rapporto 1:1 tra docente/formatore e allievo/utente. Ciò consente di rompere i vincoli spazio-temporali oltre che psicologici e cognitivi che il gruppo porta con sé (anche se in tal modo vengono meno i fattori di facilitazione del processo di apprendimento che pure il gruppo-classe porta con sé). Solitamente, la formazione individualizzata si svolge in presenza di sistemi anche parzialmente di autoapprendimento, spesso con l'ausilio di supporti informatici. Ciò rende possibile anche la formazione a distanza.

Informazione orientativa

Insieme di nozioni che corrispondono al desiderio di un utente di precisare ed approfondire un ambito di interesse personale a fini orientativi. Tale informazione è efficace quando è già chiaro nella persona il quadro decisionale entro cui agire.

Inserimento professionale

Inserirsi professionalmente significa trovare una posizione sancita socialmente nel sistema economico. È realizzato nell'impresa, nel luogo di produzione (di beni o di servizi, anche pubblici). La qualità di questo inserimento dipende dal valore delle interazioni tra la persona e l'impresa: esse portano la prima a valorizzare le proprie competenze in modo da operare al suo interno in maniera efficace e dotata di senso.

Istruzione e Formazione professionale

L'insieme dei percorsi del secondo ciclo degli studi che presentano un carattere professionalizzante. Si distingue dai percorsi liceali in base al criterio che sot-

tende il carattere dei percorsi. In tal senso, se i licei presentano il carattere di “istruzione” nel senso che forniscono allo studente una visione culturale generale in forza della quale egli può successivamente completare gli studi in sede universitaria o di formazione superiore, i Centri e gli Istituti di istruzione e formazione professionale mirano a dotare la persona di requisiti di competenza tali da consentirle di immettersi nel mercato del lavoro e delle professioni.

Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)

Il sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), istituito dall'art. 69 della Legge n. 144 del 17/05/99, è articolato in percorsi che hanno l'obiettivo di formare figure professionali a livello post secondario, connotate da conoscenze e competenze corrispondenti a quelle previste dal IV livello CEE. I percorsi si configurano come offerta aperta e flessibile per rispondere alla domanda proveniente dal mondo del lavoro con particolare riguardo ai settori interessati da innovazioni tecnologiche e dalla internazionalizzazione dei mercati, secondo le priorità indicate dalla programmazione economica regionale. I percorsi IFTS sono progettati e gestiti in integrazione da almeno 4 soggetti formativi tra loro associati in atto formale: scuola, formazione professionale, università, impresa. Accedono ai percorsi IFTS giovani e adulti, occupati e non occupati, in possesso di diploma di scuola secondaria superiore o che, sprovvisti di tale titolo, abbiano ottenuto l'accreditamento delle competenze acquisite in precedenti percorsi di istruzione, formazione e lavoro, successivi all'assolvimento dell'obbligo.

Cfr: <http://www.set-mi.net/ofi/aree/fis/fis.htm>

Anche l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore viene riformata dalla legge 53/03. Si tratterà di un percorso che punta all'acquisizione di un diploma di formazione superiore, sbocco finale del cammino previsto nella filiera formativa iniziata con la qualifica e proseguita con il diploma di formazione, rispondente alle necessità del sistema economico e del mondo sociale e caratterizzato per un forte livello di competenze. A tale livello la persona, dotata di una cultura superiore, è in grado di svolgere un'attività professionale con rilevanti competenze tecnico/scientifiche e/o livelli significativi di responsabilità e autonomia nelle attività di programmazione, amministrazione e gestione.

La formazione superiore non è da confondere con le due seguenti soluzioni:

- a) il “sesto anno” dell'istruzione, inteso come necessario prolungamento di un percorso di diploma che è andato sempre più accrescendo di contenuti a seguito del noto processo di “liceizzazione” degli Istituti tecnici e professionali;
- b) una sorta di “laurea professionale” breve, finanziata dai fondi europei e regionali, che non si distingue dal percorso universitario.

La formazione superiore – al contrario – rappresenta la naturale continuazione del percorso di istruzione e formazione professionale, ponendosi in continuità con il cammino che, iniziando dalla qualifica professionale (triennio), procede poi nel diploma di formazione (un anno), per poi giungere al diploma di formazione superiore.

Circa la sua durata, si prevedono da uno a tre anni formativi a seconda del settore / comunità professionale. I destinatari sono rappresentati da adolescenti e giovani in possesso di diploma formativo corrispondente per settore o comunità professionale. Si tratta del completamento del percorso formativo per i diplomati affinché acquisiscano le prerogative proprie delle figure di quadro.

Laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti (Larsa)

Strumento formativo dotato di una duplice valenza:

- a) recupero o sviluppo in discipline e attività previste nel piano di studi tramite azioni personalizzate di compensazione e riequilibrio culturale (con particolare riguardo alle capacità linguistiche e logico-matematiche) allo scopo di riallineare la preparazione dello studente ai livelli qualitativi richiesti per l'accesso;
- b) passaggio da un sottosistema all'altro, mediante la contabilità dei debiti e crediti, connesso al portfolio delle competenze e che pertanto assume una funzione strutturale molto più solida delle attuali 'passerelle'.

Linea guida

Documento che fissa finalità, obiettivi e procedure di una specifica organizzazione di servizi. Solitamente la linea guida viene elaborata in un contesto di gestione della qualità oppure in attività innovative.

Livelli essenziali delle prestazioni (Lep)

Documento costitutivo del sistema di Istruzione e Formazione professionale, di responsabilità dello Stato e delle regioni, che indica le condizioni organizzative, gestionali e professionali che ogni Organismo è tenuto ad assicurare agli studenti e alle famiglie.

Metodologia attiva

Modalità didattica che consiste nel presentare i contenuti dell'insegnamento come dei problemi concreti da risolvere fornendo a colui che apprende tutte le informazioni ed i mezzi necessari a questo scopo. L'insegnante aiuta l'allievo a scoprire le soluzioni da se stesso e non gli fornisce risposte a priori.

Modello formativo didattico

Insieme di dispositivi, modelli e strumenti che permettono di svolgere in modo adeguato programmi formativi prestabiliti.

Esse si distinguono in:

- metodologie d'aula (lezione, discussione, approfondimenti)
- metodologie di tipo attivo (casi di studio, simulazioni, laboratori)
- metodologie di compito reale (stage, progetto professionale).

Vi è inoltre la distinzione tra:

- attività svolte in presenza dei due soggetti (utente, formatore)
- attività svolte a distanza.

Modulo formativo

I moduli sono delle unità di formazione complete, autonome. I moduli possiedono delle condizioni di entrata (che vanno accertati) e di uscita (queste ultime, definite competenze acquisite, sono oggetto di valutazione), ed hanno per caratteristica di potersi combinare tra loro in differenti maniere.

Una formazione modulare si presenta allora come un gioco di costruzione che permette, a partire da un numero limitato di elementi, di organizzare degli insiemi variati che possono rispondere a dei bisogni differenti. Così delineato, il modulo formativo deve potersi legare ad altri moduli appartenenti sia alla stessa filiera professionale sia a filiere differenti.

Un modulo di formazione (qualificante) mira ad obiettivi professionali corrispondenti ad una funzione realmente esercitata nel mondo del lavoro, ovvero ad una impiegabilità riconosciuta.

Monitoraggio

Intervento svolto lungo l'iter del percorso formativo mediante il quale è possibile avere la percezione di come l'iniziativa si sta sviluppando in itinere sotto il profilo del perseguimento degli obiettivi formativi e dei riscontri qualitativi.

Obbligo formativo

Si lascia la presente voce perché l'obbligo formativo è ancora in attuazione in Italia, anche se la legge 53/03 ha delineato una nuova configurazione dell'obbligo formativo (cfr. per questo la voce formazione professionale iniziale).

Obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età, istituito dalla legge n. 144 del 17 maggio 1999, art. 68, e successivamente disciplinato con il D.P.R. n. 257 del 12 luglio 2000. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:

- a) nel sistema di istruzione scolastica,
- b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale,
- c) nell'esercizio dell'apprendistato.

L'obbligo si intende comunque assolto con il conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale. L'obiettivo è quello che tutti i giovani residenti in Italia, anche stranieri, abbiano la possibilità di raggiungere almeno una qualifica professionale. L'obbligo formativo spinge fortemente a costruire un'**integrazione** fra i sistemi scuola, formazione professionale e lavoro, al fine di rendere concrete le opportunità previste dalla legislazione. Inoltre, sono previste opportune iniziative di orientamento, riorientamento, certifi-

cazione delle competenze e riconoscimento reciproco di crediti per garantire flessibilità al sistema.

Obbligo scolastico

Sancito dalla Costituzione (art. 34) in una durata di almeno 8 anni, la legge 9 del 1999 ha portato l'obbligo scolastico ad una durata novennale: iniziava al sesto anno e terminava al quindicesimo anno di età. Nell'ipotesi di riordino della precedente legislatura, l'obbligo di istruzione si sarebbe concluso con il biennio del ciclo secondario. Nel riordino della legge 53/03 la legge 9/1999 è stata abrogata e il concetto di obbligo scolastico è stato riformulato nel concetto di "diritto all'istruzione e formazione per almeno dodici anni" (art. 2 della legge 53/03).

Obiettivo formativo

Risultato di apprendimento perseguito dai formatori, inteso nel senso dei cambiamenti atteso dall'allievo, coerente con il *Pecup*. L'obiettivo formativo rappresenta quindi un riferimento per l'attività del team di formatori, mentre le competenze indicano l'acquisizione da parte degli allievi.

Obiettivo specifico di apprendimento

Conoscenza o abilità connessa all'unità di apprendimento (di cui è un ingrediente indispensabile ma non sufficiente), che costituisce una risorsa messa a disposizione dell'allievo al fine di affrontare adeguatamente il compito richiesto in modo da acquisire una o più competenze.

Orientamento

Prassi educativa attiva volta a favorire la capacità del soggetto di risolvere il problema del suo avvenire professionale, facilitandogli l'assolvimento dei compiti vocazionali relativi alla conoscenza di sé (potenzialità attitudinali, capacità, interessi e valori), alla conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni, alla formulazione di progetti di vita e di lavoro e alla loro valutazione in funzione della decisione di scelta di un progetto e del modo migliore di realizzarlo. Non si limita ad un atto puntuale d'intervento nei momenti decisionali, ma rappresenta un processo educativo che si accompagna allo sviluppo evolutivo dell'individuo in consonanza con il progressivo variare e arricchimento del concetto di sé in riferimento alle transizioni importanti del suo percorso di vita/di lavoro.

Orientatore

Figura professionale che presidia le fasi fondamentali del processo di orientamento, ovvero:

- informazione
- formazione
- counselling.

Patto orientativo-formativo

È un patto – formalizzato oppure informale – mediante il quale l'organismo che eroga orientamento o formazione si impegna a fornire all'utente tutti gli strumenti, i servizi e le relazioni necessarie al raggiungimento di un determinato esito, mentre l'utente, a sua volta, si vincola a corrispondere ai criteri di impegno e di comportamento necessari per potere svolgere in modo adeguato il percorso.

Partenza

Fase conclusiva del progetto/processo di inserimento della persona in un ruolo sociale positivo. Essa rappresenta il momento in cui la persona è aiutata a “condurre da sé la propria canoa” ovvero non è solo in possesso di conoscenze, competenze e comportamenti adeguati, ma si dispone positivamente alla gestione autonoma del proprio ruolo.

Passaggio

Processo formativo tramite il quale una persona collocata entro un particolare percorso scolastico-formativo può accedere ad un altro vedendo valorizzato il proprio bagaglio di acquisizioni. Il passaggio richiede una collaborazione tra organismo inviante ed organismo ricevente e l'attivazione di un apposito *Larsa* che consenta alla persona di acquisire le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie al buon fine dell'azione. Il passaggio è l'esito di una volontà dell'allievo e della relativa famiglia; esso si esprime mediante una domanda esplicita che indica il tipo di formazione desiderata e il Centro o Istituto in cui intende transitare.

Percorsi formativi destrutturati (seconda chance)

Particolare metodologia di intervento educativo rivolta in prevalenza ad adolescenti e giovani in difficoltà (scolastica e/o sociale) che opera secondo un approccio promozionale e valorizzante, teso ad offrire a tali utenti un'alternativa di “successo” che consenta loro di inserirsi positivamente in un ruolo sociale desiderato superando precedenti esperienze negative.

Percorso formativo

Rappresenta il cammino di apprendimento che l'allievo persegue avendo come riferimento il raggiungimento del successo formativo. Esso prevede la centralità della persona, una visione relazionale della formazione come azione generatrice di senso e di valore, l'utilizzo di approcci e di metodiche coerenti con l'opzione antropologica di fondo e quindi in grado di sviluppare una formazione personalizzata, contestuale, autentica.

Personalizzazione

Riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo. Personalizzare significa delineare differenti percorsi di trasferimento-

acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi: stili di apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari. La personalizzazione avviene comunque nell'ambito di un gruppo di allievi che condividono un medesimo percorso di apprendimento, fatte salve le necessarie attività di individualizzazione.

Piano dell'offerta formativa

Documento a base della attività del Centro di istruzione e formazione professionale che indica: missione dell'organismo, strategia formativa e *partnership*, *target* e territorio di riferimento, offerta di formazione e di servizi, criteri metodologici, stili professionali e politica della qualità. L'offerta formativa in particolare comprende:

- orientamento
- formazione iniziale (qualifica professionale + diploma di formazione)
- formazione superiore (diploma di formazione superiore)
- formazione speciale
- servizi formativi.

Piano formativo personalizzato

Documento elaborato dal *team* dei formatori che delinea in chiave cronologica le principali attività/prodotti con relative competenze mirate, specificando, in riferimento ad ogni attività-prodotto, lo sviluppo degli orari, il personale coinvolto (tutor coordinatore, scienze umane, area scientifica, area professionale, sviluppo capacità personali) con responsabilità e compiti, le modalità di accesso, le risorse necessarie, le modalità di orientamento e valutazione, l'intesa circa la compilazione del portfolio. Il Piano formativo, che prevede inoltre le occasioni di personalizzazione e le forme in cui queste vengono attivate, non è un programma precostituito, ma si sviluppa passo passo lungo il percorso tramite le unità di apprendimento realizzate, tanto da risultare completo solo al compimento dell'intero cammino.

Portfolio delle competenze individuali

Raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Tramite esso è possibile capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere "che cosa è avvenuto" dal momento della presa in carico della persona fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo.

Il portfolio è concordato e definito nell'ambito del Centro; esso comprende comunque i seguenti ambiti: anagrafico, orientativo, formativo e valutativo, certificativo. Esso è composto da una parte essenziale – corrispondente al "libretto formativo" da consegnare alla persona ed agli eventuali interlocutori (sistema educa-

tivo, sistema lavorativo e professionale) – e dagli allegati conservati presso il Centro.

Professionalità

Insieme di competenze e risorse che consentono alla persona di risolvere in modo soddisfacente i problemi di un particolare ambito di lavoro. Non è solo qualcosa di esterno, ma è un vero e proprio “vestito” che modella la personalità. La professionalità richiede una partecipazione interiore; essa “viene da dentro” e si esprime in una passione per il proprio lavoro, nella curiosità e nel desiderio di apprendere e migliorare continuamente.

Profilo educativo culturale e professionale (Pecup)

Il Pecup dello studente alla fine del percorso di qualificazione professionale costituisce la «bussola» per la determinazione sia degli «obiettivi generali del processo formativo» sia degli «obiettivi specifici di apprendimento» (art. 8 del Dpr. 275/99) che saranno contenuti nelle *Indicazioni regionali per i piani formativi personalizzati* dei singoli Istituti/Centri. Il carattere «di limite ideale» del Profilo é, quindi, esplicito. È compito delle *Indicazioni regionali*, prima, e, dopo, soprattutto dei *Piani di Studio Personalizzati (redatti da ogni gruppo di docenti coordinati dal tutor all'interno del quadro tracciato dal Piano dell'offerta formativa (Pof) di ogni istituzione di IFP)* disporre l'adattamento del *Profilo* alle differenti situazioni ambientali e personali, e specificarne i percorsi ed i livelli di approfondimento.

Progetto

Enunciato che definisce gli elementi fondamentali di un percorso, ovvero: obiettivi, contenuti, esperienze, metodologie, successione in fasi o momenti di azione, risorse, tempi, sistema di verifica.

Proposta formativa

Rappresenta la “carta dei valori” dell'organismo formativo. La buona formazione non è solo tecnica; essa implica una visione ideale. Tale visione attribuisce alla formazione un valore che costituisce un elemento cruciale della sua qualità. I valori non esistono in astratto, ma sono resi vitali dalla coesione tra persone che li condividono. La qualità è fatta essenzialmente dalle persone in quanto portatrici di valori (e diffusori degli stessi). Il sistema dei valori è decisivo nel definire il modo in cui si concepisce la qualità e nell'indicare i criteri chiave del sistema organizzativo che ne consegue.

Psicologia evolutiva

La *Psicologia Evolutiva* è il settore della psicologia che ha organizzato tutte quelle conoscenze sulla crescita che sono il patrimonio base per la conoscenza

degli stadi evolutivi e delle manifestazioni di standard raggiungibili ad ogni fase di crescita. Chi vuol approfondire può riferirsi ai manuali specifici, ad es.: MUSSEN H.P., CONGER J., KAGAN J., *Lo sviluppo del bambino e la personalità*, Zanichelli, Bologna 1976; CANESTRARI R., *Psicologia dello sviluppo*, 2 voll., CLUEB, Bologna 1984.

Repertorio delle comunità/famiglie professionali

Documento, connesso alle indicazioni regionali, che comprende la classificazione delle comunità e relative figure professionali previste nei titoli rilasciati dal sistema di Istruzione e Formazione professionale. Esso è centrato sui compiti tipici e indispensabili.

Qualificazione professionale

Insieme delle attitudini, delle conoscenze, delle competenze e delle esperienze acquisite che permette di esercitare una professione o un mestiere determinato. La qualificazione comprende il sapere tecnico necessario per svolgere un lavoro, ma anche le capacità personali, la motivazione alla professione e le capacità di comunicazione e di relazione.

Qualità della formazione

Una formazione è di qualità quando corrisponde agli standard richiesti. Essi solitamente fanno riferimento ai seguenti criteri:

- efficacia (capacità di raggiungimento degli obiettivi)
- efficienza (capacità di ottimizzare l'uso delle risorse)
- congruenza (massima vicinanza al modello professionale di riferimento)
- rispondenza (corrispondenza alle attese degli utenti diretti ed indiretti)
- rilevanza (presenza di elementi che ne fanno una formazione di eccellenza rispetto a quelli presenti nello stesso ambito)
- effetto moltiplicatore (capacità di mettere in moto un apprendimento diffuso).

Rete orientativa

È l'insieme degli organismi e delle strutture che partecipano ad un'attività orientativa. Ad essa possono partecipare:

- Istituti e Centri di formazione professionale
- centri di orientamento
- servizi per l'impiego
- enti locali
- servizi sociali
- associazioni e volontari
- imprese, sindacati e loro associazioni.

Risorse culturali

Saperi e tecnologie che consentono ad un organismo formativo di svolgere in modo adeguato la propria attività in riferimento ad un determinato processo-prodotto.

Risorse didattico-formative

Tali risorse fanno riferimento alla proposta formativa, alle modalità di progettazione e programmazione, alle tecniche di insegnamento e di valutazione, agli stili relazionali, infine alle buone prassi, che costituiscono il “mestiere” specifico del formatore.

Risorse economico-finanziarie

L'ammontare di tali risorse è riferito a parametri di costo che soddisfano le necessità specifiche dell'azione formativa per la quale sono impegnate.

Risorse organizzative

Insieme dei ruoli, delle funzioni, delle procedure, dei legami e delle strategie che consentono ad un organismo di formazione di svolgere adeguatamente il proprio compito.

Tutto ciò si riflette in tre indicatori:

- il radicamento territoriale ovvero la storia dell'organismo in rapporto ad uno specifico “sistema locale” o settoriale
- le esperienze formative svolte
- le performance in termini di efficacia-efficienza sia in rapporto agli esiti sia all'impatto socio-economico ed al contributo allo sviluppo.

Risorse strutturali

Sono costituite dagli ambienti (strettamente formativi o di servizio) necessari al corretto svolgimento di una determinata azione formativa.

Risorse umane

Solitamente, le figure professionali prevalenti indicate nel CCNL e operanti nei contesti formativi sono:

- a) direttore regionale
- b) direttore centro polifunzionale
- c) direttore ricerca e sviluppo
- d) responsabile valutazione processi formativi
- e) formatore impegnato in attività diretta
- f) formatore tutor
- g) coordinatore area processo
- h) coordinatore attività di orientamento

- i) coordinatore attività di progettazione
- j) coordinatore attività di integrazione
- k) progettista di sistema
- l) promotore di attività formative.

Situazione di apprendimento (didattica attiva)

Esperienza formativa che il *team* dei formatori è chiamato a “creare” e che ponga l’allievo, nel confronto con problemi di cui coglie il senso, di porsi in modo attivo alla ricerca di una soluzione adeguata, superando 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. Tale metodologia mira a perseguire una visione unitaria della cultura a partire dall’esperienza evitando la meccanica trascrizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento in chiave di didattica disciplinare. Risulta quindi prevalente l’attività di laboratorio rispetto a quella di aula.

Specializzazione

Rappresenta una formazione mirante all’approfondimento di un particolare ambito di lavoro in modo da acquisire una competenza ulteriore. Essa è pertanto successiva alla qualificazione e si acquisisce solitamente dopo un certo periodo di lavoro.

Standard professionali e formativi (minimi)

Caratteristiche delle prestazioni relative al percorso formativo che indicano la misura minima dei LEP, base dell’accreditamento necessario per poter erogare un’istruzione e formazione compatibile con l’ordinamento, anche al fine del rilascio del titolo e dell’assunzione di un ruolo corrispondente. L’espressione “minima” è da intendere non in senso programmatico, ma come livello sotto il quale l’apprendimento non è sicuro.

Successo formativo

Risultato dell’attività educativa mediante la quale la persona è in grado di trasformare le proprie capacità – attitudini, atteggiamenti, risorse, vocazione – in vere e proprie competenze, al fine di ottenere comunque un risultato soddisfacente in termini di conseguimento di una qualifica professionale coerente con i principali sistemi di classificazione disponibili, garanzia di un supporto all’inserimento lavorativo; possibilità di una prosecuzione della formazione nell’ambito dell’anno di diploma di formazione come pure nell’ambito della Formazione professionale superiore ed eventualmente nella prosecuzione nell’Istruzione e nell’Università.

Sviluppo professionale

Concezione derivante da un modello teorico di origine canadese (ADVP – Attivazione dello Sviluppo Vocazionale Personale) secondo cui il soggetto organizza il suo progetto personale di vita e di lavoro in base all'immagine che ha di sé stesso nei vari stadi del suo sviluppo; il che gli permette di acquisire la maturità professionale necessaria a formulare una *sintesi* delle varie esperienze maturate nel decorso evolutivo, tale da renderlo capace di tradurre l'immagine di sé in termini professionali. Secondo questa concezione, le scelte professionali vengono elaborate lungo un processo evolutivo segnato da stadi e caratterizzato da compiti che l'individuo deve assolvere per pervenire a scelte soddisfacenti per sé e per la società, in una sequenza di comportamenti vocazionali e di decisioni che gradualmente tessono la trama dello sviluppo della carriera individuale.

Stage/ tirocinio

Esperienza di formazione realizzata presso una struttura produttiva, pubblica o privata, di beni o di servizi. In tale periodo le persone sono chiamate a lavorare in una precisa posizione di lavoro al fine di verificare, attualizzandole, le acquisizioni ricevute, di completare la loro formazione tecnica, di interagire con le concrete condizioni di lavoro cui si riferisce il loro percorso formativo.

Siti salesiani

www.sdb.org

www.donbosco.it/

www.donboscotriveneto.it/

www.cnos.org/

www.cnos-fap.it/

Tutor-coordinatore

Figura indispensabile in ogni azione di istruzione e formazione professionale con il compito di guidare l'équipe dei formatori coinvolti, presiedere alle fasi di progettazione e programmazione (piano formativo), coordinare le attività, facilitare i processi di apprendimento e sostenere il miglioramento continuo dell'attività formativa e didattica.

Unità di apprendimento (UdA)

Struttura di base dell'azione educativa di istruzione e formazione professionale. Essa ha valore strettamente contestuale: si riferisce a precise persone, in relazione ad uno specifico contesto. Viene elaborata coerentemente con la normativa ed i documenti preparatori – che costituiscono vincoli, criteri e proposte di riferimento, ma non certo dei programmi, a partire dalla lettura del preciso contesto in cui l'azione si svolge ovvero i destinatari, il settore / comunità professionale, il ter-

ritorio con le sue risorse ed i suoi vincoli. L'UdA prevede la definizione di: *obiettivi formativi, compito/prodotto, competenze mirate, obiettivi specifici di apprendimento correlati, utenti e loro caratteristiche, aspetti metodologici ed organizzativi.*

Valutazione autentica

Metodologia valutativa – collocata entro un approccio formativo coerente – che mira a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa” fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale. Lo scopo principale consiste nella promozione di tutti offrendo opportunità al fine di compiere prestazioni di qualità. Tale valutazione, coinvolgendo gli allievi, le famiglie ed i partner formativi, mira pertanto alla dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l'allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi. Particolarmente rilevante è il “*capolavoro*” che l'allievo esegue al termine del percorso formativo e che documenta nelle forme e linguaggio proprio della comunità professionale la sua preparazione, giustificando il rilascio della relativa qualifica professionale.

Vocazione

In termine letterale, significa “chiamata”; in senso diffuso, si intende la disposizione della persona verso una particolare attività lavorativo-professionale, non intercambiabile con nessun'altra, e che, di conseguenza, sancisce la realizzazione della persona.

INDICE

PRESENTAZIONE	5
INTRODUZIONE (Daniele Loro)	7
1. I protagonisti del corso e le loro attese.....	7
2. Obiettivo generale e ipotesi di lavoro.....	11
3. Indicazioni riguardanti il percorso formativo.....	13

AREA TEMATICA 1: MAPPE, TERRITORI E CULTURE

MODULO 1: BUSSOLE E PARADIGMI	
<i>Prima lezione:</i> Solitudine e globalizzazione (Michele Visentin).....	21
<i>Seconda lezione:</i> Pensiero semplice o complesso? (Michele Visentin e Daniele Loro)	29
<i>Terza lezione:</i> Lavoro e formazione professionale. Le trasformazioni in atto (Giuseppe Tacconi)	40
MODULO 2: UNA COMUNITÀ CHE SI EDUCA. LA FORMAZIONE PROFESSIONALE SALESIANA E I SUOI PROTAGONISTI (Michele Visentin)	
<i>Prima lezione:</i> Generazione x, y o z? I giovani immaginati	59
<i>Seconda lezione:</i> L'educatore salesiano tra formazione professionale e passione per la vita	64
<i>Terza lezione:</i> “Preferirei di no”: una nuova cultura della relazione educativa.....	73
MODULO 3: IL CARISMA EDUCATIVO SALESIANO OGGI: COORDINATE DI FONDO (Giuseppe Tacconi)	
<i>Prima lezione:</i> A partire dalla nostra storia.....	83
<i>Seconda lezione:</i> Il carisma salesiano oggi.....	98
<i>Terza lezione:</i> I/Le collaboratori/trici laici/che come “dono” per il carisma	104

AREA TEMATICA 2: I VISSUTI EMOTIVI DEI FORMATORI E DEGLI UTENTI NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE CHE CAMBIA (Riccardo Tuggia)

MODULO 1: LE DIFESE PERSONALI DI FRONTE AL CAMBIAMENTO E ALLE RESPONSABILITÀ	
<i>Prima lezione:</i> Solitudine e globalizzazione.....	113
<i>Seconda lezione:</i> Le difese dei formatori.....	120
<i>Terza lezione:</i> Le difese degli utenti della FP	123

MODULO 2: IL FORMATORE TRA PASSIVITÀ ED EROISMO PROFESSIONALE. UNA LETTURA CRITICA	
<i>Prima lezione: La percezione interpersonale tra pregiudizio e apprendimento</i>	129
<i>Seconda lezione: Gli atteggiamenti verso l'autorità e l'organizzazione....</i>	134
<i>Terza lezione: I comportamenti decisionali e le strategie di coping</i>	137
MODULO 3: LA GESTIONE DEI CONFLITTI	
<i>Prima lezione: Conflitti e frustrazioni.....</i>	145
<i>Seconda lezione: L'escalation dei conflitti.....</i>	148
<i>Terza lezione: Per una risoluzione positiva dei conflitti</i>	151

**AREA TEMATICA 3:
LA GESTIONE DELL'AULA COME AZIONE PREVENTIVA
(Riccardo Tuggia)**

MODULO 1: UN VOCABOLARIO MINIMO	
<i>Prima lezione: Le rappresentazioni personali</i>	157
<i>Seconda lezione: I modelli di conoscenza.....</i>	161
<i>Terza lezione: Per un incontro tra generazioni.....</i>	165
MODULO 2: L'ASCOLTO ATTIVO	
<i>Prima lezione: Le barriere della comunicazione.....</i>	171
<i>Seconda lezione: Ostacoli alla risoluzione dei problemi</i>	174
<i>Terza lezione: L'ascolto attivo.....</i>	178
MODULO 3: LA COMUNICAZIONE ASSERTIVA	
<i>Prima lezione: Lo stile passivo</i>	185
<i>Seconda lezione: Lo stile aggressivo.....</i>	188
<i>Terza lezione: Lo stile assertivo</i>	192

**AREA TEMATICA 4:
LA PROGETTAZIONE FORMATIVA**

MODULO 1: PROGETTARE NELLA FORMAZIONE (Giuseppe Tacconi)	
<i>Prima lezione: La progettazione nel processo formativo</i>	199
<i>Seconda lezione: Spazi, tempi e soggetti nella progettazione</i>	205
<i>Terza lezione: Il progetto nazionale del CNOS-FAP</i>	208
MODULO 2: MODELLI DI PROGETTAZIONE (Giuseppe Tacconi)	
<i>Prima lezione: Modelli di progettazione.....</i>	221
<i>Seconda lezione: L'apprendimento basato su problemi reali.....</i>	231
<i>Terza lezione: Dispositivi didattici.....</i>	246

MODULO 3: DIDATTICA E NUOVE TECNOLOGIE (Francesco De Pascale)	
<i>Prima lezione: Didattica multimediale: possiamo farne a meno?</i>	257
<i>Seconda lezione: Usare internet in classe. Perché farlo, cosa farne, come farlo</i>	267
<i>Terza lezione: Lavorare in rete per progetti</i>	272

**AREA TEMATICA 5:
L'ORIENTAMENTO NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE**
(Umberto Fontana)

MODULO 1: CRESCITA PERSONALE E ORIENTAMENTO	
<i>Prima lezione: Le fasi dello sviluppo umano</i>	283
<i>Seconda lezione: La conoscenza di sé e del proprio contesto come esito di una crescita corretta.....</i>	288
<i>Terza lezione: Orientamento come accompagnamento della crescita personale.....</i>	291
MODULO 2: APPRENDIMENTI E ORIENTAMENTO	
<i>Prima lezione: Lo sviluppo cognitivo</i>	297
<i>Seconda lezione: Conoscenze, competenze e abilità per decidere.....</i>	306
<i>Terza lezione: Apprendere ad apprendere</i>	313
MODULO 3: LAVORO E AUTOREALIZZAZIONE	
<i>Prima lezione: Formazione ad inserirsi nel mondo del lavoro</i>	321
<i>Seconda lezione: Progetto di sé e responsabilità sociale</i>	324
<i>Terza lezione: "Accompagnamento" al lavoro e alla realizzazione di sé ..</i>	327

**AREA TEMATICA 6:
CULTURA ORGANIZZATIVA E PROCESSI DI SELF-EMPOWERMENT**

MODULO 1: ORGANIZZAZIONE E SOGGETTIVITÀ (Giuseppe Tacconi)	
<i>Prima lezione: Il concetto di organizzazione</i>	335
<i>Seconda lezione: Modelli organizzativi per comunità educative complesse</i>	341
<i>Terza lezione: Biografie istituzionali e culture organizzative: l'impegno salesiano nella formazione professionale</i>	351
MODULO 2: SOGGETTIVITÀ E ORGANIZZAZIONE	
<i>Prima lezione: Rappresentarsi l'organizzazione (Giuseppe Tacconi).....</i>	361
<i>Seconda lezione: Reti di supporto nell'organizzazione (Michele Visentin)</i>	367
<i>Terza lezione: Progettualità personale e potere nell'organizzazione (Giuseppe Tacconi).....</i>	373

MODULO 3: L'AUTOSVILUPPO NELLE ORGANIZZAZIONI	
<i>Prima lezione: Competenze del formatore. un repertorio (Giuseppe Tacconi)</i>	379
<i>Seconda lezione: Il formatore che vorrei essere... (Michele Visentin)</i>	384
<i>Terza lezione: L'apprendimento organizzativo (Giuseppe Tacconi)</i>	390
CONCLUSIONE (Daniele Loro)	
1. Istruzione, educazione, formazione	397
2. CFP e stile educativo salesiano	400
3. Lo spirito del lavoro e la sua pedagogia.....	403
GLOSSARIO	405