

Orientamento, nuova professionalità e formazione professionale

Fabrizio Fantoni

I profondi dinamismi che ormai da tempo interessano il mondo del lavoro impongono interventi educativi che non soltanto offrano una specifica preparazione professionale, ma anche mettano in grado chi è in fase di formazione di gestire il proprio percorso futuro nella realtà lavorativa.

È questo uno dei compiti principali dell'orientamento nella formazione professionale. Come infatti sottolinea Viglietti, «l'orientamento (...) deve tendere a favorire nei soggetti la padronanza dei momenti di transizione e di raccordo tra luoghi diversi di occupazione, di mobilità, di scelta, o di formazione»¹.

Questo obiettivo specifico si colloca all'interno di un quadro più ampio nel quale il fine ultimo dell'orientamento, che coincide con uno dei fini generali dell'educazione², è quello di abilitare il soggetto all'elaborazione di un progetto di vita in base al quale compiere delle scelte coerenti e realistiche. È questa una finalità assai complessa, che resta sullo sfondo delle singole attività orientative e dà loro un quadro unitario di riferimento, via via che nel-

¹ M. VIGLIETTI, *Un'ottica nell'impegno dell'orientamento dei giovani*, in *Rassegna CNOS* a. 3 n. 3, ottobre 1987, p. 51.

² Cfr. l'editoriale di P. BRAIDO che apriva il primo numero di *Orientamenti pedagogici*, dal significativo titolo *Educare è orientare* (a. I n. 1, gen.-feb. 1954, pp. 3-9).

la persona giungono a maturazione e si integrano le componenti della sua personalità, in un processo che non si può mai dire definitivamente concluso lungo tutto l'arco dell'esistenza.

L'orientamento cessa così di essere un intervento legato a particolari momenti di passaggio, generalmente nell'iter scolastico, per acquisire un ruolo di *modalità educativa permanente*, in quanto « processo educativo (...) continuato nel tempo, di formazione alla scelta »³, che prepara il soggetto ad affrontare alcune decisioni cruciali nel corso dell'esistenza.

Tra i vari ambiti decisionali, l'orientamento privilegia quello finalizzato all'entrata nella vita attiva (pur non escludendo, ad es. attraverso il 'counseling', un contributo a scelte di vita di altra natura⁴), e cioè le decisioni riguardanti l'attività lavorativa, tra le quali vanno considerate anche quelle relative ai percorsi formativi.

Nella prima parte del presente articolo viene avviata una riflessione su alcune caratteristiche del processo di orientamento come socializzazione al lavoro, con particolare riferimento alla formazione professionale e in connessione (è l'argomento della seconda parte) con le richieste di nuova professionalità che ad essa provengono dal mondo del lavoro; sulla base di queste istanze, nella terza parte vengono presentate due proposte di attività orientative curriculari nella formazione professionale.

1. L'orientamento come fattore di socializzazione al lavoro

Un ruolo importante nel processo di socializzazione lavorativa, cioè di acquisizione di una 'cultura' del lavoro e di maturazione di una identità professionale, è svolto dall'orientamento.

Esso favorisce il raggiungimento di questo obiettivo attraverso il contributo che offre alla conoscenza di sé e della realtà socioeconomica, all'apertura alla progettazione esistenziale, alla maturazione delle proprie capacità di scelta.

È dunque la socializzazione in generale, e quella al lavoro in particolare, il nostro punto di partenza.

Con il termine di socializzazione adulta si intende quel « processo di ac-

³ *Ibidem*, p. 50.

⁴ È questa, ad es., l'impostazione ad ampio spettro proposta da R. ZAVALLONI in *Orientare per educare*, Brescia, La Scuola, 1977.

quisizione di conoscenze, atteggiamenti, capacità e valori adatti per affrontare l'esperienza quotidiana e l'inserimento del soggetto in un certo gruppo sociale»⁵.

Su una concezione deterministica di tale processo, secondo la quale esso è fortemente predeterminato dalla struttura sociale, e scarse sono le possibilità di influenzarlo da parte del soggetto, oggi prevale una visione meno rigida: l'individuo non viene semplicemente condizionato dall'esterno, restando passivo di fronte all'azione del contesto sociale. La sua socializzazione è piuttosto il risultato di un processo di negoziazione tra soggetto e organizzazione sociale, in cui il primo si appropria della realtà e la modifica, acquisendo strategie per fronteggiare le diverse situazioni sociali. Si tratta di una interazione reciproca che avviene nel corso di tutto l'arco della vita, realizzando così un processo di socializzazione continua.

Tale lettura costruttivistica si può bene applicare anche alla socializzazione al lavoro, che Sarchielli, su questa linea, definisce come «una particolare forma di interazione tra soggetto (le sue risorse, la sua costellazione motivazionale, i progetti di vita ecc.) e contesto organizzativo (fatto di persone, modelli, regole e procedure), in cui entrambi possono essere reciprocamente influenzati, giungendo a risultati finali non predefiniti in partenza, ma connessi con le concrete possibilità di negoziazione presenti nelle diverse tappe del processo interattivo»⁶.

Egli articola questo processo in tre diverse fasi: quella prelaborativa, la fase di ingresso nel mondo del lavoro, e il periodo dell'attività lavorativa, tutte e tre, in diversa misura, interessate dalle pratiche orientative.

Ci soffermiamo sul primo momento, all'interno del quale trova spazio anche l'orientamento attuato nel corso della formazione professionale⁷.

Questo processo prende avvio a partire dall'infanzia: la prima socializzazione al lavoro avviene in famiglia. Essa non solo educa concretamente alla responsabilità, all'impegno, alla fatica attraverso i primi compiti che affida al bambino: soprattutto la sua influenza si esercita sullo sviluppo delle rappresentazioni dell'attività lavorativa nei figli e, più in generale, sulla formazione dell'orizzonte valoriale e delle aspettative entro cui l'attività lavorativa trova il

⁵ F. NOVARA, R. ROZZI, G. SARCHIELLI, *Psicologia del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 1983, p. 142.

⁶ *Ibidem*, p. 147.

⁷ Pur tenendo presente che la formazione professionale non è un intervento esclusivamente propedeutico alla vita lavorativa, ma si integra con essa in modo dinamico e continuo; cfr. a questo proposito M. PELLERAY, *Elementi per la definizione di una pedagogia della formazione professionale*, in *Rassegna CNOS*, a. 6 n. 3, pp. 24-25.

suo significato. Pensiamo ad esempio alle classiche ricerche sul bisogno di successo (*need for achievement*) svolte da Talcott Parsons, che ne ha dimostrato l'origine nella famiglia e il ruolo decisivo per il successo in campo scolastico e lavorativo⁸.

L'attività svolta dal padre, ed eventualmente dalla madre, l'impegno in proprio o come lavoratore dipendente, il grado di soddisfazione o per contro di disaffezione al lavoro, la percezione del rapporto tra tempo di lavoro e tempo libero..., la capacità stessa di comunicare questi vissuti da parte dei familiari (in particolare dei genitori) sono elementi da cui nessuna prassi orientativa può prescindere. Trattandosi spesso di influenze educative implicite, un intervento educativo in profondità deve aiutare il soggetto a divenirne consapevole.

Crescendo, l'influenza della famiglia si ridimensiona e cede il passo ad altri agenti di socializzazione, in particolare agli amici ed alla scuola. L'influsso del gruppo dei coetanei nella socializzazione al lavoro non è paragonabile a quello che esercita in altri settori della costruzione dell'identità sociale. Tuttavia sull'adolescente che non lavora un influsso da non sottovalutare è esercitato dai coetanei occupati: l'esperienza insegna che spesso le tentazioni di abbandono della scuola da parte degli adolescenti sono legate al desiderio di lavorare (ed eventualmente accompagnate da difficoltà scolastiche). Chi frequenta la scuola vede che i coetanei che lavorano sono liberi da impegni di studio, dalle fatiche psicologiche delle interrogazioni e delle valutazioni e soprattutto dispongono di denaro guadagnato personalmente. Come ogni crisi adolescenziale, anche questa può essere un'occasione utile di maturazione, perché il soggetto (in genere con l'aiuto di un adulto) può prendere coscienza dei suoi bisogni più autentici e del prezzo disposto a pagare per realizzarli: spesso questo conduce ad una conferma della strada intrapresa, a volte invece, di fronte anche a situazioni di difficoltà scolastiche (cognitive o relazionali), il ragazzo perviene ad un processo di riorientamento la cui validità dipende dal realismo con cui è condotto e dalla congruenza tra bisogni e capacità del soggetto, da una parte, e risorse offerte dal contesto, dall'altra.

Un terzo ambito di socializzazione al lavoro è costituito dal sistema formativo nella sua articolazione di scuola e formazione professionale. Se la sua funzione istituzionale è la socializzazione e l'inculturazione delle nuove generazioni, l'inserimento nella vita attiva, attraverso intenzionali interventi educa-

⁸ T. PARSONS, *La classe scolastica come sistema sociale*, in V. CESAREO, *Sociologia dell'educazione*, Milano, Hoepli, 1972.

tivi costituisce uno dei fini principali dell'istituzione scolastica, a partire dall'istruzione primaria. Questo passa non solo attraverso la formazione specifica ad un mestiere o ad una professione, ma anche attraverso lo sviluppo di una 'cultura del lavoro' adeguata ai tempi.

Nonostante l'impegno speculativo di molti pedagogisti⁹ e le esperienze realizzate dagli educatori (in particolare nel nostro secolo), la prassi educativa corrente non ha accolto l'invito di portare il mondo del lavoro nella scuola. Manca ancora in essa una adeguata valorizzazione del lavoro scolastico in senso professionale, e il permanere della divisione tra il momento formativo e quello lavorativo delega a quest'ultimo la socializzazione al lavoro, oltre che la formazione allo specifico ruolo professionale.

Non così avviene nella formazione professionale, dove il mondo del lavoro è sicuramente più presente, e la socializzazione al lavoro resta uno degli obiettivi primari; tuttavia essa non è sempre adeguatamente tematizzata come oggetto specifico di intervento educativo.

Un importante spazio pedagogico utilizzabile per una socializzazione lavorativa adeguata alla complessità dell'attuale sistema produttivo, è, a nostro parere, quello dell'orientamento.

Questo tipo di intervento, infatti, diventa propedeutico alla negoziazione più sopra accennata, in quanto permette:

— una riflessione sugli atteggiamenti, i valori, le rappresentazioni personali, le motivazioni e le aspettative in ordine al lavoro, per favorire l'esplicitazione di quelli già presenti e l'acquisizione di nuovi;

— l'acquisizione di capacità di raccolta ed analisi delle informazioni, in particolare sul mondo del lavoro, le sue dinamiche, le professioni...;

— lo sviluppo della capacità di monitoraggio della propria scelta professionale, comprendendo in questo la scelta del settore lavorativo, la verifica di tale scelta la capacità di innovazione e di autoaggiornamento, la gestione delle varie fasi di transizione.

Si tratta di aree in cui non solo si situano gli interventi di orientamento nella formazione professionale, ma che risultano essere nel contempo dimensioni costitutive della maturità professionale oggi richiesta nel mondo del lavoro.

⁹ Da Comenio a Makarenko, la storia della pedagogia è costellata di riferimenti al valore educativo della formazione. Soprattutto il movimento attivista ha considerato il lavoro come componente irrinunciabile dell'intervento educativo: l'operatività, il fare finalizzato alla produzione di oggetti concreti sono riconosciuti come bisogni naturali del bambino, e, come tali, sono punti di partenza imprescindibili per l'educatore.

2. Una nuova professionalità

Fino a non molti anni fa parlare di professionalità significava soprattutto individuare quali competenze oggettive erano necessarie per svolgere una 'mansione' ben precisa, standardizzata, ripetitiva. Si trattava di possedere le tradizionali capacità e abilità individuali che permettevano di risolvere concreti problemi tecnico-operativi.

Una professionalità di questo genere aveva una sua efficienza all'interno di un sistema produttivo come quello tayloristico, statico e parcellizzato, finalizzato ad una produzione in serie di oggetti standardizzati e che si prevedevano di lunga durata; in cui i servizi dell'azienda (progettazione, produzione, vendita, acquisti...) erano rigidamente separati tra loro; in cui la linea gerarchica, con numerosi gradi intermedi, era predominante nei rapporti intra-aziendali. A questa logica era funzionale un orientamento che rilevasse scientificamente le capacità di ciascuno, eventualmente anche le motivazioni, e collocasse 'l'uomo giusto al posto giusto': più una procedura di selezione che di orientamento dunque.

L'attuale società neo- o post-industriale ha cambiato i paradigmi di riferimento: la qualità del prodotto viene perseguita attraverso non la dequalificazione del fattore umano (come nel taylorismo), ma, al contrario, la sua valorizzazione e qualificazione. Sempre più si parla del lavoratore come di una 'risorsa umana' in contrapposizione alle risorse materiali dell'azienda: se, fino a pochi anni fa, la competitività sembrava dipendere esclusivamente dalle seconde, oggi il fattore emergente nelle aree produttive più avanzate appare la qualità del lavoro.

Ciò si traduce in una tendenziale elevazione del livello professionale per tutte le fasce dell'occupazione, in modo che il sistema industriale garantisca un'elevata quota di valore aggiunto, e quindi alti profitti e salari¹⁰.

È così venuta meno la preoccupazione di coloro che, con l'avvento dell'automazione, temevano la creazione di nuove masse di 'servi della gleba' del computer, obbligati alla bassa manovalanza o comunque ad un lavoro di nuovo parcellizzato e «in frantumi»¹¹.

Così alla parcellizzazione e alla divisione dominanti in precedenza si

¹⁰ W. STRECK, *L'impresa come luogo di formazione e di apprendimento*, in P. CERI (a cura di), *Impresa e lavoro in trasformazione. Italia-Europa*, Bologna, il Mulino, 1988, pp. 82-83; cfr. anche W. LEONTIEF-F. DUCHIN, *Gli effetti futuri dell'automazione sui lavoratori*, Milano, Sperling & Kupfer, 1988.

¹¹ Cfr. G. FRIEDMANN, *Le travail en miettes*, Paris, Gallimard, 1956, tr. it. *Il lavoro in briciole*, Milano, Comunità.

vanno gradualmente sostituendo i nuovi paradigmi dell'integrazione e della diversificazione. I prodotti si differenziano in funzione del mercato, vengono 'personalizzati' in base alle richieste degli acquirenti, e la durata della loro vita si accorcia per effetto del consumismo. Perciò, cambia l'organizzazione del lavoro, sia nei reparti che nell'impresa: la produzione viene realizzata con macchinari più flessibili, integrati tra loro grazie all'automazione. Le varie funzioni e i servizi aziendali vengono coordinati ed integrati in modo da realizzare un sistema più agile ed efficiente. Ai lavoratori viene chiesta maggiore flessibilità, sia in termini numerici, adattando il numero degli addetti o quello delle ore di lavoro ai cambiamenti della domanda di beni prodotti, che in termini funzionali, richiedendo maggiore polivalenza e più ampie capacità di padroneggiare il ciclo di lavoro.

Queste dinamiche di integrazione e flessibilità possono essere assicurate se vengono incentivate le capacità di iniziativa, di autonomia, di responsabilità, il senso di appartenenza all'azienda di ciascuno dei suoi componenti. Ad una logica di tipo meccanicistico e lineare ne è subentrata una di tipo sistemico, analoga a quella che regola gli esseri viventi.

Dalla 'mansione' si è passati al 'ruolo' professionale, più autonomo e quindi più flessibile, più adattabile alle innovazioni, capace di coordinarsi con altri ruoli attraverso maggiori competenze di tipo relazionale.

In questo quadro, la professionalità si configura come una capacità flessibile di integrare e sviluppare competenze, da acquisire attraverso molteplici canali formativi.

Dunque, non tanto un sapere acquisito una volta per tutte, quanto piuttosto un processo articolato, attraverso il quale l'individuo apprende a gestire il cambiamento e i conseguenti elementi d'incertezza derivanti dall'innovazione tecnologica e dalla variabilità socioeconomica.

Una professionalità di questo genere richiede sicuramente delle conoscenze e delle abilità legate ai compiti da svolgere (il mestiere in mano), ma anche altre capacità, sulle quali concordano molti autori: così ad esempio, Nicola Caccace insiste sulle doti di iniziativa del lavoratore del XXI secolo, « sempre più complesso, individualista, creativo » e sulla sua disponibilità alla mobilità, nello spazio, ma soprattutto a livello professionale, sia nel senso dell'aggiornamento continuo, dell'acquisizione di nuove tecnologie, sia nel senso della capacità ad interconnettersi con settori diversi dal proprio (dalla finanza al marketing, dal diritto alle scienze sociali e della comunicazione...) ¹².

¹² N. CACCACE, *Attività e professioni emergenti*, Milano, P. Angeli, 1987, 2ª ed., pp. 107-112.

Furio Colombo sottolinea questi altri contenuti della nuova professionalità: al primo posto la capacità di interagire con le macchine, « il gioco (interplay, dicono gli esperti di lavoro in America) fra persona e macchina », con tutti i problemi che ciò comporta, e che soprattutto imporrà una modalità più attiva di lavoro. Poi la disponibilità a lavorare con simboli più che con oggetti concreti: « chi lavora (...) si troverà in mano sempre più il riferimento astratto a qualcosa che intanto sarà mosso, modificato, cambiato, perfezionato, ridotto, ingrandito, moltiplicato, con intervento sempre minore delle persone.

Inoltre, la capacità di interagire con gli altri, di lavorare insieme a loro, con la fine di quel « monologo » che era la mansione tradizionale: « d'ora in poi domina la cultura del dialogo », in quanto « ci sono troppe variabili per consentire che qualcuno da solo le sappia tutte, tagliando fuori gli altri »¹³.

Ci si può chiedere se queste siano, o saranno, caratteristiche comuni a tutti i ruoli lavorativi; se cioè tutti i lavori sono o si avviano a diventare professioni. Certamente i fenomeni in corso mostrano come accanto a lavori complessi e di elevata qualità professionale permangano ruoli di basso livello per i quali sono richiesti elementi di scarsa o nulla qualificazione. Tuttavia si può parlare di una 'pervasività' degli elementi di professionalità accennati: l'innalzamento della qualità del lavoro interessa, direttamente o indirettamente, tutti i ruoli lavorativi; ma soprattutto quelle qualità richieste a chi voglia inserirsi nel mondo del lavoro che abbiamo delineato più sopra divengono gli elementi qualificanti della attuale socializzazione al lavoro, di cui abbiamo trattato nel paragrafo precedente.

Se dunque dopo questa sommaria ricognizione, vogliamo evidenziare gli elementi di una cultura del lavoro 'aggiornata' (area, questa, attinente agli interventi di orientamento), possiamo sottolineare i seguenti aspetti:

— la capacità di collaborare e di integrare la propria attività con quella degli altri per mezzo di specifiche capacità relazionali e comunicative;

— l'acquisizione dei linguaggi scientifico-culturali che sono gli strumenti di questa comunicazione (in primo luogo l'informatica, le lingue straniere, soprattutto l'inglese, l'economia) e dei principali paradigmi tecnico-scientifici, cioè quei concetti di base che permettono di interpretare i fenomeni e di progettare e gestire gli interventi in modo unitario;

— una chiara consapevolezza del proprio ruolo all'interno della organizzazione produttiva e delle motivazioni della propria scelta professionale;

¹³ F. COLOMBO, *Carriera: vale una vita?*, Milano, Rizzoli, 1990, pp. 245 e ss.

— la capacità di rinnovare tale ruolo, attraverso l'aggiornamento professionale e la disponibilità al cambiamento;

— la capacità di cogliere la complessità dell'intero processo produttivo, in particolare le interazioni tra gli elementi del sistema (dalla scelta degli investimenti all'introduzione delle nuove tecnologie, dalla riconversione dei lavoratori ai rapporti col mercato...);

— la capacità di 'solving problems', facendo ricorso anche a soluzioni alternative, divergenti;

— la capacità di scelta e di decisione (oggetto proprio dell'intervento orientativo) sulla base dell'analisi delle alternative esistenti e in ordine al proprio quadro di riferimento progettuale e valoriale;

— infine, ultimo ma non meno importante, una formazione culturale di base che offra non solo la proposta di un impianto valoriale di fondo, ma anche una piattaforma che permetta un dialogo tra gli specialisti delle singole aree tecnologiche.

3. Una proposta di interventi curricolari di orientamento

Vengono ora presentati due interventi di orientamento, rivolti ad allievi di I e II ciclo della formazione professionale di primo livello.

Si tratta di due unità didattiche¹⁴, progettate ma non ancora messe in atto (il che spiega alcune incompletezze e la formalizzazione parziale). Nella prima, l'allievo inizia a conoscere il CFP e le sue diverse funzioni, attraverso un lavoro di osservazione che gli permette di individuarne alcune caratteristiche di sistema¹⁵. Nella seconda unità didattica, l'allievo del CFP focalizza gli aspetti più significativi del settore produttivo scelto (nella fattispecie, quello meccanico) in vista della qualifica, attraverso un lavoro di ricerca e di rielaborazione delle informazioni ottenute, verificando così la scelta compiuta e le proprie motivazioni professionali.

I due interventi vengono realizzati nel corso dell'attività didattica, e non separatamente rispetto ad essa, secondo un approccio didattico-curricolare al-

¹⁴ L'ampiezza dei due interventi (specialmente del secondo) suggerirebbe di individuare più correttamente due blocchi di unità didattiche; per semplificare, in questo contributo preferiamo parlare di due unità didattiche.

¹⁵ L'ampiezza di questa prima unità deriva dal fatto che è rivolta agli allievi del CFP-CNOS/FAP di Sesto San Giovanni, un Centro di grandi dimensioni, con circa 700 corsisti e con diverse qualifiche nei settori meccanico, elettromeccanico, elettronico e radio-tv.

l'orientamento¹⁶, che prevede inoltre il coinvolgimento di più formatori, in una prospettiva interdisciplinare e col fine di un'assunzione collegiale del compito orientativo da parte dell'organo dei formatori.

Sono interessati alla realizzazione dei due interventi i formatori appartenenti alle diverse aree di contenuto¹⁷, dalla *comunicazione* (finalizzata allo sviluppo di capacità relazionali professionalmente utili e all'acquisizione dei linguaggi per la decodifica dei messaggi tecnici e non) all'*organizzazione* (che abilita alla capacità di lettura dell'ambiente organizzativo), dai *principi scientifici* alla *tecnologia*, all'area delle *procedure di lavoro*. La suddivisione dei sotto-obiettivi tra i formatori, qui non indicata, avviene sulla base delle competenze specifiche.

L'approccio cognitivo adottato è di tipo euristico, incentrato sulla didattica per problemi, che porta l'allievo a porsi quesiti, ad analizzarli e a rispondere (*problem solving*), sia attraverso il lavoro individuale che quello di gruppo. Gli stessi sotto-obiettivi indicati più sotto devono risultare come il frutto di un lavoro di elaborazione in gruppo, da parte degli allievi, degli stimoli offerti dal formatore.

Il compito di quest'ultimo diviene così sempre meno quello di fornire *input* teorici (anche se in certi casi risulta necessario, come ad es. per alcune spiegazioni di termini e di concetti) e sempre più quello di progettare il percorso, offrire gli stimoli iniziali, accompagnare nella risoluzione dei problemi che nascono durante il percorso, attuare le verifiche, guidare nelle sintesi e nelle valutazioni (intermedie e conclusive), e facilitare la riflessione metodologica finale sul lavoro svolto.

Sullo sfondo resta l'individuazione e il conseguimento di alcuni obiettivi cognitivi (acquisizione di concetti-chiave), operativi (acquisizione di abilità) e affettivo-relazionali (capacità di confrontarsi con i propri vissuti e con esperienze di altri).

3.1. *Orientarsi nel CFP*

È una UD rivolta agli allievi del primo ciclo finalizzata alla conoscenza del CFP da parte dei nuovi arrivati e all'identificazione di alcuni elementi che lo rendono un modello operativo di sistema organizzato.

¹⁶ Per il quale cfr. S. SORESI-P. MEZZINI, *L'attività di orientamento scolastico-professionale: l'impostazione curricolare*, in *Psicologia e scuola*, a. 1990 n. 50, pp. 26-47.

¹⁷ Adottiamo le nomenclature delle aree disciplinari riportate dai progetti della Regione Lombardia.

Tre sono gli *obiettivi* perseguiti:

1. conoscere e essere in grado di utilizzare l'organizzazione logistica del Centro;
2. acquisire la consapevolezza dell'organizzazione funzionale presente, con il suo assetto gerarchico e le sue norme;
3. acquisire la conoscenza dell'organizzazione formativa, con flussi di persone, informazioni, risorse... in entrata e in uscita.

L'*obiettivo n. 1* si articola nei seguenti *sotto-obiettivi*:

- riconoscere su una pianta dell'istituto: le aule e i laboratori utilizzati dall'allievo; gli spazi per la ricreazione; gli uffici; gli altri spazi di servizio;
- conoscere la destinazione degli spazi (aule speciali, aule magne, campi per sport diversi, uffici, spazi di servizio);
- elaborare una tabella con gli orari di accesso a spazi particolari (mensa, campi sportivi, segreteria...);
- individuare i percorsi più comuni e di minor disturbo durante le ore di lezione;
- elaborare mappe e tabelle dei luoghi dove la classe o il singolo si trovano nel corso della giornata (piantina della classe, del laboratorio...).

Attraverso attività di gruppo e individuali, i ragazzi individuano i diversi luoghi, ricercano le informazioni (presso dirigenti, insegnanti, allievi più grandi, o in base alla loro stessa esperienza), le rielaborano, sulla base di mappe già in loro possesso o disegnandole, fino al raggiungimento dell'ultimo sotto-obiettivo, che può costituire anche una verifica conclusiva.

L'*obiettivo n. 2* è articolato nei seguenti *sotto-obiettivi*:

- raccogliere informazioni sulle diverse funzioni necessarie per l'andamento del CFP e individuare le più importanti (formative, amministrative, dirigenziali);
- individuare e riconoscere le persone che svolgono tali funzioni e stabilire le competenze di ciascuno;
- individuare chi ricopre più ruoli all'interno del settore di appartenenza (in genere formatori con compiti anche di animazione o coordinamento);
- individuare ruoli e competenze dei formatori della classe;
- raccogliere le regole scritte relative agli allievi del Centro (dal 'libretto personale' e dalle circolari);
- individuare eventuali regole non scritte.

Gli allievi elaborano in gruppo, e poi realizzano, interviste al direttore,

al coordinatore, all'animatore di settore, al segretario, ai formatori, ad allievi dei cicli successivi.

Apposite prove di verifica vanno preparate dai docenti.

I *sotto-obiettivi* dell'*obiettivo n. 3* sono:

- individuare i settori presenti nel Centro: le qualifiche, i corsi;
- raccogliere i dati numerici relativi agli allievi dei primi corsi (iscritti, promossi, bocciati, allievi con precedenti ripetenze) per settore, qualifica, corso negli ultimi tre anni formativi;
- elaborare statisticamente tali dati, calcolando percentuali, valori medi per settore, per qualifica, per corso;
- confrontare i risultati ottenuti;
- raccogliere le informazioni relative ai requisiti e alle modalità di accesso ai corsi, individuando il percorso (o percorsi) di accesso;
- ricercare gli eventuali sbocchi formativi post-qualifica;
- raccogliere testimonianze, dati, pareri... sugli sbocchi occupazionali²⁸ dei qualificati nel settore di appartenenza.

Anche qui, dopo una prima fase di elaborazione delle piste d'indagine e dei quesiti da porre da parte degli allievi, il lavoro di ricerca delle informazioni avviene attraverso la segreteria, il coordinatore, facendo riferimento ad eventuali statistiche già elaborate, come pure attraverso interviste ai dirigenti, agli allievi più grandi, ad ex-allievi...

Le prove di verifica possono consistere nella elaborazione di tabelle dei flussi di allievi in entrata e in uscita, nella stesura di una relazione sulla base di una traccia data, su eventuali rapporti di comparazione con i dati di altri settori o di CFP analoghi.

Al termine della realizzazione dell'intera unità, viene svolta una prova individuale di verifica conclusiva, sotto forma di questionario aperto, con la presentazione di alcune situazioni da affrontare in base alle informazioni acquisite. Eccone alcuni esempi, relativi ai sotto-obiettivi dell'unità:

- in quali ore della giornata il tuo gruppo ha accesso ai seguenti luoghi:
...?
- quale percorso devi compiere per ...?
- riempi lo schema di organigramma qui riportato, riferendoti al tuo settore;
- che cosa devi fare per richiedere un certificato? un sostitutivo del libretto personale?

²⁸ Si tratta di informazioni che verranno rielaborate in forma più puntuale nella successiva UD.

- un tuo amico ti chiede come fare per iscriversi al primo ciclo del corso per meccanici: quali indicazioni gli dai?
- se un amico ti chiedesse se il CFP che frequenti è molto selettivo, che cosa gli risponderesti, facendo riferimento ai tassi di promozione/bocciatura dei primi corsi?

Sulla base di questa prova, si elabora una griglia di correzione e una percentuale di risposte corrette affinché gli obiettivi si possano dire raggiunti.

3.2. *Orientarsi nel settore professionale scelto*

La seconda unità didattica nasce dalla consapevolezza che molto spesso la scelta di un corso professionale da parte del ragazzo in uscita dalla terza media è dettata da motivazioni diverse, ma che assai raramente si fonda su una reale conoscenza del settore produttivo nel quale ci si prepara ad inserirsi.

Diventa perciò necessaria una chiarificazione dei motivi di tale scelta e un primo contatto con la realtà lavorativa della propria qualifica, per una conferma più consapevole del cammino intrapreso che rafforzi la spinta motivazionale.

Tale finalità si realizza attraverso *cinque obiettivi*:

1. esplicitare i motivi della propria scelta nel sett. meccanico;
2. acquisire conoscenze dirette ed indirette sul lavoro dell'operaio di officina meccanica;
3. individuare i processi fondamentali, i prodotti, le attrezzature più diffuse nel settore meccanico;
4. tracciare in breve l'evoluzione del settore negli ultimi decenni;
5. tracciare un quadro dello sviluppo e dell'andamento del settore produttivo nel proprio territorio di residenza.

Il *primo obiettivo* si articola in questi *sotto-obiettivi*:

- distinguere i motivi di scelta del settore meccanico (interessi personali, esperienze lavorative proprie o di altri...) da quelli del CFP (formazione a breve termine, di carattere operativo-professionale, frequenza del CFP da parte di amici/ ex compagni di classe..., ispirazione cristiana del Centro, vicinanza a casa...);
- presentare i motivi personali di interesse per il settore meccanico;
- individuare influenze esterne (genitori amici) su tali motivazioni.

Questa ricognizione può essere efficacemente svolta attraverso un questionario con domande sia chiuse che aperte.

L'*obiettivo n. 2* si articola così:

- raccogliere e presentare esperienze indirette di contatto con il mondo del lavoro: interviste/testimonianze di chi lavora in una officina meccanica, visione di filmati, lettura di testi...;
- raccogliere e presentare esperienze dirette: visite in aziende; visite nel Centro agli allievi del ciclo di qualifica o di specializzazione durante l'attività nei laboratori; eventuali esperienze personali di lavoro.

Queste le articolazioni del *terzo obiettivo*:

- ricercare, analizzare e sintetizzare i principali processi del settore meccanico;
- ricercare e presentare le principali lavorazioni meccaniche;
- raccogliere dati, informazioni, immagini... e presentare le attrezzature e i macchinari di uso più comune.

Relativamente al *quarto obiettivo*, i *sotto-obiettivi* sono:

- raccogliere testimonianze dirette sul modo di lavorare nelle officine meccaniche nel passato (in modo puramente indicativo, da 20 a 40 anni fa), ad es. attraverso interviste a lavoratori anziani (quali abilità e quali titoli erano richiesti, quali lavorazioni con quali mezzi...), e presentarle;
- ricercare notizie sullo sviluppo storico del settore, elaborarle in sintesi e presentarle;
- raccogliere informazioni e testimonianze sul modo di lavorare nel presente (cfr. anche i risultati del lavoro di ricerca relativa al terzo obiettivo);
- confrontare passato e presente di un'officina meccanica, sottolineando le principali trasformazioni avvenute (sui piani delle tecnologie, dei prodotti, dell'organizzazione complessiva del lavoro), cercando di identificarne le cause.

Le articolazioni dell'*obiettivo n. 5* sono:

- definita un'unità di territorio (un quartiere cittadino, un comune, un gruppo di comuni), ricercare: il numero di officine meccaniche presenti; il numero degli occupati; le produzioni esistenti;
- intervistare testimoni privilegiati (imprenditori, sindacalisti, esperti) sulla realtà produttiva del territorio, sull'andamento della produzione e sull'occupazione e confrontare le indicazioni emerse;
- raccogliere dati sull'andamento nazionale del settore, e confrontarli con le alte informazioni.

Per quest'ultimo obiettivo, è necessario svolgere un lavoro preliminare

di ricerca e valutazione delle fonti (dai singoli imprenditori o sindacalisti, alle associazioni imprenditoriali e ai sindacati provinciali o regionali).

Anche per questa unità è opportuno prevedere un momento di verifica individuale conclusiva, eventualmente nella duplice forma di relazione scritta e di questionario sui dati emersi. Allo stesso modo, occorre stabilire il livello di criticità al di sopra del quale gli obiettivi dell'UD si considerano raggiunti.

L'ampiezza delle tematiche affrontate nell'UD permette di enucleare singoli obiettivi e singole attività, da realizzare separatamente, eventualmente anche in cicli diversi; resta comunque l'esigenza di una fase conclusiva nella quale realizzare una sintesi del lavoro di ricerca effettuato e di tutte le informazioni acquisite, affinché gli allievi colgano la complessità del sistema produttivo e le interrelazioni esistenti.

