

# Elementi per la definizione di una pedagogia della Formazione Professionale

Michele Pellerey

Il problema legato alla identificazione di alcuni elementi utili alla definizione di un quadro di riferimento pedagogico connesso in modo congruo e fecondo alla realtà della formazione professionale non è certo di quelli agevolmente risolvibili. Da qualche anno l'attenzione per la dimensione pedagogico-didattica dell'attività formativa professionale è notevolmente aumentata, come del resto è divenuto assai più rilevante l'impegno di studio dei processi educativi degli adulti. Tuttavia anche in questo ambito si manifestano le stesse incertezze e gli stessi disagi che da qualche decennio pervadono la pedagogia tradizionale, ancora in cerca di una sua più chiara e circoscritta identità.

In questo breve studio ci limiteremo di conseguenza a tentare l'identificazione di alcuni elementi costitutivi del processo di formazione professionale, descrivendone, almeno a un livello sufficiente di chiarezza, alcune caratteristiche di base. Verranno invece lasciate in disparte, rimandando alla letteratura in proposito, questioni più generali e complesse legate alla stessa natura della pedagogia. Al nostro fine basterà limitarsi a sottolineare il suo aspetto di scienza pratica, di teoria dell'azione formativa, cioè il suo costituirsi come scienza che tende a studiare i problemi emergenti nel contesto dell'attività formativa, per indicare, con l'aiuto del contributo specifico delle varie scienze dell'educazione, quali possibili obiettivi, strategie, e metodi possono essere

segnalati per impostare un'azione formativa, che sia contemporaneamente sistematica, congruente e feconda. D'altra parte l'uso della stessa espressione « formazione », richiama sia il termine tedesco parallelo, e più complesso, *Bildung*, sia quello greco *paideia*; espressioni che integrano gli aspetti istruttivi, anche in senso operativo, con quelli più generali rivolti all'educazione della persona nel suo complesso (Klafki, 1967; Bombardelli, 1985). Vedremo come quest'ultima istanza viene oggi ripresa nella prospettiva di una nuova centralità del « soggetto » lavoratore non solo nell'azione formativa, ma anche nell'attività produttiva<sup>1</sup>.

Il discorso verrà articolato in tre parti. Nella prima si tenterà una chiarificazione, certamente ancora parziale e provvisoria, sull'identità della formazione professionale nel contesto dell'evoluzione tecnico-produttiva e organizzativa attuale del lavoro. L'accento verrà posto sulla preparazione del personale che non è destinato a compiti dirigenziali e manageriali. Nella seconda parte si avvierà un'analisi della struttura dell'azione formativa, struttura a nostro avviso complessa e multidimensionale. Nella terza si descriveranno nei loro aspetti più fondamentali le fasi che caratterizzano un'azione formatrice sistematica, finalizzata e consistente.

### **Prima parte**

## **IDENTITÀ DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE**

### **1. Per un concetto integrato di formazione professionale**

La formazione professionale oggi non può essere considerata solo come un momento propedeutico, anche se importante ed in generale essenziale, alla vita lavorativa. Il suo carattere strategico in relazione allo sviluppo economico e produttivo del territorio (Bernardi, 1989), e più in generale di un intero settore produttivo, implica una concezione dinamica e continua, parallela e in qualche modo intrecciata con la stessa attività lavorativa. Imparare un mestiere era un tempo condizione per potersi guadagnare da vivere. L'apprendista si formava accanto al maestro e, a poco a poco, acquisiva le sue

<sup>1</sup> W. Klafki (1967, 96) afferma che la *Bildung* è diretta allo sviluppo della capacità di gestione della vita nella sua complessità e di conseguenza deve prendere in considerazione tutte le dimensioni dell'uomo, compresi il sentimento, la fede, l'originalità, la spontaneità.

competenze lavorative. Era un apprendimento per la vita. Oggi l'apprendimento professionale è coestensivo all'esperienza attiva del lavoratore. I termini sono rovesciati: è una vita per apprendere. Basti pensare ai tumultuosi anni ottanta. La terziarizzazione dei ruoli nelle industrie ha proceduto a passi da gigante, richiedendo modifiche non solo operative, ma anche di identità personale, di soddisfazione professionale, di motivazione, oltre che di sviluppo di conoscenze e di processi cognitivi fondamentali.

Si è iniziato così a definire « formazione professionale di base » non già quella formazione iniziale che introduce in un settore lavorativo e fornisce gli elementi costitutivi essenziali di una professionalità spendibile in quel settore, bensì lo sviluppo di certi processi interni, di competenze pratiche e di specifici atteggiamenti di fondo, che costituiscono come il nucleo portante di ogni professionalità e che esigono un continuo adeguamento e sostegno, per tutta la vita lavorativa. Non si tratta di competenze specifiche, di abilità connesse con il posto di lavoro occupato o con quello a cui si mira, bensì di qualcosa di più generale, assimilabile a un fondamento sul quale poggiare ogni adattamento alle situazioni lavorative concrete, che però le attraversa tutte ed esige al pari delle competenze specifiche un continuo impegno di crescita e integrazione.

Questa prospettiva sembra trovare conferme significative dal carattere non solo pratico-operativo delle trasformazioni tecnico-organizzative del lavoro, bensì spesso profondamente culturali e cognitive. Ad esempio il rapporto uomo-macchina presenta sempre più chiaramente caratteri di novità che implicano competenze culturali e cognitive di ordine assai diverso dal passato, in quanto basato non più su comandi e controlli manuali, bensì codificati in una forma linguistica artificiale. Così le esigenze di un'organizzazione delle imprese a rete comportano non piccole, né superficiali modifiche culturali e comportamentali sia a livello imprenditoriale, sia a livello di lavoratore dipendente. Ciò è particolarmente chiaro nel caso delle imprese artigiane. Per esse è necessario che gli stessi addetti, oltre che gli imprenditori, acquisiscano presto una capacità di cogliere il significato di un sistema reticolare e di rapportarsi con esso in modo coordinato e fecondo, così da attivare in gruppi di aziende che operano nello stesso settore adeguate sinergie e presentarsi sul mercato come una struttura dinamica, flessibile e integrata.

L'assunzione di questa distinzione permette l'individuazione di due dimensioni della realtà della formazione professionale nella sua prospettiva dinamica: una orizzontale che si articola in formazione di base e formazione

legata al posto di lavoro; l'altra verticale che si articola in formazione iniziale e formazione continua (Fig. 1.1).

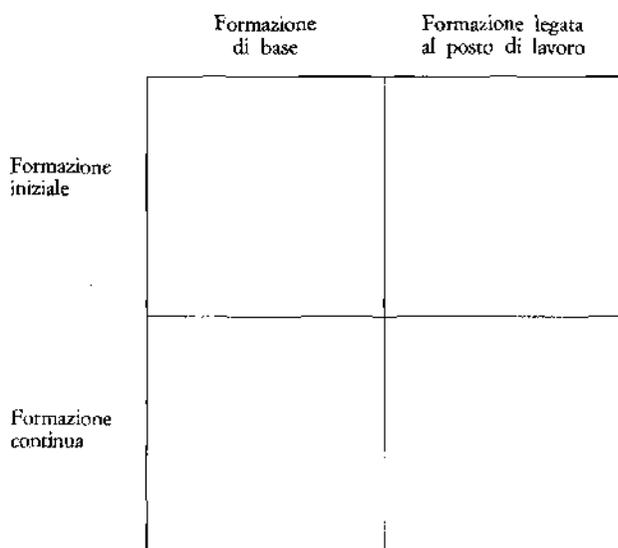


Fig. 1.1 - Le dimensioni della formazione professionale.

Tenendo conto di questo quadro di riferimento dimensionale è opportuno ora estendere il discorso prendendo in considerazione i caratteri che distinguono la formazione iniziale da quella continua per evidenziare come la preparazione alla vita lavorativa, soprattutto se diretta verso un settore produttivo specifico, implichi sempre una fase iniziale, qualunque sia il livello di crescita culturale e l'età dei soggetti.

## 2. La formazione professionale iniziale e continua

La formazione professionale iniziale riguarda evidentemente coloro che, una volta finito il periodo di studi obbligatorio o anche un percorso scolastico più lungo ma non diretto all'acquisizione di competenze tecnico-professionali in un particolare ambito lavorativo, intendono acquisire le fondamentali conoscenze e capacità che li abilitano ad assumere un ruolo professionale in un settore produttivo specifico. Nell'attuale realtà dei Centri di formazione professionale la gran massa degli allievi che affronta una formazione iniziale è costituita da soggetti ancora in età evolutiva, con esigenze di crescita personale, sociale e culturale. Ciò implica l'organizzazione di azioni

formative più complesse e comprensive, che in un persona adulta si potrebbero in gran parte considerare giunte a sufficiente maturazione. Tra queste emergono in particolare: uno sviluppo più elevato e controllato di processi cognitivi generali; una costruzione più vasta e significativa di reti concettuali al fine, da un lato, di dare senso alla realtà e all'esperienza sociale, personale e professionale; dall'altro, di comprendere in modo adeguato fenomeni e situazioni del mondo fisico naturale e artificiale; un'integrazione personale ed emozionale che permetta un equilibrato scambio comunicativo e validi rapporti interpersonali; capacità di giudizio e di scelta nella complessità delle situazioni di vita e di lavoro.

Questa multidimensionalità formativa è stata talora contestata in quanto non direttamente rapportabile alla formazione professionale vera e propria, bensì all'azione educativa scolastica, la cui obbligatorietà deve raggiungere il sedicesimo anno di età. Se ciò verrà realizzato, si riproporrà il problema della formazione professionale iniziale diretta a questo tipo di soggetti, in quanto certamente si attenuerà una più specifica esigenza di formazione personale e culturale. Ma sempre fino a un certo punto, in quanto l'acquisizione delle competenze richieste per assumere un ruolo professionale definito non può più essere ormai ridotto all'acquisizione di capacità lavorative, direttamente ed esplicitamente rapportate a una o più mansioni legate a uno specifico posto di lavoro. Di più, lo sviluppo di una carriera professionale e la tendenza a potere o dovere sperimentare nel corso della propria vita attiva uno o più cambiamenti di lavoro, implicherà sempre un'attenzione particolare alla promozione di quella formazione professionale di base a cui abbiamo sopra accennato. Inoltre il possesso reale di una professionalità aperta a sviluppi e approfondimenti futuri coinvolge comunque una maturazione del soggetto dal punto di vista culturale, sociale e personale.

D'altro canto è ormai comune nelle analisi dei processi formativi rivalutare il ruolo del soggetto, cioè della persona che deve rapportarsi con la tecnologia, che deve affrontare mutate condizioni relazionali, che deve interiorizzare nuovi valori di riferimento, in sintesi: una nuova qualità della vita di lavoro. Scrive Gian Piero Quaglino: « In realtà una formazione che dimentica i suoi soggetti non è ben chiaro come possa ottenere risultati: né come, né quali, né per chi. Il recupero del soggetto del processo educativo diviene allora per la formazione stessa un atto di valore e, contemporaneamente, il passaggio obbligato per il recupero della capacità di esprimere valori. Tecnologia sofisticata (attrezzatura e teoria) ed espressione di valori sono del resto intimamente complementari... » (Quaglino, 1985, 28).

Successivamente lo stesso Autore, scrivendo insieme a G. Varchetta, ribadiva: «Il riferimento al soggetto conferma anzitutto la convinzione che occorra spostare la definizione degli obiettivi della formazione dai contenuti ... ai destinatari: la centralità del soggetto esprime l'idea che il territorio della formazione deve misurare i suoi confini non tanto rispetto alle 'cose da imparare' quanto piuttosto rispetto alle 'persone che imparano'» (Quaglino-Varchetta, 1988, 14).

Se questo è vero nell'ambito della formazione manageriale rivolta a soggetti adulti, quanto più lo è nelle azioni formative rivolte a soggetti in età evolutiva o giovanile, con un minor retroterra culturale e destinati ad una carriera lavorativa assai meno ricca di stimoli rivolti alla loro crescita personale e sociale.

Per chiarire ulteriormente il discorso avviato è utile ricorrere a un diagramma esplicativo (Fig. 1.2).

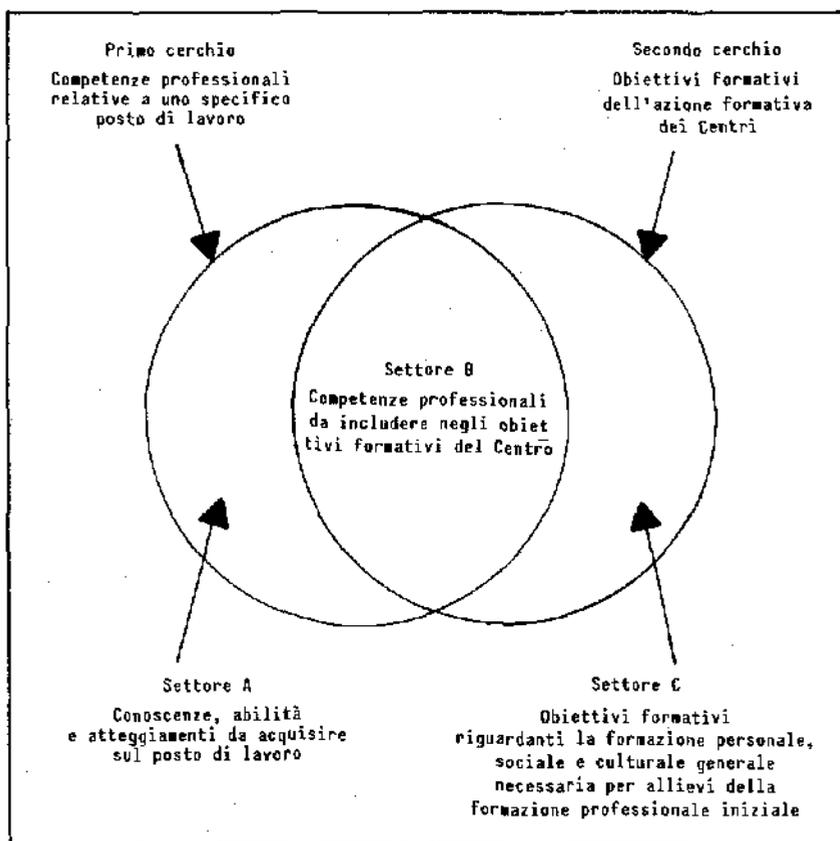


Fig. 1.2 - Diagramma esplicativo dei rapporti esistenti tra formazione professionale iniziale e sviluppo di competenze riferite a uno specifico posto di lavoro

Il grafico o **diagramma** comprende due cerchi intersecantesi nel settore B. Il primo cerchio, che include i settori A e B, comprende l'insieme delle competenze professionali, che costituiscono le caratteristiche di una figura professionale, quale può essere rilevata tenendo conto sia delle specifiche situazioni lavorative, sia della loro evoluzione tecnologica e organizzativa.

Il settore A rappresenta l'insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti, che solo nel contesto specifico di un posto di lavoro concreto è possibile acquisire o che dovrebbero essere oggetto di una formazione continua in servizio. Si tratta di competenze professionali contestualizzate a un ruolo lavorativo considerato all'interno di un'azienda particolare. Questo settore include, quindi, aspetti di una concreta professionalità che non è possibile, né utile, promuovere nell'azione formativa dei Centri di formazione professionale. Ciò che da questi, invece, è necessario promuovere, è l'acquisizione della capacità di trasferire e contestualizzare le competenze, che sono state oggetto degli obiettivi formativi del Centro, alle diverse situazioni lavorative ed essere disponibili a quelle iniziative di formazione ricorrente che si renderanno nel seguito necessarie a causa dei mutamenti tecnologici e organizzativi del lavoro. Di qui l'importanza di visite e di stages presso aziende specifiche del settore professionale.

Il settore B del grafico comprende quelle competenze professionali che costituiscono il cuore o la radice della professionalità implicata dalla figura professionale studiata. Esse, di conseguenza, costituiscono anche la base portante della formazione professionale iniziale diretta all'acquisizione di quella qualificazione. Esse, quindi, devono essere adeguatamente esplicitate e trasformate in obiettivi formativi specifici dell'azione formativa.

Il secondo cerchio comprende i settori B e C. Esso indica il complesso di conoscenze, capacità e atteggiamenti che debbono costituire il quadro degli obiettivi formativi relativi a una particolare qualifica professionale.

Del settore B si è già detto. Il settore C del grafico include gli apporti di natura culturale, di crescita personale e sociale che sono necessaria integrazione non solo del complesso delle competenze professionali, ma dell'intero processo di formazione iniziale, in quanto diretto a sviluppare una professionalità di ruolo posseduta soggettivamente e non solo considerata come sistema di attese di un sistema sociale e produttivo. Nel caso di allievi ancora in età evolutiva, questo settore include anche componenti di sostegno alla loro più generale maturazione culturale, personale e sociale.

Questo quadro di riferimento permette un'immediata estensione del discorso al caso della formazione continua vista sia nella sua componente di

sviluppo degli elementi di base della professionalità, sia in quella di adeguamento costante alle esigenze e richieste emergenti sul posto di lavoro. Occorre però rilevare come in Italia non esista ancora nessuna regolamentazione né per legge statale, né per leggi regionali della formazione continua dei lavoratori. La gravità di questa carenza deriva dall'essere il processo di formazione continua dei lavoratori un diritto dovere sia di questi, sia della stessa comunità nazionale o regionale, oltre che a costituire l'indispensabile supporto di ogni ipotesi di sviluppo della società e del mondo del lavoro.

### **3. La capacità di scelta e di impostazione della propria carriera come componente della formazione professionale**

In questi ultimi anni, infatti, si è progressivamente passati dalla considerazione dell'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare la scelta professionale dell'individuo (con una parallela sottolineatura delle componenti diagnostiche centrate sul cliente) a una concezione in cui l'orientamento è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come attivo protagonista delle sue scelte.

D'altro canto, quando si considerano gli elementi fondamentali che concorrono nello sviluppo della capacità di scegliersi come lavoratore e di scegliere il campo nel quale ci si impegnerà nella vita e nella carriera lavorativa, essi vengono raggruppati secondo tre grandi aree:

a) la cultura del e sul lavoro, intesa come insieme di conoscenze organizzate e sistematiche sulla realtà del mondo del lavoro, le sue esigenze, i suoi problemi, le sue contraddizioni, le sue prospettive, ecc., prima e al di là di una scelta di inserimento personale in un suo particolare settore;

b) la capacità di elaborazione significativa delle informazioni ricevute in relazione al mondo del lavoro e delle professioni, soprattutto di quelle che interessano per una propria collocazione lavorativa; questa capacità è una estensione e articolazione della cultura precedentemente segnalata;

c) la capacità di organizzarsi e di procedere in maniera sistematica e controllata nella scelta della propria professione e della propria carriera, nella preparazione progressiva a impegnarsi validamente e produttivamente in essa e ad aggiornarsi con continuità e costanza.

Va notato come da varie ricerche emerga la tendenza dei giovani in cerca di lavoro a concentrare la propria attenzione e preoccupazione a trova-

re più un «posto» che un «lavoro», cioè a trovare più sicurezza e stabilità, che ad aprirsi a una carriera e crescita professionale. Quest'atteggiamento, se comprensibile in situazioni di disoccupazione o di instabilità economica, lo è molto di meno nell'attuale situazione di molte zone d'Italia, ma soprattutto in vista degli sviluppi futuri del mondo del lavoro e delle professioni; comunque manifesta una carenza di apporti formativi e orientativi.

Centrale in quanto prima esposto risulta un processo decisionale costituito nella sua essenza dalla progressiva canalizzazione della volontà verso scelte che si attuano in seguito alla percezione di alternative, o di un conflitto di possibilità, e dopo un loro esame e valutazione di coerenza o congruenza con un personale quadro di riferimento progettuale o valoriale, possibilmente reso esplicito nel corso e per merito dell'intervento formativo. Tale scelta implica come conseguenza un impegno a lungo termine e talora una faticosa acquisizione degli elementi necessari ad assolverlo validamente. Quanto più, quindi, queste scelte risultano strategicamente importanti per la vita non solo lavorativa del singolo, tanto più occorre fare attenzione a tutte le componenti interne ed esterne che ne favoriscono o inibiscono il carattere prudentiale e responsabile.

D'altro canto una visione realistica delle alternative professionali e delle possibilità di carriera che ciascuna di esse permette di intravedere, implica un percorso esplorativo fatto di iniziali preferenze; di controllo critico delle conseguenze personali, sociali, di studio e di carriera; di ricerca di opzioni alternative o di considerazione di soluzioni di ripiego e di future transizioni, ecc. Insomma, le scelte in ordine alla propria identità professionale e allo sviluppo della propria carriera sono precedute da un periodo di orientamento progressivo e sono intrinsecamente connesse, soprattutto in questo campo, con margini di rischio e di incertezza più o meno consistenti. Per questo occorre da una parte rimanere disponibili verso soluzioni transitorie, ma, dall'altra, valorizzare e conservare vivo in sé un certo spirito di avventura, cioè di apertura verso strade e itinerari che non sono ancora del tutto conosciuti e controllabili nei loro esiti finali.

Tra le componenti essenziali di un maturo atto decisionale si possono, quindi, ricordare:

- a) una visione realistica delle cose;
- b) un'attività creatrice, proattiva e che si esprime in atti innovativi e originali;
- c) un progetto di vita o piano esistenziale, in gran parte concretizzazio-

ne di un concetto di sé e del proprio futuro, ispirato a modelli culturali storicamente e socialmente collocabili;

d) un'autonomia personale adeguata;

e) un'apertura alle esperienze, al nuovo, frutto di personalità flessibile, disponibile e aperta;

f) sicurezza emotiva;

g) sviluppo mentale e culturale adeguato.

Quanto ai fattori esterni ricordiamo i due principali:

a) l'ambiente culturale, sociale e familiare di appartenenza;

b) il gruppo sociale o di pari nel quale si è inseriti.

Da quanto accennato deriva abbastanza chiaramente il ruolo di supporto educativo che con continuità e in maniera diffusa deve certamente essere presente a tutti i livelli scolastici, ma che si deve manifestare specialmente nelle azioni formative. È evidente quindi che la dimensione « orientamento professionale » appare come una dimensione essenziale dello stesso concetto di formazione professionale e come tale deve entrare a far parte di ogni attività formativa, soprattutto se iniziale.

Questa riconsiderazione dell'orientamento come centrato sul soggetto in formazione, sia iniziale sia continua, non significa negare il valore dell'apporto di servizi ad hoc o di personale particolarmente esperto nel seguire e consigliare i singoli o i gruppi nello sviluppo delle proprie scelte, soprattutto là dove si esigano prestazioni di tipo specialistico, sia diagnostico che terapeutico. Il ricorso a queste prestazioni sembra più significativo e produttivo se avviene nel contesto e in stretta connessione con le azioni formative progettate e attivate.

A questo impegno orientativo, data la sua importanza, complessità e diffusità, è evidente che debbano concorrere tutte le persone che partecipano, a vario titolo, all'azione formativa. Tuttavia sembra del pari evidente che debba essere presente sia nella sua fase progettuale che di attuazione qualcuno che se ne assuma un compito propositivo e di coordinamento, garantendo non solo l'attenzione, ma anche la validità e la fecondità delle iniziative predisposte. In fin dei conti è come se si considerasse l'orientamento come una componente dell'azione formativa, che necessita certamente di un apporto collettivo, ma implica la presenza di chi se ne assuma una più diretta responsabilità e ne abbia una più precisa competenza, anche per discernere fin dove è possibile intervenire in forma normale e collettiva e quando è necessario, invece, ricorrere a servizi specialistici e individualizzati.

Occorre riconoscere, infine, l'esistenza di un ruolo di guida e sostegno

nei processi di inserimento nel primo lavoro o nella transizione da un lavoro a un altro. Come già rilevato, la formazione iniziale non può coprire tutte le componenti implicate dall'inserimento in uno specifico contesto di lavoro. Chi si inserisce per la prima volta in un'azienda, o passa da una a un'altra azienda, si trova di fronte a specifiche esigenze di adattamento non tanto e non solo sul piano delle abilità e delle competenze lavorative, quanto più profondamente su quello della propria identità, dell'immagine di sé come persona e come lavoratore e della capacità di controllare dal punto di vista cognitivo l'ambiente in cui si deve operare. Nel periodo pre-lavorativo possono essere stati costruiti un'immagine di sé e un quadro del posto di lavoro non completamente congruenti con la realtà, di qui la possibilità di conflitti interni e di tensioni esterne che possono essere più o meno agevolmente superati per giungere a una più matura consapevolezza delle proprie risorse e delle esigenze di uno specifico posto di lavoro.

Tali conflitti o tensioni, in sé inevitabili, possono essere ricondotti a normali esigenze di adattamento nella stessa fase formativa per mezzo di opportune visite e esperienze di stages presso aziende. Tuttavia in molte circostanze, a esempio quando siano mancate esperienze previe dirette dell'ambiente di un lavoro, quando il processo formativo è attivato in diretto e stretto rapporto con l'attività lavorativa, quando il soggetto presenta particolari difficoltà di adattamento, è ovvio che si manifestino particolari esigenze di guida e sostegno da parte di persone esplicitamente preparate e destinate a svolgere questo compito.

#### **4. Ruolo e competenze professionali**

Lo spostamento di accento operato nel corso dei decenni precedenti mediante l'utilizzazione della nozione di « formazione » al posto di quello di « addestramento » ha avuto come immediata conseguenza quella di centrare il discorso sui concetti di ruolo e di competenza professionale. Prendendo spunto dalle riflessioni svolte nel precedente paragrafo è opportuno ora approfondire il significato di questi due concetti, soprattutto in relazione alla formazione professionale iniziale.

Il concetto di ruolo può essere fatto risalire in prima analisi alla psicologia sociale che definisce i ruoli come « aspettative sociali differenziate relative al comportamento da tenersi in specifiche situazioni » (De Grada-Mannetti, 1988, 263), essi « rappresentano il contesto normativo nell'ambito del quale

la responsabilità dell'attore viene giudicata» (ibidem). Nell'ambito professionale esso viene spesso identificato con le attese che un sistema produttivo complesso ha nei riguardi di chi deve assumere il compito di organizzare, gestire e controllare un segmento della sua realtà. Un ruolo professionale sarebbe quindi definito a partire dalla considerazione dell'intero sistema produttivo, considerato nella sua complessità, cioè ivi incluso il sistema di relazioni istituzionali e interpersonali che esso implica.

Questo approccio lascia però un pò a desiderare nella prospettiva sopra delineata, prospettiva che intende valorizzare maggiormente la soggettività del lavoratore, rispetto alla sola oggettività del sistema produttivo. «La rivoluzione dei sistemi sociali complessi di questo decennio è infatti decisamente marcata [dal riferimento al soggetto]... Il suo tratto distintivo è l'aver recuperato al soggetto il ruolo centrale nella realtà e nella comprensione della realtà dell'organizzazione» (Quaglino, 1988, 114).

In questa prospettiva il concetto di ruolo professionale deve integrare in modo dinamico e sinergico tre componenti fondamentali:

a) Il compito, o i compiti lavorativi affidabili a un soggetto, visti in relazione alla totalità dei compiti lavorativi presenti nel sistema produttivo. Ciò implica da parte del lavoratore la capacità di comprendere il sistema e cogliere se stesso come una sua componente essenziale, discriminandone la specificità (funzioni professionali).

b) Le relazioni sia interpersonali che istituzionali che il soggetto deve essere in grado di sviluppare e gestire per portare a termine in modo valido e fecondo i suoi compiti lavorativi (relazioni professionali). Questa componente è particolarmente importante nel caso in cui il sistema di produzione esiga un continuo interscambio di informazioni e di verifiche.

c) Il sistema di significati che il soggetto lavorativo deve essere in grado di dominare e attribuire alla sua attività, alle persone con cui entra in rapporto, al sistema della situazione storico-evolutiva e territoriale (senso e motivazioni professionali).

È utile aggiungere che tutto questo va posseduto in maniera cosciente, e ciò è evidentemente incluso nelle esigenze sopra delineate, e flessibile, in quanto dinamicamente aperto all'adattamento progressivo alle varie spinte trasformative.

In una prospettiva un poco differente ma non incoerente con questa impostazione, Quaglino (1985, 77) evoca tre ambiti differenziati di riferimento al soggetto: l'area del lavoro, quella del ruolo, quella del sé. Nella sua terminologia l'area del lavoro «riguarda in senso stretto il contesto dell'attività

professionale del soggetto (insieme dei compiti, contenuti del lavoro)»; quella del ruolo «costituisce un più ampio riferimento alla posizione occupata dal soggetto rispetto al contesto di lavoro ovvero alla contemporanea molteplicità di posizioni rispetto ad un contesto di rete di ruoli»; l'area del sé «rappresenta un riferimento ancora più ampio in cui convergono elementi professionali ed elementi personali del soggetto».

Un processo di formazione professionale centrato su un concetto di ruolo, ampio come quello sopra descritto, ovvero tale da includere le aree sopra ricordate, esige il progressivo passaggio da una situazione di orientamento e di apertura fondamentale verso la professionalità a una acquisizione di quelle qualità o disposizioni che congiunte in modo valido e fecondo permettono l'acquisizione e l'esplicazione di un ruolo professionale vero e proprio. Queste qualità o disposizioni vengono comunemente denominate competenze professionali.

Una competenza professionale è, dal nostro punto di vista e in estrema sintesi, la capacità di compiere una certa attività lavorativa, o un compito lavorativo globale, in modo tecnologicamente e operativamente valido e produttivo, in modo socialmente congruo e fluido, in modo cognitivamente e affettivamente adeguato e aperto. Una competenza professionale assume cioè le stesse dimensioni, o componenti, del ruolo professionale, ma contestualizzate in modo più pertinente e preciso.

A sua volta una competenza professionale deriva dall'integrazione dinamica di conoscenze, abilità e di atteggiamenti. Conoscenze relative a fatti, concetti, principi e teorie; abilità di natura pratica e intellettuale; atteggiamenti riferiti sia al lavoro inteso nella sua globalità e specificità, sia alle relazioni sociali, interpersonali e istituzionali, sia alla percezione di sé, del gruppo e della comunità più vasta.

Quaglino (1985) insiste, richiamandosi a un contributo di Burgoyne e Stuart (1987), sullo sviluppo di una specifica qualità: la capacità di controllare i processi di acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Tale attenzione per quella che è stata chiamata la metacognizione, cioè la capacità di comprendere, valutare e controllare i propri processi cognitivi e affettivi, è oggi particolarmente evidente non solo nella ricerca, ma anche nell'impostazione dei vari programmi formativi. Occorre dire che nel campo della formazione professionale è stato compiuto ancor poco progresso in questa direzione, ma certamente si apre, di fronte alla rapidità dei cambiamenti in corso, un ampio spazio di studio e ricerca di come poterli dominare da un punto di vista più elevato e, per giungere a questo, sono essenziali capacità di ordi-

ne superiore, quelle appunto che vengono denominate meta-qualità o meta-disposizioni<sup>2</sup>

## **Seconda parte** **L'AZIONE FORMATIVA**

### **1. Natura dell'azione formativa**

L'azione formativa, come ogni azione educativa svolta da un'istituzione che abbia per finalità lo sviluppo culturale e/o professionale di quanti la frequentano, è un'azione che mira alla progettazione, conduzione e valutazione di un percorso diretto verso espliciti traguardi e che viene sviluppata con sistematicità e con controlli adeguati. La centralità del soggetto ricordata nel precedente capitolo implica però la chiarificazione di alcuni elementi teorici di riferimento.

Un'azione formativa, a differenza di un'azione pratico-poietica di natura tecnica, non può essere concepita come capace di produrre un risultato pre-determinato nell'allievo, bensì in quello più modesto di costituire le condizioni nelle quali l'allievo sia messo in grado di sviluppare la conoscenza o la competenza intesa (Pellerey, 1989). È l'allievo che deve agire per costruire le proprie conoscenze e le proprie competenze. L'insegnante può solo creare uno spazio di apprendimento e di relazione che risulti il più adeguato possibile perché questi possa o voglia fare proprio ciò che gli viene proposto.

Lo «spazio» formativo, o insieme delle condizioni nelle quali l'apprendimento ha luogo, può essere osservato e descritto per mezzo di un linguaggio oggettivo, e quindi essere oggetto di una scienza particolare: la didattica. Possono in effetti essere individuate relazioni intercorrenti tra queste condizioni e i cambiamenti che effettivamente avvengono nel comportamento umano quando si verifica l'apprendimento. Così possiamo elaborare inferenze su ciò che è stato appreso e sul ruolo assunto dalle condizioni messe in essere. Quindi possono essere costruiti modelli e teorie di tipo scientifico per spiegare i cambiamenti osservati (Gagné, 1985, 2). L'apprendimento umano che si attua nelle istituzioni formative può essere definito come « un cambiamen-

<sup>2</sup> Alla problematica dello sviluppo della capacità di regolazione dei processi interni, anche di natura metacognitiva, è dedicato l'intero n. 3 del 1990 della rivista «Orientamenti Pedagogici».

to nelle disposizioni o nelle capacità umane che persiste nel tempo e non è semplicemente ascrivibile al processo di crescita» (Ibidem). Da questo punto di vista la didattica viene allora concepita come una scienza pratica che studia le mediazioni che legano i processi di insegnamento a quelli di apprendimento.

Quindi, se per l'azione formativa tale spazio costituisce il campo nel quale essa si esplica, da questo pure dipende la sua validità e fecondità. Esso quindi appare come l'oggetto principale di studio e di progettazione sistematica da parte dei docenti, ed è in esso che si può cogliere o meno la coerenza delle decisioni che vengono prese, coerenza in riferimento ai traguardi formativi intesi e allo stato di preparazione degli allievi. D'altro canto tale spazio non è solo il campo d'azione del docente, ma, come già ricordato, anche quello del discente e si costituisce, quindi, come l'ambiente, o «medium», culturale e relazionale di un'azione reciproca.

## **2. Dimensioni dell'azione formativa**

In linea con le considerazioni del paragrafo precedente è possibile compiere un ulteriore passo chiarificatore. L'azione formativa può essere considerata da due punti di vista differenti. Il primo, che possiamo definire tecnologico, la considera nel suo aspetto pratico-produttivo, cioè in quanto costitutiva dello spazio formativo nel quale avviene l'apprendimento da parte dell'allievo. In questa prospettiva la scienza che studia i caratteri dell'azione formativa è una vera e propria tecnologia, o engineering, che acquista però in tale contesto, come già accennato, caratteri suoi peculiari: la tecnologia didattica.

Il secondo punto di vista sottolinea, invece, il comportamento stesso del formatore o docente in quanto persona umana, che agisce secondo principi di natura etica e professionale, prendendo decisioni e tessendo rapporti interpersonali che hanno un forte influsso sugli allievi sia dal punto di vista di una testimonianza viva di una cultura ed etica del lavoro; sia di quella di uno stile di vita.

Si tratta dunque di due componenti essenziali dell'azione formativa. Questa impostazione dell'analisi della struttura delle azioni dirette alla formazione di altre persone, come d'altronde di ogni azione umana, risale ad Aristotele, ed è stata recentemente riportata al centro del dibattito sulla razionalità umana, in particolare su quel tipo di razionalità che viene definita pratica in quanto orientata a dare validità e coerenza all'agire dell'uomo.

L'agire dell'uomo in quanto uomo, infatti, nella tradizione aristotelica deve essere considerato da due prospettive differenti: la prospettiva produttiva e quella della prassi. L'agire tecnico o produttivo è quello proprio dell'artigiano. Esso è guidato dall'idea (*éidos*) o modello dell'oggetto da produrre e trova la sua perfezione nell'abilità (*téchne*) operativa posseduta. L'agire pratico (*praxis*) è anch'esso guidato da un ideale (il bene) e può realizzarsi tramite una disposizione interiore (la *phrónesis*, o capacità di decisione prudente e consapevole).

La razionalità pratica, in quanto rivolta alla considerazione dell'agire umano in quanto tale (cioè la razionalità che guida la *praxis*), può essere a sua volta considerata secondo due ulteriori punti di vista. Il primo mira alla fondazione di una dottrina dell'agire umano, una vera e propria filosofia morale, e si serve per questo essenzialmente del metodo argomentativo proprio della dialettica classica. Il secondo punto di vista può anche essere definito come educativo, in quanto è orientato a identificare le strade attraverso cui l'uomo giunge ad agire «bene», cioè a portare a compimento decisioni prudenti e responsabili sia nella vita quotidiana, sia nell'attività lavorativa, sia nei momenti cruciali della vita.

Questa distinzione tra *praxis* e *téchne* è la più valorizzata dall'attuale filosofia pratica. Essa è presente in buona parte dei pensatori tedeschi sia di tendenza neomarxista, come J. Habermas, sia di orientamento ermeneutico come H. G. Gadamer. L'attenzione per il pensiero pratico, cioè per il pensiero che precede, accompagna e segue l'azione umana, ha costituito anche la base per un'analisi critica dell'approccio puramente scientifico-tecnologico alla razionalità umana e alla sua promozione attraverso i processi formativi.

La razionalità tecnico-strumentale, per intenderci quella propria dell'artigiano che produce un pezzo, sia esso una sedia o un edificio, è evoluta nel tempo ed oggi si può distinguere tra una tecnica, o tecnologia antica, basata essenzialmente su un accumulo di esperienze, e una tecnologia moderna che si costituisce e si sviluppa in stretta interazione con la ricerca e il pensiero scientifico. Di conseguenza la tecnologia moderna se da un lato è caratterizzata dal suo orientamento all'azione trasformatrice della realtà, essa è anche segnata dai caratteri propri della razionalità matematico-scientifica.

La conseguenza più evidente è la tendenza a costituirsi come un campo autonomo che tende a definire da sé medesimo le sue finalità, sensibile sempre più alle sue possibilità interne anziché ai bisogni o alle motivazioni esterne. Ai cosiddetti «bisogni primari» dell'uomo essa tende così ad accostare se non a sostituire nuovi bisogni, dotati dello stesso carattere di artificiosità

dei sistemi tecnologici a cui corrispondono. Di qui l'emergere di una tensione, che quando non è socialmente mediata e superata, può divenire assai vivace tra bisogni e motivazioni presenti nella sensibilità degli appartenenti a un determinato contesto culturale e bisogni e motivazioni indotti dai vari sistemi tecnologici. È in tale quadro di riferimento che si può anche collocare il conflitto ormai permanente tra esigenze e di sviluppo tecnologico e urgenze di conservazione della natura e dei suoi equilibri, tra mondi artificiali e mondi naturali. Per molti è spontaneo pensare che la natura vada piegata a progetti elaborati su basi scientifico-tecnologiche, analogamente a quanto si è tentato di fare con le società civili; per altri questo tentativo non può che risolversi in una catastrofe universale.

Nel pensiero attuale si evidenziano così chiare sensibilità da un lato per l'impatto che la tecnologia moderna ha, o può avere, sulla società e sull'ambiente di vita e di lavoro e, dall'altro, sulla necessità di individuare nuovi riferimenti etici e valori guida nell'indirizzare e controllare l'invasione tecnologica e il dominio di una razionalità che sembra talora avvatarsi su se stessa, imprigionando l'uomo in esigenze che appaiono sempre più estranee ai suoi bisogni e motivazioni profondi.

Di qui l'attenzione progressivamente più precisa e definita verso la componente pratica ed etica dell'agire umano, verso una razionalità diversa da quella matematico-scientifica e tecnologica, ma non per questo meno valida da un punto di vista conoscitivo. Una razionalità che riscopre il valore della dialettica intesa nel senso di argomentazione interpersonale, di dialogo guidato da regole di coerenze. A fronte dei problemi etici e politici che occorre affrontare nella vita odierna non è possibile far riferimento a gusti o preferenze ingiustificate, è necessario, invece, affrontare in modo controllato discussioni che permettano di giustificare le conclusioni a cui si perviene; chiedere e rendere ragione delle scelte compiute e da compiere.

Nello sviluppo di questa razionalità dialettica e comunicativa è d'altronde necessario, come già accennato, distinguere tra l'elaborazione di una filosofia pratica, intesa come dottrina etica e politica razionalmente fondata e giudizi di valore connessi con il comportamento quotidiano proprio e altrui. Nel primo caso sembra necessario ricorrere a quello che è stato indicato da Aristotele come la via maestra della filosofia, cioè l'argomentazione dialettica; nel secondo caso, invece, sembra inevitabile affidarsi alla prudenza e saggezza pratica derivanti dall'esperienza della vita e dal controllo della passionalità istintiva e capace di applicare a situazioni particolari le norme derivanti sia

dalla dottrina etica e politica, sia dai valori consensualmente accettati e che caratterizzano la vita comune.

Lo spazio di apprendimento proprio dell'azione formativa appare, quindi, costituito in primo luogo dall'insegnante stesso con le sue scelte, le sue azioni, i suoi atteggiamenti. La sua testimonianza viva, il suo modo di rapportarsi agli allievi, di conversare e di discutere con essi, di accettarli e di consigliarli, creano di fatto un contesto vivo di dialogo educativo. Questa è, e rimane, una componente essenziale dell'azione formativa e dello spazio educativo che in esso viene attivato e ad essa è inscindibilmente collegata la formazione della coscienza morale del lavoratore.

L'altra componente, quella tecnologica, è data invece dalla costituzione di un insieme valido e produttivo di condizioni sia sistemiche, che dinamiche che stimolino, guidino, sostengano l'acquisizione di conoscenze, di capacità e di atteggiamenti positivi da parte degli allievi.

### **3. La dimensione tecnologica dell'azione formativa**

Sebbene la componente tecnologica nell'azione didattica sia sempre stata considerata in maniera adeguata dalla didattica tradizionale, essa ha assunto, in coerenza con quanto sopra ricordato, caratteri profondamente nuovi.

La tecnologia tradizionale, anche didattica, era caratterizzata da un insieme di abilità di ordine pratico, prive però di una vera giustificazione teorica. Abilità basate sull'esperienza e la tradizione. L'acquisizione di questo complesso di capacità avveniva attraverso l'interazione sistematica con una persona competente che possedeva quindi il suo mestiere e lo sapeva esercitare in maniera riconosciuta. Si passava di conseguenza progressivamente da uno stadio di noviziato a uno di competenza tecnico-operativa, tendenzialmente illimitata. In questo stesso senso è stata impostata anche la tecnologia didattica, che traeva le sue indicazioni da un esame comparativo delle esperienze formative più riuscite.

La tecnologia moderna, lo ribadiamo, ha caratteri più sistematici e coscientemente controllati, soprattutto per quanto concerne le conoscenze scientifiche sottese; conoscenze che sono, d'altronde, di varia natura: naturalistiche, sociali, economiche, ecc. In genere questa tecnologia si distingue per il prevalere dell'istanza progettuale su quella esperienziale, cioè per la tendenza a partire dall'elaborazione di un progetto che prefigura non solo il prodotto

finale, ma anche il processo di produzione e il sistema controllo/regolazione del processo stesso.

È la logica del progetto che sottende tutte le fasi e i procedimenti che verranno messi in opera, logica però da assumere in senso flessibile, perché occorrerà saper valutare continuamente i risultati parziali ottenuti nelle varie fasi per adattare le azioni e le scelte alle esigenze che man mano emergeranno. Per questo si distinguono generalmente tre momenti o livelli: quello del *design* (o del progetto), quello dell'*implementation* (o della realizzazione) e quello dell'*evaluation* o del *quality control* (valutazione/regolazione).

Il livello del *design* va a sua volta articolato secondo due fasi: una precedente, dell'analisi; e una susseguente, dello sviluppo. La prima garantisce un'adeguata base informativa circa le reali esigenze progettuali, l'altra la prefigurazione di concreti procedimenti attuativi del progetto. Quanto alla fase di sviluppo, essa implica una programmazione nei tempi e nelle forme delle attività da svolgere durante il processo produttivo, tenendo conto delle risorse disponibili in termini di tempi, spazi, strumenti e personale. Questa fase deve tener conto anche dei modi di organizzazione concreta del lavoro, di una definizione abbastanza precisa degli standard sia relativi al processo che al prodotto.

Questa mentalità sta velocemente trasferendosi anche nel mondo delle azioni formative e più in generale nei vari sistemi educativi, utilizzando la metafora della tecnologia moderna come riferimento per impostare, condurre e valutare le varie azioni formative. Tutto ciò è certamente positivo purché non si dimentichi la centralità dell'altra componente di ogni azione formativa, quella che considera la dimensione etica e interpersonale del rapporto tra formatore e formando.

#### **4. La dimensione etica e interattiva dell'azione formativa**

La tecnologia modernamente intesa porta quindi a privilegiare nell'attività produttiva sia il momento progettuale che quello di controllo della qualità del processo e di quella del prodotto. L'attenzione per la fase realizzativa tende a diminuire, soprattutto per la progressiva introduzione di sistemi e tecnologie di natura microelettronica. Anche nel campo della formazione la presenza delle cosiddette nuove tecnologie ha sollecitato un analogo spostamento di prospettiva. Si è così tentato di sviluppare le idee, a suo tempo proposte dall'Istruzione Programmata, secondo impostazioni e utilizzando si-

stemi più sofisticati e flessibili. Per un certo tempo si è addirittura ipotizzata la possibilità di costituire sistemi formativi multimediali che fossero in grado di sostituire l'azione formativa diretta. Oggi, pur ammettendo la potenza e l'utilità di tecniche audiovisive e di sistemi informatici intelligenti, si è dovuto riconoscere come intrinseco a ogni intervento formativo il rapporto interpersonale e la testimonianza viva del formatore.

Ciò risulta d'altronde evidente se si accetta l'analisi della struttura dell'azione formativa sopra ricordata. Tuttavia è bene approfondire ulteriormente il discorso.

Nell'analisi del ruolo e delle competenze professionali si è insistito sia sull'importanza della capacità di gestire un complesso sistema di relazioni interpersonali e istituzionali, sia sulla centralità di quelli che possiamo definire gli atteggiamenti professionali di fondo. Lo sviluppo professionale in questa direzione esige la costituzione di un valido e fecondo rapporto educativo tra formatori e allievi. Vediamo perché.

In primo luogo occorre riconoscere come gli atteggiamenti sviluppati interiormente influenzino le scelte d'azione degli individui. Un atteggiamento è definibile in effetti come « uno stato interno che condiziona la scelta di azione dell'individuo nei confronti di un certo oggetto, di una certa persona o evento » (Gagnè-Briggs, 1990, 95). Questa scelta nasce da un complesso di convinzioni ed è accompagnata e rafforzata dall'affettività. Un atteggiamento, evidentemente, non può essere osservato direttamente. Non ha senso, quindi, cercare di rispondere direttamente alla domanda « qual è l'atteggiamento di questa persona verso la gente di colore? ». La domanda va formulata in quest'altra maniera: « Qual è l'atteggiamento di questa persona nel *lavorare con gente di colore*, nel *vivere accanto a gente di colore* o nel *sedersi vicino a gente di colore*? ».

Un'azione formativa diretta a promuovere o a modificare atteggiamenti può certo tendere a rinforzare le scelte d'azione e i comportamenti che risultino positivi nella direzione formativa intesa, tuttavia la ricerca psicologica ha recentemente evidenziato l'enorme importanza di quel processo che è stato chiamato « l'apprendere da un modello ».

Apprendere da un modello implica in primo luogo poter osservare in una situazione esemplare il comportamento positivo di una persona che è considerata degna di attenzione, di fiducia e con la quale ci si può anche identificare. Non solo, occorre anche constatare come la scelta d'azione operata dal modello sia fonte di soddisfazione, sia una scelta riuscita (Gagnè-Briggs, 1990, 98-99). Nel nostro caso i modelli cui fare riferimento possono

essere formatori, ma anche lavoratori che sul posto di lavoro mostrano tramite i loro comportamenti e le loro scelte atteggiamenti positivi, desiderabili in vista della costruzione di una professionalità ricca e completa anche dal punto di vista etico.

Analogo problema emerge nello sviluppo delle competenze relazionali cui abbiamo sopra fatto riferimento. Riprenderemo questa problematica nel terzo paragrafo della prossima parte. Per ora basta aver rafforzato l'idea della centralità del rapporto educativo diretto in ogni azione formativa e del suo ruolo nello sviluppo di fondamentali componenti della professionalità. D'altro canto occorre oggi forse rivalutare l'importanza del processo di apprendistato nello sviluppo di competenze operative, cioè il passaggio dallo stato principiante in un settore del saper fare a quello di esperto, e del ruolo che in tale contesto ha chi tale competenza già possiede in un grado abbastanza elevato.

### **Terza Parte**

## **PROGETTAZIONE, CONDUZIONE E VALUTAZIONE DELL'AZIONE FORMATIVA**

### **1. L'analisi della domanda formativa**

Nella progettazione delle azioni formative, come accennato, si ricorre sempre più spesso agli orientamenti di una tecnologia didattica modernamente intesa. Parallelamente il momento della progettazione tende ad acquisire un significato e un ruolo sempre più determinanti. Anche perché, a differenza delle azioni educative scolastiche, quelle formative direttamente rivolte all'acquisizione di competenze professionali spendibili nel sistema economico e produttivo devono tener conto della realtà tecnologica e organizzativa dei suoi veri settori. Ad esempio nel caso dell'industria grafica o della stampa ogni progetto formativo dovrà in primo luogo considerare la realtà della struttura produttiva e organizzativa di questo settore. Non solo, ma studiarne con cura le linee di tendenza evolutiva, perché coloro che seguono un processo di formazione iniziale si inseriranno in essa anche dopo due o più anni e dovranno nel corso dei decenni seguenti essere in grado di adattarsi progressivamente alle trasformazioni che via via emergeranno.

È necessario a questo punto aggiungere un'osservazione a nostro avviso centrale. È stato ipotizzato negli anni passati un ruolo centrale dell'Osservato-

rio sul mercato del lavoro. Questo centro di rilevazione degli andamenti del mercato doveva offrire dati di stock e di flusso per capire la quantità e la qualità della domanda e dell'offerta di lavoro, offrendo così informazioni preziose per le decisioni da prendere sia nell'elaborazione di un piano di sviluppo territoriale, sia nella realizzazione di azioni formative iniziali o continue. Sembra però emergere, per quanto concerne la progettazione e l'attivazione delle azioni formative, una certa presa di coscienza di alcuni limiti che presenta questa, per altri versi, preziosa fonte informativa. In effetti, i dati che provengono dalle rilevazioni compiute da un Osservatorio di questo tipo potranno essere elaborati e resi di pubblico dominio solo dopo un certo lasso di tempo; inoltre saranno basati su situazioni esistenti e, al massimo, su qualche previsione soggettiva. Ora la dinamica della domanda di formazione e, più in generale delle assunzioni per ricoprire determinati ruoli professionali in azienda, dipende da una molteplicità di fattori assai elevata e complessa, nella quale l'andamento del mercato internazionale, le variazioni della congiuntura economica, le trasformazioni organizzative e tecnologiche giocano un ruolo assai difficile da dominare nelle sue ricadute a livello locale. Basti qui accennare al mercato del lavoro del campo grafico nella Regione del Veneto, ambito a noi più familiare, che nel 1986-87 ebbe una fase di preoccupante contrazione, mentre due anni dopo manifestava segni di notevole vivacità. Una rilevazione fatta negli anni 1986-87 avrebbe orientato gli interventi formativi nel settore verso una riduzione dei corsi e del numero degli allievi, cosa che avrebbe provocato una pericolosa ricaduta nella possibilità di rispondere all'aumentata richiesta di personale evidenziatasi solo due anni dopo.

Dall'analisi del processo di produzione emergerà la possibilità di individuare le figure professionali di riferimento, nel nostro caso quelle che tenderanno a occupare ruoli di tipo esecutivo, anche se specializzato. Tali figure dovranno essere descritte non solo nei compiti che dovranno essere in grado di portare a termine, ma anche nelle varie competenze che dovranno possedere e, in ultima analisi, come sopra precisato, nelle conoscenze, capacità e atteggiamenti che dovranno essere posseduti in modo integrato e dinamico.

Occorre però mettere subito in guardia dalla possibilità di un facile utilizzo di una metodologia di job analysis di derivazione tayloriana, metodologia ormai troppo datata e riduttiva. Essa si basa su una osservazione attenta e cronologicamente scandita di ciò che il lavoratore svolge nell'assolvere il suo compito lavorativo, osservazione configurata a partire da una segmentazione del compito lavorativo in singole operazioni e specifiche abilità richie-

ste. Ne deriva una matrice a due dimensioni che riporta sull'asse delle ordinate i singoli compiti svolti nella mansione lavorativa considerata e su quello delle ascisse le abilità richieste per portarli a termine. In realtà è impossibile cogliere un ruolo professionale se non si parte dalla considerazione dell'intero sistema aziendale visto sotto il profilo produttivo, organizzativo e sociale.

Un'azienda, infatti, vista come un sistema complesso, è caratterizzata da finalità e valori, cioè da quella che potremo definire la sua cultura; finalità e valori che ne guidano la sua strutturazione e la sua azione. Evidentemente il sistema aziendale può assumere più di una struttura organizzativa e produttiva, nella ricerca di un migliore adattamento e risposta alle esigenze poste dalle sue finalità e valori, dalle risorse disponibili ed alla realizzazione dei prodotti o dei servizi in condizioni di efficienza e di efficacia. Così il processo produttivo deve, soprattutto oggi, possedere adeguate doti di flessibilità per adattarsi sia al tipo, sia alla qualità, sia alla quantità dei prodotti da realizzare.

Di conseguenza l'analisi di un'azienda, o anche di un campione ridotto di aziende, potrà solo fino a un certo punto fornire un quadro di riferimento valido anche nel futuro sulle varie funzioni e ruoli professionali che aggregano compiti e responsabilità corrispondenti a una certa fase o sottofase di un ciclo produttivo. Esempio, da questo punto di vista, è, soprattutto nel campo delle aziende grafiche, il caso della Mondadori (De Filippis, 1989).

Da questo quadro di riferimento, che descrive le figure e i ruoli professionali richiesti dai vari settori economico-produttivi, deriva la possibilità di sviluppare un vero e proprio progetto formativo.

A questo punto, però, l'analisi compiuta non è ancora sufficiente per impostare un processo formativo concreto. Occorrerà andare oltre, verso quella che viene più propriamente definita l'analisi dei bisogni di formazione, cioè la rilevazione degli scarti esistenti tra l'attuale stato di preparazione dei soggetti che entrano nel sistema formativo e le conoscenze, capacità e atteggiamenti che si ritengono essenziali per poter assumere, all'interno del sistema produttivo, un ruolo professionale in maniera valida e feconda.

## **2. La progettazione del percorso formativo**

Sono stati proposti molti modelli di progettazione di un percorso formativo (Pellerey, 1979; ISFOL, 1983), e non è nostro impegno ora discuter-

ne i caratteri e le ragioni. Ai nostri fini occorre solo richiamare alcuni elementi ormai ritenuti classici nella elaborazione di un progetto formativo:

- la rilevazione delle condizioni di ingresso degli allievi;
- la definizione e la formulazione degli obiettivi;
- l'analisi dei contenuti;
- la determinazione del metodo e dei mezzi didattici;
- la strutturazione della valutazione continua e finale.

Non si tratta di una sequenza rigida, in qualche modo algoritmizzabile, né il risultato di queste operazioni deve considerarsi definitivo. Piuttosto sono questi momenti o fasi di un sistema interattivo, nei quali si hanno interazioni reciproche e messe a punto continue. Anche il livello di specificazione e di formalizzazione può raggiungere livelli e strutturazioni diversi, a seconda del grado di responsabilità e di generalità implicato.

Il primo e più elevato livello progettuale, almeno in base alla legge quadro del 1978 (n° 845), sarebbe di competenza del Ministero del Lavoro e, quindi, delle singole Regioni. All'art. 18 (comma a) si dice infatti che esso avrebbe dovuto definire le «qualifiche professionali», i «loro contenuti tecnici, culturali ed operativi» e le «prove di accertamento per la loro attribuzione». Questo avrebbe dovuto essere il quadro di riferimento per le competenze proprie delle Regioni in ordine all'elaborazione e aggiornamento degli indirizzi di programmazione didattica della attività di formazione professionale (Art. 7 della medesima legge). In un primo tempo, di fronte alla complessità e difficoltà del compito assegnato dalla legge al Ministero del Lavoro, si è preferito passare per la via delle sperimentazioni. Alcune Regioni hanno quindi sviluppato modelli e percorsi formativi peculiari, in gran parte coprendo un vuoto di normativa centrale.

Un secondo livello di progettazione, che sta a cavallo tra la progettazione e la programmazione formativa, è di competenza del Centro, o, in taluni casi, dell'Ente di formazione. Occorre infatti riconoscere da una parte la competenza dei Centri e degli Enti nell'elaborare una loro peculiare proposta formativa e, dall'altra, tener conto della diversa realtà socio-culturale e occupazionale del territorio in cui opera il Centro. Tuttavia questo impegno progettuale non può porsi in contrasto con gli indirizzi didattici predisposti dall'Autorità regionale: esso deve essere concepito come una loro interpretazione legittima nel contesto locale, interpretazione da controllare nella sua coerenza con tali indirizzi.

Esiste un terzo livello di progettazione-programmazione didattico-

formativa: quello dei docenti, singoli o di area. L'analisi della situazione di ingresso degli allievi, la disponibilità effettiva di risorse tecniche, didattiche e temporali, la particolare cultura e professionalità del o dei docenti, porteranno a un'ulteriore e più puntuale definizione dell'impianto formativo, soprattutto per quanto concerne l'organizzazione didattica concreta delle singole discipline e degli interventi formativi. Nel corso della sperimentazione si è dato ampio spazio agli incontri di docenti di diversi Centri di formazione, ma responsabili delle stesse discipline, al fine di fornire non solo un supporto didattico a questo impegno professionale, ma anche per coordinare e omogeneizzare il più possibile la concreta azione formativa sviluppata nei diversi Centri.

### **3. La conduzione del percorso formativo**

Nel primo capitolo abbiamo insistito sull'importanza della tendenza della riflessione critica sull'impostazione delle azioni di formazione professionale, a sottolineare la centralità del soggetto formando considerato nella sua pluridimensionalità. Questa insistenza sull'importanza di considerare la persona come il referente fondamentale cui è rivolta l'attività formativa ha come corrispettivo evidente la necessità di rivalutare la figura del docente o del formatore nella sua soggettività. Un Centro di formazione professionale è, d'altra parte, certamente un'istituzione la cui validità e fecondità dipendono in larga parte dalla sua organizzazione interna e dalle relazioni che è stata in grado di stabilire con l'esterno. È facile allora applicare a essa, e con più forte sollecitazione, ciò che G. Varchetta (1988, 227) indica come « il nuovo primato del soggetto » nella considerazione della dinamica della realtà organizzativa e ciò in linea con le spinte verso un « neosoggettivismo » sia in campo organizzativo e imprenditoriale, sia in campo sociale (Touraine, 1988).

La progettazione di un'azione formativa, elaborata secondo le indicazioni di una solida tecnologia didattica, assume di conseguenza il valore di un'ipotesi di lavoro che deve fare i conti, poi, con lo sviluppo del concreto sistema di relazioni e di interazioni che i diversi soggetti presenti nello spazio formativo realizzano.

D'altro canto il sistema di relazioni che viene a formarsi dipende certamente in larga parte dai singoli soggetti presenti nel Centro (dirigenti, docenti, allievi, personale non docente, ecc.), tuttavia su di esso ha anche un notevole influsso la cultura educativa e organizzativa di cui il Centro stesso è

portatore, cioè l'insieme dei valori e delle finalità che ne caratterizzano l'esistenza.

La qualità umana positiva del clima o atmosfera comunicativa presente in un Centro, o in un corso, è stata riconosciuta da numerose ricerche come uno dei fattori fondamentali per la crescita non solo culturale e professionale, ma anche personale degli allievi (Franta, 1985). Molte delle manifestazioni comportamentali disturbate, delle reazioni difensive o aggressive evidenziate, degli stati di demotivazione o di evitamento riscontrati sono dovuti anche, se non principalmente, alle carenze esistenti sul piano delle relazioni umane e del modo di agire e di interagire dei vari soggetti presenti e in particolare di quelli più responsabili della vita del Centro.

Per analizzare il sistema di relazioni sociali che viene a costituire il clima che si respira concretamente nello spazio formativo di un Centro o di un corso, (Franta, 1989) ha recentemente proposto lo schema di Fig. 3.1. In esso si evidenziano le relazioni interpersonali che vengono a stabilirsi all'interno del gruppo dei docenti, tra docenti e allievi, e tra questi ultimi.

La qualità delle relazioni tra docenti dipende in gran parte dal modo in cui questi ultimi interpretano i contenuti formativi, dalla loro esperienza e competenza nel contatto all'interno dei consigli e dei collegi e dalla funzionalità che le strutture comunicative imposte dalla istituzione hanno ai fini del loro rapporto interpersonale (Franta, 1989, 330).

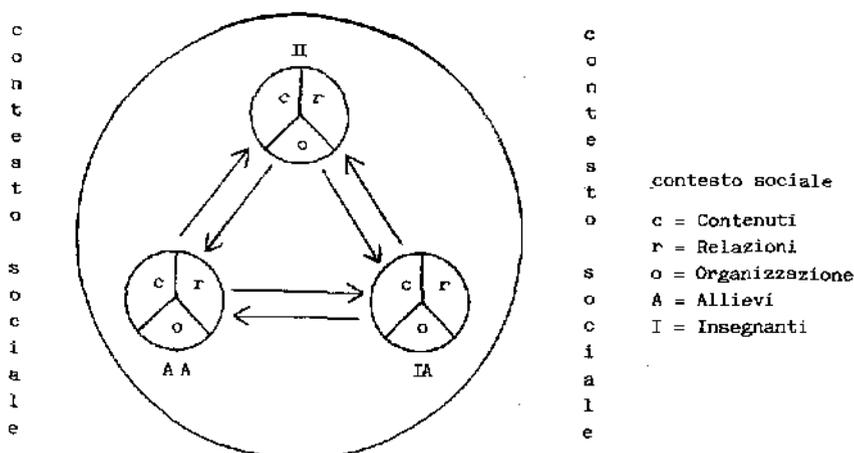


Fig. 3.1 - Sistema di relazioni interpersonali presente all'interno della Scuola e dei Centri di formazione professionale.

Le relazioni tra docente e allievi sono state anch'esse affrontate da numerosi studi (Tausch-Tausch, 1977). In primo luogo è stata evidenziata l'importanza rispetto ai contenuti formativi del grado di significatività che questi ultimi riescono ad attribuire loro, del livello di partecipazione attiva e critica al processo di apprendimento, della pressione psicologica costituita dal controllo del rendimento.

Nel contatto con gli allievi sono state evidenziate due dimensioni principali: una emozionale, l'altra di controllo (Tausch-Tausch, 1977). La prima dimensione riguarda soprattutto l'esperienza che gli allievi hanno del tipo di percezione e di valutazione che il docente ha nei loro confronti. La seconda dimensione, di controllo, concerne la funzione di guida che il docente ha nei riguardi dei suoi allievi: le decisioni sulle attività da svolgere, le scelte che questi compie in ordine all'organizzazione del gruppo, le modalità attraverso le quali si giunge a regolare gli aspetti disciplinari e comportamentali.

Infine va considerato il gruppo degli allievi che costituisce una unità sociale informale dotata di una propria specifica dinamica. Le relazioni che si stabiliscono tra di essi sono spesso effetto dell'azione formativa dei docenti o del Centro considerato nel suo complesso. Non è il caso di dilungarci sui risultati delle ricerche a questo livello, è tuttavia importante evidenziare come lo sviluppo di una buona capacità collaborativa nel raggiungimento di obiettivi comuni sia uno dei bisogni formativi più sentiti anche in vista della nuova organizzazione del lavoro.

#### **4. La valutazione nella e dell'azione formativa**

L'attività valutativa è inerente a ogni azione umana in quanto caratterizzante la riflessione critica sugli esiti e il valore dell'azione stessa. Il significato primario della parola «valutare», d'altronde, deriva dall'espressione «attribuire valore». Questa presenza diffusa e continua della valutazione esige di conseguenza alcune distinzioni e precisazioni, anche se nei limiti di questo saggio non è possibile diffondersi oltre un certo limite.

In primo luogo occorre ricordare come un processo di valutazione implichi da una parte un quadro di riferimento costituito da criteri organizzati di confronto circa i risultati o le situazioni che si vogliono prendere in considerazione e, dall'altra, un insieme di informazioni affidabili, pertinenti e valide circa la realtà di fatto. Il cuore del processo sta nell'interpretazione delle informazioni raccolte sulla base del quadro di riferimento accettato. Le diver-

se prospettive di lavoro che nella pratica si riscontrano derivano nella loro essenza dai problemi valutativi che vengono via via selezionati. Diverso è il problema legato a una valutazione delle competenze effettivamente acquisite da un soggetto in un certo settore professionale da quello connesso con la valutazione di un progetto o programma di formazione visto nel suo complesso; analogamente occorre distinguere la valutazione di un processo formativo considerato sotto il profilo della sua efficienza, da quella del suo prodotto finale in termini di efficacia.

Assumendo un punto di vista leggermente differente, si può affermare che in ogni attività formativa esistono due dimensioni fondamentali della valutazione. La prima dimensione è interna al processo formativo stesso ed ha essenzialmente una funzione regolativa, in quanto verifica con continuità e sistematicità gli scarti emergenti tra progetto e realizzazione, consentendo sia di adeguare meglio l'azione alle esigenze del progetto, sia di rivedere quelle parti del progetto che si manifestano incongrue, carenti o eccessive.

La seconda dimensione riguarda gli esiti del processo formativo e questo da almeno due punti di vista fondamentali. Il primo considera la qualità del lavoro formativo compiuto in termini di raggiungimento dei suoi obiettivi fondamentali, nel nostro caso riferendosi al numero dei soggetti che hanno effettivamente conseguito il livello di qualificazione inteso. Il secondo punto di vista riguarda l'entrata nella vita lavorativa da parte dei soggetti così qualificati e la loro carriera professionale, cioè misura l'efficacia della formazione in termini di sbocchi occupazionali.

Come è ben chiaro il problema della valutazione coinvolge, anche emozionalmente, tutti i soggetti implicati nei processi formativi, le loro famiglie, i docenti e i dirigenti dei Centri e degli Enti di formazione, l'Amministrazione pubblica, le aziende a cui sono destinati i soggetti formati, la stessa opinione pubblica. Non meraviglia quindi che intorno a questo problema il dibattito sia sempre aperto e manifesti non poche difficoltà e tensioni. Quello che occorre evitare è una certa tendenza, in via di diffusione, che affronta secondo modalità assai riduttive della complessità del problema, mirando a una semplificazione del processo, considerato secondo pochi e talora poco significativi aspetti quantitativi.

### Riferimenti bibliografici

- ASSOCIAZIONE ITALIANA FORMATORI (1989), *Professione formazione*, Milano, F. Angeli, (3<sup>a</sup> ed.).  
BERBAUM J. (1982), *Étude systématique des actions de formation*, Paris, PUF.

- BERNARDI F. (1989), «Quadro introduttivo, in ASSO DIOIKEMA, *Item. Itinerari e modelli di formazione. Strumenti di lettura*, Sonzogno, Etas Libri.
- BLAUNER R. (1971), *Alienazione e libertà*, Milano, F. Angeli.
- BOMBARDELLI O. (1985), *Didattica come teoria della formazione*, Brescia, La Scuola.
- BONDIOLI A. (1980), *Formazione e professionalità*, Roma, Editrice Sindacale Italiana.
- BURGOYNE J. - STUART R. (1978), *Management Development: Context and Strategies*, Westmead, Gower Publ. Co.
- CHIOSSO G. (1981), *Cultura lavoro e professione*, Milano, Vita e Pensiero.
- DE FILIPPIS C. (1989), *Organizzare l'evoluzione*, Milano, Ipsoa.
- DE GRADA E. - MANNETTI L. (1988), *L'attribuzione causale*, Bologna, il Mulino.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (1981), *A lavorare si impara*, Torino, SEI.
- FRANTA H. (1985), *Relazioni sociali nella scuola*, Torino, SEI.
- FRANTA H. (1989), «Condizioni di sviluppo di un clima di relazioni interpersonali favorevole all'acquisizione del sapere», in *Orientamenti Pedagogici*, XXXVI, 2, 325-339.
- GAGNÉ R.M. (1985), *The Conditions of Learning*, New York, CBS Pub., (4ª ed.).
- GAGNÉ R.M. - BRIGGS L.J. (1990), *Fondamenti di progettazione didattica*, Torino, SEI.
- HZON F. (1986), *Introduzione alla formazione professionale*, Brescia, La Scuola.
- KLAFKI W. (1967), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim, Beltz.
- ISFOL (1983), «Progettazione formativa: Teoria e metodologia», *Quaderni di formazione*, gennaio/febbraio.
- ISFOL (1987), *Rapporto Isfol 1987*, Milano, F. Angeli.
- LA MALFA C. - PORZIO SERRAVALLE E. (1976), *La formazione professionale. Problemi e prospettive in Italia*, Milano, F. Angeli.
- LO GATTO C. (1979), *Dove va l'istruzione professionale*, Roma, Armando.
- MOLICA S. - MONTOBIBO P. (a cura di) (1982), *Nuova professionalità, formazione e organizzazione del lavoro*, Milano, F. Angeli.
- MONASTA A. - MOSTARDINI M. (1979), *Dalla scuola al lavoro. Occupazione e professionalità in una politica attiva della manodopera*, Bari, De Donato.
- NERI F. (1974), *La formazione professionale. Un nuovo strumento di politica economica*, Milano, Vita e Pensiero.
- PELLERREY M. (1979), *Progettazione didattica*, Torino, SEI.
- PELLERREY M. (1980), «Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni», in *Orientamenti Pedagogici*, XXVII, 3, 449-463.
- PELLERREY M. (1989), «Azione educativa e didattica», *Il quadrante scolastico*, in stampa.
- PELLERREY M. (1990), *Sperimentare nella formazione professionale*, in stampa.
- QUAGLINO G.P. (1985), *Fare formazione*, Bologna, il Mulino.
- QUAGLINO G.P. (1988), «Note sulla nuova managerialità», in G.P. QUAGLINO - G. VARCHETTA (a cura di), *La formazione e il suo centro*, Torino, Tirrenia Stampatori.
- QUAGLINO G.P. - CARROZZI G.P. (1981), *Il processo di formazione*, Milano, F. Angeli.
- QUAGLINO G.P. - VARCHETTA G. (a cura di) (1988), *La formazione e il suo centro*, Torino, Tirrenia Stampatori.
- TAUSCH R. - TAUSCH A. (1977) *Erziehungspsychologie*, Göttingen, C.J. Hogrefe.
- TOURAINÉ A. (1988), *Il ritorno dell'attore sociale*, Roma, Editori Riuniti.
- VARCHETTA G. (1988), «Note su un'etica per il mestiere», in G.P. QUAGLINO - G. VARCHETTA (a cura di), *La formazione e il suo centro*, Torino, Tirrenia Stampatori.
- VIGLIETTI M. (1989), *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, Torino, SEI.

