

Analisi critica e supporto psicologico nell'esperienza di Stage

Umberto Fontana

1. Alternanza Scuola-Lavoro nel contesto sociale odierno

È invalso l'uso da un decennio a questa parte di chiamare con l'espressione « Alternanza Scuola-Lavoro » una serie di problematiche educative che riguardano il mondo dei giovani nei confronti del lavoro: la conoscenza del mondo del lavoro, la formazione di alcune attitudini-base che si considerano indispensabili per un futuro lavoratore, le relazioni complesse con i datori di lavoro e, addirittura, la piattaforma teorica dalla quale bisognerebbe partire per formulare alcuni obiettivi pedagogici volti a raggiungere una simile preparazione.

Come si vede il concetto di « alternanza Scuola-Lavoro » non è per nulla semplice e univoco, sembra anzi una di quelle definizioni operative che hanno bisogno di decenni prima di schiarirsi e ridefinirsi per permettere una sistematizzazione accettabile¹.

A confusione espressiva corrisponde naturalmente una serie di tentativi

¹ Si riporta questa impressione leggendo la letteratura specializzata. Ho passato appositamente gli indici della prestigiosa rivista italiana « Orientamento Scolastico e Professionale » che in occasione del venticinquesimo di fondazione ha rielaborato secondo Autori, Argomenti, Problematiche e Documenti il copioso materiale pubblicato dagli anni '60 ad oggi. Cfr. « Orientamento Scolastico e Professionale », 1986, XXVI, n. 3-4. Indici, a cura di Augenti A., 241-305.

teorici e pratici che in questi ultimi due decenni sono stati fatti per superare in qualche modo l'annosa e spinosa questione delle divergenze tra mondo della scuola e della cultura e mondo del lavoro: questione che Claudio Bucciarelli definiva già nel 1982 come « dialogo tra sordi »² che avrebbe dovuto essere reso possibile mediante una presa di coscienza delle esigenze educative, da una parte, e della produzione dall'altra; elementi che avrebbero potuto armonizzarsi nella formazione generale dell'uomo-lavoratore ed espressi socialmente mediante una nuova vera e propria « cultura del lavoro »³.

Di tale nuova « cultura del lavoro » dovevano essere elementi caratteristici: il superamento della dicotomia lavoro-intellettuale e lavoro-manuale; la ridefinizione del concetto di « professione » che avrebbe dovuto perdere la connotazione di « immobilità » per assumere quella di « polivalenza » aperta a cambiamenti e riqualificazioni legate al mercato del lavoro e ai cambiamenti tecnologici; l'apertura dei lavoratori sulla conoscenza dell'intero processo lavorativo con possibilità di controllo dei flussi operazionali; l'assunzione dell'alternanza Scuola-Lavoro, con l'assegnazione di tempi dati allo studio e alla formazione pari a quelli dati al lavoro stesso; sistema formativo di orientamento che consenta a tutti di individuare inclinazioni, interessi e attitudini fin dagli anni della scuola di base in modo da costruire una « professionalizzazione per sbocchi », il che equivale ad assumere un modello formativo « umanizzante »⁴...

Di questa nuova « cultura del lavoro » sono intrisi gli anni caldi delle lotte operaie, le legislazioni parziali sul mondo del lavoro, le sperimentazioni a livello nazionale ed europeo e, in misura alquanto più limitata le scuole dell'obbligo che sfociano nella scuola superiore tecnica (istituti tecnici e università tecniche) e nel doppione « cenerentola » che è la Formazione Professionale (FP) istituzionalizzata con la legge-quadro del 1978⁵.

² Claudio Bucciarelli è uno dei tecnici del CENSIS incaricato di valutare i programmi sperimentali e i progetti-pilota che lo Stato Italiano concorda con la Comunità Europea. Cfr. BUCCIARELLI C., « Scuola-Lavoro: quale dialettica? », in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1982, 3, 244-258. La citazione è a pag. 245.

³ L'espressione felice l'ho presa da GUIDO SERVATI, « Raccordi formazione e lavoro », in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1981, 4, 333-346. L'espressione è a p. 335. Questo articolo è fondamentale per la comprensione del problema e riporta la derivazione storica in questi ultimi decenni, alla quale mi rifaccio in questa relazione.

⁴ Riassunto da CLAUDIO BUCCIARELLI, *art. cit.*, in *Orientamento Scolastico e Professionale*, citato alla nota (2).

⁵ Per una conoscenza completa di questa problematica, cfr. COROLAITA V., *La formazione al lavoro*, 1988, Tesi di Laurea non pubblicata, discussa a Verona nell'anno accademico 1987/88.

1.1 La « Risoluzione » del Consiglio dei Ministri dell'Educazione CEE del 1976: punto di partenza di risoluzioni importanti

Il 13 dicembre 1976 il Consiglio dei Ministri dell'Educazione della Comunità Europea emanava un documento che avviava una vasta azione in tutti i paesi associati per l'elaborazione di una politica dell'insegnamento e del lavoro rispondenti alle mutate condizioni createsi, con la rapida trasformazione della società e dell'economia⁶.

Da qui sono nate una serie di sperimentazioni sostenute da progetti-pilota, sponsorizzate e valutate dalla Comunità Europea e dai Ministeri Pubblica Istruzione e Lavoro, che tuttora sono in corso. Da queste sperimentazioni dovrebbe diffondersi la « nuova cultura del lavoro ».

Si intuisce che un cambiamento del genere deve venir sollecitato e pilotato intelligentemente, non lasciato andare in balia delle forze sociali più in voga o strumentalizzate da ideologie politicizzate da gruppi di potere.

I diversi progetti sperimentati con l'approvazione (quindi con l'aiuto economico e con la supervisione) delle autorità governative enucleano alcuni elementi che vengono in seguito considerati portanti in ogni progetto. Fra questi: convenzioni con aziende lavorative piccole, medie o grosse da parte di Scuole o Centri di Formazione Professionale; istituzione di gruppi di lavoro in aziende composti da giovani inseriti nella scuola a pieno titolo; coordinamento fra tali gruppi per la discussione e la raccolta delle esperienze; gruppo di valutazione dei risultati con momento nazionale e momento internazionale; progettazione di nuovi modelli nei quali viene inserita l'esperienza del passato.

« Sarà proprio la struttura di analisi e controllo della sperimentazione e le metodologie di lavoro messe a frutto che si riveleranno gli strumenti decisivi »⁷.

È in questa scia che il CNOS/FAP iniziò coraggiosamente la sperimen-

⁶ Cfr. « Risoluzione del Consiglio delle Comunità Europee e dei Ministri della Pubblica Istruzione sul problema del passaggio dagli studi alla vita attiva », in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1977, 66, 6972. Cfr. ancora DE LUCA L. e GRIGNI G., « Progetto-Pilota AIOSP-CEE: Orientamento scolastico e professionale e passaggio dalla scuola alla vita attiva », in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1983, 2-3, 105-174. In questo articolo viene presentata una sperimentazione triennale nel progetto, nell'esecuzione e nel quadro legislativo italiano. Assai interessante risulta ancora l'articolo SPECIALE GIOACCHINO, « I Progetti CEE e le sperimentazioni in atto in Italia sul rapporto tra educazione e lavoro », in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1982, 1, 89-99, nel quale l'autore passa in rassegna quella parte di progetti CEE sollecitati dal « rapporto Kerr » (1975) toccati all'Italia che istituivano l'alternanza Scuola-Lavoro.

⁷ SPECIALE GIOACCHINO, *art. cit.*, in *Riv. cit.*, 89.

tazione nel settore della formazione professionale grafica nella Regione Veneto istituendo stages in aziende e gruppi di discussione⁸.

1.2 *Lavoro come elemento formativo nella prassi scolastica: il «cavallo di Troia»*

Illustri pedagogisti e psicologi sociali hanno cercato in questi ultimi decenni di studiare l'influsso benefico che l'esperienza pratica ha sul ragazzo in formazione. Hanno studiato le difficoltà che i giovani lavoratori incontrano nel primo approccio con il mondo effettivo del lavoro, hanno studiato le risonanze positive e negative (purtroppo più negative che positive!) che le aziende riflettono a contatto con il primo impatto lavorativo di giovani operai, hanno cercato di evidenziare i contenuti, legati a questa problematica, che emergono nelle varie aree professionali⁹.

La panoramica che si ricava è senz'altro largamente soddisfacente e fa sperare che l'alternanza Scuola-Lavoro diventi la strada di raccordo tra realtà sociali finora molto lontane e fra generazioni di lavoratori finora rinchiusi in compartimenti stagni di professionalità inconciliabili.

«Le esperienze lavorative sono finalmente entrate nella scuola e nel futuro troveranno sempre maggior spazio nell'istituzione formativa. Watts (1983 p. 118) è del parere che con la transizione sia stato introdotto nella scuola il «cavallo di troia», in virtù del quale sarà potenziato sempre di più l'apprendimento per mezzo dell'esperienza ... che presto trasformerà l'istituzione stessa»¹⁰.

L'apprendimento operato tramite esperienza diretta sembra senz'altro risultare più efficace e più gradito: sembra che gli interessati partecipino più o meno a questi sentimenti espressi da una citazione più volte riportata da autori che si influenzano l'un l'altro: «Il lavoro è vitale mentre la scuola è noiosa. Il lavoro è la preparazione per la vita da adulto, mentre la scuola non fa altro che rinforzare una sottocultura giovanile irresponsabile. Il lavoro stimolerà la curiosità e promuoverà l'apprendimento, mentre la scuola istupidisce. Il lavoro offre possibilità di contatti sociali significativi con gli adulti e

⁸ Per la Sperimentazione cfr. DE PIERI SEVERINO, in: *Linea CNOS*. Di queste esperienze ho raccolto io stesso i risultati direttamente con i progettisti e gli assistenti; mi servì delle loro comunicazioni abbondantemente nel corso di questo articolo.

⁹ Cfr. POLACEK KLEMENT, «Transizione dalla scuola al lavoro», in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1986, 1, 54-73, nel quale l'autore sintetizza il panorama degli studi internazionali e raccoglie le aree di obiettivi presentate da Watts (1983). Anche da qui trarrò parecchio materiale.

¹⁰ POLACEK K., *art. cit.*, in *Riv. cit.*, 68.

aiuta i giovani a integrarsi nella società, mentre la scuola ostacola la socializzazione»¹¹.

La verifica delle esperienze riportata dagli autori a cui si riferisce Polacek sembra non coincidere con questi giudizi super positivi. Le testimonianze personali espresse, come si dice, «a caldo» dopo l'esperienza di lavoro sono estremamente elogiative fino al punto di svalutare la formazione scolastica; la verifica oggettiva invece (fatta tramite questionari a studenti lavoratori, datori di lavoro, insegnanti che hanno partecipato all'esperienza stessa, genitori) mette in evidenza alcuni limiti sostanziali legati a tempi troppo brevi, a distacco dal piano globale di formazione, a particolare clima protettivo in seno alla azienda, a evasione dalla routine scolastica, ecc.

Tuttavia sembra confermata una serie di risultati positivi per i quali varrebbe la pena continuare l'esperienza, migliorandone il contesto. Gli alunni che partecipavano all'esperienza di transizione dimostravano atteggiamenti più positivi verso il lavoro, valutavano più realisticamente se stessi, migliorarono le conoscenze sul mondo del lavoro e si dimostrarono più decisi e più istruiti sulle scelte professionali. Migliorò anche la motivazione allo studio e la comprensione morale circa gli impegni futuri.

Il «cavallo di Troia» può essere realmente un elemento formativo che mira a modificare dall'interno quella rocca inespugnabile che è stato finora (e che per molti aspetti continua ad essere) il mondo del lavoro.

1.3 *Configurazione del «cavallo di Troia»*

Nelle esperienze di transizione Scuola-Lavoro di cui siamo a conoscenza troviamo le più disparate modalità di realizzazione. La situazione in Italia (ed anche all'estero) si presenta estremamente articolata in percorsi di peso e colore assai diversi: visite di gruppi preparati in precedenza a reparti operativi di aziende; stages e tirocini guidati in azienda; stages di formazione per insegnanti-progettisti di programmi formativi, in modo da renderli atti a parlare con competenza ai ragazzi che avrebbero dovuto preparare; incontri residenziali tra insegnanti, imprenditori e tecnici di produzione per studiare modalità di strategie educative legate al lavoro; visite a CFP da parte di imprenditori con possibilità di partecipazione di questi a lezioni e conversazioni informali; dibattiti guidati su processi lavorativi, cambiamenti tecnologici e mercato del lavoro; proiezione e commenti di films-documentari e materiali

¹¹ MCGOWAN e COHEN, citato da Watts, a sua volta citato da Polacek, *art. cit.*, in *Riv. cit.*, 68.

informativi; affidamento di alunni a maestri-artigiani; simulazioni di attività produttive con fissazione di tempi e standards; interviste da parte di studenti ad operai e a imprenditori, ecc. ecc.

Come si vede il «cavallo di Troia» è realmente un cavallo di legno, senza sistema nervoso in grado di organizzare tutte le sue funzionalità!

La parte preponderante dell'esperienza è legata a due modalità: gli stages in azienda e le visite guidate a reparti¹².

Sembra che da queste due esperienze derivi soprattutto la conoscenza della realtà lavorativa. Anche le esperienze CNOS/FAP condotte nel corso della sperimentazione grafica in questi ultimi anni sono andate in queste due direttrici: visite guidate e stages preceduti da incontri di preparazione umano-tecnico-scientifica e seguiti da discussioni valutative¹³.

Vale la pena quindi fissarsi su queste due situazioni fondamentali e ricercarne i contenuti pedagogici che se ne dovrebbero ricavare sempre, migliorando le condizioni di utilizzazione.

2. Finalità pedagogiche nella situazione di alternanza: stages e visite guidate in azienda

Solo un'analisi oculata della situazione in cui si trovano i giovani che vengono inseriti in azienda e delle aziende che accettano di collaborare con il Centro di formazione professionale, permette la formulazione di obiettivi pedagogici volti a valorizzare l'esperienza ai fini di una maturazione umana e professionale.

Le modalità di formulazione di un programma dovranno logicamente tener presente l'ambito della legge¹⁴, il quadro evolutivo nel quale si trovano

¹² Prendo tutta questa panoramica sulle esperienze dall'articolo citato alla nota (3) di GUIDO SERVALLI, *art. cit.*, in *Riv. cit.*, 337-340.

¹³ I progettisti di queste esperienze hanno lodevolmente raccolto in un fascicolo: *Lo stage aziendale 1987/88 e 1988/89 i progetti e le valutazioni* dell'Istituto «San Zeno» di Verona. Raccolsero anche dei dati statistici mediante questionario valutativo esteso a tutte le aree del comportamento di azienda e della esperienza a contatto con l'ambiente lavorativo. I risultati sono purtroppo parziali e riflettono la Scuola Grafica di Verona. Interessante la richiesta di aumentare i contatti tra scuola e azienda, fatta dall'81% dei 43 intervistati.

¹⁴ Cito le leggi fondamentali nei rapporti tra scuola e azienda e tra datori di lavoro e minori. Un quadro più completo lo si può leggere in: Gazzetta Ufficiale, *Statuto dei lavoratori*, n. 604 15/7/1966 e n. 300 20/5/1970. Legge sull'apprendistato n. 25 del 21/1/1955, permette forme che oggi possono entrare nel concetto di alternanza; legge n. 285 del 1/7/1977, introduce il principio del contratto formazione-lavoro; la legge quadro n. 845 del 21/12/78 prevede possibilità di stipulazione di convenzioni tra Regioni e aziende fino a realizzare periodi di tirocinio pratico in azienda e introduce permessi formativi retribuiti

gli utenti¹⁵ e le mete tecnico-scientifiche della disciplina in seno alla quale i giovani faranno l'esperienza.

Evidentemente solo gli insegnanti tecnico-pratici e scientifico-teorici sono in grado di stabilire obiettivi validi ai fini di una conoscenza completa della disciplina che sottostà ai processi produttivi realizzati in aziende. Analogamente solo l'esperto di scienze umane (chiamiamolo genericamente il pedagogista!) è in grado di stabilire obiettivi volti a sollecitare la crescita psicologica e umana incentrata sulla professionalità. E, conseguentemente, solo i gestori di formazione professionale con i gerenti di azienda sono in grado di stabilire le modalità concrete entro le quali organizzare i tirocinii e le visite.

La collaborazione a team di tutte queste competenze può formulare gli obiettivi che si dovrebbero raggiungere con gli stages e le visite guidate in azienda.

2.1 Lavoro come elemento di maturazione umana

Tutti gli esperti sono del parere che il lavoro sia un ottimo elemento di maturazione umana e che opera nel ragazzo in modo incisivo, persuasivo e gratificante. Si confermerebbe il detto popolare «vale più la pratica che la grammatica» (tanto caro a tutti coloro che vengono dalla gavetta e non hanno perseguito studi superiori).

Proviamo a cercare la ragione scientifica per la quale tale affermazione è vera¹⁶.

2.1.1 Quadro psicologico del ragazzo che affronta l'esperienza di lavoro

L'età nella quale i ragazzi si trovano è caratterizzata da condizioni pres-

(le 150 ore!); tale legge attribuisce anche alle aziende il ruolo di «gestori di formazione professionale». Per un approfondimento, cfr. BORGHESI S., *Nozioni di diritto al lavoro*, Pirola, Milano, 1978.

¹⁵ Oggi è invalso l'uso di utilizzare concetti evolutivi legati alla maturazione professionale progressiva che un ragazzo può raggiungere nel corso della sua formazione umano-intellettuale. Tale formulazione si rifà allo studio poderoso di BAILEY L. e STADT R., *Career education: new approaches to human development*, Illinois University, McNight Publishing Company, 1973. Questi autori ritengono che lo sviluppo intellettuale legato alla professionalità passi per i seguenti stadi: della Consapevolezza, dell'Adattamento, dell'Orientamento, dell'Esplorazione o preparazione professionale (cfr. cap. 11 del libro citato). Ad ogni stadio vi sono manifestazioni caratteristiche. Cfr. anche: «Un progetto per l'Orientamento», a cura dei COSPES, in: *Scuola Viva*, 2/3, febbraio 1987, 17-18.

¹⁶ Gli argomenti che vado esponendo sono stati rielaborati a gruppo dagli esperti psicologi dei COSPES radunati a convegno di studio più volte negli ultimi anni. Ne nacque il «Progetto di Orientamento COSPES» pubblicato per la prima volta in *Scuola Viva*, n. 2/3, febbraio 1987. Io stesso ho diretto il gruppo «transizione Scuola-Lavoro», redigendo il documento di studio, dal quale traggio ampiamente il materiale che segue.

so che uguali: hanno tutti finito la scuola dell'obbligo e si sono avviati verso un triennio (qualche volta un biennio) di scuola superiore ad indirizzo strettamente professionale-tecnico; sono di età 15-17 e rientrerebbero tutti in quella fascia che oggi si usa chiamare « stadio della esplorazione » (vedi nota 15).

Le caratteristiche psicologiche fondamentali sono le seguenti:

- il ragazzo inserisce nel suo schema espressivo quasi completamente il ragionamento;
- va rielaborando in modo accentuato il concetto di se stesso: si è distaccato dall'idea di essere « bambino » e vive con le figure parentali una dialettica di distacco e autodecisione; ha preso coscienza della sua crescita corporea e della sua connotazione sessuale legata all'identificazione col genitore del suo sesso;
- è alla ricerca di modelli identificativi validi e prestigiosi sui quali sperimentare nuovi comportamenti personali e sociali (si atteggia ad essere quello che non è ancora!);
- va allargando i margini della convivenza familiare in vista di programmarci una vita: ne conseguono critiche più o meno aggressive ai genitori (spostate assai spesso sui professori e sugli istruttori capi!), adeguamento alla mentalità di gruppo e sbilanciamento nei comportamenti fondamentali (orari di casa, modalità di convivenza, compiti scolastici e TV, uso dei soldi, ecc. ecc.);
- grande bisogno di canalizzare le nuove energie nate dall'inserimento della funzione sessuale e dal ragionamento: radicalizzazione delle situazioni, ipersessualizzazione dei comportamenti, ragionamenti incompleti e unilaterali, grande movimento sportivo o di hobby, ecc.;
- particolare accentuazione di tutto ciò che è tipico dell'uno o dell'altro sesso (la ragazza « iperfemmina » e il ragazzo « ipermaschio » che nascondono un grande interrogativo sulla propria identità al sesso cui biologicamente appartengono)...

2.1.2 Quadro di maturità professionale del ragazzo che affronta l'esperienza di lavoro

La dimensione che viene chiamata « del lavoro » o « professionale » non spunta improvvisamente come un fungo nel bosco, ma si costruisce a poco a poco da una piattaforma di apprendimenti precedenti attorno ai quali, e tramite i quali, un ragazzo ha costruito fin dagli anni più giovani una serie di

abilità. Anche questi apprendimenti e queste abilità — con sfumature più o meno accentuate — sono comuni a tutta la fascia di età. Le fondamentali sono queste:

- abilità di controllo del proprio corpo e utilizzo delle proprie energie (prestazioni fisiche di resistenza e abilità, prestazioni sportive, bisogno di conoscere...);
- abilità artistiche ed estetiche espresse in prestazioni di manualità e ragionamento intrecciati (utilizza strategie già apprese per creare qualche cosa con un certo gusto e una certa completezza);
- abilità a risolvere certi problemi di vita utilizzando ragionamento e strategie semplici (uso di arnesi o strumenti di lavoro, di apparecchi sofisticati, di motori, di mezzi di informazione, ecc.);
- abilità espressive nel campo verbale con utilizzo di nozioni apprese nella scuola dell'obbligo (conoscenze storico-geografiche, conoscenze letterarie e scientifiche, conoscenze matematiche) e ora sottoposte a critica e ragionamento;
- ognuno poi sviluppa una serie di abilità tutte personali che costituiscono il patrimonio individuale dal quale può ricavare spesso la « professionalità futura ». Tale patrimonio nasce e si sviluppa a contatto con l'ambiente nel quale il ragazzo è cresciuto, dal quale è stato sollecitato fin da piccolo e che, di conseguenza, gli ha mediato l'acquisizione di certe propensioni e di certe abilità a volte sbalorditive (come ad es. abilità tecniche a contatto con una famiglia di meccanici)...
- dalla scuola che sta frequentando ha appreso ancora una serie di nozioni e di abilità che va sintetizzando giorno per giorno con tutta la ricchezza interiore che possiede.

2.1.3 Quadro socio-economico aziendale nel quale si inserisce il ragazzo per un'esperienza di lavoro

L'azienda non è per nessuno né famiglia, né ambiente di svago, né ambiente protettivo. È un luogo di produzione e di organizzazione che (senza perdere le caratteristiche « umane » che dovrebbero esserci sempre dove sono raccolti uomini) utilizza dietro compenso le energie degli uomini e le organizza per valorizzarle al massimo.

Anche le aziende, nonostante le connotazioni particolari, hanno delle caratteristiche comuni:

- esigono presenze e prestazioni controllate fissate in precedenza per il contratto di valore legale;
- esigono standard di produzione valutati da un capo che non ha più con l'operaio il rapporto di insegnante;
- distribuiscono dei ruoli lavorativi che l'individuo non può cambiare a suo piacimento, entro i quali deve stare anche con gravi frustrazioni come in caso di routine o manovalanza cieca;
- non tiene conto delle caratteristiche individuali o degli stati d'animo o di salute o del sesso della persona: esige quello che è stabilito (a volte un po' di più, legato al concetto di straordinario) senza contorni emotivi;
- non tiene conto delle difficoltà logistiche legate a distanza o a condizioni climatiche o a turni in ore non gradite;
- non ha di solito ingerenze nella vita privata dei suoi operai, non ha preoccupazioni educativo-morali, ma esige solo comportamenti esteriori socialmente corretti stabiliti da leggi e consuetudini;
- ogni azienda compera il lavoro dell'operaio riconoscendo il valore dell'attività legata al «prodotto finito»;
- l'operaio in azienda ha dei doveri e dei diritti che sono regolati da leggi e non da benevolenza.

Il contatto con la realtà lavorativa sperimentata in azienda dovrebbe sollecitare il ragazzo a compiere una sintesi di tutto se stesso attorno ad un parametro di realtà ben diverso da quello fornito finora dalla scuola e dalla sua famiglia. Le conoscenze e le abilità di base, come pure gli apprendimenti generali (della scuola dell'obbligo) o specifici (della formazione professionale) dovrebbero in azienda venire rielaborati secondo altri schemi e altre logiche. Il ragazzo dovrebbe riportare una impressione ben precisa sull'attività dell'uomo adulto, sulla necessità di organizzazione e gestione intelligente delle energie individuali, sul valore sociale dell'attività personale e sulla collaborazione ad un progetto comune.

Dovrebbe ridimensionare le sue aspettative fantastiche a contatto con la fatica, la rigidità del sistema, la quotidianità della routine che va ben al di là dell'immagine ufficiale dell'azienda magari prestigiosa (come la FIAT o la Mondadori o la IBM!) e dovrebbe ancora domandarsi profondamente (ed a volte le «crisi» esprimono proprio questo angoscioso interrogativo!) se si sente adatto per quella professionalità particolare che va sperimentando.

2.2 *Maturazione professionale progressiva*

Una simile rielaborazione di contenuti interiori con la susseguente sistematizzazione su basi un po' più aderenti alla realtà lavorativa futura si può chiamare veramente «crescita» in dimensione umano-professionale. Il ragazzo cresce man mano che sperimenta la realtà in cui viene inserito e la confronta con le idee che di quella realtà si era fatto; man mano che percepisce, che critica, che accetta o respinge qualche cosa, man mano che discute e modifica la sua posizione, man mano che risponde dentro di sé a quella banale domanda «ti piace essere come quello?»...

La «maturazione professionale» è un concetto assai complicato che si può definire bene solo a posteriori. È maturo un professionista o un tecnico o un operaio quando sa fare bene la sua professione, quando si sente adatto a quella professione e quando sa insegnarla con passione.

Di andata però è assai difficile stabilire il «che cosa» favorisce la maturazione professionale verso una situazione lavorativa che ancora l'individuo non conosce. Genericamente si può dire che favorisce la maturazione professionale tutto ciò che è espressione diretta, non «filtrata» da intenzioni protettive o di proselitismo, di una pratica professionale a cui uno aspira. Quindi favorisce la maturazione professionale:

- la conoscenza diretta di situazioni lavorative prese nella loro situazione «normale» di azienda, fabbrica, processi produttivi, catene di vendite, posti di assistenza, ecc.;
- la partecipazione (anche se limitata nel tempo) al processo completo di lavorazione e di gestione nel ruolo in cui un domani l'aspirante si verrà a trovare;
- una guida «ragionata» a rilevare problemi tecnici o logistici che diversamente non emergerebbero neppure ad occhio profano, e l'aiuto ad inquadrarli nel contesto di un sistema economico-produttivo;
- l'analisi guidata di tecnologie e materiali e cicli di lavorazione;
- il sostegno psicologico a sopportare situazioni nuove e ad integrarsi in relazioni temporanee con adulti già inseriti nel contesto dell'azienda;
- revisione a gruppo o personale delle esperienze: mancanza di setting scolastico, obbligo di tempi, quantità e qualità del lavoro, impatto con ambiente incentrato non più sull'uomo ma sul materiale da lavorare, impersonalità del ruolo di «uno dei tanti» che può portare a scoraggiamenti, limitatezza del proprio operato rispetto al contesto globale...
- conoscenza di professionalità diverse con le quali comparare le impressio-

ni raccolte attorno alla professione che si vuol sperimentare, in vista della decisione definitiva di inserirsi o no in quel settore, ecc.

I tirocinii e gli stages non hanno lo scopo di facilitare le assunzioni, né di far conoscere agli imprenditori soggetti nuovi tra i quali scegliere i futuri operai. Sembra esservi accordo fra tutti i ricercatori su questa affermazione: gli stages e i tirocinii in azienda (analogamente alle visite guidate) servono agli allievi per l'esperienza diretta del mondo del lavoro, e alla scuola per la conoscenza delle problematiche più specifiche (tecnologie nuove, cicli di lavoro e processi produttivi) in modo che possa migliorare l'insegnamento rendendolo più aderente alla realtà. Non servono invece all'azienda come vivaio di futuri operai. L'azienda fa un servizio alla scuola e la scuola fa un servizio (in senso ampio) all'azienda.

3. Linee metodologiche

Mi sembra che la linea metodologica fondamentale che scaturisce da tutta la presentazione della problematica sia quella di saper « costruire » programmi di stages che rispondano ad obiettivi pedagogici nel settore umano e nel settore professionale. Come ho già detto, solo la collaborazione tra le varie professionalità (insegnanti, gestori di attività professionale e pedagogisti) potrà avere l'ampiezza sufficiente per bilanciare le esperienze secondo finalità educative.

È abbastanza facile contattare aziende e proporre stages o visite; è più complicato concordare con esse le mete pedagogiche che devono assumersi, e preparare gli allievi a « sfruttare » l'esperienza.

Senza questa preparazione si rischia di annullare l'esperienza stessa, lasciandola annegare nel clima di « vacanza e disimpegno ».

Conviene quindi preoccuparsi di rimanere su un fronte triplice: la preparazione, l'esperienza guidata, la verifica.

3.1 La preparazione: azione di sensibilizzazione pedagogica rivolta alle aziende e ai ragazzi

Equivale un poco alla preparazione del campo per la semina.

Le aziende devono essere sensibilizzate all'azione pedagogica per la quale sono invitate a supplire la scuola per il periodo in cui i ragazzi permangono presso di esse. A parte tutte le cose logistiche, dovrebbero mettere a disposizione degli operai-istruttori a cui vengano affidati i ragazzi, per aiutarli

a fare le osservazioni necessarie e percepire così la «logica del processo» a cui assistono e al quale prendono parte.

Possono venir avviati a stages o tirocinii solo ragazzi che abbiano una certa conoscenza del lavoro e della professione; che conoscano teoricamente le tecnologie e i procedimenti; che siano motivati e «vedere» e a «partecipare»¹⁷

Gli insegnanti che progettano gli stages possono tener conto della configurazione delle aziende e indirizzarvi ragazzi particolarmente interessati a queste e strutturalmente in grado di inserirvisi.

3.2. *L'esperienza in seno alle aziende: guardare per vedere*

La scuola deve provvedere tutti i mezzi logistici per raggiungere l'azienda e deve preoccuparsi che i ragazzi vengano inseriti nei reparti che sono stati concordati, secondo il calendario stabilito. Dovrebbe ancora mandare qualche insegnante-progettista a visitarli in seno ai reparti per rilevare le difficoltà di adattamento, assicurare, incoraggiare ed incitare.

Il ragazzo poi dovrebbe essere inserito dal suo tutor (l'operaio dell'azienda a cui viene affidato) nel posto di lavoro come qualsiasi altro operaio, assistito quel tanto che è necessario perché si orienti e indirizzato ad osservare le cose più significative del momento lavorativo, delle quali dovrà poi riferire al gruppo e al suo insegnante-progettista.

Questo momento è il più importante perché valorizza il ragazzo nella sua attività e lo rende consapevole di far parte di un processo di lavoro vero. L'operaio-tutor dovrà poi riferire all'insegnante-progettista le sue impressioni sul ragazzo, come se il ragazzo fosse realmente un apprendista assunto. Un'esperienza guidata permette l'osservazione essenziale anche in tempi brevi e mantiene vivo l'impegno e l'interesse. Senza questo sostegno il ragazzo si trova spaesato e attratto da mille cose che non riesce a legare insieme.

3.3. *La verifica del proprio agire e delle proprie impressioni: rielaborare per ritenere*

Poiché gli stages e i tirocinii (come pure le visite guidate) non servono all'azienda ma alla maturazione dell'allievo, bisogna preoccuparsi di «rielabo-

¹⁷ Particolarmente utile a questo scopo è il gruppo di motivazione e preparazione, guidato da un insegnante particolarmente a conoscenza del lavoro di azienda. Il lavoro di gruppo permette di ridimensionare le aspettative, di concentrare l'osservazione su ciò che è necessario, di premunire da pericoli.

rare» le esperienze acquisite, prima che vengano dimenticate. Risulta sempre macchinoso per la scuola bilanciare i tempi di verifica: non sono interrogazioni sull'apprendimento, ma libere espressioni su ciò che è rimasto, che il ragazzo giudica importante, che lo ha colpito in modo particolare, che non ha ben compreso, che ha suscitato tensioni o difficoltà. Il modello di verifica dovrebbe essere duplice: a questionario su domande standardizzate in vista di rilevare dati statistici su atteggiamenti interiori, e a gruppo per la sistemazione delle conoscenze e l'integrazione teorica delle nozioni apprese.

Questi gruppi dovrebbero essere guidati dall'insegnante teorico (che potrebbe approfondire e completare qualche argomento particolarmente importante), dall'insegnante-progettista dello stages (che potrebbe raccogliere preziose impressioni e rendersi conto delle modifiche da apporsi al programma), dal pedagogista (che dovrebbe evidenziare gli atteggiamenti umano-professionali e aiutare ognuno in quella attività di confronto interiore che sopra ho definito «crescita professionale»). La verifica non deve venir vanificata da mancanza di tempo o da intervalli troppo lunghi tra l'esperienza e la discussione; per verificare alcuni giorni di lavoro occorrono parecchie ore e una metodologia ordinata che passi in rassegna tutti gli aspetti secondo uno schema particolareggiato. Si raccolgono le esperienze di tutti e si evidenziano gli aspetti comuni emergenti da sottoporre ad approfondimenti o schiarimenti: *nel settore logistico* di inserimento materiale (orari, tempi, viaggi, clima di fabbrica, compagni, aiuti, ecc.); *nel settore tecnico-professionale* (percezione della logica lavorativa, processi di lavorazione a cicli completi, utilizzo di tecnologie in modo corretto, uso standardizzato di macchine, lettura di grafici o disegni o dati di feed-back, ecc. ecc.); *nel settore umanistico-relazionale* (reazioni interiori, difficoltà di socializzazione, adattamenti personali, momenti di crisi e scoraggiamenti, sentimenti di inadeguatezza, ecc.)...

È senz'altro un lavoro complesso e delicato, ma è la chiave di quel fenomeno che nella psicologia dinamica si dice «interiorizzazione» di valori e di contenuti. La maturazione professionale avviene a poco a poco, con sforzo come ogni crescita e la si può percepire solo quando è presente. Non bisogna aver fretta ma bisogna saper cogliere tutte le occasioni per aiutare il processo in corso: ognuno ha i suoi tempi maturativi e i suoi ritmi di apprendimento e a questi tutti dobbiamo abituarci a fare riferimento con vigile partecipazione e fiduciosa attesa.

Bibliografia

- AA.VV. a.c.d. AUGENTI A., Indici, in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1986, XXVI, n° 3-4.
- AA.VV.: «Risoluzione del Consiglio delle Comunità Europee e dei Ministri della Pubblica Istruzione sul problema del passaggio dagli studi alla vita attiva», in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1977, 66.
- BAILEY E. L., STADT R., *Career education: new approaches to human development*, Illinois University, McNight Publishing Company, 1973.
- BORGHESE S., *Nozioni di diritto al lavoro*, Pirola, Milano, 1978.
- BUCCIARELLI C., «Scuola-lavoro: quale dialettica?» in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1982, n° 3.
- CNOS (a cura), *Stage in azienda: occasione formativa di transizione Scuola-Vita Attiva*, studio-ricerca, 1983.
- COROLAITA V., *La formazione al lavoro*, Tesi di Laurea non pubblicata, 1988.
- COSPES: «Progetto per l'Orientamento», in: *Scuola Viva*, 1987, n° 2-3.
- DE LUCA L., GIUGNI G.: «Progetto-Pilota AIOSP-CEE: Orientamento Scolastico e professionale e passaggio dalla scuola alla vita attiva», in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1983, n° 2-3.
- DE PIERI S., «Il servizio di orientamento nella Formazione Professionale», in: *Rassegna CNOS*, anno 2, n° 3, ottobre 1986.
- GAZZETTA UFFICIALE, *Statuto dei lavoratori*, n° 604 15/7/1966; n° 300 20/5/70.
- POLACEK K., «Transizione dalla scuola al lavoro», in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1986, n° 1.
- SERVALLI G., «Raccordi formazione e lavoro», in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1981, n° 4.
- SPECIALE G., «I progetti CEE e le sperimentazioni in atto in Italia sul rapporto tra educazione e lavoro», in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1982, n° 1.

