

3 EDITORIALE

STUDI

- 11 Pasquale Ransenigo
Obiettivi istituzionali dell'obbligo formativo e ruolo degli enti locali
- 17 Mario Becciu – Annarita Colasanti
La promozione delle capacità personali nei contesti formativi
- 40 Carmela Di Agresti
Quale cultura del lavoro per la promozione dell'uomo ?
- 48 Giorgio Bocca
Lavoro formazione cultura
- 54 Umberto Tanoni
Innovazione tecnologica. stress e precariato
- 62 Giorgio Rossi
Giovani e formazione professionale nella prassi salesiana nella pubblicazione su "L'opera salesiana dal 1880 al 1922"
- 72 Mario Viglietti
Efficienza intellettuale e orientamento
- 79 Franco Marinelli
Giuseppe Pellitteri, 10 anni dopo

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

- 91 Protocollo d'intesa
fra "La Regione Lombardia, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali"
- 96 Forma
Progetto pilota per il sistema di istruzione e formazione: linea guida

ESPERIENZE

- 123 Alessandra Attouchi
Ricerche sugli abbandoni: il progetto "Lavori in corso"

131 SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Inizio dell'iter parlamentare del DdL Moratti alla Commissione Cultura del Senato

Il Disegno di Legge 1306 (Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia d'istruzione e di formazione professionale) ha iniziato il suo iter parlamentare nella VII commissione del Senato. Alla conclusione della discussione generale, prima della presentazione degli emendamenti, il Ministro dell'istruzione università e ricerca Letizia Moratti è intervenuta per rispondere agli interrogativi che i Senatori avevano espresso nel corso del dibattito.

Alcune risposte possono chiarire quali sono gli intenti che il Governo vuole perseguire con il DdL delega in discussione: ci soffermiamo sulle risposte riguardanti il tema dell'istruzione e formazione professionale.

Evidenziando quanto espresso dal senatore Favaro nella discussione in Commissione, il Ministro afferma che "in Italia la mancanza di una valida alternativa agli studi liceali ha privato troppi giovani di opportunità di formazione che valorizzassero le loro inclinazioni, attitudini e capacità e consentissero loro di mantenere un rapporto positivo, perché utile per il loro avvenire e perché attento ai loro progetti, alla loro intelligenza e alle loro aspettative, con il sistema di formazione. È avvenuto, invece, che i ragazzi, costretti alla frequenza dell'unico canale liceale o di scuole licealizzate... abbiano preferito abbandonare completamente gli studi ed alimentare quella dispersione scolastica, e da qualche anno anche formativa, che rappresenta il vero punto di crisi del sistema italiano e che ne minaccia la credibilità e la legittimità presso i giovani e le loro famiglie. Da questo punto di vista l'obbligo scolastico, se disgiunto da un vero successo educativo è un non senso".

Queste affermazioni sono in sintonia con quanto "Rassegna CNOS" in molti interventi ha sostenuto; anche le ricerche hanno messo in evidenza che le pari opportunità di istruzione e formazione per i giovani non si realizzano offrendo a tutti percorsi scolastici con un unico approccio metodologico, ma allargando il ventaglio delle opportunità.

Afferma sempre il Ministro: "Se si vuole innovare profondamente l'offerta di formazione, si devono comprendere i giovani e le loro scelte, ... bisogna offrire loro quell'opportunità educativa che è stata loro negata. Non è affatto

detto che questo possa avvenire obbligandoli a rimanere più a lungo a scuola, ... Al contrario, ... introducendo flessibilità e differenziazione dei percorsi di istruzione e formazione nei modi, nei tempi e negli sbocchi, si offre agli studenti una reale possibilità di personalizzazione del progetto formativo di ciascuno... Nel provvedimento in discussione, il sistema amplia la gamma dell'offerta formativa consentendo ai giovani di conseguire qualifiche e diplomi professionali che rispondano ai loro bisogni e alle loro aspettative a partire dal quattordicesimo anno di età".

La risposta del Ministro prende avvio da interventi di Senatori che presentano i percorsi di FP come un puro addestramento, rivolto a preparare lavoratori a bassa qualificazione in funzione di richieste aziendali, senza nessuna preoccupazione culturale. Questi Senatori paventano perciò che un inizio precoce di tali percorsi possa impedire quella formazione culturale, che un diritto vero di ogni giovane. Il loro punto di vista, inoltre, parte dal concepire come cultura solo quella di matrice letteraria umanistica, ritenuta come unica valida nella tradizione italiana.

Ma il tenere i giovani nelle aule non basta per aumentare la loro cultura: già tra coloro che terminano i percorsi dell'attuale scuola media inferiore si trovano ragazzi culturalmente regrediti, pur rimanendo tra i banchi, anche relativamente a quanto avevano appreso nella scuola elementare.

La possibilità di scegliere tra percorsi mirati diversi a 13 anni, tra un "liceo classico" e un "liceo tecnico tecnologico", come è stabilito dalla legge 30/2000, non aveva creato problemi di "giovane età" o "immaturità" per scegliere. Se invece si tratta della scelta di un percorso di formazione professionale (FP), l'incapacità del ragazzo di scegliere diventa manifesta e l'età giovane diviene un motivo grave per impedire le scelte. Qualsiasi scuola va bene e si può scegliere (per definizione prepara culturalmente), mentre scegliere un percorso diverso no (almeno occorre arricchirlo culturalmente, preferibilmente in integrazione con la scuola!). Se la scelta dei percorsi differenziati non può essere fatta nello snodo in cui tutti i ragazzi sono chiamati a scegliere, la FP, con i suoi percorsi, dovrà continuare ad accontentarsi degli espulsi dal sistema scolastico, come avviene già ora in conseguenza del termine dell'obbligo scolastico dopo un anno di secondaria superiore. Da tale percorso scolastico, si è costatato, esce solo chi espulso. Si teme che, con la scelta precoce, si venga a costruire un percorso di FP di serie B rispetto a quello scolastico; con tale paura si finisce per creare un percorso di FP di serie C, chiamato al puro ricupero del disagio sociale e del fallimento scolastico.

Il Ministro afferma che "si lavorerà perché non ci siano offerte statali di serie A e offerte regionali di serie B, alcune di spessore culturale ed educativo e altre no. I saperi di base, che attualmente sono previsti nel percorso dell'obbligo scolastico, verranno previsti e rafforzati anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale. Queste gerarchie e queste distinzioni, infatti, vanno superate per approdare ad un sistema educativo della Repubblica che veda concorrere, per la migliore istruzione e formazione possibile dei giovani, Stato e regioni, licei e istituti professionali, ma anche

centri di formazione professionale... in linea con i nuovi standard qualitativi di cui lo Stato si renderà garante”.

“Ogni percorso, al di là della durata, consentirà accessi ad un livello superiore di istruzione e di formazione. Infatti, ... si lavorerà ... per creare percorsi di formazione professionale superiore, culturalmente e qualitativamente validi...” Rassicura, inoltre, “che il nuovo quadro istituzionale riconoscerà ai centri il giusto ruolo nell'ambito del sistema educativo di istruzione e di formazione, affinché ci sia la necessaria valorizzazione delle esperienze migliori nei diversi settori della formazione professionale, mirabilmente curati dai medesimi centri.”

“Inoltre, i ragazzi dovranno sapere che nessuna scelta da loro effettuata nelle diverse fasi di formazione sarà mai irreversibile”.

Le affermazioni del Ministro mettono in risalto che, negli interventi fatti in Commissione, è ritornato vivo il dubbio sulla qualità dei percorsi di FP, quasi che qualsiasi percorso non scolastico sia privo di spessore culturale e per questo da ritardare il più possibile. Anche i percorsi di formazione superiore, che dovrebbe divenire “culturalmente validi”, lasciano intravedere la difesa dei percorsi universitari, ritenuti i soli validi, mentre gli altri percorsi di Formazione superiore non hanno che scarsa visibilità, al di là del loro riconoscimento giuridico.

Due culture si congiungono nel ritenere i percorsi scolastici e universitari come gli unici modelli possibili: la cultura che ha accompagnato l'unità d'Italia, che ha cercato di realizzare il “fare gli italiani” attraverso percorsi scolastici omologati e “statali” (perciò controllabili quanto a contenuti e modelli) e la cultura marxista, che ha da sempre interpretato l'uguaglianza delle opportunità come offerta di un medesimo percorso capace di impedire gli effetti delle differenze sociali per il maggior tempo possibile. Oltre cento anni di scuola omologata sul territorio nazionale non ha impedito la nascita di forti regionalismi e tendenze separatiste; le differenze sociali, invece di diminuire grazie a una scuola media inferiore unificata e ad una superiore completamente licealizzata (i percorsi tecnici e professionali si limitano in troppi casi a trasmettere solo conoscenze), si sono rese ancora più evidenti, specialmente nelle zone deboli d'Italia.

La nuova strutturazione dei percorsi educativi proposta di legge non risolve da sola i problemi, ma parte dal principio che la differenziazione delle offerte per dare ad ognuno la possibilità di crescere culturalmente nel modo più congeniale sia più efficace del tentativo di omologazione di tutti i percorsi. E questo non deriva essenzialmente dalle necessità del mercato del lavoro, di cui bisogna tenere conto anche nel progettare percorsi scolastici, ma dalla necessità di permettere a tutti i giovani di poter soddisfare l'obbligo di formarsi fino a 18 anni, trovando percorsi adatti ad ognuno. L'unica via dei percorsi di tipo liceale, per di più selettiva in base a parametri che valorizzano soltanto alcune capacità di una persona, rende vano il diritto/dovere di formarsi. Un percorso, che parta dall'esperienza pratica per giungere alla riflessione e all'apprendimento teorico, risulta incomprensibile all'attuale élite culturale italiana, anche se storicamente fa parte della

tradizione italiana la formazione di grandi artisti e geni attraverso l'esperienza concreta delle botteghe.

Parlando dei percorsi in alterna scuola/FP e lavoro, previsti dopo il 15° anno, il Ministro afferma che "... il processo di apprendimento deve avvenire anche in un terreno diverso, quello del lavoro, che non è di per sé un'esperienza formativa ..., ma può rappresentare, se opportunamente organizzato nell'ambito di un progetto formativo, una via di emancipazione per molti giovani. Si tratta di una modalità di apprendimento, ampiamente adottata con buoni risultati in altri Paesi e che, come tale, dovrà essere offerta anche a chi frequenta il liceo".

Sul significato della cultura del lavoro nel contesto educativo erano sorte polemiche già a riguardo del documento che il Ministro Berlinguer aveva predisposto come base di discussione in vista della prima stesura del disegno di legge, poi approvato come legge 30/99. È il segno della separazione e, talora, contrapposizione tra scuola e lavoro, partendo anche da una concezione "gratuita e per questo elitaria" dell'istruzione e formazione. Molti giovani, quando si cerca di far loro apprendere qualcosa, pongono come prima domanda: "A che cosa serve?". Su tali giovani le motivazioni astratte e culturali non fanno presa, anche quando sono dotati di intelligenze vivaci, che li potrebbero portare a notevoli successi nella vita e nel lavoro. Anche questi hanno diritto alla formazione fino al 18° anno, ma devono poter trovare approcci alla cultura e metodologie educative diverse da quelle che un liceo deve assicurare. Anche l'esperienza lavorativa può entrare a far parte di un percorso educativo, purché lo si sappia organizzare in modo da valorizzarla al meglio.

Percorsi sperimentali di formazione professionale

Il DdL di delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia d'istruzione e di formazione professionale tende a valorizzare le diversità dei giovani, dando loro la possibilità di percorsi formativi differenziati a partire dal 14° anno.

Risulta perciò importante progettare modelli di possibili percorsi differenziati rispetto a quelli scolastici e cercare di sperimentarli. Opportunamente monitorati, possono prefigurare i percorsi di "istruzione e formazione professionale" di competenza regionale, che i giovani potranno scegliere al pari dei licei al termine dei percorsi unitari di istruzione. I giovani che li scelgono non solo raggiungono gli obiettivi dell'obbligo scolastico fino al 15° anno e assolvono all'obbligo di formazione fino al 18°, ma hanno in seguito la possibilità di continuare la loro preparazione nei percorsi di formazione professionale superiore.

Le affermazioni di principio e le decisioni legislative sono importanti, ma solo la sperimentazione dei percorsi può evidenziare i punti forti e quelli deboli di un percorso formativo.

Negli anni passati il CNOS-FAP e il CIOFS-FP hanno predisposto un progetto per i giovani in obbligo formativo, hanno fornito sussidi per la sua realizzazione, lo hanno realizzato nei loro CFP e in quelli di altri enti in diverse regioni, ne hanno monitorato la sperimentazione.

A partire da tale esperienza, l'Associazione FORMA ha deciso di progettare un percorso sperimentale di FP, che prefiguri la situazione che verrebbe a delinearsi, per quanto riguarda i percorsi di istruzione e formazione professionale, nella prospettiva del DdL del Governo. Per questo ha interessato le Regioni, che sono le responsabili istituzionali di tale percorso: alcune di queste hanno mostrato interesse per la sperimentazione.

Le difficoltà maggiori alla realizzazione di percorsi che iniziano al 14° anno di età dei giovani nascono dalla applicazione della legge 9/99, che impedisce la scelta di percorsi di FP prima dell'assolvimento dell'obbligo scolastico al 15° anno di età. Per superare tale difficoltà, partendo da quanto sancito all'articolo 7 del Decreto Ministeriale 9 agosto 1999 n. 323, sono necessari accordi e convenzioni con scuole superiori. La Regione Lombardia, che per prima si è proposta di sperimentare l'attuazione di tali percorsi, ha firmato un accordo sia con il MIUR sia con MLPS, per iniziare già da settembre. L'Accordo prevede che, tra nella possibilità di certificare i crediti maturati nei percorsi sperimentali, "una prima iniziativa può riguardare la sperimentazione dell'assolvimento dell'obbligo scolastico nei percorsi di formazione professionale, assicurando nell'arco di tali percorsi l'acquisizione di crediti corrispondenti a quelli previsti per l'assolvimento dell'obbligo scolastico".

La provincia autonoma di Trento ha seguito lo stesso esempio, con un suo accordo. La sua ampia autonomia, riconosciuta anche nella legge 9/99, le aveva già permesso, anche dopo l'innalzamento dell'età dell'obbligo scolastico, di attuare percorsi di FP ad iniziare dal 14° anno.

È opportuno che la sperimentazione possa iniziare anche in altre regioni, perché si abbia possibilità più ampia di monitoraggio e valutazione in situazioni territoriali diverse.

Le normative sull'obbligo formativo e la realizzazione concreta di percorsi hanno dato inizio ad un sistema regionale di formazione professionale iniziale, che ha come obiettivo di portare i giovani a raggiungere una qualifica in due anni, con la possibilità accedere un terzo anno di specializzazione, come previsto dall'accordo Stato Regioni del 2 marzo 2000; la nuova sperimentazione prefigura una strutturazione ancora più valida di tale sistema

Al livello nazionale resta il compito di fissare gli standard minimi finali per tali percorsi, perché venga assicurato a tutti i giovani, al di là delle collocazioni regionali, il raggiungimento di obiettivi equivalenti.

Nella sezione "Monitoraggio delle Riforme", "Rassegna CNOS" pubblica sia il testo dell'accordo Regione Lombardia, MIUR e MLPS sia una sintesi delle linee guida del progetto, per estenderne la conoscenza e appoggiarne la diffusione in altre Regioni.

Seminario su "Istruzione e formazione professionale alla luce della riforma"

Il 31 maggio 2002 il Centro Studi Scuola Cattolica (CSSC) e l'Associazione FORMA hanno organizzato, in collaborazione con gli Uffici nazionali della Conferenza Episcopale Italiana (CEI) per "L'educazione, la scuola e l'università" e per i "Problemi sociali e il lavoro" un seminario di riflessione sugli scenari emergenti dalle riforme del sistema educativo italiano e sulle prospettive di sperimentazione dei nuovi percorsi per la FP. Le relazioni e la tavola rotonda hanno cercato di mettere in luce le prospettive che emergono sia dalla riforma costituzionale sia dalle indicazioni che sono alla base del DdL di riforma della scuola.

Il Prof. G. Garancini ha tracciato il quadro istituzionale nel quale si deve muovere l'istruzione e la formazione professionale sulla base del nuovo dispositivo dell'art. 117 della Costituzione; il prof. G. Bocca ha illustrato il valore della cultura del lavoro nei nuovi progetti educativi per l'istruzione e la FP; il dott. D. Nicoli ha infine illustrato il progetto elaborato da "FORMA", per la costruzione di un percorso di FP, autonomo dai percorsi scolastici, che possa essere offerto ai giovani dai 14 ai 21 anni, con tappe intermedie e titoli, che consentano sia il passaggio al mondo del lavoro sia crediti per il passaggio ai percorsi liceali o universitari.

La tavola rotonda, moderata dal prof. M. Colasanto, ha messo a confronto le opinioni del dott. E. Gandini, presidente di FORMA, dell'on. P. Viespoli, sottosegretario al MLPS, dell'on. V. Aprea, sottosegretario MIUR, del prof. G. Manzini, responsabile scuola della "Margherita", del prof. C. Dall'Aringa, Presidente dell'ISFOL e del dott. M. Bassi, vice direttore generale del settore formazione, istruzione e lavoro della Regione Lombardia. Il dibattito si è arricchito del contributo di molti presenti, che hanno approfondito i temi proposti.

La riflessione maturata permetterà agli Uffici CEI di accompagnare le istituzioni scolastiche e formative in questo momento di mutamenti istituzionali con un maggiore conoscenza delle opportunità e delle difficoltà che si presentano.

Concludendo il seminario, il Direttore dell'Ufficio Nazionale CEI per la cultura, la scuola e l'università don B. Stenco ha confermato l'importanza di introdurre un percorso di FP graduale e continuo, parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni. Ribadendo la specificità del percorso per il suo approccio metodologico, che parte dagli interessi soprattutto lavorativi degli allievi, ha sottolineato l'importanza dell'avvio della sperimentazione proposta da FORMA, che supera anche le difficoltà di quegli adolescenti che in questi anni, a causa del dispositivo della legge 9/99, sono stati costretti a non scegliere i percorsi di FP, anche quando l'avrebbero voluto come risposta alle proprie inclinazioni.

L'attenzione delle Regioni per la FP

L'iter di contrattazione per il rinnovo del CCNL della FP ha avuto un battuta piuttosto lunga di arresto, legata alla difficoltà di ricercare una soluzione al problema di assicurare una protezione ai lavoratori del sistema della FP regionale che, a seguito di crisi occupazionali o di ristrutturazioni, rimangono senza lavoro. Nei precedenti CCNL era assicurata, per gli operatori iscritti in un apposito albo regionale, la conservazione del posto di lavoro nel caso di crisi aziendali o esuberi attraverso l'istituto della mobilità. Solo alcune Regioni, però, hanno adottato le procedure previste dal CCNL, mentre altre non hanno gestito la mobilità degli operatori in casi di esubero e crisi. Nelle stesse Regioni in cui è stato attivato, l'albo degli operatori è normalmente ad esaurimento, cioè assicura l'intervento regionale solo per gli assunti entro date stabilite: per gli altri operatori la Regione non interviene. L'articolo del CCNL, invece, prevede le medesime procedure di mobilità per tutto il personale, senza distinzione di Regioni. Già l'ultimo contratto, a seguito delle difficoltà di applicazione, prevedeva una procedura di superamento dell'istituto mobilità, ma non se ne era fatto nulla.

L'opportunità di estendere anche agli operatori della FP gli ammortizzatori sociali previsti per altre categorie di lavoratori, in base al DdL in discussione in Parlamento, ha spinto le organizzazioni sindacali nazionali e i rappresentanti degli enti di FP a richiedere un incontro con il Coordinamento degli Assessori, con lo scopo di sollecitare il loro intervento presso il Governo per rendere possibile l'estensione degli ammortizzatori sociali ai lavoratori della FP.

La delegazione degli enti di FP è stata ricevuta dal coordinamento degli Assessori regionali della FP e ha loro illustrato le difficoltà che il sistema degli enti di FP sta incontrando nella sua trasformazione, riorganizzazione e risanamento, con le possibili conseguenze in campo occupazionale, ma anche le nuove opportunità che, a partire dall'istituzione dei percorsi di FP per l'assolvimento dell'obbligo formativo, possono contribuire a riorganizzare e rafforzare il sistema regionale di FP. Le OO.SS. sono state, a loro volta, ricevute dal Coordinamento.

A seguito degli incontri avvenuti, il Coordinatore nazionale degli Assessori di FP Scoppelliti ha inviato una lettera al Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali per esprimere il punto di vista delle Regioni sul momento che il sistema formativo sta attraversando e richiedere l'intervento del MLPS. La lettera, a partire dalla necessità di "potenziare e qualificare l'offerta formativa regionale" in vista dell'accREDITamento, esprime la necessità di qualificare e riconvertire il personale dipendente dagli enti gestori. "Ma come a volte avviene nelle fasi di ristrutturazione, si potrebbero verificare anche ricorsi alla mobilità nonché veri e propri esuberi". Per questo "riteniamo necessario che nella legge di modifica sugli ammortizzatori sociali, in discussione in questi giorni in Parlamento, sia esplicitamente prevista l'estensione ai lavoratori di questo settore delle forme di tutela e di sostegno che si andranno a definire per gli altri lavoratori. Ciò costituirà, inoltre, un

ulteriore importante tassello a favore della costruzione di un sistema nazionale di formazione professionale, nel momento in cui ai lavoratori del settore sono riconosciuti gli stessi diritti dei lavoratori degli altri comparti". La lettera ribadisce l'intenzione degli Assessori alla FP di gestire, nel periodo transitorio, i problemi di mobilità del personale attraverso i fondi del decreto della ristrutturazione delle strutture formative.

Oltre che a facilitare la ripresa delle trattative per il rinnovo del CCNL della FP, l'incontro con il coordinamento degli Assessori e la loro richiesta finale espressa nella lettera al Ministro di un confronto tra "Ministero del Lavoro, Regioni, OO.SS ed Enti gestori per definire nuove regole contrattuali degli Enti che vorranno accreditarsi per l'obbligo formativo" apre la strada alla ripresa di incontri istituzionali, in vista del superamento della debolezza di un sistema di FP, che tende a sfilacciarsi in tanti sistemi diversi quante sono le regioni italiane.

L'esplicito richiamo all'obbligo formativo, inoltre, mette in luce l'intenzione di attuarlo in tutte le regioni, creando il fondamento su cui costruire il resto del sistema di FP italiano.

Obiettivi istituzionali dell'obbligo formativo e ruolo degli enti locali

PASQUALE
RANSENIGO*

Premesse

- Il traguardo del 1° settembre sta imprimendo elevati ritmi di velocità di intervento da parte di quanti, incalzati anche dall'avvicinarsi della chiusura dei lavori parlamentari per la pausa estiva, non intendono staccare il piede dell'acceleratore delle riforme del sistema educativo dell'istruzione e della formazione professionale previste nel disegno di legge Moratti (n.1306), stimolati anche dalle nuove prospettive aperte dalle modifiche al Titolo V della Costituzione con la legge n. 3/2001.
- Non altrettanta determinazione viene, invece, registrata nei confronti dei Soggetti Istituzionali che, al 1° settembre, non sono nella necessità di attendere l'approvazione di riforme ma debbono realizzare interventi operativi in attuazione di riforme già sancite dalla Legge, e da Regolamenti o da Accordi specifici.
- Il banco di prova dell'impegno da parte delle Istituzioni scolastiche, dei Centri di Forma-

Il banco di prova dell'impegno da parte degli Enti Locali è costituito dalla capacità di garantire ai giovani in età di obbligo formativo (15-18 anni) la frequenza dei percorsi della formazione professionale iniziale, al fine di acquisire una qualifica professionale riconosciuta. Il ridisegno dello scenario istituzionale comporta che sappiano attivare interventi mirati e urgenti

* Responsabile dell'Ufficio Sociopolitico della Federazione CNOS-FAP.

zione Professionale, dei Servizi per l'impiego, ma soprattutto degli Enti Locali è costituito dalla risposta di sistema territoriale di attuazione dell'obbligo formativo, che tali Soggetti debbono garantire ai giovani in età di obbligo formativo (15-18 anni) che scelgono – insieme alle proprie famiglie – di esercitare il conseguente diritto/dovere con la frequenza dei percorsi della formazione professionale iniziale, al fine di acquisire una *qualifica professionale riconosciuta* per un loro inserimento attivo – da maggiorenti – nel mondo del lavoro e nella società.

- Per creare un *sistema di risposta territoriale* a tale diritto/dovere sembra necessario richiamare soprattutto l'attenzione di chi ha responsabilità primarie nel Governo nelle singole Regioni su *alcune istanze - proposte di interventi mirati ed urgenti* perché siano assicurate **le condizioni necessarie** per conseguire gli obiettivi istituzionali dell'obbligo formativo nei percorsi della formazione professionale iniziale, in coerenza con un quadro di riferimento legislativo, normativo e amministrativo che risulti determinante per le scelte di interventi programmatici e operativi da sottoporre a monitoraggio costante e a verifiche oggettive intermedie e finali.

1 – Ridisegno dello scenario istituzionale

Tra il gennaio 1999 e il febbraio 2002 si sono verificati rilevanti interventi legislativi e normativi che innovano direttamente o indirettamente i rapporti e le interazioni tra il sistema dell'istruzione scolastica ed universitaria e il sistema della formazione professionale regionale.

La prima innovazione ha riguardato *l'innalzamento dell'obbligo di istruzione* (legge 9/99) che, anche a seguito della sospesa attuazione della legge su "riordino dei cicli scolastici" cui doveva raccordarsi, determina oggettivamente "una grave sfasatura di un obbligo scolastico che termina nel primo anno di un nuovo ciclo, pregiudicando un corretto processo di orientamento e di scelta di percorsi da parte dei giovani e il rapporto tra i percorsi scolastici professionalizzanti degli Istituti Professionali di Stato ed i percorsi formativi dei Centri di Formazione Professionale regionali" (*Rapporto Isfol 2001, pag. XLVI*).

La seconda innovazione (oggetto specifico delle istanze - proposte successive) si è realizzata con *l'istituzione dell'obbligo formativo* (art. 68 della legge 144/99), che ha sancito con legge della Repubblica un inedito diritto/dovere per **tutti** i giovani ad acquisire, entro il diciottesimo anno di età, un diploma di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale riconosciuta attraverso percorsi di istruzione o di formazione professionale o di apprendistato, definiti con apposito regolamento attuativo (DPR. n. 257, 12 07.00) e con specifico Accordo Stato - Regioni (Seduta del 2 marzo 2000).

La terza innovazione è stata avviata con la **Legge costituzionale n. 3/01** (di rilevanza strategica per l'oggetto delle presenti considerazioni), re-

lativa alle *modifiche del Titolo V della Costituzione* che, nel riassetto della nuova tipologia del potere legislativo dello Stato e delle Regioni e al principio di sussidiarietà, **assegna alle Regioni competenze di legislazione esclusiva su "istruzione e formazione professionale"**.

Quali ruoli e responsabilità si prospettano in futuro per le Regioni – le Province – i Comuni che, insieme allo Stato, *"costituiscono"* – quali Enti autonomi – la nostra Repubblica?

Le leggi ordinarie dovranno certamente entrare nel merito. Già ora gli addetti ai lavori rilevano comunque che *"l'endiadi (istruzione e formazione professionale), in verità poco felice, è stata ispirata dalla circostanza che il passaggio della istruzione professionale alle Regioni ha sempre trovato la più viva opposizione degli organi statali e che l'espressione istruzione artigiana e professionale, contenuta nel precedente testo costituzionale (art. 117) tra le competenze regionali, è stata sempre interpretata in modo restrittivo come formazione professionale"* (cfr. L. Barberio Corsetti (Consigliere di Stato), *La riforma del titolo V della Costituzione*, in "Nuova Secondaria", n. 4, 2001, pag. 9).

In fine, il **Disegno di Legge** (Marzo 02) relativo alla *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale* – attualmente in esame presso la sesta Commissione del Senato – indica un percorso innovativo che, con i relativi decreti di attuazione e con riferimento al nuovo testo costituzionale, dovrà entrare nel merito di **competenze concorrenti** tra Stato e Regioni.

2 - Istanze e proposte di interventi mirati e urgenti

La consapevolezza della *complessità* del quadro di riferimento delimitato, relativo alle riforme del "sistema educativo di istruzione e di formazione", e la *sovrapposizione* di rilevanti modifiche del Titolo V della Carta Fondamentale della Repubblica Italiana non possono, però, indurre a comportamenti di attesa e di passività da parte di quanti hanno responsabilità istituzionali e politiche per ricercare soluzioni adeguate ai problemi emergenti nelle diverse aree di competenza.

Tale determinazione assume particolare rilevanza allorché le aree di competenza investono i diversi settori del sistema della formazione professionale (formazione professionale iniziale, superiore, continua), il cui governo sicuramente non è mai stato facile e nel quale i meccanismi di concertazione sociale e di interazione tra i diversi soggetti coinvolti devono essere sempre tenuti al centro di ogni processo di innovazione.

In questa ottica, gli Enti di Formazione Professionale sentono il dovere di sottoporre alla responsabilità delle Amministrazioni Regionali **alcune condizioni**, che essi ritengono conseguenti alla *portata riformatrice* introdotta con l'istituzione dell'obbligo formativo per **tutti** i giovani fino al di-

ciottesimo anno di età, sancito dall'articolo 68 della Legge 144/99, in relazione anche alle modalità più opportune per fruire delle apposite risorse finanziarie attribuite ad ogni Regione da parte dello Stato e del Ministero del Lavoro, tenendo conto del numero dei giovani coinvolti ogni anno in tale obbligo formativo, *ma che sono fuori dal sistema scolastico.*

2.1 – La prima condizione operativa, pregiudiziale e strategica se si vuole ricondurre a sistema gli interventi innovativi di governo territoriale conseguenti all'attuazione dell'obbligo formativo, consiste nell'attivare e verificare l'efficacia delle iniziative e degli strumenti *capaci di intercettare i giovani* che, in numero precisato con dati ISTAT 1998 riferiti a giovani nella fascia di età 15-17 anni erano – nelle diverse Regioni – fuori dal sistema scolastico (Decreto direzionale del 13.11.2000).

Disporre di una **aggiornata anagrafe regionale** (prima condizione operativa) assicura ad ogni Regione non solo uno strumento indispensabile e richiesto dalle normative di legge e di regolamento attuativo dell'obbligo formativo nonché di un apposito Accordo Stato-Regioni, ma costituisce una strategia di *visibilità di impegno politico per i giovani* a livello dei singoli Comuni, delle relative Province e della Regione dove devono operare i Servizi per l'impiego, in sinergia di azione, con le Scuole e con i Centri di FP per accompagnare i giovani a fruire positivamente di opportunità di percorsi scolastici, di formazione professionale iniziale o di apprendistato.

Gli Enti di Formazione Professionale ritengono di sottolineare l'importanza di tale scelta prioritaria da parte delle singole Regioni che, a tale scopo, non solo dispongono di risorse finanziarie ministeriali quantificate e finalizzate ai Servizi decentrati per l'impiego, ma possono predisporre modalità di erogazione, che in alcune Regioni (Piemonte e Veneto) fanno riferimento a piani di spese da documentare in base ai servizi e alle prestazioni oggettivamente richiesti dai giovani coinvolti e dalle rispettive famiglie.

2.2 – La seconda condizione, da ricercare con responsabilità e determinazione in sinergia con tutte le potenzialità disponibili a livello nazionale e locale, consiste nel mantenere un continuo e vigile presidio per assicurare il **conseguimento degli obiettivi "istituzionali"** nei percorsi della formazione professionale iniziale che, a partire dalle *diverse situazioni dei soggetti coinvolti*, portino ad acquisire **una qualifica professionale riconosciuta**, attraverso itinerari formativi **che non possono avere durata complessiva inferiore a due anni**, a cui possono seguire cicli di specializzazione aperti anche alla formazione superiore ed universitaria (art. 68, comma 2, legge 144/99; Accordo Stato-Regioni, Seduta del 2 marzo 2000, Allegato Tecnico, paragrafo n. 1).

In particolare, si deve rilevare che l'obiettivo istituzionale del conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta assicura anche nel nostro Paese nuove opportunità ai giovani e alle ragazze al momento in cui, diventando maggiorenni al compimento del 18° anno di età, possono entrare nella società e nel mondo del lavoro esercitando i diritti/doveri di cittadini-

nanza attiva, disponendo o di un titolo di studio acquisito al termine dell'attuale ciclo secondario superiore o di una qualifica professionale riconosciuta.

Ovviamente, sulla base del nuovo contesto legislativo e normativo introdotto con l'istituzione dell'obbligo formativo nel sistema educativo del nostro Paese e nelle prospettive di una maggiore utenza motivata a scelte differenziate e qualificate, si sono diffusi in non poche Regioni specifici *progetti di percorsi sperimentali* di formazione professionale iniziale, perlopiù elaborati da Enti di formazione professionale, cosiddetti storici, da sempre impegnati nella formazione professionale specialmente dei giovani in uscita dall'obbligo scolastico.

In tema di *sperimentazioni in corso* si deve segnalare la recente intesa tra Ministero dell'Istruzione – Ministero del Welfare (Lavoro e politiche sociali) – Lombardia e Trento per realizzare “percorsi di istruzione e di formazione professionale di diverso livello” articolati su un triennio o quadriennio per l'accesso anche all'università, al fine di “valutare” le opportunità di quelle “passarelle”, che dovrebbero consentire passaggi riconosciuti tra il sistema dell'istruzione e quello della formazione professionale e viceversa.

2.3 – La terza condizione – connessa e conseguente alle due condizioni precedenti – consiste nell'attribuire una peculiare *collocazione* della formazione professionale iniziale dell'obbligo formativo *nei programmi poliennali e nei piani annuali* delle singole Regioni, con riferimento specifico **alle scelte e alle modalità di finanziamento** da assicurare ai giovani e alle ragazze, che non sono motivati a percorsi lunghi nel sistema scolastico o da questo emarginati e che debbono trovare risposte adeguate dalle Istituzioni deputate a corrispondere a tale diritto/dovere, sancito con una apposita legge nell'ordinamento della nostra Repubblica.

In questo contesto, il rapporto di relazione tra questi giovani e le rispettive Amministrazioni Regionali, Provinciali e Comunali non può essere eluso o condizionato da fonti di finanziamento che non risultino comprensibili e trasparenti anche a tali giovani e alle rispettive famiglie.

È infatti *a nome e per conto di questi giovani e ragazze* che gli Enti di Formazione Professionale richiedono garanzie di adeguate risorse finanziarie certe e regolari per assicurare qualità e continuità al proprio servizio di pubblica utilità in coerenza con i percorsi di sperimentazione, programmati e realizzati con **durata di 2400 ore**, per assicurare il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta.

Si tratta, ovviamente, di avviare con determinazione un processo di *pianificazione finanziaria poliennale* che, pur procedendo transitoriamente attraverso disponibilità integrate con i Programmi Operativi Regionali FSE 2000/06, segni una decisa volontà politica per assicurare, **con risorse proprie di ciascuna Regione**, un piano di finanziamento regolare, continuo e coerente con le scelte istituzionali *volute autonomamente* da leggi e normative della Repubblica italiana.

“Un sistema, per definirsi veramente tale, dovrebbe in realtà basarsi su un

impegno finanziario nazionale (regionale), rispetto al quale gli interventi comunitari si configurano effettivamente come sussidiari. Questo permetterebbe anche di risolvere molti equivoci legati alle modalità ed alle procedure di finanziamento delle singole attività, specialmente quelle a carattere strutturale o ricorrente (obbligo formativo), che rappresentano una componente significativa del sistema formativo” (Rapporto Isfol 2001, pag. XLV).

Il confronto con modalità di finanziamento adottate anche in altre Regioni (Piemonte, Veneto ...), correlate al riconoscimento di *accreditamento poliennale* a sedi di Enti operanti con progetti sperimentali nella formazione professionale iniziale, potrebbero certamente costituire un'area di approfondimento e di collaborazione auspicabile tra i Responsabili dei rispettivi organi direttivi e amministrativi a livello delle singole Regioni.

Conclusione

Una risposta positiva, capace di *“dare voce”* ai giovani per un loro inserimento attivo nel mondo del lavoro e della società, richiede il superamento delle condizioni illustrate per assicurare a tutti i giovani percorsi di formazione professionale iniziale coerenti con l'obiettivo del conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta e rappresenta certamente un punto di riferimento per verificare azioni di solidarietà di quanti sono impegnati nei processi di riforma del complessivo sistema educativo di istruzione e di formazione professionale nel nostro Paese.

La promozione delle capacità personali nei contesti formativi

MARIO
BECCIU
ANNA RITA
COLASANTI*

1. CAPACITÀ PERSONALI: DEFINIZIONE E CLASSIFICAZIONE

La letteratura relativa alle capacità personali presenta numerosi termini tra loro spesso sovrapponibili altre volte utilizzati con accentuazioni e connotazioni differenti. Tra i più ricorrenti ritroviamo quelli di capacità aspecifiche, competenze trasversali, atteggiamenti, tratti, qualità umane, metaqualità (cfr. ISFOL, 1994, 31-64).

Nel presente articolo, si preferisce usare l'espressione di *capacità personali* per indicare quell'insieme di caratteristiche più strettamente legate al sé, e precisamente ai repertori personali di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale, che sono coinvolte in numerosi compiti ed attività ed esportabili da un contesto all'altro. Tali capacità, possedute dal soggetto su base innata e appresa, sono da intendersi come unità complesse, comprendenti componenti co-

All'interno dei contesti formativi, particolarmente laddove l'istanza di favorire la crescita integrale degli allievi costituisce un obiettivo educativo prioritario, emerge sempre più chiaramente la necessità di promuovere, accanto alle conoscenze di base e alle competenze tecnico professionali, anche un insieme di capacità personali, aspecifiche ritenute fondamentali per il benessere personale, interpersonale e per un proficuo inserimento nel mondo del lavoro.

Scopo del presente articolo è di offrire una possibile sistematizzazione di tali capacità per poi giungere a delineare le modalità e le procedure di cui un formatore può disporre per favorire, sulla base di un agire pianificato e consistente, l'acquisizione e il potenziamento di esse

* Esperti di formazione (Associazione AIPRE).

gnitive, emozionali ed operazionali che interdipendono con unità contestuali dell'ambiente sociale.

Rispetto alla prestazione sono da considerarsi:

- *indipendenti*, in quanto ciascuna dà un contributo esclusivo alla prestazione;
- *interdipendenti*, in quanto ciascuna interagisce con le altre ed attinge ad esse;
- *necessarie, ma non sufficienti*, in quanto il possesso di esse non garantisce da solo il successo nella prestazione; sono importanti le competenze tecnico-professionali nonché le variabili di natura organizzativo-contestuale;
- *generiche*, in quanto implicate in prestazione diverse e - come dicevamo - esportabili da un contesto all'altro.

La pluralità sul piano terminologico si riflette anche sul versante tassonomico. Così, i diversi autori sistematizzano secondo propri criteri le principali capacità personali.

Nella parte che segue riportiamo alcune classificazioni delle capacità personali che possono trovare una più immediata applicabilità nei contesti formativo-professionali. In particolare, ci riferiamo alle classificazioni proposte dall'ISFOL (1997), da Goleman (1998), da Meazzini (2000) (cfr. tab. 1-2-3).

Nel modello elaborato dall'ISFOL (1977) in cui le competenze sono suddivise in competenze di base (ossia competenze elementari attualmente richieste per l'esercizio di una qualsiasi attività: alfabetizzazione informatica, inglese, economia, ecc.), competenze tecnico-professionali (ossia competenze legate all'espletamento del compito specifico) e competenze trasversali, le capacità personali tendono a coincidere con queste ultime. Più precisamente con esse si intende "un insieme di abilità di ampio spessore, che sono implicate in numerosi tipi di compiti dai più elementari ai più complessi e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili. La loro individuazione può essere frutto dell'analisi e della scomposizione dell'attività del soggetto al lavoro posto di fronte al compito. Tale analisi consente di enucleare tre grandi tipi di operazioni che il soggetto compie, fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, motori): diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito; mettersi in relazione adeguata con l'ambiente, predisporre ad affrontare l'ambiente e il compito, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio" (ISFOL, 1997, 110).

La tab. 1 presenta le tre macro competenze del *diagnosticare, relazionarsi e affrontare* articolate in *clusters* di competenze più semplici.

Nella classificazione proposta da Goleman (1996, 1998), le capacità personali rappresentano la struttura dell'intelligenza emotiva intesa come una meta-abilità che ci permette di esercitare un certo grado di controllo sulla nostra vita emotiva determinando il grado in cui riusciamo ad utilizzare le diverse risorse in nostro possesso.

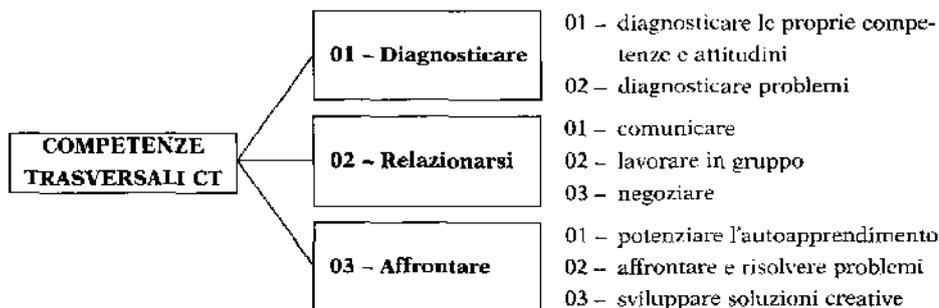


Tabella 1: ISFOL (1997), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli

In particolare, facendo riferimento al contesto di lavoro, Goleman raggruppa le capacità personali nelle cinque dimensioni dell'intelligenza emotiva, tre delle quali fanno riferimento al rapporto con se stessi: *consapevolezza di sé, padronanza di sé, motivazione*, e due al rapporto con gli altri: *empatia, abilità sociali* (cfr. tab. 2).

COMPETENZA PERSONALE <i>Determina il modo in cui controlliamo noi stessi</i>	
CONSAPEVOLEZZA DI SÉ	<p><i>Comporta la conoscenza dei propri stati interiori-preferenze, risorse e intuizioni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Consapevolezza emotiva: riconoscimento delle proprie emozioni e dei loro effetti - Autovalutazione accurata: conoscenza dei propri punti di forza e dei propri limiti - Fiducia in se stessi: sicurezza nel proprio valore e nelle proprie capacità
PADRONANZA DI SÉ	<p><i>Comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrollo: dominio delle emozioni e degli impulsi distruttivi - Fidatezza: mantenimento di standard di onestà e integrità - Coscienziosità: assunzione delle responsabilità per quanto attiene alla propria prestazione - Adattabilità: flessibilità nel gestire il cambiamento - Innovazione: capacità di sentirsi a proprio agio e di avere un atteggiamento aperto di fronte a idee, approcci e informazioni nuovi

MOTIVAZIONE	<p><i>Comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Spinta alla realizzazione: impulso a migliorare o a soddisfare uno standard di eccellenza - Impegno: adeguamento agli obiettivi del gruppo o dell'organizzazione - Iniziativa: prontezza nel cogliere le occasioni - Ottimismo: costanza nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli e insuccessi
<p>COMPETENZA SOCIALE <i>Determina il modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri</i></p>	
EMPATIA	<p><i>Comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensione degli altri: percezione dei sentimenti e delle prospettive altrui; interesse attivo per le preoccupazioni degli altri - Assistenza: anticipazione, riconoscimento e soddisfazione delle esigenze del cliente - Promozione dello sviluppo altrui: percezione delle esigenze di sviluppo degli altri e capacità di mettere in risalto e potenziare le loro abilità - Sfruttamento della diversità: saper coltivare le opportunità offerte da persone di diverso tipo - Consapevolezza politica: saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere in un gruppo
ABILITÀ SOCIALI	<p><i>Comportano abilità nell'indurre risposte desiderabili negli altri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Influenza: impiego di tattiche di persuasione efficienti - Comunicazione: invio di messaggi chiari e convincenti - Leadership: capacità di ispirare e guidare gruppi e persone - Catalisi del cambiamento: capacità di iniziare o dirigere il cambiamento - Gestione del conflitto: capacità di negoziare e risolvere situazioni di disaccordo - Costruzione di legami: capacità di favorire e alimentare relazioni utili - Collaborazione e cooperazione: capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni - Lavoro in team: capacità di creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni

Tabella 2: GOLEMAN D. (1998), *Lavorare con Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.

Meazzini (2000, 7), nel presentare le abilità trasversali che dovrebbero costituire l'obiettivo primario nella formazione della persona, opera una distinzione in base ai tre repertori di base dell'individuo: cognitivo, socio-interpersonale, emozionale-affettivo (cfr. tab. 3).

ABILITÀ COGNITIVE	SOCIO - INTERPERSONALI	EMOZIONALI ED AFFETTIVE
Utilizzare la memoria in modo strategico	Comunicare e collaborare	Comprendere emozioni e sentimenti dell'altro ed esprimere i propri
Ragionare	Essere assertivi e prosociali	Mostrare empatia nei rapporti interpersonali
Affrontare i problemi e decidere	Competere secondo le regole	Automotivarsi
Apprendere ad apprendere	Parlare in pubblico	Prevenire e gestire il <i>distress</i>
Sviluppare creatività e flessibilità	Gestire i conflitti e negoziare	Prevenire e gestire la collera e l'aggressività

Tabella 3: MEAZZINI P. (2000), *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti.

Nel presente articolo proponiamo una sistematizzazione delle capacità personali a partire dalle diverse variabili coinvolte in una situazione apprenditiva e/o di lavoro e precisamente l'Io, gli Altri, il Compito, il Contesto (cfr. fig. 1).

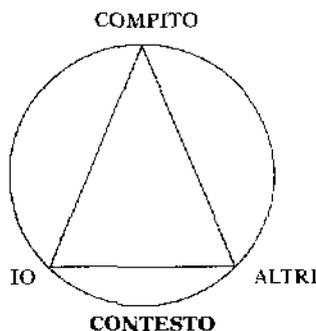


Figura 1: Variabili coinvolte in una situazione apprenditiva e/o di lavoro.

Sono incluse sotto la *variabile io* le capacità che riguardano la consapevolezza, la valutazione e la promozione della propria realtà personale.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- conoscere le proprie preferenze cognitive, le proprie tendenze emotive, il proprio stile comportamentale;
- identificare i propri punti di forza e i propri limiti in riferimento ad una situazione data;

- proiettarsi positivamente e realisticamente verso obiettivi personali e professionali.

Sono incluse sotto la *variabile altri*, le capacità che rendono produttivo e soddisfacente il rapporto con le persone con le quali si entra in contatto.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- mostrare empatia nei rapporti interpersonali;
- comunicare in modo soddisfacente;
- collaborare e lavorare in gruppo;
- gestire i contrasti e negoziare.

Sono incluse sotto la *variabile compito*, le capacità che consentono di far fronte con efficacia alle richieste e ai problemi insiti in una determinata attività.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- pianificare il proprio agire;
- affrontare i problemi e assumere decisioni;
- monitorare e migliorare le proprie strategie di apprendimento e di azione.

Sono incluse sotto la *variabile contesto*, le capacità che facilitano l'integrazione e l'inserimento produttivo in un ambiente organizzativo e di lavoro.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- diagnosticare le caratteristiche fondamentali di un contesto organizzativo e di lavoro;
- individuare e rispettare le regole sociali tacite ed esplicite presenti in esso;
- saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere all'interno di esso.

Tale classificazione, che sostanzialmente non si discosta da quelle precedentemente menzionate, ha il vantaggio di porre più chiaramente in luce le variabili rilevanti in una situazione apprenditiva e di compito, consentendo di stimare rispetto a ciascuna di esse quali abilità potenziare, promuovere o trasferire.

Relativamente a quest'ultimo aspetto va, tuttavia, sottolineato che la valutazione delle capacità personali si presenta piuttosto complessa.

Tali capacità, infatti, non sono direttamente rilevabili, ma solo inferibili sulla base di una serie di manifestazioni che indirettamente ci informano della loro esistenza.

Inoltre, esse sono soggette ad un processo di maturazione e di acquisizione per cui risentono, nella loro espressione, del livello di sviluppo che ciascuno ha raggiunto. Così, la stessa capacità tenderà a manifestarsi con modalità diverse in soggetti di diversa età e in soggetti della stessa età, ma con una storia di apprendimento diversa.

Ne deriva che non è facile pronunciarsi oggettivamente sulla loro presenza o assenza; d'altra parte, ogni programma formativo indirizzato alla

promozione e al potenziamento delle capacità personali, dovrà necessariamente prevedere una loro rilevazione, al fine di monitorare il progressivo maturare delle stesse.

La possibilità di approssimarsi a giudizi valutativi accurati circa le capacità personali è correlata all'uso di una pluralità di strumenti. Infatti, per le ragioni appena suddette, non è possibile basarsi su un'unica fonte di informazioni, ma su molteplici prospettive che, combinate insieme, possono offrire un profilo accurato, per quanto complesso, delle capacità personali possedute e di quelle da migliorare.

In ambito formativo, è possibile rilevare le capacità personali attraverso l'osservazione, ripetuta nello spazio e nel tempo; l'autodescrizione del soggetto, effettuata tramite interviste e/o questionari; esercizi di simulazione; una batteria di test di valutazione.

2. LO SVILUPPO DELLE CAPACITÀ PERSONALI

Come affermato precedentemente le capacità personali sono possedute su base innata e appresa; in altri termini, esse si sviluppano nell'interazione del patrimonio genetico con l'ambiente. Quest'ultimo svolge, tuttavia, un ruolo di grande rilievo nel decidere quali capacità avranno più probabilità di svilupparsi rispetto ad altre.

Naturalmente ogni capacità personale è correlata, nel suo sviluppo, alla presenza, nell'ambiente, di fattori sollecitanti specifici. Così, ad esempio, la capacità di empatia nei rapporti interpersonali è fortemente connessa alla competenza emozionale delle figure di accudimento.

In questo contributo, però, non consideriamo i fattori sollecitanti specifici connessi alle singole capacità, quanto piuttosto quei fattori più generali che risultano correlarsi positivamente allo sviluppo di esse.

Relativamente all'*ambiente familiare*, sembrano svolgere un ruolo cruciale, per il progressivo maturare delle capacità personali, la qualità del legame con le figure significative, il modellamento, gli stili educativi genitoriali, i *feedback* sul proprio agire.

Qualità del legame. Il tipo di relazione che le figure significative stabiliscono con la prole è essenziale per lo sviluppo delle capacità personali. A tale riguardo molte ricerche suggeriscono che genitori calorosi, calmi e disponibili tendono ad avere figli socialmente più maturi e più capaci di autodirezionalità rispetto a coloro che manifestano incostanza, ambivalenza e imprevedibilità nella relazione.

Modellamento. Il modo più semplice per apprendere determinate capacità è quello di osservare il comportamento delle figure significative. Attraverso l'esposizione ad esse, consistentemente nello spazio e nel tempo, il bambino costruisce progressivamente i suoi repertori. In tal senso è ragionevole affermare che le capacità personali riflettono i valori e i contenuti dell'ambiente in cui una persona è vissuta e vive.

Stili educativi. Un altro fattore che sembra incidere significativamente

sullo sviluppo delle capacità personali concerne gli stili educativi genitoriali. Numerose ricerche condotte a questo riguardo evidenziano come la possibilità di crescere in autonomia e sicurezza e di sviluppare una personalità armonica ed integrata si correli fortemente alla presenza di stili educativi orientati all'autorevolezza, alla comprensione, all'ottimismo, alla calma e all'incoraggiamento. Al contrario, stili educativi orientati all'autoritarismo, al permissivismo o all'iperprotezione sembrano costituire un fattore di impedimento rispetto allo sviluppo ottimale delle capacità personali.

Feedback sul proprio agire. Non meno importanti, ai fini del potenziamento e dell'acquisizione delle capacità personali, sono le osservazioni positive e negative che la persona in crescita riceve sul proprio agire. Secondo gli psicologi interazionisti, le persone sviluppano un'idea di se stesse sulla base di come sono state trattate o viste dagli altri e tendono a comportarsi con maggiore frequenza nei modi attraverso i quali ottengono riconoscimenti al proprio io. Per questo è necessario che il giudizio degli altri, particolarmente degli altri significativi, si connoti come puntuale, realistico, incoraggiante e proattivo.

Anche la *scuola* ha un importante influsso sullo sviluppo delle capacità personali. Sebbene i bambini entrino in essa con una personalità già relativamente formata le esperienze che vivono durante il periodo scolastico-formativo contribuiscono consistentemente ad accrescerla. Nel confronto con gli insegnanti e i compagni, i ragazzi sperimentano come vengono percepiti dagli altri in quanto persone, imparano a conoscersi più differenziatamente, acquisiscono una serie di comportamenti socio-affettivi e socio-operativi.

In particolare, le esperienze che sembrano incidere maggiormente sulla personalità degli allievi e sullo sviluppo delle loro capacità personali sono quelle di carattere sociale, derivanti dalle interazioni socio-affettive e socio-operative con insegnanti e compagni e quelle legate all'apprendimento e al profitto.

La possibilità di sperimentare *esperienze positive di natura sociale* è connessa, in larga misura, all'opportunità di vivere in un clima interattivo che appaghi i bisogni di appartenenza, stima e socialità e che offra occasioni per conoscersi e sviluppare le proprie funzioni adattive e di controllo nel confronto con gli altri.

La possibilità di sperimentare, invece, *esperienze positive di natura apprenditiva* sembra essere legata alla sensazione di controllo e padronanza delle proprie capacità; sensazione che si sviluppa quando l'allievo si sente idoneo nel corrispondere alle aspettative legate all'espletamento delle diverse attività.

Oltre alla famiglia e alla scuola, anche il *gruppo dei pari* riveste un ruolo importante nello sviluppo delle capacità personali, particolarmente di quelle che fanno più direttamente riferimento al rapporto con gli altri. È infatti nell'interazione con i compagni, a partire dalla prima scolarizzazione, che si apprendono comportamenti cooperativi, di sostegno, di aiuto reciproco, di *leadership*. È pur vero, d'altra parte, che il gruppo dei pari può rappresentare un importante fattore di rischio per la comparsa di forme com-

portamentali non sempre accettabili o desiderabili. Per questo resta indispensabile la presenza costante, seppur discreta, degli educatori.

3. LA PROMOZIONE DELLE CAPACITÀ PERSONALI

Le capacità personali sono attualmente considerate preziose per l'adattamento personale, interpersonale, scolastico e professionale.

In particolare, la persona in possesso di tali capacità non solo sperimenta un benessere soggettivo, ma è in grado di vivere più positivamente il rapporto con gli altri e con il mondo che la circonda, riuscendo a far fronte con efficacia ai suoi compiti di sviluppo.

Dal punto di vista più strettamente professionale, le capacità personali sono valorizzate come centrali per un inserimento efficace e produttivo. Così, secondo alcuni autori (Spencer-Spencer, 1993; Goleman, 1998) il successo professionale non sarebbe tanto ascrivibile alle sole conoscenze e competenze tecniche per eseguire un certo lavoro, quanto piuttosto al possesso di qualità distintive di natura personale e sociale.

Sulla stessa linea, Mezzini (2000, 6) considera tali capacità "la parte sommersa dell'iceberg che garantisce equilibrio e stabilità a tutta la struttura".

Indipendentemente dal tipo di lavoro e dal contesto organizzativo nel quale ci si trova ad operare, il possesso delle capacità personali verrebbe, quindi, a costituire la condizione che massimizza l'espressione del potenziale conoscitivo e tecnico dell'individuo.

Ciò nonostante è molto raro che un'istituzione formativa si attivi per coltivare in modo formale tali capacità, né d'altra parte è facile trovare testi o programmi che prevedano un inquadramento sistematico di modalità o procedure indirizzate alla loro promozione.

Ritenendo tuttavia necessario uno sforzo in tal senso, cercheremo, nelle pagine che seguono, di offrire una possibile sistematizzazione degli interventi promozionali di cui un formatore può disporre per favorire lo sviluppo delle capacità personali degli allievi in modo pianificato e consistente.

Distinguiamo gli interventi in due grandi categorie comprendenti, rispettivamente, la cura delle variabili situazionali, ossia di quelle variabili che indirettamente influenzano lo sviluppo delle capacità personali creando un clima favorevole all'apprendimento, e il potenziamento delle capacità personali stesse attraverso una serie di attività mirate e strutturate organizzate in forma di *training*.

3.1 La cura delle variabili situazionali

La cura delle variabili situazionali prevede, da parte del formatore, l'adozione di un agire educativo incoraggiante, la creazione di una positiva atmosfera socio relazionale, l'organizzazione attenta dell'oggetto e del contesto di apprendimento, l'utilizzazione di una prassi valutativa proattiva.

3.1.1 Adozione di un agire educativo incoraggiante

La possibilità che nella classe si crei un clima che consenta agli allievi di partecipare attivamente e responsabilmente al processo formativo, è significativamente correlata all'adozione da parte dei formatori di un approccio educativo orientato alla psicopedagogia dell'incoraggiamento.

Tale approccio, auspicabile in ogni contesto educativo, si impone come elettivo nella formazione professionale che frequentemente si trova ad accogliere soggetti con esperienze scolastiche pregresse di segno negativo.

Secondo la psicopedagogia dell'incoraggiamento l'agire educativo dovrebbe ispirarsi ad alcuni principi di fondo che riflettono, da parte del formatore, la convinzione: Io so che tu puoi farlo.

L'incoraggiamento, infatti, viene a configurarsi come un processo di cooperazione tra formatore e allievo indirizzato ad infondere in quest'ultimo la fiducia di poter affrontare le diverse esperienze relative a se stesso e al proprio relazionarsi al mondo.

Ciò può risultare più chiaro esaminando le mete e i principi procedurali dell'agire incoraggiante (Franta-Colasanti, 1999).

Le mete fanno riferimento al cosa promuovere e concernono, a livello individuale, lo sviluppo di sentimenti di accettazione, sicurezza, fiducia in sé e l'acquisizione delle capacità di risolvere problemi e affrontare situazioni di stress emotivo; a livello interpersonale, l'incremento di comportamenti di collaborazione, solidarietà, mutuo rispetto, accettazione delle differenze, capacità di mediazione.

I principi procedurali definiscono i criteri ispiratori dell'azione educativa e concernono il come promuovere.

I principi che secondo la psicopedagogia dell'incoraggiamento possono orientare in una direzione proattiva l'agire del formatore sono l'attivare, il comprendere, il sottolineare il positivo, il ridimensionare e il responsabilizzare.

Il *principio dell'attivare* concerne la tendenza, da parte del formatore, a stimolare negli allievi una motivazione intrinseca all'apprendimento facendo leva sui loro bisogni di interesse, curiosità, competenza e sulla sua disponibilità a rendersi presente nell'interazione con un atteggiamento di cooperazione e supporto.

Il *principio del comprendere* fa riferimento alla capacità del formatore di calarsi nel mondo esperienziale degli allievi per coglierne bisogni, interessi, necessità. Ciò consente, da un lato, di stabilire una migliore sintonia sul piano comunicativo, dall'altro di dirigere con maggiore consapevolezza il proprio agire educativo.

Il *principio del sottolineare il positivo* segue il detto secondo il quale una persona migliora di più se la incoraggi che se la rimproveri. Tale principio, infatti, evidenzia il valore, in educazione, di apprezzare gli elementi di positività anziché combattere quelli di negatività.

Il formatore che segue tale principio preferisce riconoscere gli sforzi e i tentativi degli allievi nel conseguimento degli obiettivi desiderati piuttosto che rilevare le loro manchevolezze o insuccessi.

L'apprezzamento dello sforzo e dell'impegno posti incrementa la fiducia negli allievi circa la possibilità di controllare le situazioni scolastiche; al contrario, l'evidenziazione degli errori produce scoraggiamento.

Il *principio del ridimensionare* consiste nello sdrammatizzare esperienze di insuccesso e percezioni negativistiche nei confronti di situazioni apprenditive sperimentate come ansiose.

L'applicazione di tale principio si rivela particolarmente utile negli insuccessi ripetuti, che facilmente portano gli allievi a dubitare delle loro capacità di controllare le situazioni, inibendone ulteriori tentativi di superamento.

In circostanze del genere il formatore può, tramite il suo supporto, far comprendere agli allievi le cause dell'insuccesso: interne (per es. concentrazione, impegno) ed esterne (struttura del compito, grado di difficoltà), aiutando loro a trovare elementi che inducano a sperare in nuovi tentativi.

Il *principio del responsabilizzare*, infine, fa riferimento al rispettare l'allievo per ciò che è, non aspettando né pretendendo più di quanto possa fare, ma neanche chiedendo meno o persino evitando di chiedere ciò che, invece, potrebbe fare.

L'aiuto del formatore in questa direzione non si configura in termini di confronto moralizzante, bensì come coscientizzazione delle situazioni da affrontare, così che gli allievi possano valutarne il carattere di obbligo, di necessità, di opportunità e stimare le loro possibilità di gestione.

Altro aspetto importante del principio del responsabilizzare è quello di aiutare gli allievi a confrontarsi con le conseguenze naturali del loro comportamento affinché traggano insegnamenti dalla loro stessa esperienza.

3.1.2 Creazione di una positiva atmosfera socio - relazionale

Insieme all'adozione di uno stile educativo incoraggiante, si richiede al formatore di prestare particolare cura alla dimensione socio-relazionale.

Gli studi che sono alla base delle teorie sulla produttività scolastica mettono, infatti, in evidenza quanto questa risulti fortemente influenzata dal clima di classe (Franta, 1987).

Per coinvolgere gli allievi nel processo formativo è pertanto necessario non trascurare gli aspetti più propriamente relazionali.

Questi ultimi fanno particolare riferimento alla definizione positiva del contatto vicendevole e alla promozione di un'intersoggettività costruttiva nel gruppo classe.

Definire positivamente il contatto

Il primo aspetto, oggetto di cura dal punto di vista relazionale, concerne la definizione positiva del contatto tra formatore e allievi.

Le ricerche sulla socializzazione e sul rapporto comunicativo in genere evidenziano, quali forme relazionali efficaci, quelle appartenenti alle polarità positive di due importanti dimensioni: la dimensione controllo e la dimensione emozionale (Franta, 1988, 35ss).

Tali dimensioni, caratterizzanti l'atteggiamento educativo, sono descritte

tive del modo in cui un formatore è disposto nei confronti degli allievi e di come questi reagisca emozionalmente e comportamentalmente nei loro confronti.

In particolare, la dimensione *controllo* (C) fa riferimento al comportamento di guida del formatore ed include l'insieme dei comportamenti che stabiliscono i confini di competenza.

Al *polo negativo* di tale dimensione collochiamo il formatore autoritario che impone una disciplina rigida, si occupa poco dei bisogni degli allievi, ha una concezione molto ristretta del comportamento socialmente accettabile, utilizza forme verbali direttive.

Al *polo positivo*, collochiamo invece il formatore autorevole che incoraggia negli allievi la responsabilità individuale e sociale, la stima di sé, la partecipazione attiva al processo formativo pur mantenendo la guida, la direzione e una ragionevole disciplina.

Nel comunicare fa uso di forme verbali che riflettono il valore e la dignità degli allievi e ne stimolano l'autodeterminazione, il libero impegno e la corresponsabilizzazione.

La *dimensione emozionale* (E) concerne il comportamento socio-affettivo del formatore ed include quell'insieme di modalità relazionali tramite le quali l'allievo sperimenta il tipo di percezione e di valutazione che questi ha nei suoi confronti.

Al *polo negativo* di questa dimensione troviamo il formatore freddo, distaccato, svalutante e rifiutante.

Al *polo positivo*, invece, troviamo il formatore incoraggiante, caloroso, valorizzante, sensibile ai bisogni individuali.

Ne deriva che affinché si crei un'atmosfera favorevole ai processi apprenditivi e alla crescita integrale degli allievi, si richiede al formatore di interagire prevalentemente secondo le qualità processuali positive delle due dimensioni considerate.

Dal punto di vista del *controllo* è importante che egli realizzi una *guida autorevole* attuando interventi regolativi e orientativi legittimati non dal suo status o ruolo, ma da un'esigenza oggettiva. In particolare, ciò si esplica nel promuovere la partecipazione attiva degli allievi alla gestione del processo formativo, nell'accrescere le loro capacità di relazionarsi responsabilmente verso le proprie scelte immediate e future, nel favorire l'autodisciplina.

Dal punto di vista *socio-affettivo* è importante che il formatore realizzi uno *stile di incoraggiamento* avendo cura dell'individualità di ciascun allievo e rispettandola, nutrendo fiducia nelle possibilità e nelle potenzialità che questi ha di apprendere e di svilupparsi, affinando la sua sensibilità nel coglierne i sentimenti e i pensieri, interagendo in modo autentico e sincero.

È auspicabile, infine, che il formatore sia aperto all'esperienza, ovvero sia disposto a cambiare conformemente al mutare dei bisogni e delle situazioni anziché aderire rigidamente a piani predeterminati.

Quando un formatore si rapporta secondo le qualità processuali positive della dimensione di controllo e della dimensione emozionale stabilisce un clima di autorevolezza e di partnership, per cui gli allievi sviluppano senti-

menti positivi verso se stessi e verso la situazione di apprendimento e si sentono più disposti e motivati a partecipare e a collaborare. Inoltre, incrementano le proprie funzioni di controllo percependo le situazioni come gestibili e superabili e non come al di fuori e al di là delle proprie possibilità e competenze.

Favorire una costruttiva intersoggettività nella classe

Un'altra classe di interventi che il formatore può attuare per favorire una positiva atmosfera socio-relazionale, riguarda la promozione di una costruttiva intersoggettività nel gruppo classe. È importante, infatti, che quest'ultima sia vissuta come un luogo in cui ciascuno possa sentirsi riconosciuto come persona e sperimentare il senso di appartenenza ad un noi.

Gli interventi che facilitano la costruzione di una positiva intersoggettività orientata al rispetto e al supporto vicendevoli riguardano il creare un ambiente di convivenza democratica, il curare l'equità delle strutture interattive, l'usare forme di apprendimento cooperativo, il trattare disturbi comunicativi e conflitti.

Creare un ambiente di convivenza democratica. Affinché si crei un clima umano positivo, è importante che la classe e, più in generale, il CFP siano sperimentati come un posto valido per viverci ed apprendere. Il benessere sperimentato deve essere però percepito come una conquista collettiva, talvolta faticosa, ispirata a valori che garantiscano una valida e feconda convivenza (Pellerey, 1998). A tal fine è importante che il formatore coinvolga gli allievi nei processi decisionali e ne stimoli la corresponsabilizzazione; aiuti gli allievi a trattarsi come persone, con rispetto e cure vicendevoli e a sentirsi membri apprezzati e responsabili di una comunità; promuova un ordine e una disciplina le cui regole siano fatte rispettare come opportunità per realizzare una forma di convivenza nella quale trovino posto le esigenze di tutti e le opportunità per ciascuno.

Curare l'equità delle strutture interattive Una ulteriore attenzione, che si richiede al formatore per facilitare una positiva intersoggettività tra gli allievi, concerne la cura delle strutture interattive all'interno della classe.

Le strutture interattive presenti nella classe possono essere di tipo formale e informale. Le prime, sono disciplinate dalle attività volte al conseguimento degli obiettivi formativi; le seconde, si sviluppano, invece, senza l'influsso diretto dei formatori e concernono essenzialmente la soddisfazione dei bisogni psicosociali degli allievi, la realizzazione di attività espressive, l'aiuto nello svolgimento dei compiti.

Cruciali per il clima di classe sono soprattutto le strutture informali. Secondo Petillon (1980, 73ss) sono quattro le strutture interattive informali alle quali prestare attenzione: la struttura di influsso, che regola la distribuzione del potere all'interno del gruppo; la struttura socio-affettiva, che concerne le scelte e i rifiuti che gli allievi attuano tra di loro; la struttura delle aspettative, che fa riferimento ai rispettivi ruoli da espletare; la struttura comunicativa, che indica il grado di partecipazione al flusso della comunicazione.

Tali strutture costituiscono dei sistemi dinamici e flessibili, tra loro interdipendenti.

Il posto occupato all'interno di queste strutture influisce in modo significativo sull'andamento del processo formativo e sulla socializzazione dei discenti, nonché sulle loro capacità di realizzarsi.

Quando un allievo si sente escluso dalla gestione della vita di gruppo, non si sente accettato, non è in grado di corrispondere alle aspettative o, ancora, non riesce a prendere parte al flusso della comunicazione, gli stati emozionali che si creano in lui tendono a minarne l'autostima, ad ostacolarne lo sviluppo dell'interesse sociale, a sollecitarne comportamenti reattivi.

Al contrario, quando può prendere parte alla gestione delle attività e alle relazioni che si sviluppano all'interno della classe aumenta l'autostima, migliora il rendimento scolastico e decrementa l'ansia interpersonale.

Usare forme di apprendimento cooperativo. Un'altra modalità di cui il formatore può disporre per favorire una positiva intersoggettività nella classe concerne l'adozione di forme di apprendimento collaborativo che promuovano l'apprezzamento degli altri e la capacità di interagire e lavorare con essi. Le ricerche evidenziano come l'apprendimento cooperativo, rispetto a quello individuale e competitivo, tenda a sviluppare una maggiore fiducia tra gli allievi, un maggior coinvolgimento emozionale, un maggiore impegno e tenda a decrementare il timore dell'insuccesso. Inoltre, indicano come esso sia più efficace in riferimento all'acquisizione dei significati, dei valori e degli atteggiamenti ritenuti desiderabili nel contesto interpersonale.

Trattare disturbi comunicativi e conflitti Un altro importante contributo che il formatore può offrire per favorire una positiva intersoggettività nella classe concerne la gestione di disturbi comunicativi e di conflitti.

Insegnare come si affrontano difficoltà comunicative e come si risolvono cooperativamente i conflitti è quanto mai utile per gli allievi in quanto possono fare esperienza del fatto che la qualità delle relazioni non è data dall'assenza di conflitti, ma dalla quantità di conflitti affrontati e risolti positivamente. Per questo è utile che, ogni qualvolta se ne presenti l'occasione, il formatore aiuti gli allievi ad esplicitare tensioni latenti e a confrontarsi in modo diretto per evitare barriere comunicative e per facilitare il conseguimento di soluzioni comuni.

3.1.3 *Organizzazione della situazione apprenditiva*

La cura delle variabili situazionali include l'organizzazione attenta dell'oggetto e del contesto di apprendimento.

Affinché gli allievi possano sviluppare appieno le loro capacità, le situazioni di apprendimento e di compito non possono essere improvvisate o lasciate al caso, ma devono essere pensate ed elaborate in modo tale da risultare per gli allievi controllabili, gestibili, interessanti.

Ciò implica, da parte del formatore, una scelta oculata dei compiti e delle attività, un uso adeguato della risorsa gruppo, un'organizzazione dinamica del processo di insegnamento-apprendimento.

Scelta oculata dei compiti e delle attività

Nel decidere il tipo di compito o di attività da sottoporre agli allievi è importante che il formatore tenga conto di due criteri: la discrepanza ottimale e la diversificazione o multidimensionalità.

Il primo fa riferimento alla distanza che esiste tra il livello di conoscenza o competenza possedute dall'allievo e il livello richiesto dall'attività proposta.

Tale distanza dovrebbe configurarsi come ottimale, né troppo piccola da essere demotivante, né troppo grande da essere scoraggiante. Secondo questo criterio i compiti dovrebbero essere tali da contenere un elemento di difficoltà che richieda conoscenze e competenze leggermente superiori a quelle già raggiunte, ma non così elevate da generare sentimenti di ansia, frustrazione e disaffezione.

Il secondo criterio fa, invece, riferimento alla possibilità per i compiti e le attività di coprire più aree di competenza, dando a ciascun allievo la possibilità di riuscire e di sperimentarsi capace in qualche area.

Uso adeguato della risorsa gruppo

Gli allievi possono essere facilitati nell'apprendimento e nel potenziamento di molte capacità dal contatto e dal confronto con i propri compagni.

Per questo la risorsa gruppo può rivelarsi preziosa. A questo riguardo è opportuno prevedere forme di tutoraggio, lavori in piccoli gruppi eterogenei, esercitazioni guidate a coppie o in *team*.

Naturalmente è importante che i gruppi di lavoro non siano fissi, ma che si preveda una certa flessibilità tale da consentire ad ogni allievo la possibilità di: interagire con compagni diversi, ampliando e integrando le sue competenze; verificare le proprie risorse in aree diversificate; avere maggiori possibilità di riconoscimenti.

Organizzazione dinamica del processo di insegnamento-apprendimento

Le ricerche evidenziano che gli allievi si sentono più motivati e interessati a prendere parte al processo formativo quando quest'ultimo presenta elementi di dinamicità diretti a soddisfare alcuni loro importanti bisogni, quali: il bisogno di sentirsi competente, il bisogno di curiosità, il bisogno di autodeterminazione. Per questo è utile che il formatore provveda la varietà nell'apprendimento; correli quest'ultimo agli interessi degli allievi; usi l'imprevedibilità nei dovuti limiti; utilizzi metodi e contenuti nuovi e inusuali; stimoli la partecipazione attiva; fornisca validi feedback; incoraggi le scelte degli allievi; strutturi esperienze apprenditive che abbiano conseguenze naturali o prodotti finiti (Wlodkowski - Jaynes, 1990).

3.1.4 Utilizzazione di una prassi valutativa proattiva

Un'ulteriore variabile di natura situazionale che interviene a condizionare positivamente o negativamente lo sviluppo delle capacità personali degli allievi concerne la prassi valutativa. La scelta dei parametri valutativi che il formatore adotta ha un peso non indifferente nel determinare il con-

retto che l'allievo si forma delle sue capacità e della possibilità o meno di acquisirle o potenziarle.

Pertanto, è necessario considerare quando l'uso dei parametri valutativi, da parte del formatore, può definirsi promozionale e proattivo.

I parametri valutativi che in tal senso meritano di essere considerati riguardano l'esame comparativo dei risultati, l'attribuzione causale del rendimento, l'anticipazione del rendimento futuro (Franta-Colasanti, 1999, 123).

Esame comparativo dei risultati

Nel valutare la prestazione di un allievo il formatore attua necessariamente un confronto tra il risultato conseguito e un criterio fissato come riferimento.

Tale criterio può essere rappresentato dal rendimento del gruppo (criterio sociale); dal precedente rendimento del soggetto (criterio individuale); dal numero di risposte giuste o sbagliate (criterio oggettivo).

Nella prassi formativa orientata allo sviluppo delle capacità personali è da privilegiare il criterio individuale, il che implica adottare, nella valutazione, una prospettiva longitudinale-intraindividuale che metta più chiaramente in luce la modalità e la direzione dello sviluppo del rendimento, conferendo agli allievi un maggior controllo del processo apprenditivo.

Naturalmente è anche importante aiutare gli allievi a confrontarsi con le altre prospettive: sociale e oggettiva allo scopo di apprezzare con senso critico e responsabilità la valutazione del proprio rendimento. Per questo si richiede al formatore di aiutare gli allievi a mettere in relazione le valutazioni date secondo il criterio individuale con quelle basate sui criteri oggettivo e sociale e a tollerare rendimenti diversi dal proprio, comprendendo che tale diversità è legata ad esperienze, motivazioni, stili cognitivi diversi.

Attribuzione causale del rendimento

Nella valutazione della prestazione non è implicato solo il confronto comparativo (individuale, interindividuale, oggettivo), ma anche l'interpretazione della causalità del comportamento.

Così la riuscita in un compito è più significativa quando l'allievo attribuisce al proprio impegno piuttosto che alla facilità della prova; come pure un insuccesso è meno traumatico se ascrivibile a forze esterne. È comprensibile, pertanto, quanto sia importante, ai fini dello sviluppo delle capacità personali un'attribuzione realistica ed equilibrata della causalità nella valutazione dei comportamenti.

A questo riguardo è importante che il formatore, nella ricerca della causalità, sia essa interna (ossia legata a fattori personali), sia essa esterna (ossia legata a fattori indipendenti dal soggetto) ponga l'accento su fattori variabili anziché consistenti ed immutabili.

Nel comportamento di apprendimento sono fattori variabili l'impegno,

l'interesse, la motivazione, la comprensibilità e la natura del compito; al contrario sono fattori consistenti l'attitudine e l'intelligenza.

L'accento sui fattori variabili anziché consistenti nell'attribuzione della causalità è particolarmente importante quando si tratta di valutare un insuccesso. Infatti, qualora quest'ultimo venisse attribuito a fattori costanti ed immutabili, facilmente si avrebbe un influsso sfavorevole sulla motivazione al rendimento.

L'allievo si percepirebbe così impotente a modificare una situazione negativa e, quindi, demotivato rispetto a qualunque tentativo. Viceversa, l'assegnazione dell'insuccesso a fattori variabili conferisce agli allievi maggior controllo e quindi li stimola a migliorare per cambiare.

Anticipazione delle aspettative

Le aspettative che il formatore ha nei confronti dell'allievo, influiscono notevolmente sul comportamento che questi mette in atto. In particolare, per quanto concerne il rendimento sembrano essere cruciali le dimensioni qualità e tempo. La dimensione qualità si riferisce alla natura positiva o negativa dell'aspettativa; la dimensione tempo riguarda invece l'intervallo relativo all'anticipazione dell'esito, a breve o a lungo termine.

L'anticipazione a breve termine consente, al formatore, di monitorare passo passo il processo formativo, di focalizzarsi sui cambiamenti individuali, di rilevare più facilmente i fattori responsabili della riuscita o del fallimento.

Al contrario, nell'anticipazione a lungo termine la previsione del rendimento si attua in una direzione costante nella quale si accettano soltanto le tendenze evolutive tipiche, ossia che il buono migliori e il cattivo peggiori (Lorenz, 1979, 37).

È ragionevole ritenere che i formatori che adottano una simile prospettiva siano meno sensibili ad accogliere i piccoli cambiamenti e meno propensi a strutturare e a pianificare il proprio agire conformemente alle possibilità di ciascun allievo.

Riassumendo, per quanto concerne i parametri valutativi che il formatore utilizza nel rapportarsi agli allievi, sono auspicabili, per l'acquisizione e il potenziamento delle capacità personali, quelli che fanno riferimento al criterio individuale nel confronto comparativo, ai fattori variabili nell'attribuzione della causalità, alla dimensione temporale a breve termine nell'anticipazione del rendimento futuro. Ciò non vuol dire escludere dalla valutazione altre prospettive, vuol dire solo non dar loro, come spesso accade nella prassi formativa, un carattere assoluto.

3.2 Potenziamento delle capacità personali

La cura delle variabili situazionali sin qui considerate permette di assicurare le condizioni senza le quali sarebbe impensabile promuovere l'acquisizione e lo sviluppo delle capacità personali. Rappresenta pertanto, in riferimento a queste ultime, una forma di promozione indiretta. Nella parte che

segue consideriamo invece una tipologia strutturata di intervento, il *training*, indirizzata a promuovere in forma diretta le singole capacità.

Il *training* costituisce una forma privilegiata di apprendimento in quanto offre agli allievi la possibilità di una conoscenza non solo cognitiva, ma anche esperienziale delle singole capacità.

Rispetto ad altri strumenti formativi, esso si caratterizza per il ruolo attivo dei partecipanti i quali non sono visti come destinatari passivi dell'azione formativa, ma come soggetti capaci di monitorare e pianificare il proprio apprendimento.

3.2.1 *Processi di apprendimento*

Gli studi e le ricerche condotte sul comportamento umano evidenziano come l'agire sia il risultato dell'interdipendenza di diverse variabili di natura cognitiva, emozionale e comportamentale.

Ne deriva che per agire sull'acquisizione e sul potenziamento delle capacità personali non basta semplicemente informare, occorre sollecitare il coinvolgimento del soggetto che apprende a diversi livelli.

Kolb e Fry (1975) presentano un modello di apprendimento esperienziale in base al quale il possesso di nuove acquisizioni, il cambiamento o la crescita, da parte di un soggetto, avvengono attraverso un processo integrato e circolare che inizia con l'esperienza concreta, si arricchisce con l'osservazione riflessiva, giunge alla concettualizzazione astratta per poi dar luogo alla sperimentazione attiva.

Secondo tale modello, l'apprendimento è il risultato dell'integrazione di esperienze concrete di natura emotiva e di processi cognitivi di analisi e comprensione.

Pertanto, per apprendere e cambiare occorre sapersi coinvolgere nell'esperienza, saper osservare e riflettere su di essa, saper astrarre concetti da quanto osservato, saper sperimentare e verificare ciò che si è concettualizzato per poi ritornare a nuove esperienze concrete e continuare il ciclo di apprendimento.

3.2.2 *Struttura delle unità*

Il modello proposto da Kolb e Fry (1975) può risultare molto utile nello strutturare sequenzialmente le unità del *training*.

Quest'ultimo è infatti articolato in unità di lavoro a cadenza settimanale, della durata di circa due ore, ognuna delle quali ha per oggetto una capacità personale specifica o una sotto - componente di essa.

Le fasi salienti che tipicamente caratterizzano una unità del *training* sono: la motivazione, l'esperienza concreta, la riflessione guidata, l'informazione, le situazioni semistrutturate, il *feedback*, il compito a casa.

La motivazione

Solitamente l'unità ha inizio con la presentazione della capacità in oggetto. Il *trainer* nomina la capacità, sottolineandone da una parte la rilevanza, dall'altra gli eventuali ostacoli alla sua efficace realizzazione, quindi

esplicita gli obiettivi che dovranno essere raggiunti e spiega l'organizzazione del lavoro.

Questa parte, solitamente breve, non dovrebbe fornire elementi che vadano a condizionare l'esperienza concreta.

L'esperienza concreta

Consiste nella presentazione di una situazione stimolo, relativa alla capacità in oggetto che porti a reagire i partecipanti. Tanto più tale situazione è vicina alla realtà dei destinatari tanto più solleciterà risposte utili alla riflessione guidata.

La riflessione guidata

In questa fase il *trainer* pone al gruppo delle domande che vanno a stimolare la riflessione sull'esperienza proposta. Tali domande dovranno essere predisposte in modo tale da consentire facilmente l'emergere di quegli elementi significativi sui quali andranno ad agganciarsi le informazioni teoriche.

L'informazione

Il coinvolgimento nell'esperienza e la tensione positiva che a partire dalla riflessione su di essa si è attivata pongono i partecipanti nella condizione migliore per ricevere le informazioni di natura teorica. A questo punto il *trainer* è chiamato ad esporre con sistematicità gli aspetti salienti concernenti la capacità in oggetto.

Le situazioni semi-strutturate

Al fine di consentire il consolidamento delle informazioni teoriche ricevute si presentano delle attività che pongono i partecipanti nelle condizioni di applicare a situazioni concrete quanto appreso, lavorando o individualmente o a piccoli gruppi.

Il feedback

La conoscenza dell'esito è essenziale per lo sviluppo ed il miglioramento di una determinata abilità. È quindi importante che segua al momento applicativo un *feedback* puntuale da parte del *trainer* o degli altri membri del gruppo. Tale *feedback* dovrebbe essere: focalizzato sul comportamento; dettagliato, specifico e concreto; dato direttamente all'allievo; indirizzato a rilevare ciò che di positivo l'allievo ha fatto indicando aspetti che meritano di essere ulteriormente migliorati.

Il compito a casa

Per consentire il rafforzamento e la generalizzazione della capacità personale, oggetto di apprendimento, è inoltre utile assegnare un compito a casa nel quale è richiesto all'allievo di sperimentare al di fuori del *setting* del *training* le nuove abilità acquisite.

3.2.3 Contenuti delle unità

I contenuti oggetto delle singole unità concernono le capacità personali connesse alle variabili precedentemente descritte: *l'io, gli altri, il compito, il contesto*.

Pertanto per ciascuna variabile sono state ipotizzate diverse unità operative.

In riferimento alla *variabile io*, che include le capacità legate alla consapevolezza, alla valutazione e alla promozione della propria realtà personale, sono state elaborate cinque unità: *scoprire le proprie preferenze cognitive, riconoscere le proprie tendenze emotive, individuare il proprio stile comportamentale, identificare i propri limiti e le proprie risorse, esplicitare le proprie mete*.

In riferimento alla *variabile altri*, che include le capacità che rendono produttivo e soddisfacente il rapporto con le persone con le quali si entra in contatto, sono state elaborate quattro unità: *comunicare con efficacia, sintonizzarsi con gli altri, collaborare e lavorare in gruppo, gestire i contrasti e negoziare*.

In riferimento alla *variabile compito*, che include le capacità che consentono di far fronte con efficacia alle richieste e ai problemi insiti in una determinata attività, sono state elaborate tre unità: *pianificare il proprio agire, risolvere problemi e prendere decisioni, potenziare le proprie strategie di apprendimento e di azione*.

Infine, in riferimento alla *variabile contesto*, che include le capacità che facilitano l'integrazione e l'inserimento produttivo in un ambiente organizzativo e di lavoro, sono state elaborate due unità: *diagnosticare il contesto di lavoro in cui si opera, autoregolare il proprio comportamento organizzativo*. (cfr. tab. 4)

3.2.4 Contesto

Per la realizzazione del *training* è necessario poter disporre di un ambiente idoneo: accogliente, ampio, strutturalmente flessibile in modo tale da consentire sia il lavoro con la classe sia il lavoro a piccoli gruppi. Anche il silenzio circostante e la luminosità dell'ambiente sono variabili del contesto importanti da curare.

La disposizione di lavoro da privilegiare è quella circolare per favorire la comunicazione diretta ed il coinvolgimento di tutti gli allievi.

Infine, per la buona riuscita del *training*, è importante disporre di strumentazioni didattiche adeguate: videoregistratore, proiettore per diapositive, lavagna luminosa, lavagna a fogli, materiale interattivo per gli allievi.

VARIABILE DI RIFERIMENTO	CAPACITÀ IMPLICATE	UNITÀ OPERATIVE
<i>IO: consapevolezza, valutazione e promozione della propria realtà personale</i>	<p><i>Conoscere le proprie preferenze cognitive, le proprie tendenze emotive, il proprio stile comportamentale</i></p> <p><i>Identificare i propri punti di forza e di debolezza in riferimento ad una situazione data</i></p> <p><i>Proiettarsi positivamente e realisticamente verso obiettivi personali e professionali</i></p>	<p>1. Scoprire le proprie preferenze cognitive</p> <p>2. Riconoscere le proprie tendenze emotive</p> <p>3. Individuare il proprio stile comportamentale</p> <p>4. Identificare i propri limiti e le proprie risorse</p> <p>5. Esplicitare le proprie mete</p>
<i>ALTRI: positività del rapporto con le persone con le quali si entra in contatto</i>	<p><i>Comunicare in modo soddisfacente</i></p> <p><i>Mostrare empatia nei rapporti interpersonali</i></p> <p><i>Collaborare e lavorare in gruppo</i></p> <p><i>Gestire i contrasti e negoziare</i></p>	<p>6. Comunicare con efficacia</p> <p>7. Sintonizzarsi con gli altri</p> <p>8. Collaborare e lavorare in gruppo</p> <p>9. Gestire i contrasti e negoziare.</p>
<i>COMPITO: fronteggiamento efficace di richieste e problemi insiti in una determinata attività</i>	<p><i>Pianificare il proprio agire</i></p> <p><i>Affrontare i problemi e assumere decisioni</i></p> <p><i>Monitorare e migliorare le proprie strategie di apprendimento e di azione</i></p>	<p>10. Pianificare il proprio agire</p> <p>11. Risolvere problemi e prendere decisioni</p> <p>12. Potenziare le proprie strategie di apprendimento e di azione</p>
<i>CONTESTO: integrazione e inserimento produttivo in un ambiente organizzativo e di lavoro</i>	<p><i>Diagnosticare le caratteristiche fondamentali di un contesto organizzativo e di lavoro</i></p> <p><i>Individuare e rispettare le regole tacite ed esplicite presenti in esso</i></p> <p><i>Saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere all'interno di esso</i></p>	<p>13. Diagnosticare il contesto di lavoro in cui si opera</p> <p>14. Autoregolare il proprio comportamento organizzativo</p>

Tabella 4: Elenco unità operative relative alle capacità personali connesse alle variabili Io, Altri, Compito, Contesto

3.2.5 Linee guida per la conduzione

La promozione diretta delle capacità personali può essere facilitata dall'osservazione, da parte del trainer, di alcune linee guida fondamentali (Goleman, 1998).

Personalizzare il training

Il training andrebbe adattato alle esigenze formative dei singoli allievi; per questo, prima di procedere alla sua attuazione occorre valutare il profilo individuale delle capacità personali, in modo da rilevare punti di forza e punti di debolezza e identificare ciò che occorre migliorare.

Motivare

Le persone imparano nella misura in cui sono motivate. È quindi necessario chiarire agli allievi in che modo il training potrà essere loro di aiuto nello sviluppare le capacità personali richieste per inserirsi più agevolmente nel contesto formativo oggi e in quello organizzativo-aziendale domani.

Formulare obiettivi chiari e raggiungibili

Affinché gli allievi possano mantenere vivi l'impegno, la motivazione e la fiducia nelle proprie possibilità di miglioramento è importante che per ogni capacità siano stabiliti obiettivi chiari, concreti, gradualmente. È inoltre utile che siano gli allievi stessi a scegliere i propri obiettivi di sviluppo e a progettare il proprio piano per raggiungerli.

Incoraggiare l'esercizio

La possibilità che le singole capacità personali entrino a far parte del repertorio abituale degli allievi è correlata in modo consistente all'esercizio ripetuto e costante. Per questo merita di essere incoraggiata la sperimentazione attiva al di fuori del *setting* del training facendo sì che gli allievi sfruttino tutte le opportunità che spontaneamente si presentano per esercitare e consolidare le diverse abilità.

Rinforzare il cambiamento

È importante che gli allievi percepiscano che i propri sforzi per migliorare sono riconosciuti e valorizzati. È quindi indispensabile che il trainer apprezzi ogni piccolo tentativo nella direzione auspicata e fornisca un'appropriata analisi dei progressi.

Valutare

Un momento importante è quello della valutazione del training. In particolare, occorre valutare le reazioni degli allievi, l'apprendimento delle conoscenze, l'acquisizione di nuove abilità, la modifica dei comportamenti.

A tale riguardo, si hanno a disposizione diverse procedure che possono essere utilizzate *in itinere* o a conclusione del training.

La valutazione *in itinere* dovrebbe prevedere la verifica, per ogni unità,

del raggiungimento degli obiettivi prefissati allo scopo di considerare l'opportunità o meno di passare all'unità successiva.

La valutazione finale dovrebbe essere, invece, focalizzata sulla verifica dei progressi che ciascuno ha realizzato sulle singole capacità personali rispetto alla situazione di partenza. Essa può essere attuata tramite procedure di autovalutazione da parte degli allievi e di valutazione delle conoscenze e delle prestazioni da parte del *trainer*.

Relativamente alla promozione delle capacità personali nei contesti formativi, occorre infine precisare che mentre gli interventi di natura indiretta dovrebbero essere espressione dell'intero consiglio di classe, poiché concernono la quotidianità dell'agire educativo, il *training* dovrebbe essere condotto da un formatore appositamente addestrato che, oltre a possedere un insieme di conoscenze sulle singole capacità personali, disponga anche delle competenze richieste per facilitare i processi di apprendimento previsti da tale procedura formativa.

BIBLIOGRAFIA

- CIVELLI F., MANARA D. (1997), *Lavorare con le competenze*, Milano, Guarini e Associati.
- FRANTA H. (1987), *Relazioni sociali nella scuola*, Torino, SEI.
- FRANTA H. (1988), *Atteggiamenti dell'educatore*, Roma, LAS.
- FRANTA H., COFASANTI A.R. (1999), *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, Carocci.
- GOLEMAN D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- GOLEMAN D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- ISFOL (1996), *Apprendimento continuo e formazione*, Milano, Franco Angeli.
- ISFOL (1998), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli.
- KOLB D.A., FRY R. (1975), *Toward an applied theory of experiential learning*, in C.L. Cooper (ed.), *Theory of Group Processes*, New York, Wiley.
- LORENZ J.H. (1979), *Auswirkungen von Selbstkonzept und Attribuerungen im Mathematikunterricht*, Stuttgart, Hochschulverlag.
- MEAZZINI P. (2000), *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti.
- PELLERAY M. (1998), *L'agire educativo*, Roma, LAS.
- PELLERAY M. (2000), *Il portafoglio progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in "ISRE", VII (2), pp. 5-28, Roma, LAS.
- PETILLON H. (1980), *Soziale Beziehungen in Schulklassen*, Basel, Weinheim.
- SPENCER L.M., SPENCER S.M. (1993), *Competence at work: Models for Superior Performance*, New York, John Wiley and Sons.
- WLODKOWSKI R.J., JAYNES J.H. (1990), *Eager to Learn*, San Francisco, Jossey Bass.

CARMELA
DI AGRESTI*

Quale cultura del lavoro per la promozione dell'uomo?

*Il tema del lavoro è oggi
tra i più discussi.
Partendo dallo studio
delle sfide del presente e
delineando dei possibili
scenari futuri, emergono
delle prospettive
formative che valorizzano
il lavoro, ma che
pongono ancora molti
interrogativi a chi
esamina l'esperienza
lavorativa dal punto di
vista pedagogico*

PREMESSA

Il tema lavoro è sicuramente uno di quelli oggi più discussi ad ogni livello. L'attenzione al problema è dovuta al fatto che tutti, indistintamente, per ragioni diverse, siano toccati e coinvolti nelle sue profonde trasformazioni. Questo mio intervento mira a cogliere, nella fitta trama di riflessioni su tale realtà, alcune istanze di carattere pedagogico. Non è facile stabilire, da quest'ottica specifica, una gerarchizzazione dei problemi maggiormente significativi. I mutamenti in atto spingono a mettere al primo posto le sfide che provengono dalle esigenze di natura economica che sembrano primeggiare su tutto. La ricerca della valenza educativa del lavoro può apparire di poca attualità e di scarsa rilevanza, data anche la sua costitutiva opinabilità interpretativa. Ma si tratta di problema vitale perché il lavoro possa essere strumento di crescita globale dell'uomo.

La parola "lavoro", a causa delle molteplici implicazioni concrete e dei diversi poteri evocativi a livello personale e collettivo, si offre di per

* Docente alla LUMSA (Libera Università Maria Santissima Assunta), Roma.

sé carica di problematicità. Le tante accezioni con cui viene usata sono tutte da decodificare e interpretare. Esse sollecitano stimoli e postulano compiti di natura differenziata a chi intende assumerla in una riflessione di tipo educativo.

In questo contesto prendo la parola nella sua accezione più onnicomprensiva, ossia lavoro inteso come ogni attività svolta dall'uomo con intenzionalità e finalizzazione per produrre beni di qualsiasi tipo, siano essi materiali, culturali, spirituali. Nonostante la genericità, tale definizione rappresenta già un punto d'approdo e non di partenza di una riflessione scandita nell'arco di millenni. Al centro, infatti, è posta la *capacità* dell'uomo di agire, di *produrre* qualcosa e non lo specifico campo di applicazione, le abilità richieste e la valutazione che di esse si è di volta in volta data.

Impossibile anche solo accennare ai molti campi d'indagine che esplorano il lavoro sotto i più diversificati punti di vista, indagine volte a individuare i livelli, gli aspetti, le modalità, la genesi, i percorsi, gli esiti, gli interessi sottesi, le forme attuative, le fasi di sviluppo e di trasformazione, le valenze particolari. Nessuno di questi approcci è rimasto senza una significativa ricaduta sul piano della formazione. Le istanze gradualmente emerse sono tante. Mi limito a segnalare tre nuclei problematici tra quelli che la cultura pedagogica ha maggiormente tematizzato e su ciò si sono confrontate ancora di recente posizioni ideologiche e strategiche ben definite: a) il superamento della distinzione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale b) la valutazione del lavoro come strumento essenziale nei processi di crescita e di promozione umana; c) la dialettica tra formazione generale e formazione professionale. Questi temi si sono incrociati, con diverse accentuazioni e sensibilità, in differenti epoche e in particolari contesti (basti pensare, limitandomi agli sviluppi degli ultimi decenni, al discorso sull'educazione politecnica nei regimi socialisti, al dibattuto problema della valorizzazione del lavoro a scuola di cui è ricca la riflessione pedagogica, al tema dell'unitarietà e differenziazione dei percorsi formativi centrale nelle riforme scolastiche più recenti). Le nuove emergenze del mondo del lavoro e della formazione portano ad accentuare ulteriori elementi nel trapasso epocale verso la cosiddetta società cognitiva.

PRESENTE E FUTURO: LE SFIDE E GLI SCENARI POSSIBILI

Lavoro e formazione si trovano a dover affrontare insieme i mutamenti rapidi che impongono tensioni e dialettiche nuove. Aspetti inediti si affiancano a quelli già noti, altri problemi di maggiore complessità si aggiungono a quelli non ancora risolti.

Tra i fattori che maggiormente incidono su ogni ambito di attività vanno segnalati l'evoluzione dei tanti campi del sapere, la rapidità delle innovazioni tecnologiche, l'esplosione dell'informazione, l'intrecciarsi delle interdi-

pendenze, gli effetti della ricaduta del tutto sul vivere sociale con le inaspettate aporie relazionali, e con le forme inedite di conflittualità e nuove emarginazioni sociali. Questo scenario in movimento rivela strette connessioni tra tutte le dimensioni del vivere umano, sul piano personale, sociale, politico, economico, culturale. Nel rapporto formazione-lavoro due problemi sembrano sfidare le politiche formative: la disoccupazione da un lato e le richieste della società cognitiva dall'altro.

La disoccupazione, innanzitutto, ossia il lavoro che manca. La carenza porta in primo piano la tragica condizione di quanti non sono garantiti in questo diritto fondamentale; nello stesso tempo il bisogno della società cognitiva di una prestazione lavorativa mutata e in mutamento mette in luce una crescente offerta lavorativa non soddisfatta. I due problemi s'intrecciano: alla preoccupazione di trovare lavoro per tutti si abbina quella, ancora più complessa da gestire, di abilitare e di socializzare ad una diversa capacità lavorativa. Per la soluzione di entrambe i problemi la formazione gioca un ruolo centrale.

Le nuove condizioni di entrata e di permanenza nel mondo del lavoro sono dettate dalla mondializzazione degli scambi, dalla globalizzazione delle tecnologie e, in particolare, dall'avvento della società dell'informazione. Tali sviluppi hanno aperto agli individui maggiori possibilità di accesso all'informazione e al sapere, ma nello stesso tempo hanno significato l'obsolescenza delle competenze già acquisite e la modificazione dei sistemi di lavoro. Questa evoluzione comporta per *tutti* maggiori incertezze e per *alcuni* situazioni intollerabili di esclusione.

Il processo di globalizzazione dell'economia ha prodotto effetti sulla struttura ma anche sul senso del lavoro, effetti destinati a diventare condizionanti delle politiche occupazionali. I cambiamenti sono molti, rapidi, pesanti. Solo qualche cenno: la perdita di centralità delle economie nazionali nell'agire economico; la necessità di fare i conti con la competitività del nuovo mondo globale; la liberalizzazione e la privatizzazione elevate a principio della concorrenzialità; il particolare ruolo che hanno assunto le imprese, le uniche organizzazioni in grado di diventare "attori mondiali", capaci di usare strumenti tecnologici nuovi, di produrre ricchezza, di determinare occupazione e benessere, di saldare alleanze tra loro, con gli Stati, con le istituzioni che elaborano saperi e tecnologie; il potere delle imprese multinazionali a forte concentrazione di capitali, trasformatesi in rete autonome di produzione, flessibili, specializzate e interdipendenti, con la riduzione dell'organizzazione e del *management* territoriale e il baricentro decisionale di tipo funzionale a livello mondiale. Sono questi solo alcuni dei fenomeni che stanno modificando il modo di lavorare e di produrre, sufficienti, tuttavia, a chiarire dinamiche e tensioni sottese alla ridefinizione delle condizioni lavorative, e dei requisiti culturali e professionali richiesti.

L'accresciuta interdipendenza ha affinato il senso della sfida tecnologica e ha accresciuto la consapevolezza che occorre preparare le risorse umane per affrontare i nuovi scenari. Le politiche nazionali e degli organismi sovranazionali sono chiamate a sostenere la competizione internazionale,

nella convinzione che la competizione sia un potente strumento di innovazione per stimolare la ricerca per processi, prodotti e servizi di qualità.

Il problema comune a tutti i paesi è come bilanciare l'innovazione che risparmia lavoro, con l'innovazione di prodotto che crea posti di lavoro. Un secondo problema, ancora più delicato, è come usare l'innovazione per elevare capacità e competenze umane oltre che quelle mirate al soddisfacimento di bisogni di natura economica.

Come si è già accennato, i fenomeni suindicati hanno significativi risvolti sul piano sociale e culturale. Alla globalizzazione dell'economia fa riscontro la mondializzazione dei problemi in tutti i settori. L'imperativo della competitività sembra prevalere nell'attenzione dei diversi paesi tanto da farne l'obiettivo politico oltre che economico nelle strategie di intervento. Le conseguenze di tale orientamento traspaiono da alcuni mutamenti di forte rilevanza sociale come il ripensamento, se non lo smantellamento del *Welfare State* e la rimessa in discussione del patto sociale che lo giustificava, l'abbandono della politica della piena occupazione a motivo dell'enfasi posta sull'innovazione, la tendenza alla riduzione delle spese destinate alla lotta contro la povertà, alla sicurezza sociale, alle pari opportunità. Il mutamento della struttura sociale con il declino della classe operaia, dei sindacati, con la debolezza della classe media, il diventare tragica realtà il temuto sganciamento fra paesi ricchi e vincitori e paesi poveri e vinti, con la conseguente esclusione di questi ultimi da ogni prospettiva di sviluppo.

Queste linee di tendenza inquietano e pesano tanto sulla politica occupazionale, in particolare dei ceti meno protetti e delle forze più deboli, quanto sulle reali possibilità di sviluppo democratico della società.

La disoccupazione e le ricadute sul sociale della globalizzazione costituiscono anche i punti centrali intorno ai quali attualmente ruota il dibattito politico-formativo, nei paesi a sviluppo avanzato. Per affrontare entrambe i problemi la formazione viene indicata come uno degli elementi indispensabili. Gli obiettivi da raggiungere sono ambiziosi:

- lotta alla disoccupazione, da realizzare attraverso una formazione di livello, che impegna a rivisitare i paradigmi consolidati per aggiornare le conoscenze e, soprattutto, per utilizzare queste in funzione metodologica atta a favorire un processo permanente di apprendimento durante tutto l'arco della vita;
- assicurare competenze fondamentali indispensabili all'inserimento sociale e professionale, competenze che comprendono sia l'acquisizione delle conoscenze di base (linguistiche, scientifiche tecnologiche, ecc.), sia le competenze di carattere sociale e culturale;
- garantire competenze professionali elevate, per rispondere alle esigenze della società globale, non più dettate dalle logiche del lavoro materiale che ha come principale oggetto la creazione di manufatti, ma dalle esigenze di un lavoro creativo ed inventivo, che poggia sull'innovazione;
- promuovere una cultura scientifico-tecnica e la combinazione di saperi teorici e applicativi, di approcci sistemici aperti a revisioni costanti per governare la complessità in tutte le direzioni nell'esercizio professionale.

La configurazione delle possibilità di lavoro sembra, al momento, intersecata da due dinamiche: la prima è quella che accentua la crisi del posto sicuro in quanto il rapido diffondersi delle tecnologie porta queste a occupare spazi d'impiego prima presidiati da persone; la seconda è l'opportunità di collocare il lavoro stesso in una rete di possibilità sociali e culturali più vasta rispetto al passato. In concreto, in base all'evoluzione in atto, si assegna alla formazione il compito di acculturare ad una prospettiva di lavoro meno definita e più progettuale, non soltanto legata all'attività esercitata nell'ambito della produzione di mercato, ma anche ad attività di grande importanza sociale. La prospettiva di questa seconda dinamica, tuttavia, si presenta oscillante, non nettamente perimetrabile, da decifrare nelle possibilità, nell'utilità, nel dinamismo che la caratterizza. I legami tra le forme prevedibili d'attività sono tutti da costruire a livello di rapporti personali e collettivi.

Le richieste della società conoscitiva non si esauriscono nell'ambito dell'attività lavorativa in senso stretto. Il potere dell'informazione induce a porre l'interrogativo se, al di là delle nuove tecniche conoscitive offerte, il contenuto che esso trasmette potrà diventare fattore d'arricchimento culturale per tutti. Si riconosce che limitare l'attenzione alle sole potenzialità del mondo comunicativo, e non considerare i rischi insiti nelle potenti fonti conoscitive di tipo multimediativo – come la perdita del riscontro storico, geografico, culturale –, è approccio riduttivo. I nuovi modelli del sapere e di competenze non mettono al riparo gli individui dai risvolti psicologici frustranti dovuti all'aumento d'insicurezza e ai timori nei confronti del progresso tecnico-scientifico. Le implicazioni etiche del possibile utilizzo di quest'ultimo rendono complessa e ambivalente la realtà: l'uso delle autostrade informatiche, alle quali accedono sempre più i giovani e persino i bambini, sono fonti di conoscenza, ma rischiano anche di essere sommerse da messaggi offensivi della dignità umana; la ricchezza di informazione slarga i campi del sapere e della partecipazione, ma la profusione e la frammentazione possono sfociare nell'omologazione negativa: il progresso scientifico apporta non pochi vantaggi in tutti i campi ma pone anche seri interrogativi intorno allo sviluppo delle biotecnologie, ai nuovi approcci alla procreazione, allo sfruttamento dell'ambiente, alla possibilità di coesistenza. Gli sviluppi, in ogni direzione, sono imprevedibili.

PROSPETTIVE FORMATIVE

La formazione deve collocarsi entro quest'ampio spettro di bisogni per non appiattirsi su quelli esclusivamente economico-produttivi. Il traguardo 'lavoro', infatti, non può essere affrontato dalla formazione in maniera isolata, restringendo i problemi alle richieste del mercato o alle logiche competitive dell'economia. Per usare un'espressione di Dahrendorf occorre quadrare il cerchio, ossia coniugare crescita economica, società civile e libertà politica. Il tutto, vorrei aggiungere, non contrassegnato da logiche nazionalistiche o da paesi ricchi.

Nell'agrovigliato intreccio di condizioni oggettive e soggettive, di complessità e di difficile prevedibilità, con cui si offre oggi il campo dell'attività umana, gli interrogativi che da sempre accompagnano la riflessione specifica non sono diminuiti né si sono attenuati. Semplicemente hanno assunto provocazioni diverse.

Affrontando il tema nell'ottica formativa il primo aspetto su cui desidero richiamare l'attenzione è quello della comprensione del significato che la conoscenza ha per la crescita umana globale.

Il potere del conoscere è stato affermato in ogni epoca; oggi la consapevolezza è maggiore e più diffusa. La società conoscitiva, di cui tanto si parla, impone a tutti la disponibilità ad apprendere e offre maggiori possibilità di farlo durante l'intero arco della vita. Imparare sempre è diventata la condizione per vivere, per lavorare, per essere capaci di progettualità, di responsabilità, di autonomia. Per soddisfare questa istanza occorre moltiplicare e valorizzare differenti contesti di apprendimento, ed è anche indispensabile rispettare la natura peculiare dei differenti approcci conoscitivi per non enfatizzare alcuni e marginalizzare altri.

Una cultura del lavoro attenta alla promozione dell'uomo deve fondarsi su una concezione antropologica del lavoro inteso come esperienza umana totale del soggetto. L'attività lavorativa, infatti, in qualunque forma esercitata, rappresenta uno dei costitutivi essenziali della realizzazione umana e perciò non può essere considerata indipendentemente da tale funzione facendone oggetto di valutazione in base a valori che rimangono ad essa gerarchicamente subordinati (efficienza, carriera, guadagno).

L'attenzione al lavoro, da un punto di vista educativo, va posta non primariamente sull'attività, ma sulla persona che la esercita, alla cui crescita l'attività è finalizzata. Sensibilizzare a non spostare il baricentro dell'attenzione è uno dei compiti educativi più urgenti in una temperie culturale in cui il primato, nonostante le affermazioni di principio, sembra decisamente assegnato alla funzionalità di tipo economico.

La riflessione pedagogica vanta una lunga tradizione in questa direzione. Una folta schiera di pedagogisti si è interessata al valore formativo del lavoro, mettendone in luce la dimensione etico, culturale, sociale, ascetico-spirituale. Il lavoro, anche se tematizzato nelle sue forme artigianali rispondenti alle condizioni e alle richieste dei corrispondenti contesti storici, è stato riconosciuto come momento qualificante di emancipazione, di riscatto, di responsabilizzazione sociale. Le esperienze significative sono tante. Tutte, in differenti modi, hanno contribuito a far evolvere l'idea stessa di lavoro da una considerazione puramente strumentale a dimensione costitutiva dello sviluppo umano.

Un nucleo problematico d'estremo interesse su cui la riflessione pedagogica ha sostato a lungo è quello relativo alla già menzionata dialettica fra formazione generale e formazione professionale. Oggi il dibattito politico pedagogico ha spostato l'attenzione dall'integrazione dei percorsi formativi in campo scolastico, all'integrazione dei percorsi formativi in contesto extrascolastico e della formazione permanente. Lo spostamento ha modificato

in parte l'approccio al tema, ma il problema di fondo rimane ancora come coniugare l'esigenza di unitarietà e multidimensionalità della formazione generale con l'esigenza di formazione specifica.

La varietà di accezioni con cui è assunto il concetto di formazione generale nelle diverse prospettive culturali rende articolato e ambivalente tutto il discorso. Problematica, mi sembra, rimanga l'idea stessa di formazione generale. Essa non può essere declinata in maniera separata dall'istanza professionale di base, ma pone anche l'interrogativo di come far diventare quest'ultima educativa in senso forte e non semplicemente cumulativa.

I requisiti *scientifici, tecnici e culturali* per affrontare e far crescere la professionalità, attraverso fasi e momenti diversi, sono aumentati: consapevolezza del proprio ruolo nel modo del lavoro; informazione sulle caratteristiche generali dell'attività economica e delle sue dinamiche interne; informazioni sull'evolversi dei diversi settori d'attività; preparazione per svolgere compiti definiti all'interno di una funzionalità complessiva; acquisizioni di abilità e competenze specializzate; apertura – e non solo mentale – ad apprendimenti ulteriori per livelli di attività più elevati; atteggiamenti flessibili e capacità relazionali. Ho richiamato solo alcuni aspetti tra i più noti. Già sotto questo profilo il compito è immane, ma non il più significativo e il più arduo. Assumere questo insieme d'istanze all'interno di una logica in cui tutto è finalizzato non soltanto all'indispensabile saper produrre qualcosa – beni o servizi – ma a diventare protagonista della propria costruzione di senso, e a saper riconoscere tutte le dimensioni costitutive dell'essere umano, è compito ancora più delicato.

Un secondo aspetto, degno di attenzione, connesso e interrelato al precedente, deriva dalla constatazione che le dinamiche relazionali tra i soggetti sono diventate più difficili a causa dei mutamenti delle condizioni di lavoro. Sono cresciuti i requisiti per l'accesso nei contesti lavorativi, e sta diventando una continua corsa agli ostacoli il permanervi. Questa situazione necessariamente contribuisce a rendere il clima sempre più competitivo e innesta processi conflittuali aggiuntivi di varia natura.

Nella formazione troviamo in qualche misura un'anticipazione delle difficoltà di gestire e tenere in equilibrio due esigenze contrapposte: per un verso quella di valorizzare al massimo la risorsa persona in una visione promozionale e personalizzata (principio meritocratico o di promozione dei talenti), dall'altro quella di rimuovere disuguaglianze e incanalare al meglio anche i meno dotati (diritto alle pari opportunità e alla valorizzazione di ciascun soggetto per la crescita personale ma anche della collettività).

Il problema, non inedito nella riflessione pedagogica, ha visto negli ultimi anni tentativi di soluzione più o meno rispondenti. La situazione attuale lo ripropone con maggiore urgenza e impone una riflessione a tutto campo anche per una diversa socializzazione alla dimensione umana del lavoro.

Un percorso che mi sembra utile indicare – ed è questo un ulteriore elemento di riflessione –, è la promozione di una cultura del lavoro non totalmente catturata dalle pur valide ragioni di rispondere alle emergenze con-

crete del momento e più attenta a collocare la dimensione 'lavoro' in una prospettiva di lungo respiro e d'ampio orizzonte. Intendo dire che occorre dare spessore ad altri problemi per la comprensione dell'attività umana in sé. Si tratta, ancora una volta, di spostare lo sguardo dalle semplici possibilità del fare alle motivazioni dell'essere per decifrare bisogni tali che la sola attività lavorativa, sia pure gratificante, non riesce a soddisfare. Basta un rapido cenno a qualcuno di essi: il bisogno di rispondere al senso del vivere, il bisogno di amare e di essere amati, il bisogno di amicizia, il bisogno di compaginare una propria identità e una propria progettualità esistenziale, il bisogno di essere riconosciuto come soggetto libero e responsabile. Sono bisogni che si traducono, in continuità o a intermittenze, prima o poi, in interrogativi esistenziali, mettendo in discussione le più o meno valide certezze costruite su conoscenze e competenze.

La natura degli interrogativi derivanti dal compito di autorealizzazione umana e la peculiarità delle risposte non sono tali da offrire facili securizzazioni. Non esistono, in questo campo, soluzioni garantite né azioni esenti da rischi. Interrogativi e risposte sono tuttavia necessari e inevitabili. Non servono ad accrescere competenze ed abilità professionali, ma sicuramente giovano alla cultura del lavoro perché ne aumentano la comprensione del senso nell'economia dell'insieme e rendono motivati i comportamenti che da esso derivano. Ed è per questa ragione che, senza nulla togliere al dovere di attrezzarsi dello strumentario dei saperi e delle abilità per fronteggiare le sfide del 'lavoro' odierno, sarebbe una vera disfatta culturale e umana rinunciare a ricercare il senso del fare in vista della crescita onnicomprensiva dell'essere.

L'elaborazione delle strategie concrete per rispondere alle sfide spetta agli esperti e sempre in rapporto a contesti definiti. Non mi sembra del tutto inutile, tuttavia, aver richiamato l'attenzione su qualche criteri minimo perché, nell'ebbrezza del progettare e del fare, non si dimentichino le ragioni per farlo.

GIORGIO
BOCCA*

Lavoro formazione cultura

Le diverse definizioni di lavoro influiscono sulla sua introduzione nella dimensione curricolare della formazione che si viene a strutturare come un assieme di dimensioni essenzialmente legate al lavoro. Il lavoro può essere il fondamento di un appropriato approccio didattico, che utilizzi come nuovo descrittore la competenza definita un assieme di conoscenze e informazioni e di principi e regole, al duplice livello di semplici istruzioni e di abilità esecutive

Il leitmotiv che lega fra di loro un po' tutti i progetti di riforma della scuola e della formazione professionale che abbiamo visto succedersi in questi anni è rappresentato dalla sostanziale incapacità di uscire da una logica di stampo umanistico classico che ha caratterizzato la riforma Gentile. In quel caso, l'ipotesi di fondo vedeva la formazione liceale dedicata alla futura classe dirigente del Paese, da prepararsi appunto attraverso l'otium del dialogo con i classici; mentre alla delineazione dei quadri del sistema economico produttivo veniva preposto il filone tecnico ed all'addestramento ed alla qualificazione dei lavoratori quello professionale.

Si tratta di una impostazione 'culturale' legata ad una società fortemente gerarchizzata e sostanzialmente statica, oggi meno accettabile all'interno di una società democratica "fondata sul lavoro" tesa verso una dimensione cognitiva anche nelle attività occupazionali e sostanzialmente volta a valorizzare la risorsa umana. Ciò non significa però volontà di disfarsi al più presto di quello che risulta un bagaglio costitutivo della nostra cultura, bensì manifesta l'esi-

* Docente di pedagogia del lavoro all'Università Cattolica di Milano.

genza di ricercare una nuova sintesi culturale al cui interno gli elementi della tradizione umanistica cristiana possano fondersi con quelli della tradizione del lavoro, quale luogo di piena manifestazione dell'umanità e di piena realizzazione personale.

Dobbiamo quindi cercare di 'uscire' da quella sorta di cappa autoreferenziale al cui interno oggi si muovono, per forza di inerzia, un po' tutte le elaborazioni giuridico amministrative attorno al lavoro ed alla formazione professionale, al fine di poterne impostare una accezione più consona alle finalità educative insite nella istruzione e formazione tecnico professionale.

L'impostazione è tipicamente hessenciana, laddove questo autore sottolineava la possibilità di addivenire ad un approccio culturale generale/specifico, intendendo l'ipotesi di pervenire alla piena formazione umana attraverso molteplici approcci particolari, quale quello classico umanistico, tecnico tecnologico, professionale.

Si tratta quindi sia di spogliarci dell'impostazione tipica dell'*otium* classico, che vedeva il lavoro come una azione da schiavi, per cui ne escludeva a priori ogni e qualsiasi valenza umana, contrapponendovi la formazione umana e culturale del *vir* dicendosi *peritus* (l'uomo 'bello e buono' della tradizione greca) in grado di operare nelle scelte politiche della propria polis, oratore abile nel convincere e nell'argomentare. Ma si tratta altresì di uscire da quella particolare curvatura del lavoro, in quanto strumento privilegiato di affrancamento dei 'poveri' che ha caratterizzato molteplici azioni educative intraprese dalle famiglie religiose a procedere dal XVI secolo in poi.

La nostra ipotesi va in direzione del cogliere nel lavoro la presenza di una molteplicità di aspetti pienamente umani, tali che valga la pena di offrire questa opzione educativa ad ogni persona, senza problemi di scelta alternativa con il percorso classico ed in piena consapevolezza di ottenere esiti formativi analoghi.

1. IL LAVORO COME AZIONE

In S. Tommaso, nel Commento alle sentenze di Pier Lombardo, troviamo una interessante descrizione del lavoro.

Questo è un procedimento nella produzione di un artefatto. Prima di tutto, la scienza che presiede agli artefatti presenta un fine; in secondo luogo, la volontà dell'artefice intende questo fine; in terzo luogo, la volontà comanda l'atto per il quale si produce l'opera; in quest'opera prodotta la scienza dell'artefice immette la forma concepita. Perciò la scienza immette il fine, la volontà dirige l'azione e informa l'opera prodotta (In 1 sent. D.38, 1,1c).

Il lavoro è dunque attività transitiva che ha termine in un artefatto, ma è altresì percorribile in entrambe le direzioni: dalla concezione al prodotto; o procedendo dal prodotto al fine di cogliervi le sequenza operativa e la concezione che vi sta alla base.

È banale, se si vuole, rilevare qui come non si possa chiamare 'lavoro' qualsiasi azione umana; mentre un tale lavoro può e deve, per il credente, divenire momento di compartecipazione all'opera redentrice di Cristo, laddove in esso viene collocato il fine di contribuire alla piena ricapitolazione di tutte le cose in Lui (Laborem Exercens [LE], 27). D'altro canto, con il Kerschesteiner potremmo rilevare come all'accezione del lavoro possano partecipare sia opere 'fisiche' quanto opere intellettuali; la condizione è che si rispettino le condizioni tipiche di ogni artefatto umano che contiene in sé dei valori per i quali 'è valsa la pena' che fosse realizzato.

Dunque il lavoro non ha alcun valore in sé, bensì esprime l'umanità del suo artefice e ne assume la dignità. Ciò appare gravido di conseguenze estremamente rilevanti.

Dapprima, rileviamo la estrema angustia della attribuzione di una mera lettura economicistica dell'attività lavorativa. Il controvalore economico del lavoro ne costituisce solo uno degli aspetti e certo non il più rilevante, se non dal punto di vista della possibilità di sussistenza all'interno di una dinamica economica tutta fondata sullo scambio monetario (altro sarebbe in una economia di scambio e di baratto, ad esempio). Non è dunque possibile ammettere che la dimensione economica venga a costituirsi quale unico metro di giudizio circa la accettabilità del lavoro umano, pena la riconsegna del 'potere' ad una nuova casta di oligarchi. In altri termini è quasi ora che si proceda ad una chiara revisione delle logiche che presiedono ad esempio alla concezione del 'capitano d'impresa', sorta di capitano di ventura redi-vivo che fa delle macchine dei capitali e del lavoro gli strumenti del suo dominio; come alla delincazione degli ammortizzatori sociali, laddove la cassa integrazione viene concepita come corrispettivo monetario di un non lavoro forzato; mentre è essenziale che la erogazione di qualsiasi salario integrativo venga legato ad un lavoro, e che la disoccupazione venga sempre concepita quale fase transitoria e sostanzialmente svantaggiosa per l'intera società.

Su questi punti andrebbe certo sviluppata una organica riflessione procedendo proprio da quell'idea di *ecologia umana* appena delinca dal Santo Padre nella *Centesimus Annus* [CA] (n. 38). La direzione da imboccare probabilmente ci porterebbe verso una completa revisione delle dinamiche sociali e culturali cui facciamo riferimento. Una società *sostenibile* per l'uomo sarebbe certo organizzata attorno al principio della *sussidiarietà*, mentre rifiuterebbe di sancire un'acritica uguaglianza fra tutti gli uomini che lavorano, fondando una discriminazione positiva sul piano salariale nei confronti di chi porta con sé la responsabilità di una famiglia. Certo tematizzerebbe, come ancora il Santo Padre nella CA e nella LE, l'esigenza che chi lavora possa e debba farsi carico della compartecipazione ai processi decisionali riguardanti il proprio lavoro (ben oltre la versione economica dell'azionariato dei dipendenti) in quanto bene equivalente al peso di quel capitale finanziario (lavoro cristallizzato in denaro) che consente a pochi 'manager', legati ad un'etica paurosa quanto ignorante del profitto fine a se stesso, di operare scelte che pesano come macigni sulle sorti di migliaia di uomini.

Certo oggi è pesante eredità l'esistenza di un management formato quasi prevalentemente ad una cultura finanziaria e materialistica, privo di quella concezione 'umana' del lavoro tipica a volte di certe generazioni di imprenditori industriali, teso a fare profitti a qualsiasi costo pur di difendere il 'suo particolare'. È questo il management che sta giocando la carta della precarizzazione del lavoro per i giovani, utile e meno costoso sostituto degli anziani lavoratori, ma incapace di 'elaborare' e trasmettere quella cultura del proprio lavoro maturata negli anni e così definitivamente perduta. Gli esiti li stiamo vedendo già oggi: imprese che perdono leve di anziani 'colti' sostituendoli con giovani 'ignoranti' delle dinamiche culturali delle imprese e tesi spesso a fare carriera attraverso la mera cura della propria immagine; adulti capi famiglia che debbono lasciare il posto a giovani, realizzando al contempo un indebolimento preoccupante delle famiglie e quindi, sul lungo termine, della loro capacità di contenere al proprio interno le tensioni sociali insite in elevati livelli di disoccupazione. D'altro canto, abbiamo giovani sempre meno riconosciuti nei loro diritti di indipendenza e di libertà, impediti a rendersi autonomi a farsi una famiglia...

Dunque, nel lavoro è insito un equilibratore sociale, uno strumento di rasserenamento delle relazioni e di motivazione ad una lettura positiva delle relazioni.

Ma torniamo al discorso iniziale. Lavorare per l'uomo ha un valore per così dire 'personale' in quanto lo coinvolge nella sua totalità (posse nosse velle, diceva Tommaso Campanella) in quanto dimensione cognitiva, riflessione etica, dispiegamento della volontà attorno ad un'azione che 'vale la pena che sia'. Un lavoro che assume, al contempo, una valenza sociale, quale fonte di responsabilità 'politica', chiave di accesso alla cittadinanza attiva (concetto questo che andrebbe sempre tematizzato in situazione, mai considerandolo in astratto: non esiste la cittadinanza astratta, ciascuno si coglie come cittadino procedendo da un preciso punto di vista; la totalità degli adulti dovrebbe venire educata nel suo essere cittadini dal punto di vista del lavoro).

2. IL LAVORO NELLA DIMENSIONE CURRICOLARE

Sul piano curricolare, si viene così a strutturare un assieme di dimensioni essenzialmente legate al lavoro in quanto tale:

- se ciascun cittadino è tenuto a lavorare all'interno delle nostra società democratica, non è immaginabile che la scuola si disinteressi della formazione della sua identità lavorativa. Si tratta, in altre parole, di farsi carico del formarsi dell'immagine del sé futuro lavorativo così come si costruisce in relazione alle differenti tappe evolutive della persona; ciò naturalmente vale per ogni 'scuola', dai licei alla formazione professionale, sì che nessuno dovrebbe altresì uscire dalla formazione iniziale privo di una qualifica professionale spendibile per un primo inserimento nel mercato del lavoro;

- esiste una dimensione cognitiva specifica della dimensione lavorativa, essa si manifesta attraverso linguaggi settoriali, modalità specifiche di fare sintesi della realtà, schemi mentali volti ad economizzare memoria ed a comunicare più facilmente fra 'esperti' del settore; essa si sostanzia di fondate basi linguistiche e comunicative oltre che tecnologico scientifiche;
- l'educazione della ragione è un obiettivo essenziale laddove il problem solving si presenta come strategia essenziale in un'epoca di rapidi cambiamenti. Alla pura trasmissione del sapere in funzione della coltivazione contemplativa dell'animo è subentrata la capacità di mobilitare il sapere in funzione della elaborazione di ipotesi da sottoporre a falsificazione sì da ottenerne nuove modalità di condotta, meglio rispondenti alle esigenze della situazione; non dunque un superamento delle discipline, bensì una loro ridefinizione in quanto repertori cui attingere e da mantenere aggiornati, con un lento, ma costante, lavoro di educazione permanente e di formazione continua;
- al pericolo di un appiattimento sul presente deve invece corrispondere la capacità di problematizzare la realtà al fine di potervi definire una propria personale progettualità esistenziale, flessibilmente rimodulabile a seconda della crescita e maturazione personale del soggetto e dei livelli di profondità nella conoscenza di sé via via attinti;
- ritorna essenziale la capacità di convivere assieme all'interno dell'agorà democratica, fatta più di una cultura del rispetto delle persone e delle leggi, intese, socraticamente, quali regole essenziali affinché si possa costruire una società umana nel dialogo e nella condivisione. Non nego come questa appaia nella presente contingenza una delle esigenze più pressanti al fine di preservare la democrazia nei suoi aspetti sostanziali e oltre che al fine di permettere a tutti l'accesso critico e creativo alla costruzione nella rete della cybercultura, come la definisce Lévy.

3. IL LAVORO COME FONDAMENTO DI UN APPROCCIO DIDATTICO

Certo non abbiamo esaurito la totalità delle esigenze 'culturali' che oggi ci si presentano all'interno del vasto contenitore rappresentato dal 'lavoro' umano. Soprattutto se poi volessimo aprire varchi in direzione degli approcci didattici differenti da impostare. Pensiamo ad esempio a quel 'apprendistato cognitivo' di cui parla C. Pontecorvo in analogia con quanto avveniva presso i mastri artigiani: la capacità di produrre 'capolavori' tipici delle differenti aree culturali e disciplinari attraverso modalità di apprendimento cooperativo, attraverso forme sociali di co-costruzione della conoscenza... si aprirebbero spazi di azione e di riflessione attorno al nostro essere e fare formazione piuttosto che istruzione professionale o, forse, potremmo accorgerci che 'il re è nudo' e dietro a schematismi volti a definire e separare rigorosamente istruzione da formazione, licei da istituti non c'è assolutamente che puro nominalismo.

4. LA COMPETENZA COME NUOVO DESCRITTORE

Riprendiamo una definizione tentata da Quaglino che la coglie come un assieme di *conoscenze e unità di informazioni da un lato e principi e regole dall'altro, rispetto al duplice livello delle pure e semplici istruzioni e delle abilità esecutive* (in *Fare formazione*, Bologna, 1999, p. 68).

Una definizione scarna, magari da dialettizzare con le ipotesi ISFOL, ma che ci propone il lavoro come luogo in cui giocano regole, principi, conoscenze ed informazioni; rispetto al quale il soggetto deve possedere quadri concettuali di fondo all'interno dei quali ricollocare conoscenze nuove e vecchie, gestire informazioni, costruire ragionamenti, produrre comportamenti adeguati. L'obiezione di fondo sta nel fatto che a qualsiasi giovane deve venire richiesto questo percorso di formazione al fine di poterlo collocare all'interno di una società complessa e mutevole che deve riuscire ad affrontare. Piuttosto, vi saranno modalità le più diversificate per raggiungere tale risultato, e ciò non in relazione alla maggiore o minore intelligenza dei singoli (per la quale, facendo astrazione dei soggetti sub normali, si deve presumere una dotazione adeguata per tutti) bensì in relazione a differenti modalità di articolarsi ed esprimersi di differenti intelligenze.

5. UNA LINEA D'AZIONE

La nostra ipotesi è che non si possa procedere ad una riforma di tale portata e, soprattutto con l'ambizione di realizzare un effettivo 'doppio canale' di istruzione/formazione secondaria superiore, senza un adeguato apparato concettuale che sia in grado di chiarire con precisione ciò di cui si parla; e soprattutto senza un apparato sperimentale che possa farci cogliere fino a che punto siamo in grado di dare forma a tali opzioni, rimettendo in discussione l'intero sistema secondario superiore nella sua componente liceale tecnica e professionale. Una sperimentazione che, senza fretta, sia in grado di coinvolgere tutti gli attori (istituzionali, parti sociali, istruzione e formazione) nel profondo rispetto e nella valorizzazione del molto che già è stato fatto, riconoscendo soprattutto i livelli di professionalità presenti sia nell'istruzione tecnica e professionale come nella formazione professionale regionale.

UMBERTO
TANONI*

Innovazione tecnologica, stress e precariato

Il modo di lavorare è in rapido cambiamento a causa delle trasformazioni tecnologiche. Questo fatto porta ad interrogarsi se esiste un futuro per il lavoro. Mentre si ragiona sulle prospettive, i problemi attuali dei lavoratori richiedono di valutare se stanno migliorando le condizioni di vita e di lavoro e se il precariato costituisca una novità inquietante. La speranza per il futuro nasce dalla capacità di governare questi fenomeni

1. PREMESSA

Ogni volta che ricevo *Rassegna CNOS* e vedo di essere incluso tra i collaboratori, unico residuo, dopo 17 anni, del gruppo dei componenti il primo "Comitato di redazione", mi prende un senso di colpa e ho l'impressione di occupare abusivamente un ruolo che da troppo tempo ho abbandonato per dedicarmi ad altre attività.

Anche per scaricarmi la coscienza ho pensato che era opportuno ripresentarmi in Redazione se non altro per farmi conoscere da molti lettori che non hanno avuto l'opportunità di confrontarsi con me nei tanti dibattiti che hanno accompagnato la mia presenza nella Rivista negli ormai lontani anni '80.

Un pensionato che ha vissuto una vita nella formazione professionale, anche a riposo, non cessa di osservare, sia pure con distacco, il mondo nel quale ha lavorato, ha sofferto, ha

* Già Direttore Nazionale della Federazione CNOS-FAP.

gioito, ha tentato di elaborare cultura e continua ad osservare cosa capita in quel mondo del lavoro che è stata la sua vita.

Forse solo fantasticherie? Forse riflessioni puerili? Non lo so. Tuttavia mi piace portare un modesto contributo su tematiche che sento vive dentro di me, anche se la riflessione resta solo teorica e non ha riscontri immediati né culturali né politici.

2. L'AUTOMAZIONE NELLA PRODUZIONE

Ricordiamo tutti gli applausi, mescolati a qualche polemica, quando alla fine degli anni '80 la FIAT inaugura a Termoli e a Cassino le sue prime fabbriche completamente robotizzate. Cominciava per la produzione un'era nuova: niente più operai, o quasi, grande precisione e tempi di lavorazione rispettati oltre il possibile, assenza di scioperi.

Oggi possiamo dire che quella fu effettivamente una svolta di grandi proporzioni, perché inserì l'Italia in un processo di sperimentazione, già avanzato in Giappone e negli Stati Uniti, che si proponeva, senza troppi misteri, la progressiva sostituzione dell'uomo con la macchina. Due anni fa il Gruppo Benetton e, l'anno scorso, la Pirelli hanno annunciato nuove fabbriche completamente automatizzate, che si aggiungono alle molte già avviate un po' ovunque nel mondo.

3. LA FINE DEL LAVORO?

Circa 10 anni fa l'economista statunitense Jeremy Rifkin suscitò polemiche vivacissime con uno studio, intitolato "*La fine del lavoro*", sulle prospettive dell'occupazione mondiale, in cui sosteneva che l'innovazione tecnologica era la causa dell'inevitabile, progressivo e drammatico aumento della disoccupazione. La sua tesi trovò sostenitori e critici, ma fu in qualche modo considerata pura teoria, frutto delle riflessioni a tavolino di un cervello, sia pure di grande qualità. Il tema, però, non è stato abbandonato perché nel frattempo nel mondo del lavoro sono entrate quote sempre più importanti di innovazione tecnologica, il che ha portato prima un mutamento della natura del rapporto di lavoro dipendente (declino del contratto a tempo indeterminato, mobilità, flessibilità, utopia del posto fisso, continua riqualificazione e cambiamenti molto frequenti nella vita professionale, prepensionamenti impietosi in età ancora di valida efficienza...), e quindi una lenta, ma inesorabile espulsione della monodopera dal settore produttivo.

La creazione di tanti precari del lavoro sull'orlo di una continua crisi di nervi era inevitabile; ma di ciò mi riprometto di parlare nella seconda parte di questa riflessione.

4. L'AVVENIRE HA ANCORA BISOGNO DI NOI?

Nel numero di aprile 2001 la rivista americana *Wired*, vera e propria Bibbia degli appassionati dell'alta tecnologia, ha riaperto con veemenza il dibattito con il titolo "Perché l'avvenire non ha bisogno di noi", un intervento di Bill Joy sui pericoli che la corsa alle scoperte scientifiche e tecnologiche fa correre all'umanità. Per capire chi è l'autore di questo avvertimento vale la pena di precisare che Bill Joy, 45 anni, è capo dell'unità scientifica dell'industria informatica Sun Microsystem; ha creato i linguaggi Unix, Java e Jini e presiede la commissione del governo americano sull'avvenire della ricerca nel settore delle tecnologie e dell'informazione. L'opposto, quindi, - era l'accusa che abbiamo visto rivolta a Rifkin - di un pensatore scollato dal sistema produttivo. Il suo è un grido d'allarme che alla fine va anche al di là della constatazione che l'innovazione toglie lavoro all'uomo. Joy teme che le cosiddette GNR (ingegneria genetica, nanotecnologia e robotica) possano ad un certo punto prendere il sopravvento sull'uomo.

"Se il progetto scientifico non è più per noi che una semplice routine o quasi - ha scritto il ricercatore su *Wired* - dobbiamo tuttavia guardare le cose in faccia ed accettare che le tecnologie più interessanti del XXI secolo (come sono le GNR) fanno pesare una minaccia di natura profondamente diversa da quelle delle tecnologie precedenti. Concretamente i robot, gli organismi geneticamente modificati e i nanorobot sono uniti da un pericoloso fattore comune aggravante: hanno la capacità di autoriprodursi. Una bomba non esplose che una volta - spiega Joy - ma un robot può mutare la sua funzione e sfuggire rapidamente al controllo".

Proseguendo in questa logica, Joy osserva che "l'evidente fragilità e le insufficienze dei sistemi creati dalla mano dell'uomo dovrebbero spingerci a fare pausa. (...) È venuta l'ora di scegliere fra la ricerca di una crescita illimitata e mal digerita delle possibilità della scienza e della tecnica, e i chiari pericoli che l'accompagnano". Questo lo porta a concludere in modo molto netto: "Il giorno che dovessi rendermi conto che il frutto del mio lavoro fa più male che bene alla società, lo interromperò irrevocabilmente".

Qualche anno fa Walter Reuther, presidente della United Auto Worker, fu facile profeta nel sostenere che "la rivoluzione cibernetica ci porterà senz'altro alla fabbrica senza operai". Aldilà di alcune esperienze concrete già realizzate di totale automazione, la curva discendente dell'impiego nello strategico settore automobilistico è impressionante. Nel 1912, ad esempio, alla General Motors per fare un'automobile occorrevano 4.664 ore-uomo. Quindici anni dopo, nella stessa fabbrica una vettura si costruiva in 813 ore-uomo. Ora gli esperti assicurano che negli Stati Uniti si generalizzerà entro breve, grazie alla robotica e all'informatica, la produzione di un'auto ogni otto ore. Questo significa ulteriore espulsione di dipendenti dal settore produttivo più diffuso. E se fino a qualche tempo fa questo processo era assorbito, lo si doveva fondamentalmente a due ragioni: la presenza dello Stato come datore di lavoro in ultima istanza e l'espansione in un settore terziario in permanente crescita. Ma ora entrambe le vie d'uscita stanno modifican-

dosì radicalmente: gli stati hanno avviato una fase di contrazione degli organici e delle spese in nome dell'equilibrio di bilancio e lo stesso settore terziario comincia a soffrire per la massiccia introduzione delle tecnologie, per cui, invece di continuare a crescere, licenzia addetti.

5. SOLO PIÙ TEMPO LIBERO?

A questo livello si innestano alcuni pensatori, come il sociologo italiano Domenico De Masi, che da anni cercano di anticipare l'organizzazione di una società in cui la gente avrà tanto tempo libero. Partendo dalle riflessioni catastrofiche di Rinfkin, De Masi (*"Il Futuro del lavoro"*, 1999, Rizzoli) accetta il principio che le macchine sostituiscano sempre più l'uomo nelle funzioni lavorative. Per lui il problema attuale è che i mutamenti sono così rapidi che non portano ad una equa redistribuzione della ricchezza e del lavoro stesso. Così, sostiene, "si divarica la forbice fra alcuni che lavorano e guadagnano sempre di più e gli altri che sono costretti all'inerzia e alla miseria".

Al contrario del mondo industriale neoliberale e globalizzato che chiede un ripiegamento sempre più netto dello Stato davanti alla nuova organizzazione economica che ha flessibilizzato totalmente la mano d'opera, tolto la sicurezza del futuro e stimolato una permanente e inquietante domanda di lavoro, De Masi ritiene che il potere pubblico debba esercitare un insostituibile ruolo regolatore. E le strade da percorrere sono molteplici e passano attraverso lo studio del terzo settore, la destrutturazione di tempo e spazio organizzativi, il potenziamento del telelavoro e, suggerisce, magari un pizzico di saggezza in più. In questo, che è ritenuto "un ruolo insostituibile dello Stato", De Masi è appoggiato da molti altri pensatori, come Massimo Cacciari (che vede i rischi di una pericolosa e sottile schiavitù nella *new economy*), o come lo storico Valerio Castronovo che in un convegno sul futuro del lavoro svoltosi a Roma il 22 giugno 2000 ha osservato: "Non si può dire più mercato e meno Stato. Serve più Stato, invece, per ripartire le risorse. Uno Stato che destini più fondi alla riqualificazione e alla formazione continua. Il mercato da solo non sa governare. A volte lascia sul campo morti e feriti".

"È urgente una riprogettazione globale della nostra società", assicura De Masi, che deve strutturarsi non solo in funzione del lavoro ma anche di un tempo libero che non sarà "aggressività e dissipazione ma pacifica convivenza ed ozio creativo, cosicché studio, lavoro, tempo libero e volontariato possano intrecciarsi e potenziarsi tra loro e si giunga ad un patto sociale che redistribuisca equamente lavoro, ricchezza, sapere e potere".

6. MENTRE SI RAGIONA SUL FUTURO GUARDIAMO I PROBLEMI ATTUALI DEI LAVORATORI

Questo è l'augurio e il possibile programma di un ripensamento della convivenza civile cui sono interessati indubbiamente lo Stato, le aziende,

molte agenzie formative ed educative, e non solo. Ma intanto i problemi sono di tutt'altro genere; soprattutto i problemi del lavoro che, come dicevo sopra, gettano tanti giovani, e non più giovani afflitti da precariato incontestabile, sull'orlo di crisi sempre meno reversibili.

Come si lavora oggi in Europa? Mentre si attende l'automazione totale senza lavoratori, il lavoro cambia, molti lavori di un tempo non ci sono più, ogni giorno ne nascono di diversi, tutti si trasformano continuamente, nuove tecnologie e nuove dinamiche economiche conducono le danze, e chi vuole ballare non può perdere il passo.

Il panorama descritto non dà adito a sospetti di fantasia poiché è designato nella realtà che ogni giorno viviamo a contatto con i giovani in cerca di prima occupazione, o occupati da tempo, o con adulti maturi che vengono espulsi senza pietà da una professione che avevano scelto come vocazione, e che, viene detto loro, proprio non serve più a nessuno.

Mi sembra, dopo questa premessa, utile una riflessione su come oggi sta realmente cambiando il lavoro, cioè come cambiano i caratteri intrinseci del lavoro, quelli a cui si pensa al mattino quando si esce di casa, il lavoro che dà soddisfazione, significato, senso di sé, relazione con gli altri. E anche come cambia, e se cambia, il lavoro che stressa, che fa ammalare e (qualche volta) uccide. E ancora come cambia il lavoro inteso come tempo obbligato, scandito e intessuto di doveri e di diritti, ma anche di caldo, di freddo, di rumori, di macchine, di ritmi, di parole, di rapporti tra quello che fai e quello che si aspetta da te.

7. STANNO MIGLIORANDO LE CONDIZIONI DI VITA E DI LAVORO?

Per saperlo c'è una sola strada: interrogare chi lavora, e poi analizzare le risposte e confrontarle con quelle che sono state raccolte qualche anno fa.

È il metodo che ha seguito la "Fondazione Europea per il miglioramento delle condizioni di vita e del lavoro" che nel 2000 ha svolto la sua terza ricerca (la prima nel 1991 e la seconda nel 1996) intervistando 21.500 lavoratori (1500 in ogni paese dell'unione Europea, 500 in Lussemburgo) per fare il punto sull'impatto che il modo di lavorare ha sulla salute, sull'uguaglianza delle opportunità e anche sulle *performances* – cioè sulla qualità dei prodotti e dei servizi – delle imprese.

I risultati, una miniera di informazioni importanti, tracciano un quadro che ha molti aspetti inquietanti.

Se resta stabile, ed anche molto alta, la percentuale dei lavoratori che si dichiarano soddisfatti del loro lavoro (84%), cresce invece in modo netto quella dei lavoratori che si dicono stressati per le cadenze troppo stringenti e ritmi troppo sostenuti: rispettivamente il 56% e il 60%, contro il 47% e il 49% di dieci anni fa. Un dato in apparente contrasto non solo con la riduzione progressiva dei tempi settimanali di lavoro (la media europea è scesa dalle 37,5 ore di dieci anni fa alle 36,5 ore del 2000), ma anche con la diffusa introduzione delle tecnologie avanzate, di cui ho parlato nella prima

parte di questa riflessione, che alleggeriscono la fatica fisica, e con sistemi di miglioramento dell'ambiente di lavoro, che riducono i fattori di stress derivanti da temperature, rumori, odori, nocività dei materiali utilizzati.

Ma i risultati si spiegano approfondendo meglio la questione; in effetti il massimo stress per obblighi troppo stringenti e cadenze troppo elevate non si registra nel lavoro manifatturiero industriale, non deriva più come una volta esclusivamente o soprattutto dai ritmi imposti dalle macchine: si segnala invece come fenomeno emergente in particolare nel settore terziario e dei servizi, e prende il volto della domanda – della pressione – che viene dai clienti, dagli utenti, dai committenti. I più esposti non sono insomma i lavoratori manuali (tra cui, anzi, si registra un lieve miglioramento), ma piuttosto le cassiere dei supermercati, i commessi, i baristi, gli infermieri, gli assistenti che svolgono servizi alle persone, gli impiegati degli sportelli e dei *call center*.

È inoltre evidente che lo stress da pressione “esterna”, da richiesta di sempre maggiore produttività minaccia di meno i lavoratori con contratti stabili e con tempo di lavoro pieno, dei massimamente flessibili, di coloro che sono in bilico tra lavoro dipendente e lavoro autonomo, i collaboratori, i consulenti, i coadiuvanti. Tant'è che, anche nell'industria, le condizioni peggiori – per ambiente fisico, ritmi di lavoro, cadenza – riguardano i lavoratori reclutati dalle agenzie di lavoro interinale.

È in quest'area tra l'altro che si registrano anche le percentuali più alte di incidenti, anche gravi, sul lavoro e, più in generale, la maggiore sensibilità alla fatica, ai rumori, alle posizioni scomode, ai sedili non ergonomici... Lo conferma una ricerca francese sul lavoro in affitto nell'industria che osserva, fra l'altro, che con l'introduzione delle 35 ore settimanali non si è ridotto il carico di lavoro, ma si è invece concentrata in tempi più stretti la stessa quantità di lavoro.

Nel rapporto tra lavoro e fatica, lavoro e stress, dunque, sembrano contare di meno alcuni fattori tradizionali (materiali, macchine, orari notturni, lunghezza della giornata lavorativa) e molto di più altri fattori. Si tratta degli elementi che hanno a che fare con la tipologia del “prodotto” (le persone possono essere molto più difficili da gestire e molto più “ansioгене” di qualsiasi utensile), e soprattutto con il rapporto di lavoro di cui si è titolari. Stanchezza, dolori fisici (mal di schiena e cervicale), nervosismo, sono più presenti nell'arco del lavoro a tempo determinato, che riguarda ormai quasi il 20% dei lavoratori europei. È l'effetto di due fattori congiunti: da un lato la minore stabilizzazione lavorativa, dall'altro il peso dell'incertezza, dell'essere continuamente sottoposti ad una valutazione di efficienza, dell'essere costretti, mentre si fa attività, ad occuparsi anche delle altre possibilità di lavoro per il “dopo”.

Non è un caso che siano proprio i lavoratori precari i più favorevoli a cogliere tutte le opportunità di riqualificazione professionale. Sebbene la formazione – quando non è richiesta e organizzata dall'azienda – significhi un impegno aggiuntivo in termini sia di tempo sia di denaro, il lavoratore che non ha sicurezze la apprezza, come carta da giocare in un mercato del lavoro sempre più competitivo, ben più del lavoratore stabile.

8. PRECARIATO, NOVITÀ INQUIETANTE

È dunque il precariato la novità più inquietante messa in evidenza in situazione di introduzione di nuove tecnologie e di nuova organizzazione del lavoro. È il fenomeno che appare in maggior crescita. Ne derivano conseguenze negative per i lavoratori, soprattutto quando si tratti di un'esperienza non circoscritta agli anni verdi e destinata invece a durare a lungo. Ma ne derivano problemi anche sul versante delle imprese.

Tra i risultati più interessanti della ricerca c'è la rilevazione delle numerose critiche in termini di qualità dei prodotti e dei servizi cui dà luogo un uso eccessivo del lavoro a tempo determinato e discontinuo. Se dai lavoratori precari, infatti, i datori di lavoro ottengono di più in termini di quantità e di velocità del lavoro, comincia però ad essere evidente che nelle aziende in cui quote ampie di lavoro vengono affidate a questi lavoratori crescono i problemi: la difficoltà, per esempio, di trasmettere le competenze professionali "implicite", quelle cioè che derivano da una lunga esperienza di un certo contesto lavorativo; l'"infedeltà" dei lavoratori precari con maggiori capacità professionali, solitamente pronti a traslocare da un momento all'altro verso contesti lavorativi più gratificanti; le complicazioni connesse alla gestione di lavoratori che hanno orari, tempi, modi, atteggiamenti professionali diversi.

Il vantaggio immediato che deriva dalla maggiore disponibilità di chi si sente sotto giudizio può rovesciarsi, insomma, in svantaggi durevoli. E perfino in veri e propri guai quando succede – come qualche tempo fa in un grande aeroporto – che delicati ed essenziali sistemi per la sicurezza vengano affidati a lavoratori meno attenti e meno controllabili perché "discontinui".

Il lenzuolo, insomma, non si allarga granché per il fatto che molti problemi di produttività e di efficienza vengono scaricati sui lavoratori più giovani e meno stabili. E il lenzuolo, del resto, è pieno di buchi anche da altri punti di vista. La ricerca segnala, per esempio, che nonostante il gran parlare che si fa della formazione professionale come risorsa strategica per la competitività aziendale, l'accesso dei lavoratori a percorsi formativi all'interno dell'attività lavorativa non cresce a ritmo abbastanza sostenuto. Nel 1996 i lavoratori coinvolti almeno una volta nella loro vita professionale nella formazione di impresa erano il 32%, nel 2000 l'aumento è stato di un solo punto, del 33%.

9. MALTRATTAMENTI MORALI SUL LUOGO DI LAVORO?

L'ambiente di lavoro, inoltre, può essere stressante o non qualificante anche da altri punti di vista. L'8% del campione intervistato (pari a 12 milioni del totale dei lavoratori europei) dichiara di avere subito maltrattamenti morali sul luogo di lavoro nel corso degli ultimi dodici mesi. Quasi il 50% denuncia di essere inadeguato alle prestazioni lavorative, perché ha

competenze professionali o molto superiori o molto inferiori a ciò che deve fare. Il 52% delle donne ha per capo un uomo (era il 54% nel 1996), mentre solo il 7% degli uomini ha per capo una donna. Le donne (il 42% dell'occupazione totale) hanno ancora retribuzioni medie nettamente inferiori a quelle maschili e il loro indice di stress da lavoro è aumentato di due punti negli ultimi cinque anni. Incrementi forti anche per i tecnici (dal 29% al 35%) e per gli impiegati di ufficio (dal 22% al 25%).

10. UNA SPERANZA DA CONDIVIDERE

Anche il "modello europeo", dunque, che si caratterizza per un'"umanizzazione" del lavoro più spiccata e più solida rispetto ad altri paesi avanzati dell'area extraeuropea, non sembra muoversi linearmente verso un miglioramento diffuso delle condizioni di lavoro. La ferita di un precariato crescente, anzi, comincia a farlo assomigliare a modelli di cui si erano sempre più riconosciuti, nei paesi europei, i caratteri di negatività e di pericolosità per la coesione sociale e la convivenza civile. Dove stiamo andando? La speranza della "Fondazione" è che, nonostante l'autonoma titolarità in materia di lavoro delle politiche nazionali, i dati di realtà accertati da questo imponente lavoro di ricerca vengano presi in seria considerazione dal Parlamento e dalla Commissione Europea. E che per questa via si possano introdurre correttivi e regole capaci di migliorare la situazione. Una speranza da condividere.

GIORGIO
ROSSI**

Giovani e formazione professionale nella prassi salesiana nella pubblicazione su "L'opera salesiana dal 1880 al 1922"*

I tre volumi su "L'opera salesiana dal 1880 al 1922" raccolgono gli interventi di specialisti ad un convegno internazionale. Per i salesiani, fin dalle origini, riveste particolare importanza la formazione dei giovani al lavoro attraverso la formazione professionale. I volumi ne documentano lo sviluppo in diverse parti del mondo, in un'epoca di grandi trasformazioni sociali, legate alla rivoluzione industriale

1. INDUSTRIALIZZAZIONE E QUESTIONE GIOVANILE

Scorrendo i numerosi interventi contenuti nei tre ponderosi volumi dedicati all'attività dei Salesiani nel mondo dal 1888 al 1922, ritroviamo un tema che ricorre molto spesso e che potremmo intitolare: "Giovani e formazione professionale nella prassi salesiana". Gli articoli dedicati a questo argomento sono circa diciassette, a testimonianza della diffusione mondiale di una delle iniziative più urgenti per il tempo e fortunate dell'azione dei Salesiani vivente don Bosco, ma soprattutto durante il rettorato di don Michele Rua (1888-1910) e don Paolo Albera (1910-1921).

La cornice o il contesto storico, sociale ed ecclesiale entro cui è collocata la formazione al lavoro dei giovani tra Otto e Novecento nell'am-

* FRANCESCO MOTTO (a cura), *L'opera salesiana dal 1880 al 1922, Significatività e portata sociale*, Atti del 3° Convegno Internazionale di storia dell'opera salesiana, Roma, 31 ottobre - 5 novembre 2000, LAS, Roma 2001.

** Docente di storia moderna all'Università Roma Tre.

bito europeo ed extraeuropeo è sinteticamente presentato da Stanislaw Zimniak quando si sofferma a considerare il dibattito sulla condizione giovanile in Austria, facendo delle considerazioni valide a livello europeo, ma anche mondiale. L'iscrizione salesiana si colloca in un'epoca di sconvolgimenti e trasformazioni che interessano tutto il mondo, specie quello europeo. La rivoluzione industriale portava con sé l'urbanizzazione, l'emigrazione, la questione operaia, la formazione del proletariato, nuove forme di povertà. L'incremento demografico forniva abbondanza di mano d'opera a basso costo, ma lasciava allo sbando una popolazione fluttuante, specie di giovani, in cerca di una qualsiasi forma di sopravvivenza. La struttura sociale risultò sconvolta da fenomeni prima sconosciuti, tanto da cambiare profondamente la fisionomia della struttura politica e sociale europea. Infatti le trasformazioni capitalistiche delle campagne, anche se lente, e gli inizi della rivoluzione industriale seppellirono definitivamente la tradizionale società di ordini o stati. Si assiste ormai alla formazione di una classe nuova, almeno per numero e dimensioni, individuata dal fatto di non aver altra ricchezza che le proprie braccia o la propria prole, avviata al lavoro solitamente in età giovanissima (V. Castronovo, *La rivoluzione industriale*. Firenze, Sansoni 1973; G. Lefranc, *Storia del lavoro e dei lavoratori*. Milano, Jaca Book 1978). Questo quadro è presente in molte relazioni, soprattutto in quelle che si riferiscono all'America Latina.

A mano a mano che l'industria allargava il suo raggio d'azione, si faceva più evidente la crisi dei mestieri tradizionali, delle botteghe, presenti invece massicciamente a Roma ancora per molti anni dopo la caduta del governo pontificio, come fa rilevare Giorgio Rossi a proposito dell'istruzione professionale a Roma, delle produzioni artigiane tecnicamente superate, assorbendo masse di operai salariati provenienti dalle campagne. Mario Belardinelli, nel suo intervento, nota che la mano d'opera proviene in buona parte proprio dalle campagne flagellate dalla crisi agraria: "una popolazione contadina in forte aumento non può trarre sostentamento dai campi allorché giungono sui mercati i cereali a buon prezzo dalle Americhe o dalla Russia" e allora emigra verso le città industriali o verso mete più lontane, cioè i paesi avanzati dei continenti e soprattutto i paesi d'oltreoceano a bassa popolazione ed elevato tasso di sviluppo. Individui e gruppi familiari, fa notare ancora Belardinelli, si allontanano dall'ambiente umano e geografico conosciuto, senza punti di riferimento, in società ormai disomogenee per mentalità, tipo di relazioni, valori morali, determinando un profondo senso di disagio, causato dalla sensazione della perdita delle radici culturali e dall'umiliazione dello sfruttamento.

Questa trasformazione così marcata si ripercuoteva particolarmente sui giovani. Il fenomeno dei figli illegittimi diventò preoccupante, così quello dello sfruttamento dei ragazzi da parte delle industrie, dei ragazzi di strada o di piazza, come piazza Vittorio di Torino, descritta nelle *Memorie Biografiche* di don Bosco, dei ragazzi abbandonati o lasciati soli dai genitori co-

stretti a lavorare dalle prime ore del mattino alle ore inoltrate della sera. La questione giovanile cominciò ad entrare nel dibattito culturale e politico della società moderna, perché realtà che non poteva più essere ignorata. In Italia solo nel 1886 si ebbe una prima legge sul lavoro minorile, definita iniqua da socialisti, che prevedeva il lavoro in fabbrica all'età di 9 anni per un totale di ore 8, e all'età di 12 per un totale di ben 10 ore. Ancora la legge del 19 giugno del 1902 sul lavoro delle donne e dei fanciulli all'art. 1 diceva: "I fanciulli dell'uno e dell'altro sesso ammessi al lavoro negli opifici industriali, nei laboratori, nelle arti edilizie e nei lavori non sotterranei delle cave, delle miniere e delle gallerie devono avere almeno l'età di 12 anni compiuti"; nei lavori sotterranei possono essere impiegati ragazzi di 14 anni compiuti; per i lavori pericolosi o insalubri devono avere 15 anni compiuti (A. Cabrini, *L'Italia d'oggi. La legislazione sociale 1859-1913*. Roma, Bontempelli 1914; O. Antozzi, *I socialisti e la legislazione sul lavoro delle donne e dei fanciulli*, in "Movimento operaio e socialista", 1974, n. 4).

C'è da rilevare che purtroppo le relazioni non si fermano ad analizzare il rapporto tra società civile e formulazione legislativa, facendo così emergere la poca attenzione o almeno la poca incidenza dei Salesiani in un settore delicato, che interessava da vicino la classe giovanile e che proprio in quegli anni era fatto oggetto di discussione da parte dei governi di tante nazioni. È però vero che i Salesiani, come diremo, sono attenti a osservare le leggi sul lavoro minorile e a fugare ogni parvenza di sfruttamento.

Nel decennio 1852-62 don Bosco istituiva nell'Oratorio di Torino tutti i laboratori che si impianteranno poi negli istituti da lui fondati o che si apriranno dopo la sua morte in quasi tutte le parti del mondo: calzoleria, sartoria, falegnameria, legatoria, meccanica, tipografia. Era questo il momento del passaggio di Torino, come scrive Rosanna Rocchia, da capitale dello Stato a capitale dell'industria, il quinquennio più esaltante, contraddittorio e drammatico di Torino risorgimentale. Torino si avvia ad essere l'"Amérique d'Italie" o la Mecca d'Italia (P. Gabert, *Turin ville industrielle. Étude de géographie économique et humaine*. Paris, Presses Universitaires de France 1964; R. Sacchetti, *La Mecca d'Italia*, in *Torino 1880*. Torino, Roux e Favale [1880]).

Quanto don Bosco era consapevole di operare in un contesto, quale era quello di Torino, per formare artigiani o operai adatti per l'inserimento nel tessuto cittadino o professionale? La risposta esigerebbe parecchi distinguo, come si può vedere del resto dagli scritti di Pietro Stella (*Don Bosco nella storia economica e sociale 1815-1870*. Roma, LAS 1980), José Manuel Prellezo (*La "parte operaia" nelle case salesiane. Documenti e testimonianze sulla formazione professionale*, in "Ricerche Storiche Salesiane", (31) 1997, 353-391), Pietro Bairati (*Cultura salesiana e società industriale*, in *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, a cura di F. Traniello. Torino, SEI 1986), Vittorio Marchis (*La formazione professionale. L'opera di don Bosco nello scenario di Torino, città di nuove industrie*, in *Torino e don Bosco*, a cura di G. Bracco. Torino, Archivio Storico della Città di Torino 1989), Luciano Pazzaglia (*Apprendimento e istruzione degli artigiani a Valdocco 1846-1886*, in *Don*

Bosco nella storia della cultura popolare...). Don Bosco era indirizzato verso un obiettivo semplice: aiutare, formare, giovani poveri abbandonati, emarginati, che la società di allora in via di industrializzazione, nel contesto di un vistoso aumento demografico e urbanizzante, trascurava o abbandonava a se stessi; nello stesso tempo qualificarli secondo quanto le nuove esigenze di lavoro o professionali esigevano. È interessante notare dai vari interventi sul tema come questa finalità sia presente nei Salesiani più della consapevolezza dei processi di trasformazione e di industrializzazione delle varie società.

Del resto che il rapporto tra industrializzazione, questione giovanile, avviamento e formazione al lavoro dei giovani non fosse solo un fatto europeo, ma che, a livello delle opere salesiane descritte nei tre volumi che stiamo analizzando, fosse presente anche in America, Asia e Africa, risulta evidente, secondo modalità e spessori senz'altro differenti, dagli autori che hanno trattato di questo tema. Pedro Creamer, per esempio, a proposito delle scuole professionali di arti e mestieri fondate in Ecuador e precisamente nelle città di Quito, Cuenca e Riobamba, già alla fine dell'Ottocento, scrive: "In effetti il paese, allo stesso modo dei paesi latino americani, stava vivendo un periodo di pre-industrializzazione. Per questo era necessario qualificare la manodopera, soprattutto giovanile". Così anche Lilia Cardona Agudelo a proposito della scuola professionale di Medellín (Colombia) delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondata nel 1906, mette in rilievo l'enorme incremento della popolazione della città e la motivazione della fondazione come risposta alle necessità che si venivano a creare per il processo di industrializzazione e di modernizzazione che richiedevano operaie qualificate per le fabbriche. Jorge Atarama Ramirez scrive: "Arequipa [Perù], tra il 1896 e il 1929, visse un periodo di inserimento nel mercato mondiale del capitalismo grazie all'esportazione di lana". Ma gli esempi si possono moltiplicare, scorrendo le fitte e ben curate pagine sia dal punto di vista tipografico che per l'apparato bibliografico e scientifico. Le stesse osservazioni ritroviamo negli interventi di Carlo Socol su Macao: "una istituzione che si occupa della classe operaia", di Luiz de Oliveira su Pernambuco (Brasile), "importante contributo per la soluzione del problema sociale", di Maria Guadalupe Rojas Zamora su Morelia (Messico) delle Figlie di Maria Ausiliatrice, fondata nel 1902, per la formazione di cameriere, operaie e madri di famiglia, come risposta, anche se lenta, alla *Rerum Novarum* di Leone XIII del 1891.

La formazione dei giovani a un mestiere, dal punto di vista cristiano e professionale, è stato al centro dell'iniziativa prima di don Bosco e poi dei Salesiani che l'hanno seguito. La preoccupazione fondamentale era di natura religiosa-umanitaria. La strategia dei Salesiani era fortemente collegata alla tradizione cattolica e all'aderenza alla dottrina, in questo campo sociale, della Chiesa. Non erano preoccupazioni di natura ideologica o politica, alla quale i salesiani per consuetudine derivata da don Bosco guardavano con molta cautela. Forse è per questo che la storiografia sul movimento cattolico italiano non ha dato finora molto spazio ai Salesiani e alle loro iniziative, tolte alcune indicazioni su don Bosco, su alcune figure, su scuole pro-

fessionali, agricole e stampa (P. Stella, *I salesiani e il Movimento cattolico in Italia fino alla prima guerra mondiale*, in "Ricerche Storiche Salesiane" 3(1983), 223-251). Morand Wirth nel suo articolo, sulla scia degli studi di José Manuel Prellezo, fa notare che a partire dagli anni 1880 i documenti ufficiali cominciano a parlare con maggior insistenza della "parte operaia" e più cautamente della "classe operaia". Dopo la pubblicazione della *Rerum Novarum* del 1891, il sesto Capitolo Generale del 1892 iscrisse nei temi da trattare, soprattutto nelle scuole professionali di arti e mestieri, lo studio della enciclica sociale. Si chiedeva di tenere conferenze sopra i grandi temi della società quali il capitale, il lavoro, la merce, il riposo festivo, cui si aggiunsero via via altri argomenti, quali il liberismo, il socialismo, la democrazia cristiana, lo sciopero, la proprietà privata, il capitalismo, l'organizzazione operaia, il contratto di lavoro, la legislazione sociale, temi cioè che facevano parte del "programma di sociologia" per il corso superiore triennale insegnato nelle scuole professionali (G. Rossi, *L'istruzione professionale in Roma capitale. Le scuole professionali dei salesiani al Castro Pretorio 1883-1930*. Roma, LAS 1996). L'educazione degli artigiani comportava un triplice indirizzo: religioso-morale, intellettuale (lingua nazionale, storia, geografia, matematica, geometria, contabilità), professionale (falegnami, sarti, tipografi, meccanici, calzolai), ginnastica, canto corale, banda, teatro, gioco, passeggiate. Cambiando comunque il mondo della tecnica e dell'industria i vecchi laboratori diventano prima scuole di arti e mestieri e poi scuole professionali.

I Salesiani hanno tenuta ben ferma la qualifica di "scuola" data alla formazione professionale, contro ogni tentativo di farla passare come attività produttiva. Già il successore di don Bosco, don Michele Rua, nel 1895 rivendicava questa specificità e insisteva perché tutti i Salesiani si situassero su questa linea. Quando uscì nel 1902 la legge circa il lavoro delle donne e dei fanciulli negli opifici e nei laboratori, i Salesiani, scrive Giorgio Rossi, erano persuasi che gli istituti di artigiani fossero considerati vere scuole di arti e mestieri e non potessero essere sottoposte all'osservanza della legge. Ma il Ministero dell'Industria intimò che si facessero certe modifiche nell'orario e nel programma, oppure si applicasse la legge in tutte le sue parti. Mentre il s. Michele e l'Orfanotrofio di Roma, scuole di arti e mestieri, accettarono di essere considerati vere officine produttive, il S. Cuore dei Salesiani al Castro Pretorio di Roma ingaggiò una dura battaglia legale al fine di far riconoscere l'istituto come vera scuola professionale, con l'esonero dall'obbligo di provvedere il libretto di lavoro ai fanciulli di età inferiore ai 15 anni. Per i Salesiani era disonorevole essere considerati dall'opinione pubblica come sfruttatori di giovani: "lungi adunque ogni idea di guadagno e di sfruttamento delle nostre scuole. Siamo ben lontani da questo".

La stessa situazione nella scuola professionale di Cartago (Costa Rica), come scrive Leonardo Andrade Costa nel suo intervento. La scuola di Cartago è stata la prima scuola professionale (1907) del Paese. Le difficoltà maggiori venivano dal settarismo, dagli industriali timorosi della concorrenza, dalla classe degli artigiani, che male digerivano le innovazioni por-

tate dall'estero. Il direttore ha dovuto rassicurare tutti scrivendo sulla stampa locale: "La scuola professionale salesiana è scuola e non laboratorio".

2. SIGNIFICATIVITÀ E PORTATA SOCIALE DELLE OPERE

I volumi hanno come sottotitolo "significatività e portata sociale". Tutti gli interventi hanno risposto a questa richiesta e la ricchezza dei tre volumi risiede nella panoramica mondiale che ci viene offerta circa il significato che dal punto di vista sociale hanno rappresentato le realizzazioni dei Salesiani, e per quel che ci riguarda, nel campo dell'istruzione professionale. Ci soffermeremo brevemente su un aspetto che riteniamo connesso con quello della significatività e cioè l'impatto che il modello torinese-italiano di don Bosco ha avuto e la novità o originalità che questo ha rappresentato nel mondo della formazione professionale di allora.

Come prima osservazione c'è da rilevare il fatto che assistiamo da una parte ad una grande uniformità e rigidità di applicazione del modello, come per esempio l'orario, la scansione giornaliera, le materie e le professioni insegnate, la costituzione della banda, in molti casi l'insegnamento della lingua italiana. Così, per esempio, sia a Torino che a Roma o in Argentina i ragazzi si alzavano alle 6 o alle 6.15 secondo un orario definito "esigente" da Marcelo Cañizares nel suo saggio sulla scuola di Rodeo del Medio (Argentina). Il punto di riferimento era Torino e l'Italia. Significativo a questo riguardo è studiare, la diffusione della lingua italiana all'estero ad opera dei Salesiani (G. Rossi, *Emigrazione e diffusione della lingua italiana: l'opera dei Salesiani dall'espansionismo crispiño al nazionalismo fascista*, in *La lingua italiana nel mondo attraverso l'opera delle Congregazioni religiose*. Soveria Mannelli, Rubbettino 2001). Dal punto di vista storiografico c'è da osservare che non si è mai preso sul serio il tema dell'esportazione della "cultura" italiana nel mondo tramite le tante Congregazioni che sorgono in Italia tra Otto e Novecento e gli antichi Ordini preesistenti. Scuole, missioni, oratori, parrocchie, società di soccorso, patronati, alcune volte anche macchinari e prodotti, sembrano essere nei paesi esteri molto più efficaci della stessa azione politica o diplomatica esercitata da uno Stato.

D'altra parte però i volumi ci offrono anche l'adattabilità e la varietà del modello salesiano. Francesco Casella, nel suo documentato intervento, mostra la riuscita dell'azione dei Salesiani nei confronti dei sordomuti di Napoli, tanto che nell'aprile del 1922 la giuria della mostra nazionale artigianale di Firenze assegnò ai laboratori della Pia Casa dei sordomuti la medaglia d'oro. In Polonia si istituisce una scuola particolare, quella per organisti, che convive con quella di giardiniere, sarto, contabile. A Città del Capo (Sud Africa), a Elisabetville (Congo Belga), a Macao (Cina) sono presenti problemi razziali o razzisti di non lieve entità per cui a Città del Capo si può fondare solo una scuola professionale per bianchi "poveri", ma non per i neri, e a Elisabetville lo Stato affida ai Salesiani una scuola primaria per

bianchi e una professionale per neri quasi a dire che la formazione professionale è anche una modalità per discriminare neri da bianchi, poveri da ricchi; a Macao i Salesiani sono nel tiro incrociato dei filocinesi e dei filoportoghesi. A Mendoza, in Argentina, nasce una scuola di vitivinicoltura; a Sergipe - Tebaida (Brasile) convive scuola agricola e scuola professionale; a Joboatao, vicino Recife in Brasile, c'è solo una scuola agricola. Già verso la fine dell'Ottocento, a pochi anni dalla morte di don Bosco, sono documentate le fondazioni di opere professionali nell'America Latina. In Perù si aprono le scuole professionali di Lima, Arequipa, Cusco, Piura, Collao per cui i Salesiani furono indicati come quelli che più di altri enti privati o pubblici operarono per l'educazione tecnica. A Città del Messico e a Bahia (Argentina) studenti e artigiani convivono in grandiosi istituti, riproducendo quel modello di istituzione il più possibile completa che ritroviamo in origine a Valdocco-Torino e anche a Roma S. Cuore nel 1886, vivente don Bosco. Ma nei volumi sono anche documentate le scuole professionali per orfani e poveri in Spagna, Francia, India, Mozambico. È una panoramica certo non completa, come dice il curatore Francesco Motto, perché mancano all'appello varie iniziative che pure rientrano nella logica del Convegno da cui sono scaturiti gli Atti stampati, ma comunque già sufficiente per esprimere un giudizio non superficiale.

3. L'APPORTO NUOVO E ORIGINALE DELLE SCUOLE PROFESSIONALI

L'ultimo punto da analizzare, e su cui si sono soffermati molti interventi, per esempio quello di Carlo Socol su Macao, di Leonardo Andrade Acosta su Cartago (Costa Rica), di Alejandro Hernandez su Santa Tecla (El Salvador) è quello che concerne il contributo nuovo e originale delle scuole professionali salesiane dato al contesto e alla società in cui hanno operato. Mi rifaccio essenzialmente alla situazione dei Salesiani a Roma al Castro Pretorio, descritta da Rossi, ma anche altre relazioni accentuano questi aspetti che crediamo più significativi.

3.1. Direzione e conduzione dell'istituzione

Tra '800 e '900 si discuteva molto sulla fisionomia della comunità educante e sulle modalità per il conseguimento di un'efficace promozione pedagogica e professionale. L'esigenza dei nuovi tempi comportava un corpo educativo stabile, omogeneo, esperto nell'educazione popolare, e non membri disaggregati, senza specifiche idealità educative. Come si può vedere una congregazione religiosa, come quella salesiana, rispondeva bene alle esigenze educative così postulate, anche in regioni molto diverse da quelle europee.

I Salesiani potevano contare su un'organizzazione piramidale che aveva il vantaggio di far defluire dal centro, in questo caso Torino con la casa di Valdocco e i superiori maggiori, esperienze, novità e impulsi. Già nel 3° Ca-

pitolo Generale della Società Salesiana del 1883, come documenta J. M. Prellezo, si deliberò la nomina di un "consigliere professionale generale" come membro del Capitolo Superiore, con la funzione di curare quanto spettava all'insegnamento delle arti e dei mestieri (*Rapporto "scuola-lavoro" nella esperienza educativa di don Bosco e dei primi salesiani*, in "Selenotizie", aprile 1996, n. 4).

3.2. L'istruzione professionale

Un altro aspetto fortemente innovativo ci sembra essere quello contenutistico e didattico concernente l'apprendimento di arti e mestieri. Larga parte era dedicata non solo all'apprendimento di materie comuni, come la lingua, le scienze, ma anche all'insegnamento teorico vero e proprio dei segreti dell'arte. Quella dei salesiani era una vera "scuola", dove si insegnavano sia gli aspetti teorici che l'attuazione pratica. I Salesiani sembrano più attenti, più meticolosi nella istruzione da dare. Anche i programmi professionali paiono più rispondenti alla società di allora:

"Per l'insegnamento professionale furono composti seri programmi su programmi elaborati in Italia e anche all'estero (...) dopo essere stati corretti e ampliati da persone tecniche competentissime che se ne servirono per insegnare la loro arte" (*Ordinamento scolastico e professionale degli alunni artigiani dell'Ospizio S. Cuore di Gesù in Roma*, Roma, Scuola Tipografica Salesiana 1910).

Le scuole professionali laiche di Roma tendevano a riprodurre la situazione che si aveva nelle botteghe artigiane romane. Infatti si appaltavano da parte dei dirigenti del s. Michele e dell'Orfanotrofio Comunale a artigiani romani gli ambienti e i macchinari delle scuole; questi dovevano prendersi cura dell'apprendimento dei vari mestieri da parte dei garzoni interni loro affidati.

Se diamo inoltre uno sguardo ai programmi professionali, possiamo notare la minuzia e la ricchezza di competenze che si cercava di far apprendere dai tipografi, dai legatori, dai librai, dai falegnami, dai sarti e dai calzolaia. I programmi prevedevano un rigido cammino di apprendimento lungo l'arco dell'anno e la valutazione due volte all'anno delle cognizioni e abilità conseguite; erano incentivati anche ad una preparazione amministrativa e dirigenziale. Carlo Socol ritiene attendibile l'affermazione che, intorno agli anni Venti e Trenta, tutte le calzolerie e tutte o quasi le sartorie alla moda occidentale esistenti a Macao erano avviate da exallievi della scuola professionale dei Salesiani.

3.3. Socialità e formazione dei giovani

La portata sociale delle istituzioni salesiane incentrate nella scuola di formazione professionale è specificata dalla condizione dei ragazzi che venivano accettati: molti orfani, molti proprio poveri, altri poveri o di classe appena superiore alla povertà.

La socializzazione all'interno delle istituzioni salesiane si differenzia da

altre istituzioni soprattutto dallo stile che legava coloro che erano proposti alla direzione e i giovani. La struttura tipica, secondo il sistema pedagogico di don Bosco, era quella familiare:

“Lo stile della famiglia diventa metodologicamente *struttura*, cioè definita organizzazione di rapporti tra quanti la compongono: del direttore con i collaboratori e gli allievi; di questi nei confronti dei ‘superiori’ educativamente padri, fratelli, amici” (P. Braido, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*. Roma, LAS 1999, p. 312).

Negli altri istituti non c’era questo clima di famiglia, perché la mentalità educativa era altra. Ricordiamo che il direttore dell’Orfanotrofio Comunale di Roma, come ricorda Rossi, era scelto tra i graduati dell’esercito o dei carabinieri.

Stanislaw Zimniak scrive che la novità salesiana per l’ambiente viennese si manifestò soprattutto nello stile di rapporto verso il giovane come tale, della immediatezza nell’entrare in sintonia. Un’atmosfera del tutto particolare che viene definita con il termine di clima familiare, che si concretizza nelle modalità di accoglienza e di trattamento dei giovani.

L’aspetto pedagogico più importante riguarda il “metodo” usato nell’educazione dei giovani. Al di là delle modalità educative e formative, si può subito affermare che nelle istituzioni laicali, se erano ben individuati i fini, carente e occasionale appare il metodo educativo messo in atto nei confronti degli allievi. I salesiani potevano invece far riferimento al metodo donboschiano, il cosiddetto “sistema preventivo”, su cui ormai c’è abbondante letteratura anche con specifici riferimenti all’educazione dell’artigiano e su cui tutte le relazioni si soffermano.

Non ci dilunghiamo sulle modalità messe in atto per raggiungere la finalità educativa dei ragazzi, perché dovremmo approfondire vari temi, quali l’organizzazione professionale, il protagonismo giovanile, la formazione religiosa, la pedagogia della gioia e della festa con il teatro, la musica, il canto e le passeggiate, i castighi, le correzioni e le premiazioni e soprattutto il sistema pedagogico messo in opera in ogni parte del mondo dove i Salesiani impiantavano le loro opere.

Qualche accenno però è doveroso farlo, al fine di fornire elementi atti a formulare un giudizio complessivo discretamente attendibile. È certamente innovativo lo sforzo dei Salesiani nell’organizzazione dei giovani. Anche nelle scuole laiche romane, per esempio, vi erano ragazzi con qualche incombenza, come quella di essere aiutanti nelle camere o capi di gruppo, ma mancava del tutto un’esperienza e un’organizzazione come le cosiddette “compagnie religiose” che, secondo Braido, possono configurarsi come “una qualche autogestione da parte dei giovani”.

3.4. Situazione economica

Le istituzioni salesiane traevano le fonti di guadagno dalle poche entrate dei ragazzi, dal lavoro dei laboratori e in buona o massima parte dalla beneficenza che ricevevano, che, per esempio, per l’Ospizio S. Cuore di Roma era

anche abbondante. Questo vale come regola generale che mi pare possa riferirsi a quasi tutte le opere che abbiamo analizzato.

Nel 1910 si dice che gli artigiani del S. Cuore, quando possono, pagano la "meschina" pensione di lire 20 mensili, ma spessissimo, data la ristrettezza finanziaria delle loro famiglie, la retta veniva ridotta a 15, 10, 5 lire mensili, "seppure non è condonata completamente supplendovi colla oblazione di persone caritatevoli". Se vediamo la tabella riportata dalla Coniglione per il decennio 1885-1895 riguardante le pensioni degli artigiani, notiamo che su 650 pensioni complessive, solo 84 erano regolari, mentre 225 erano ridotte, 205 ridotte al 50% e 136 erano gratuite. Lo stesso andamento fino al 1915 (C. Coniglione, *Presenza salesiana nel quartiere romano di Castro Pretorio (1880-1915)*, in "Ricerche Storiche Salesiane" 4 (1984), 3-89).

Seguendo una buona norma pedagogica e psicologica si cercava di immettere negli artigianelli, anche se poveri, la convinzione che non erano dei mantenuti, ma che anche loro, secondo quanto permettevano le loro possibilità, contribuivano al buon andamento di tutta l'istituzione.

CONCLUSIONE

Come impressione generale, con tutte le cautele possibili, si può comunque condividere cioè che Carlo Socol afferma su ciò che hanno significato le scuole professionali di Macao: "La Escola de Artes e Officios poteva vantare di offrire un tipo di insegnamento, con programmi e metodologie sperimentali, che a Macao erano unici nel loro genere. Era il modello delle scuole professionali promosso dalla Congregazione Salesiana, trapiantato con opportuni adattamenti e con i limiti imposti dalle possibilità reali [...] in un ambiente così diverso da quello in cui era nato".

È vero comunque che molti aspetti sono assenti o comunque poco sviluppati nelle relazioni che invece avrebbero dovuto essere evidenziati, come per esempio il rapporto tra società civile, legislazione e intervento dei Salesiani, cui abbiamo accennato; la formazione pedagogica specifica degli educatori delle scuole professionali e infine la considerazione, che avrebbe esigito un'indagine comparativa, di quanto in realtà era dovuto alla situazione ancora embrionale della formazione al lavoro dei giovani in nazioni che solo allora si affacciavano a nuove esperienze politiche e di sviluppo e quanto invece alla reale capacità e modernità del modello salesiano, soprattutto in rapporto alle nuove professioni che si profilavano all'orizzonte.

MARIO
VIGLIETTI*

Efficienza intellettuale e orientamento

*La valutazione delle
abilità intellettive degli
studenti attraverso
metodologie collaudate
porta, attraverso
l'orientamento, a riuscire
a valorizzarle meglio. Il
tipo di intelligenza
condiziona le scelte, ma
sono le caratteristiche
conative-affettive della
persona che ne
condizionano il tipo, la
qualità e l'efficacia*

Conoscersi meglio

Nei controlli psicoattitudinali nell'ambito dell'orientamento educativo, i consiglieri d'orientamento utilizzano, normalmente, vari tipi di tests d'efficienza intellettuale e questionari d'interesse e personalità. Lo scopo non è quello di servirsi di questi strumenti come mezzi di *selezione*, ma essenzialmente come vie per quella *conoscenza di sé*, che rappresenta l'obiettivo di partenza (e non solo) d'ogni educazione all'orientamento.

Infatti, per l'alunno, "**Conoscersi meglio**", vuol dire:

1° - *sapersi collocare in un gruppo di coetanei e prendere oggettivamente atto dei propri punti di forza, oltre la semplice conoscenza dei risultati scolastici di cui ha esperienza diretta;*

* Esperto di orientamento – Cospes di Torino Rebaudengo.

2° - conoscere il proprio funzionamento mentale (strategie)¹ e i modi d'apprendimento (stili) che gli sono propri (conoscenza metacognitiva)².

3° - prendere atto inoltre delle direzioni delle proprie aspirazioni, inclinazioni, o tendenze che si manifestano sotto forma d'interessi, più o meno stabilizzati e significativi, che stanno alla base delle motivazioni che guideranno in seguito le scelte.

In sintesi, **Conoscersi meglio** vuol dire:

a) poter andare oltre alla conoscenza relativa alle sole valutazioni scolastiche (voti punteggi) degli insegnanti (risultate, del resto, spesso inaffidabili in termini di predizione di successo futuro per i vari livelli di apprendimento – come è stato ampiamente dimostrato dalle ricerche docimologiche passate e recenti)³, e

b) poter confrontare le proprie abilità e capacità non solo con quelle dei propri compagni di classe, ma anche con quelle derivanti da tarature su altri gruppi-campione, statisticamente rappresentativi, per avere una sicurezza in più, a complemento della conoscenza scolastica relativa ai voti degli insegnanti.

In questa luce, si può ben capire come e perché l'insieme di questi rilievi dei tests possa rappresentare un efficace punto base di partenza, per impostare un proficuo colloquio di accompagnamento e d'orientamento⁴. Il fine è, naturalmente, quello di riuscire a capirsi e valorizzarsi meglio.

Come già abbiamo ricordato, nelle varie situazioni problematiche che la vita solitamente ci propone, vengono messe in atto diverse "strategie mentali" per farvi fronte. Cercare di individuarne la natura e la relativa dinamica funzionale, attraverso specifici tests, vuol dire contribuire oggettivamente a fare prendere meglio coscienza al soggetto del loro funzionamento psicologico, per aiutarlo a migliorare, in efficienza ed efficacia, le sue abilità e prestazioni personali.

Si tratta, in breve, di una nuova significativa via alla conoscenza di sé, per impostare un valido progetto orientativo. Vediamo come.

¹ POLACEK K., (1987), *Stili cognitivi nell'orientamento*, in "Orientamenti Pedagogici", 34, 841-860. È ormai da tempo riconosciuto che accanto alle abilità e ai tratti di personalità, si annoverano "stili cognitivi", che possono contribuire alla gestione dell'apprendimento, all'elaborazione del progetto professionale e, di conseguenza, al successo lavorativo. In breve, lo stile era visto come un "modo personale di elaborare gli stimoli ambientali, in strutture coerenti e significative in base alle quali poi ci si comporta".

² POLACEK K., (2001), *Stili cognitivi nella crescita e nella preparazione professionale. Lo stile mentale*. In MAGELLANO, II, Iter, Firenze, pp. 59-62.

³ KOGAK K., (1971), *Educational implication of cognitive styles*, in G.S. LESSER (a cura di) *Psychology of educational practice*, Scott & Foresman.

⁴ HUTEAU M., (1996), *L'évaluation par les notes et par les tests*, in LIEURY (ed), *MANUEL DE PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION*, Paris, Dunod.

⁵ CHARPIER, (2001), *Quel usage des tests d'efficience dans le cadre de l'éducation à l'orientation?*, in "Orientation Scolaire et Professionnelle", 30, pp. 240-245.

1. COME ATTIVARE AL MEGLIO LE PROPRIE STRATEGIE INTELLETTUALI?

Il punto d'arrivo resta sempre quello di *sapere come arrivare a delle decisioni operative*, relative a scelte adatte a raggiungere gli obiettivi che c'interessano. Quali strategie adottare?

Partiamo, ad esempio, da alcune considerazioni su due *stili motivazionali* che stanno alla base della dinamica del rendimento scolastico, seguendo la traccia da alcune ricerche della Dweck¹.

1° *Senso di padronanza e senso d'impotenza*

Una delle conoscenze d'educazione alla scelta, utili per raggiungere una meta di studio, o di lavoro, o d'orientamento di vita, in genere, sembrerebbe essere quella di prendere atto delle **convinzioni sulla possibilità di successo** che l'individuo possiede nei loro riguardi. Tale equazione, tuttavia, non sempre si avvera.

In base a molte ricerche su vari gruppi giovanili, risulta che *uno stile motivazionale condizionante un buon rendimento* non dipende unicamente dalla *convizione di essere dotati di grandi capacità* e, conseguentemente, di essere in grado di affrontare con successo degli ostacoli, senza scoraggiarsi di fronte ad eventuali fallimenti, (detta **senso di padronanza**), perché, tanto l'insuccesso che l'ostacolo possono spesso trasformarsi, anche negli stessi soggetti, in sensi d'incapacità e di rinuncia (cioè in un **senso d'impotenza a riuscire**).

La verità è che "il successo, di per sé, dà solo una *piccola spinta* sia al desiderio degli studenti di affrontare una sfida, che alla loro capacità di superare le difficoltà".

Non si pensi, d'altra parte, come comunemente avviene, che la *gratificazione derivante dalla lode dell'intelligenza* degli studenti, da parte dei genitori o insegnanti, basti a favorire un orientamento motivazionale alla *padronanza* (volontà di farcela e fiducia di riuscire, nonostante le difficoltà), perché anche "questo genere di lode può lasciare gli studenti nella *paura di fallire*, portandoli quindi ad evitare i rischi, a dubitare di se stessi quando hanno un insuccesso e ad affrontare con scarso impegno, o comunque in modo inadeguato, le difficoltà".

Neppure *la fiducia* che gli studenti ben dotati possono avere di se stessi è, però, sufficiente a renderli più motivati e a favorirne un buon rendimento, perché l'alta considerazione che hanno di se stessi può venire rapidamente scossa quando si trovano a doversi confrontare con difficoltà nuove.

2° *Quali sono, allora, gli accorgimenti utili a favorire un valido senso di padronanza?*

Per rispondere a quest'interrogativo, occorre tenere presente che il senso di padronanza assume connotazioni diverse, secondo i modi che si hanno di concepire la natura dell'intelligenza.

¹ DWECK CAROL S., *Teorie del sé*. Ed. Erickson, Trento, 2000, p. 1-261.

- a) Secondo coloro che la ritengono un patrimonio *stabile* in ogni individuo, l'intelligenza è "un'entità" che è *dentro di noi* e che noi *non possiamo cambiare* (teoria dell'**intelligenza statica**).

Gli studenti che hanno questa convinzione sono spinti a credere di possederla in buona misura, a causa dei facili e brillanti risultati, ottenuti senza troppa fatica, rispetto a quelli dei compagni, nella persuasione di poter raggiungere prestazioni *sempre* migliori. Quando vengono meno, però, questi successi, non è raro che venga meno anche l'*autostima*, con la conseguenza, allora, che questi soggetti tendano facilmente a lasciar perdere anche preziose opportunità d'apprendimento, se pensano che queste possono farli incorrere nel rischio di fallire.

Da notare la Dweck che tentare di sostenere, in questi casi, l'*autostima* cercando di fornire altre situazioni di successo o di lodarne l'intelligenza dimostrata, per incoraggiarli, potrebbe invece "incrementare l'*ansia* dei ragazzi a mostrarsi intelligenti, e (conseguentemente) incentivare l'*avversione per la sfida e l'incapacità di affrontare le difficoltà*".

- b) Per i sostenitori dell'**intelligenza incrementale** o dell'*accrescimento*, l'intelligenza non è un dato fisso che essi semplicemente possiedono, ma una *realtà che è possibile far accrescere e migliorare attraverso l'apprendimento e l'impegno personale*.

Questo modo di pensare stimolerebbe, infatti, *la voglia d'imparare* più che il semplice desiderio di mostrarsi intelligenti e renderebbe capaci di accettare sfide, di affrontare e desiderare compiti difficili, facendo aumentare, in tal modo, l'*autostima*, vissuta come "esperienza di saper usare al massimo le proprie capacità nel perseguire un obiettivo cui si dà valore", attraverso l'impegno e l'apprendimento.

L'*insuccesso* diventa allora occasione d'impegno e di successo.

Questi due tipi di reazione all'insuccesso, sono rispettivamente denominati stili motivazionali di "*impotenza appresa*" e di "*orientamento alla padronanza*".

L'*impotenza appresa* esprime l'idea che alcuni studenti (per lo più seguaci della teoria *statica*) hanno dell'insuccesso, secondo cui nulla può essere fatto per modificare la situazione del fallimento: occorre sapersi accettare per quel che si è (cui spesso può anche seguire la denigrazione della propria intelligenza e il conseguente peggioramento delle proprie prestazioni).

L'*orientamento alla padronanza* rappresenta, al contrario, una "risposta molto motivata" di fronte all'insuccesso: in questo caso, gli studenti (per lo più seguaci della teoria *incrementale*), rimangono concentrati sul compito e desiderano padroneggiare la situazione nonostante l'insorgere delle difficoltà e tralasciano volentieri le occasioni di *mostrarsi intelligenti* a favore dell'opportunità di imparare qualcosa di nuovo, attraverso l'impegno e l'apprendimento. "I compiti facili sono per loro una perdita di tempo che non consente di aumentare l'*autostima*".

L'insuccesso, invece d'essere occasione d'abbandono ad apprendere, diventa motivo di nuovi impegni per migliorarsi.

In orientamento, la valorizzazione dell'uno o dell'altro stile dipende dalle condizioni di fatto in cui l'individuo viene a trovarsi di fronte alle scelte da prendere. Altra cosa, infatti, è voler dare la preminenza al valore dell'impegno come fattore essenziale di successo, altra cosa sentire che si è portati a fare ciò per cui ci s'impegna: l'essere ostinati a persistere anche contro la propria tendenza (per non dover ammettere la sconfitta dell'insuccesso), non rappresenta sempre la strategia migliore, specie quando anche "un'analisi razionale della situazione consiglia di abbandonare il campo". Altra cosa infatti è accettare un fallimento, altra cosa è ritenersi un fallito.

Il saper armonizzare le due credenze motivanti il successo o l'insuccesso, al fine di una decisione ragionata d'equilibrio di scelte, tra la volontà d'autoaffermazione come individuo (teoria incrementale), e quella di sentirsi soddisfatto nel proprio lavoro (teoria statica), dovrà rappresentare la conseguenza auspicabile di ogni processo di accompagnamento e di assistenza orientativa.

2. COME VALUTARE LE ABILITÀ INTELLETTIVE DEGLI STUDENTI

La misura comunemente adottata dagli psicologi per esprimere il grado di sviluppo mentale raggiunto dall'alunno è espressa in un valore, denominato QI (= quoziente intellettuale), che rappresenta il livello d'abilità mentale (espressa in anni e mesi) raggiunto da un soggetto, in rapporto alla sua età cronologica ($QI = EM / EC$). È naturale chiedersi: "Qual è il grado di validità, diagnostica e predittiva, che il QI possiede?"

Si tratta di un indice che deve essere interpretato solo su dati oggettivi d'esperienza vissuta.

Basarsi unicamente sul QI come espressione di ciò che un individuo potrà fare in futuro sarebbe effettivamente un errore, perché sono imprevedibili le condizioni di sviluppo e d'esercizio in cui un soggetto potrebbe trovarsi a mettere in atto le sue potenzialità. Fattori incentivanti in una direzione o nell'altra, personali o sociali, potranno sempre rappresentare impensate spinte motivazionali al cambiamento e produrre effetti di blocco o di progresso (temporaneo o no) nelle manifestazioni d'abilità intellettive, rivolte ad un dato apprendimento, considerato più o meno facile o difficile, in un primo momento.

Il considerare, d'altro canto, l'intelligenza unicamente in funzione dell'impegno e dell'esercizio costante, come naturale fonte flessibile d'apprendimento, può rappresentare un utile atteggiamento pedagogico da perseguire per la formazione personale dello studente (per esempio, al raggiungimento di una meta importante nella propria vita), ma questo non basta a provare che la naturale buona capacità (che comporta minor fatica nell'apprendere), non possa essere anch'essa auspicabile per raggiungere lo stesso effetto.

Ciò premesso, il prendere atto dello sviluppo (verbale e non-verbale) delle abilità mentali dello studente attraverso l'indice "QI" (comunque lo s'interpreti: statico o dinamico), rappresenta, sempre, un *cautelativo* punto di partenza per impostare scelte di percorsi di apprendimento più adeguati alle sue situazioni presenti, senza preclusione, tuttavia, di future possibilità di sviluppo.

L'esperienza insegna che tali accertamenti di sviluppo intellettuale sono, comunque, sempre *utili indici di controllo* della maturazione attuale degli alunni, anche ai fini della valutazione del loro rendimento scolastico, perché contribuiscono a rafforzarne meglio il senso d'*autostima*, evidenziando, oggettivamente, come *l'impegno e le strategie* usate per affrontare l'insuccesso hanno effettivamente contribuito a migliorare il loro potere di affrontare le difficoltà e di superare gli ostacoli. Non è questo un contributo da trascurare.

"L'autostima non è, infatti, una cosa che si possiede o non si possiede: è un modo di sperimentare se stessi quando si stanno utilizzando bene le risorse personali", con la differenza che, per gli *entitari*, quel che conta e che li fa sentir bene, è il riuscire a far meglio degli altri, senza errori e con minor fatica, mentre per gli *incrementali* è il saper fronteggiare gli argomenti, anche se con impegno e fatica, per imparare qualcosa di nuovo, padroneggiando gli argomenti in modo autonomo e usando le proprie abilità per aiutare gli altri (Dweck, op. cit. p. 189).

Compito dell'orientatore è di riuscire ad armonizzare e valorizzare le singole modalità d'*autostima*, evidenziandone le caratteristiche d'*efficacia* che possono avere, in rapporto alle varie situazioni di scelta che si delineano per i singoli soggetti.

Intelligenza "verbale" e Intelligenza "non-verbale"

L'azione e la parola sono le vie ordinarie dell'apprendimento umano e si sa che è proprio attraverso l'esercizio maggiore o minore dell'una o dell'altra di queste due modalità, del "fare" o del "parlare", che si sviluppano anche le abilità dell'individuo a risolvere i vari problemi della vita, o mediante l'elaborazione dei concetti espressi in parole (*sapere*), o attraverso la manipolazione delle cose in funzione di uno scopo pratico da raggiungere (*saper fare*).

Di qui ha origine la differenziazione delle preferenze verso il sapere "teorico o astratto" o verso il sapere "manuale o pratico", che si riscontra nei vari soggetti e che è normalmente indicata come "*intelligenza verbale*" o "*intelligenza non verbale*".

Prendere atto sperimentalmente, attraverso opportuni tests, di questa duplice caratteristica dell'individuo da parte dell'orientatore, offre non solo l'opportunità di venire a conoscere il perché del prevalere di certe tendenze conative-operative, ma anche di avere un riscontro più oggettivo della pertinenza o meno di una scelta verso studi o attività, più coerente con gli stili tipici di ciascuno.

Consigliare allora un'attività che sia in sintonia col modo naturale di trattare le varie incombenze che la vita d'ogni giorno propone non solo concorre a facilitare il rendimento e la soddisfazione nel lavoro compiuto, ma anche a consolidare la *coerenza e consistenza* dei relativi comportamenti professionali, sia di studio e sia di lavoro.

Tali consonanze, allora, tra disponibilità psicoattitudinali e tipologie di lavoro, non possono che rappresentare *indici di produttività* e di successo di notevole importanza nelle scelte orientative.

Una conferma del rilievo che assumono le caratteristiche, ad esempio, dei vari tipi di studio (scientifici, classici, artistici, storici o matematici, e così via) nel mobilitare le preferenze degli studenti *quando sono in consonanza con le modalità del loro funzionamento intellettuale*, la troviamo in un recente studio sul rapporto esistente tra le caratteristiche del sapere matematico e storico e il funzionamento psichico del soggetto⁶.

Si evidenzia in pratica che l'attrattiva verso un particolare tipo di sapere (quale quello matematico e storico), non è dovuta al caso, ma alla consonanza che il tipo d'apprendimento ha con la struttura dei meccanismi mentali del soggetto.

Nelle interviste sistematiche con gli studenti, infatti, si rileva che "le dimostrazioni matematiche appaiono come le più formali, rigorose e precise e generatrici di massima certezza. Il sapere matematico è vissuto come modello sicuro, rassicurante. Far matematica vuol dire aver a che fare con un sapere certo di cui non si può dubitare e che è suscettibile di rivestire per il soggetto, un importante ruolo di rassicurazione" (p. 465).

Il sapere storico, al contrario, è vissuto come un sapere enciclopedico, inesauribile, che rimane sempre da decifrare... "È come una *sete d'erudizione* che guida gli studenti di storia ad orientarsi verso un sapere aperto, vocationalmente enciclopedico... che desta una curiosità insaziabile... che permette allo studioso di esplorare numerosi domini ancora vergini ed inediti... Ciò che attira il soggetto è il punto di oscurità del sapere...".

In conclusione, possiamo dire che è nell'armonia delle caratteristiche della persona che si struttura l'autenticità ed il successo di una scelta.

Se l'intelligenza condiziona il livello di scelta, le caratteristiche cognitive-affettive della persona ne condizionano il tipo, la qualità e l'efficacia.

Al termine di queste nostre considerazioni, in tema di orientamento, sull'importanza di conoscerci sempre meglio relativamente a *tutte* le caratteristiche che ci fanno sentire "intelligenti", ci viene in mente un antico monito: "solo se ti capisci a fondo, sarai anche tanto intelligente di capire gli altri" e quindi,... anche di saperne accompagnare efficacemente le scelte.

⁶ I. HERMET, C. LATERRASSE, E. V. CARDEVIELLE-MOUGNIBAS, *Rapport au savoir et importance des caractéristiques disciplinaires dans les choix d'Etudes des doctorants en histoire et en Mathématiques*, in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 2001, 30, n. 4, 449-484.

Giuseppe Pellitteri, 10 anni dopo

FRANCO
MARINELLI*

Giuseppe Pellitteri, Salesiano laico, nasce a Partinico (PA) il 21 agosto 1920 e muore a Torino il 28 maggio 1992. Da oltre cinquant'anni era al servizio dei giovani nel settore grafico, educando generazioni di Salesiani laici e di giovani; come autentico figlio di Don Bosco, aveva visto nella comunicazione sociale e in particolare nella stampa un campo di azione significativo per la sua missione salesiana e ad esso aveva dedicato la sua forte intelligenza, la sua decisa volontà, l'entusiasmo, la creatività e il coraggio che lo caratterizzava nella sua professione e nella sua vita di educatore.

Ha inizio a 16 anni la sua aspirazione alla vita e alla missione salesiana, a voler "rimanere con Don Bosco"; a 17 anni è inviato da Palermo a San Benigno Canavese per la sua formazione a Maestro d'arte grafica, ove rimase fino al 1940. Dopo una breve parentesi a Catania (1941-42), viene richiamato in Piemonte e destinato al Colle Don Bosco (1942-45) a organizzare ciò che diverrà il Magistero internazionale grafico, culla e fucina di maestri grafici salesiani da e per il mondo salesiano, quasi ripetendosi quanto già

A dieci anni dalla morte, "Rassegna CNOS" pubblica volentieri questo ricordo di Giuseppe Pellitteri, maestro nell'arte grafica, ricordando i suoi apporti alla FP italiana nel settore grafico e anche i suoi interventi su questa rivista sin dal primo numero.

* Responsabile della Scuola grafica salesiana di Aresé (MI).

avvenuto a Venezia nel periodo eroico della stampa, ove occorrevano dall'intera Europa speranzosi aspiranti "maestri da stampa" per poi tornare prototipografi nei loro Paesi.

La sua esperienza di docente grafico si arricchisce di problematiche industriali durante la direzione della Tipografia poliglotta vaticana (1945-49), ove, novello Giambattista Bodoni, lavorò alla sistemazione della ricchissima «Tipoteca» di punzoni e di matrici plurilingue ed esotici, sviluppando quell'amore per il carattere da stampa che non lo abbandonerà mai, amore fatto di studi storico-critici, di ricerca di reperti e di documentazione inedita che lo porterà nel 1963 alla realizzazione dell'*Atlante tipologico*, opera con la quale analizza mezzo millennio di caratteri da stampa e sistematizza migliaia di assortimenti alfabetici nell'ordine da lui stesso definito: "Classificazione morfologico-decimale", opera della quale Stanley Morison, tipologo di fama internazionale, disse: "È un'opera stupenda, poderosa, enciclopedica e ben articolata. La considero come la più comprensiva e completa opera del suo genere che io abbia mai visto. Penso che passerà molto tempo prima che il lavoro del sig. Giuseppe Pellitteri incontri un altro lavoro che possa stare alla sua pari. L'analisi e l'organizzazione del testo facilita grandemente il riferimento a un particolare carattere o serie".

È poi nuovamente chiamato al Magistero internazionale grafico di Colle Don Bosco per la formazione di docenti (1949-56), obiettivo di tutta la sua vita e felice periodo di iniziazione didattica ed editoriale.

Dal 1956 al 1972 è a Milano presso le Scuole professionali Don Bosco, periodo fecondissimo d'iniziativa a tutto campo: riorganizzazione tecnico-didattica di quella Scuola; approfondimenti sulla didattica grafica mediante studi, mostre, concorsi e simili, culminati nella fondazione del Centro di didattica grafica nell'ambito del nascente «Centro di studi Don Bosco»; insegnamento a livello medio-superiore e universitario; sperimentazioni didattiche; associazionismo nel campo grafico... coinvolgendo intelligentemente in queste attività tanto i suoi collaboratori della Scuola quanto i laici, che contagiava del suo entusiasmo e dei quali sapeva valorizzare ogni apporto seppur modesto.

È di questo periodo la fondazione dell'Istituto tecnico serale «Don Bosco» per giovani lavoratori e l'acuirsi, conseguentemente, dell'esigenza di una pianificazione di quanto definibile "tecnologia della stampa", esigenza che troverà attuazione prima, come l'elaborazione di un testo di tecnologia grafica realizzato insieme agli studenti e poi, con l'elaborazione, la realizzazione e la presentazione ufficiale dei primi quattro volumi dell'*Enciclopedia della stampa* al GEC '69, frutto del coinvolgimento di tanti esperti nella febbrile elaborazione dei contenuti e nella realizzazione tecnica a tempo di record.

Anche l'"associazionismo" ebbe un primo sviluppo in questo periodo: l'AIGEC (Associazione italiana periti, esperti, consulenti grafici, editoriali e cartari, 1960), per gli esperti del settore; l'R/GEC (Ricerca nel campo grafico, editoriale e cartario, 1967), per la ricerca; l'EMMEPIGI (Magistero professionale grafico interscuola, 1978) per la comunicazione tra docenti, insegnanti, cultori, esperti, scuole e strutture di ricerche e tecniche nel com-

parto grafico-editoriale; l'UNIGRAF (Commissione grafica dell'Uni,1963), per le unificazioni nel settore grafico.

Altro intenso e fecondo periodo è stato quello seguito al suo trasferimento a Torino (1972-92), quando dalla Società salesiana nella carismatica persona del Consigliere generale per le Scuole professionali, don Ernesto Giovannini, viene assegnato a fiancheggiare lo sviluppo della nascente Scuola a fini speciali in scienze e arti della stampa presso il Politecnico di Torino, costituitasi per la volontà del prof. Giuseppe Maria Pugno, preside della Facoltà di Architettura, Scuola della quale la Società salesiana è socio fondatore. Vi insegna "Tipologia generale della stampa" e "Tecnica della composizione" (1962-83), e vi rimane intelligente e attivissimo animatore ufficialmente fino al 1983 e poi, cessato l'insegnamento diretto, ascoltato sostenitore, sino alla morte. Questo secondo periodo torinese è caratterizzato dalla raggiunta maturità intellettuale-operativa, sviluppatrice di una forte, intelligente e creativa tensione a tutto campo, sintetizzato così dal prof. Giuseppe Maria Pugno: "... animatore appassionato e intelligente d'innumerabili iniziative e instancabile escogitatore di idee nuove e geniali..."

In questo contesto l'UCEP/Ufficio coordinamento edizioni poligrafiche, esistente già dal 1952, riceve finalmente impulso e ulteriore significato; ne è presidente Giacomo Pagliassotti, direttore generale della Società editrice internazionale, ispiratore e sostenitore dell'*Enciclopedia della stampa*. Si costituisce il CITS/Consiglio italiano formazione tecnico-professionale nel campo della stampa, che si svilupperà successivamente, in sintonia con la trasformazione del comparto grafico-editoriale, in "Collegamenti internazionali informazioni e istruzione tecnico-professionale nel campo della comunicazione sociale". Ed è da questa struttura, assunta a punto di animazione, che il prof. Pellitteri ha perseguito la vastissima e multiforme attività di ricerca e di sperimentazione in sintonia e in collegamento con la Scuola a fini speciali in scienze e arti della stampa; di animazione dell'associazionismo nel campo grafico per la grafinformatica e per i collegamenti con altre strutture tecnico-didattiche; di realizzazione di sussidi didattici rapportati all'evolversi dei mezzi di comunicazione; di animazione o di partecipazione ad attività paradidattiche, quali convegni, grafincontri, tavole rotonde, concorsi, mostre, ecc.; il divenire "osservatorio" per la definizione di profili e di contenuti curricolari a più livelli per la formazione professionale nel comparto grafico-editoriale.

Relativamente alla ricerca e alla razionalizzazione tecnologica nonché alla pianificazione del quadro delle professioni, è significativo quanto di seguito viene elencato in ordine non cronologico:

1. La sistematizzazione della "Tipologia", quale studio dei componenti grafici e della riproducibilità grafica multimediale, realizzazione resa possibile per il vastissimo retroterra di studi e di ricerche sulla tipometria; sui principali tipologi, tipotecnici e disegnatori di caratteri dal XV secolo ai disegnatori moderni; sulla bibliografia tipografica; sulle classificazioni morfologiche.

2. L'elaborazione della "Classificazione morfologico-decimale" dei caratteri da stampa, dagli scopi prevalentemente didattici e pratici, ad ordinamento decimale in gruppi e sottogruppi stilistici; segue esclusivamente il riferimento della forma o profilo del carattere, escludendo riferimenti che richiederebbero precedenti cognizioni tipologiche storiche, stilistiche, ecc. La sperimentazione pratica della Classificazione fatta da tecnici e da allievi in condizioni diverse e per diverse esigenze e finalità, ha avuto esito positivo, risultando agevole il suo studio anche ad allievi giovanissimi.
3. La sistematizzazione della "Grafica" quale complesso di argomenti relativi al campo della stampa, ridefinito in seguito «Classificazione decimale della grafica» nell'ambito della Scuola a fini speciali in scienze e arti della stampa del Politecnico di Torino.
4. La sistematizzazione della "Entipologia", neologismo coniato dal glottologo Vittor Pisani su proposta di Giovanni Bechis, quale studio sistematico degli stampati e dei loro componenti sotto gli aspetti storici, funzionali, tecnici ed estetici; la classificazione decimale della grafica suddivide questo fondamentale argomento in bibliologia o stampati librari, emerologia o stampati paralibrari, stampati estralibrari.
5. Nell'ambito dell'UNIGRAF (Commissione grafica dell'UNI), la collaborazione con il grafmatico Bruno Migliorini per la sistematizzazione e la normazione dell'ortografia editoriale; inoltre, nel medesimo ambito, il contributo competente alla definizione e alla normazione della terminologia grafica.
6. La definizione strutturale della "Reprografia", definita a Colonia nel 1963 *processo di riproduzione documentaria*, e da lui arricchita di contenuti più ampi per l'aggregazione di ogni processo di rapida espressione grafica, tanto per riferimento a tecniche collegate alla stampa tradizionale, quanto con le tecniche moderne, particolarmente la digitografia. L'insieme operativo reprografico, identificabile in un moderno centro di pronta stampa, dal Pellitteri era visto prestarsi egregiamente alla iniziazione globale alla stampa, da operarsi nelle Scuole grafiche come impatto iniziale alla professionalità dei giovanissimi aspiranti grafici.
7. L'ideazione della "Iniziazione globale alla stampa" nell'ottica operativa della Reprografia. La motivazione alla base dell'ipotesi didattica era quella di rispondere tempestivamente e dinamicamente alla spinta inarrestabile della evoluzione tecnologica nel settore grafico che, se si ripercuoteva nell'ambito aziendale, non poteva conseguentemente essere eluso in quello formativo; quindi una ipotesi per un diverso inserimento del giovane nel processo formativo grafico mediante una didattica innovativa supportata da laboratorio con strumentazioni studiate per sperimentare dinamicamente l'intero ciclo produttivo grafico. Franco Marinelli e la sua Scuola di Milano ebbe l'onore-onere di elaborare il progetto, poi sviluppato in moduli, e produrre sussidi didattici di supporto: ne furono approntati 15 per i moduli tecnici, 1 per gli aspetti tecnologici e 3 per quelli disegnativi; progetto e relativi supporti furono oggetto del 1° premio al Concorso nazionale

- di didattica grafica del 1980. Con l'anno scolastico 1975-76 l'Iniziazione globale alla stampa apriva ufficialmente l'iter formativo della Scuola grafica di Milano; un cofanetto contenente le nuove cartelle didattiche fu donato al Presidente Pertini, in visita nel 1975 all'Istituto salesiano di Milano.
8. La "Mappa professionale di Grafinformatica", proposta di una nuova percezione del comparto grafico-editoriale, dalle principali connotazioni: centralità della informazione e la multimedialità. Con il termine «Grafinformatica» egli ha inteso denominare il complesso delle conoscenze, metodologie e tecnologie relative all'acquisizione, presentazione, conversione, conservazione, trasmissione e utilizzazione delle informazioni nelle molteplici espressioni grafiche multimediali nel quadro della comunicazione sociale, identificabile nel comparto grafico-editoriale con le attività professionali sia consolidate che innovative per il trattamento e la diffusione multimediale della informazione.
 9. Il "Progetto TEMT"/Tecnografia, editoria multimediale, telematica e le relative "progressioni didattiche", sequenze ancorate all'esperienza consolidata ma innestate negli adattamenti richiesti dalle innovazioni tecniche, con traguardi e prove compilati in maniera da utilizzarsi nell'auspicabile comunione interscuola ai fini di pervenire ad una prassi per prove di esami uniformi, per normazione tecnico-didattiche, ecc.
 10. Il "MIG"/Magistero interscuola di Grafinformatica con il quale, in sintonia con il dinamico progresso, ha inteso collegarsi con una costellazione di punti operativi per realizzare dimostrazioni, corsi, grafinterviste, seminari di studio, concorsi, sperimentazioni e altre attività didattiche e paradidattiche con la massima aderenza alle esigenze concrete, particolarmente in vista di una più dinamica e mirata formazione professionale e un costante aggiornamento ad ogni livello. Il "Repertorio di professioni di Grafinformatica", è il punto di costante riferimento per l'attuazione di attività didattiche di ogni tipo e durata.
 11. La "BIG"/Banca informazioni grafiche - acronimo scelto come simbolo di aggiornamento e di universalità -, comprendente: bibliografia grafica internazionale, con un repertorio da Gutenberg ad oggi; emerografia grafica internazionale, contenente trent'anni di "abstracts" in lingua italiana di articoli pubblicati sulla stampa tecnica internazionale; trattazioni sistematiche, compresi l'*Enciclopedia della stampa e Grafica: scienza, tecnologia e arte della stampa*; normazione, particolarmente UNI e ISO; aggiornamento, particolarmente mediante "Documenti & Saggi R/GEC"; progressioni didattiche multimediali, quali le progressioni TEMT, micrografie, pannelli oggettuali e similari. Per la promozione delle attività è stato inaugurato, in occasione della Grafitalia '84, il "Primo BIG", quale benemerita nel campo della grafica e della comunicazione sociale.
 12. Il "Repertorio di professioni di Grafinformatica", redatto in sintonia con il "Repertorio delle professioni" predisposto dall'ISFOL/Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, fu la sua risposta all'invito dell'ISFOL di collaborare con l'Osservatorio sulle professioni

organizzato dallo stesso Istituto per la prosecuzione del lavoro iniziato con la pubblicazione delle schede informative delle prime 115 professioni. Il "Repertorio" è stato redatto come mappa del moderno comparto grafico-editoriale; ha lo scopo principale di proporre un modo nuovo di percepire il comparto grafico-editoriale in sintonia con gli sviluppi tecnici e l'aggregazione della stampa nel contesto globale dei mezzi di comunicazione sociale. Il "repertorio" comprende più fasce: ideativa-progettuale-realizzativa; editoriale; grafica; didattico-formativa; delle attività paradidattiche, normative e di ricerca.

È ardua impresa ricordare in un profilo le realizzazioni prodotte dal dinamismo, dall'estrosità e dall'intuito del prof. Pellitteri, realizzazioni frutto della sua forte personalità di anticipatore dei tempi, che gli consentiva di essere sempre pronto agli appuntamenti più importanti.

Per noi che gli siamo stati attorno, che abbiamo visto alla sua luce e ci siamo scaldati al suo fuoco, è stato entusiasmante seppur "difficoltoso" il seguirlo nei suoi pensieri anticipatori e nell'appassionato ritmo; ancor maggiore difficoltà di comprensione del suo linguaggio e delle sue architetture didattiche od organizzative trovavano quanti non erano familiari a quell'insieme di pensiero e di azione innovatori... eppure ci siamo con lui sintonizzati nell'urgenza del prepararci alle innovazioni connesse con la formazione professionale del futuro. E lo siamo tuttora.

Ed è nel contesto del progresso della formazione professionale grafica che il prof. Pellitteri si evidenzia *animatore appassionato e intelligente*: la sua grande figura di educatore e di maestro, merita una approfondita ricerca storica che si rimanda a persona o ad organo competente realizzarla:

- insegnante nelle Scuole grafiche salesiane di San Benigno Canavese, Catania, Colle Don Bosco, Milano;
- insegnante di tecnologia grafica all'Università Sacro Cuore di Milano;
- consulente tecnico dell'ENIPG/Ente nazionale per l'istruzione professionale grafica, nonché dell'ASSOGRAFICI/Associazione nazionale industrie grafiche;
- presiede con competenza e autorevolezza innumerevoli commissioni esaminatrici; organizza convegni, concorsi, corsi sperimentali, seminari di didattica grafica;
- collabora con Giuseppe Maria Pugno alla realizzazione dei Corsi superiori di cultura grafica a Torino (1954-55) e, successivamente, all'istituzione dell'Istituto di scienze e arte nel campo della stampa presso la facoltà di Architettura del Politecnico di Torino, dal quale deriverà poi la Scuola grafica universitaria;
- entusiasta e creativo cofondatore e sostenitore della Scuola di scienze e arti della stampa del Politecnico di Torino, per la promozione e il coordinamento degli studi universitari nel comparto grafico-editoriale per la preparazione di docenti e dirigenti grafici. In quell'ambito ideò nel 1984 il "Riconoscimento di professionalità", un attestato per benemerenze acquisite nel campo della didattica grafica e, in generale, nella esplica-

- zione di attività grafiche e di comunicazione sociale, con il quale, nel tempo, sono stati insigniti molte personalità del campo grafico;
- cofondatore e coordinatore tecnico sino alla morte della già citata AIGEC/Associazione italiana periti, esperti e consulenti grafici, editoriali e cartari, sorta nel 1960 nel quadro dell'UNICAP di Milano, con l'intento di promuovere e coordinare attività atte a conferire prestigio all'esperto grafico, editoriale e cartario. Nel suo ambito, 1965, istituisce la "Segnatura Aigec" con la quale s'indicano alla riconoscenza generale personaggi che lasciano il segno di sé nel gran libro della stampa nell'ampio quadro della comunicazione;
 - è coordinatore tecnico sin dalla fondazione dell'UNIGRAF/Commissione dell'UNI per la elaborazione, la convenzione e la diffusione delle norme di unificazione nel comparto grafico-editoriale, alle cui attività è legata, dal 1967, la "Clessidra dell'Unificazione", riconoscimento conferito a personalità che hanno collaborato o sostenuto la normazione grafica a livello nazionale (UNI) o internazionale (ISO);
 - è ideatore e coordinatore tecnico sino alla morte dell'R-GEC/Ricerche nel campo grafico, editoriale e cartario, istituita per contribuire alla documentazione e alla ricerca nel campo della stampa con le sue sezioni: normazione, aggiornamento, didassi, consulenza, collegamenti, ricerca scientifica, operando in stretto collegamento con la Scuola di scienze e arti della stampa del Politecnico di Torino, assicurando, coordinando e integrando attività di organizzazioni affini. L'R/GEC collabora con l'Aigec e con l'Unigraf all'assegnazione a Personalità di prestigio della "Segnatura Aigec" e della "Clessidra dell'Unificazione"; nel 1984 istituisce il "Primato BIG" (Banca informazioni grafiche), quale benemerita nel campo della grafica e della comunicazione sociale;
 - è ispiratore e sostenitore dell'EMMEPIGI/Magistero professionale grafico interscuola per i collegamenti tra docenti, esperti, cultori, scuole e strutture di ricerca e tecniche nel comparto grafico-editoriale. È inaugurato il 7.7.1978 con Giuseppe Maria Pugno presidente, Franco Marinelli coordinatore e consultori: Giovanni Brunazzi, Federico Capetti, Carlo Carmagnola, Silvio Curto, Luigi Fumanelli, Carlo Gorla, Mario Gottardello, Giacomo Pagliassotti, Giuseppe Pellitteri, Antonio Maria Pugno. Dopo Giuseppe Maria Pugno e Carlo Gorla, attuale presidente è Vittorio Merlo;
 - è ideatore e organizzatore dei Grafincontri "Nuove frontiere della stampa" per la promozione e il consolidamento dell'istruzione superiore e universitaria, della ricerca, della normazione e dei collegamenti; l'ultimo da lui organizzato - il XVII -, è stato celebrato il 28.3.1992 nell'ambito di Grafitalia '92;
 - è ispiratore della CIGICI/Consulta grafica di coordinamento, per l'armonizzazione e la valorizzazione delle attività di Associazioni grafiche a carattere nazionale tanto per la soluzione di problemi d'interesse generale, quanto ai fini della ricerca, della normazione, dell'istruzione superiore e universitaria e della consulenza nel comparto grafico-editoriale. La

CIGICI avvia le sue attività con il XV Grafincontro “Nuove frontiere della stampa” in occasione del GEC '87, con comitato esecutivo composto da Rodolfo Trivella, Luigi Abete, Vittorio Merlo e Franco Marinelli coordinatore; l'avvio ha il conforto delle Associazioni ACPL, AIAP, AIFEC, AIGEC, AMED, APIG, Centro di studi grafici, CIFI, CITS, CNOS, EMMEPIGI, GIGIESSE, GIGRAF, R/GEC, UGI, UNIGRAF;

- è ideatore nel 1989 e coordinatore tecnico del MIG/Magistero interscuola di Grafinformatica, per l'animazione della sperimentazione e della didassi nel comparto grafico-editoriale consolidato e innovativo. Nel suo ambito istituì il “Trofeo MIG”;
- è ideatore dell'A.M.ED./Associazione microeditori;
- non dimenticò i giovani e le loro esigenze, ideando con loro e per loro l'UGI/Universitari grafici italiani e la GIGRAF/Giovani grafici, così come non dimenticò, pur fautore d'istruzione superiore e universitaria, giovani senza cultura e senza mestiere che accoglieva nel laboratorio sperimentale del CITS, onde far loro apprendere pur minime conoscenze operative per un dignitoso inserimento nel mondo del lavoro.

Altro aspetto della prodigiosa attività del prof. Pellitteri, è documentato dalle pubblicazioni realizzate: *Carattere* del 1945, con le preziose tavole riproducenti gli alfabeti più usati nel mondo, realizzati con l'assistenza dell'insigne glottologo e grafologo pontificio padre Giuseppe Messina e disegnati da Ferdinando Conti, battistrada di quella che poi sarà l'*Enciclopedia poligrafica*; il trittico *Tipocomposizione* del 1949, poi ripubblicato nel 1960 come apertura di una collana di manuali di tecniche grafiche, seguito da cartelle di progressioni didattiche nel campo della tipocomposizione valide ancora oggi; *Didattica del lavoro – Ergodidattica e Introduzione all'Ergodidattica grafica* del 1954, primo manuale di quella che poi sarà la collana «Orizzonti del lavoro»; *Caleidoscopio di opinioni sui caratteri da stampa* del 1958; *Verso l'unificazione della tipologia e Saggio di tipologia* del 1959; *Classificazioni tipologiche* del 1961; *Atlante tipologico* del 1963, ponderosa raccolta di collezioni alfabetiche sistematicamente disposte per documentare i principali traguardi del cammino percorso in mezzo millennio dalla invenzione della stampa, che si costituisce veicolo per l'applicazione e la divulgazione della sua “Classificazione morfologico-decimale” dei caratteri. A cavallo degli anni sessanta sono anche le pubblicazioni: *Tipometria decimale, Introduzione alla paraiconografia, Schemario d'impaginazione, Macchine compositrici, Progresso e stampa, Introduzione allo studio dei tempi di lavoro nella composizione, Elettrografia, La grafica e l'unificazione, Sussidi audiovisivi nel campo grafico*, oltre alla collaborazione per le voci inerenti alla “Stampa” con l'*Enciclopedia Treccani*.

Lettura del linguaggio della stampa del 1966, relativo alla percezione e all'estetica; *Il carattere tipografico oggi* del 1967, specificazione del nesso tra contenuto ed estetica negli stampati; *Stampa* del 1967, specificazione dell'attività grafica nell'ambito della collana “Enciclopedia del lavoro” dell'Editrice Aristeia, semplice ma importante monografia in quanto battistrada dell'ormai costituenda «Enciclopedia della Stampa» per la struttura del suo

contenuto; *Enciclopedia della stampa*, monumentale opera in nove volumi presentata a tempo di record nei suoi primi quattro volumi al GEC '69; l'essenziale contributo alla ideazione e alla realizzazione di *Grafica: scienza, tecnologia e arte della stampa*, opera corale in 3 volumi di oltre 4000 pagine, 162 trattazioni di 143 autori italiani ed esteri, coordinata da Franco Marinelli e presentata ufficialmente nell'ottobre 1984 al Circolo della stampa di Milano.

Tra le varie pubblicazioni è particolarmente l'*Atlante tipologico*, che gli valse nel 1969 la Libera docenza in "Tipologia della stampa" per l'insegnamento nelle Università, confermata poi definitivamente con Decreto ministeriale il 5 novembre 1975.

Se dalle monografie si passa alle collane, anche in queste l'attività del prof. Pellitteri è vasta e multiforme: dai *Quaderni di tecnica grafica* a *Selezione grafica*, *Didattica del lavoro*, *Didattica grafica*, *Studi grafici*, *Selegrafica*, *Coordinamento grafico*, *Didassi grafica*, *Enciclopedia grafica tascabile*; *Microenciclopedia Grafinformatica*; la ponderosa *Enciclopedia poligrafica* (1947-55) dedicata ai grafici e agli studiosi di tecnica e di estetica grafica, interrotta dopo sette volumi per la morte dell'Editore; *Tipologia della stampa*, con le monografie: *Metrologia, normazione e altre convenzioni nel campo della stampa* (1978), *Identificazione di procedimenti grafici* (1981), *Identificazione di caratteri da stampa* (1983), *Introduzione alla tipologia generale della stampa* (1984); le progressioni didattiche del progetto TEMT in cinque monografie dedicate all'operatore grafico multimediale; *BIG/Banca informazioni grafiche*; *Documenti & Saggi R/GEC* in cinque monografie del 1981, 1984, 1984, 1985, 1989, collana vista come ideale proseguimento dell'"Enciclopedia della stampa" e della più recente "Grafica: scienza, tecnologia e arte della stampa".

Delle collane, l'ultima, il canto del cigno: *Espressività Editoriale*, per la divulgazione della grafinformatica nel campo grafico-editoriale. Il prof. Pellitteri era convinto che l'editoria dovesse accettare la sfida dell'incalzante progresso, aprendo la quarta grande epoca dell'espressività umana: oralità, scrittura, stampa, *autoeditoria*. Ne consegue considerasse "Espressività editoriale" uno strumento tendente a rispondere a varie esigenze d'interesse generale:

- approccio globale alla Grafinformatica come elemento di cultura generale mediante didassi teorico-pratica, che consente anche il superamento dell'analfabetismo informatico;
- avvio totale alla Grafinformatica come strada obbligatoria anche per chiunque intenda svolgere una funzione professionale nel comparto grafico-editoriale. *Espressività editoriale* indica le fonti di accesso alle specializzazioni costituenti la moderna Mappa professionale di Grafinformatica che, secondo la più ampia prospettiva, è la più complessa ed eterogenea mappa professionale esistente;
- offrire ad ogni struttura didattica che si occupa di informazione e comunicazione, un concreto collegamento con una realtà tecnica del contenuto grafico-editoriale, ossia della Grafinformatica. *Espressività edito-*

riale deriva e confluisce verso le fondamentali summe del comparto grafico-editoriale, ossia *l'Enciclopedia della Stampa, Grafica: scienza, tecnologia e arte della stampa*, nonché la *BIG/Banca informazioni grafiche*, che è potenzialmente onnicomprensiva di qualunque apporto conoscitivo e divulgativo nell'ampio panorama della Grafinformatica;

- collaborare alla sistemazione di una retorica della multimedialità come indispensabile strumento conoscitivo in ordine alla moderna espressività editoriale, che si avvale di risorse sconosciute in passato;
- contribuire all'occupazione, soprattutto giovanile, mediante la preparazione di Gestori d'informazioni e Operatori grafinformatici multimediali, secondo la didassi del MIG/Magistero interscuola di Grafinformatica.

Da qui la struttura della collana Espressività editoriale nel triplice sviluppo: "Avvio alla Grafinformatica", "Supporti cartacei" e "Segni alfanumerici nella storia dell'avventura umana". Di tale architettura realizzò e consegnò alla stampa solo la prima parte: *Avvio alla Grafinformatica*, a sua volta tritico: *Volume prevalentemente iconico, Prontuario, Eserciziario...* e posò la penna sul tavolo.

Sollecitato dal male che da tempo sentiva nel suo corpo – e che a nessuno diede a vedere! – a ritenere conclusa la sua avventura umana, si dispose serenamente al più grande degli appuntamenti vissuti nella sua vita, alla grande "chiamata" del suo Signore, quel Signore che, nello stile di figlio di Don Bosco, aveva servito nei giovani con cuore Salesiano per tutta la sua intensa formidabile vita: era il mattino del 28 Maggio 1992.

Due modi di esprimere il condoglio:

il quotidiano *La Stampa* del 29.5.1992: "A poche settimane dalla scomparsa di Armando Testa, il prof. Giuseppe Pellitteri, un altro dei grandi artefici della grafica e della stampa della nostra città, anzi dell'intero Paese, perché in tutta Italia era ben noto, ci ha lasciati";

e i suoi Confratelli salesiani: "Offrì a Dio la sua giovinezza, visse con grande entusiasmo la vocazione di Salesiano laico, educando, nello stile di Don Bosco, generazioni di confratelli grafici e di giovani. La passione per il suo lavoro professionale, la vasta competenza nelle Scienze ed arti della stampa e dell'informatica, l'autorevolezza delle sue pregevoli pubblicazioni, lo portarono a distinguersi anche a livello universitario e lo fecero stimare e amare ovunque. Nella sua breve malattia si affidò sereno e pienamente disponibile al Signore".

Concludo ancora una volta – dieci anni dopo – questa sommaria correlata delle attività svolte dal prof. Pellitteri, e se è stato magnifico il ricordarle, specie le tante vissute di persona, è stato anche doloroso ripercorrerle senza di lui.

Lo avevo conosciuto al Colle Don Bosco, ove ero andato nel 1948 per il

Magistero grafico; in quel biennio, al di là delle attività didattiche, ebbi più volte il privilegio di... essere ammesso alle passeggiate pomeridiane delle domeniche che solitamente faceva assieme agli altri Capi laboratorio, tutti di grande prestigio. Mi evidenziò interesse.

Pellitteri mi rivede a Napoli nel 1962 e brigò e ottenne dal Consigliere generale delle Scuole professionali, che io passassi alla Scuola grafica di Milano da lui diretta, con l'obiettivo di avviarmi alla direzione di quella Scuola e iniziarmi a tutte le attività nelle quali aveva mano. Intanto maturava, e poi avvenne, il suo passaggio a Torino per l'erigenda Scuola universitaria grafica; non tardò molto che il Consigliere generale mi inviò a frequentarla da studente, ritrovandoci nella Comunità di Torino-Valdocco nuovamente insieme e insieme ad operare in tutte le iniziative del CITS.

Il mio rientro a Milano-Arese, ci separò solo fisicamente, perché il tandem collaudato continuò... ereditando, nel proseguimento delle iniziative, l'area salesiana e quella del milanese. Ed era tanto preoccupato per la mia malferma salute nelle trasferte Milano-Torino-Milano di quel periodo.

Un intenso, fecondo, entusiasmante periodo operativo di trent'anni!

A dieci anni dalla sua morte, quel tandem virtuale resiste ancora, caricato della sua assenza, attento che nulla vada perduto di quanto vissuto e realizzato insieme in quella meravigliosa avventura, particolarmente degli anni '70 e '80, che ci rendeva orgogliosi di essere figli di Don Bosco, membri della Congregazione salesiana.

Continuo, ora, le mie attività di sempre nello sforzo costante — tra memoria e azione — di far fruttare gli insegnamenti, veicolare il messaggio, mantenerlo "vivo" perpetuando lo stile di intenso lavoro e di audace intraprendenza, confrontandomi virtualmente con lui sugli avvenimenti e sulle azioni correnti quasi a sentirne il parere, goderne il conforto.

La Scuola grafica di Arese è a lui intitolata e la sua effigie bronzea ne è il "timbro"; nell'atrio d'ingresso della Scuola — sintesi di storia grafica — la sua immagine è tra i Grandi della stampa; la biblioteca grafica, sta raccogliendo quanto a lui è stato caro; a lui sono dedicati i "Pellitteri's Day", quest'anno alla X edizione, con l'assegnazione dei "Pollicioni d'Argento" ai giovani, suoi prediletti, delle Scuole grafiche partecipanti...

Ciao, professor Pellitteri, Confratello, Insegnante, Maestro, Amico.

Protocollo d'intesa fra la Regione Lombardia, il Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali

*Protocollo d'intesa per la
sperimentazione di nuovi
modelli per il secondo
canale del sistema di
istruzione e di
formazione*

Fra la Regione Lombardia, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali **si stipula** il seguente protocollo d'intesa per avviare nella Regione Lombardia la sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di istruzione e di formazione.

VISTA la legge 15 marzo 1997, n. 59 *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni e agli enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*;

VISTO il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 *recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*

VISTA la legge 20 gennaio 1999, n. 9, *recante Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo d'istruzione*;

VISTO il Decreto 9 agosto 1999, n. 323 *recante norme per l'attuazione dell'art.1 della legge 20 gennaio 1999, n. 9, contenente disposizioni urgenti per l'obbligo d'istruzione;*

VISTO il D. Leg.vo 31 marzo 1998, n. 112 in materia di *conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni e agli enti locali;*

VISTA la legge 17 maggio 1999, n. 144 concernente *misure in materia d'investimenti, delega al Governo per il Riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali,* in particolare l'art. 68 concernente l'obbligo di frequenza di attività formative;

VISTO il DPR 12 luglio 2000, n. 257 *Regolamento di attuazione dell'art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144 concernente l'obbligo di frequenza di attività formative;*

VISTA la legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3;

TENUTO CONTO del Disegno di legge – *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali delle prestazioni in materia d'istruzione e formazione professionale* –;

TENUTO CONTO in particolare l'art. 2, lettera h) dello stesso concernente i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale;

TENUTO CONTO dell'esigenza di corrispondere ad una avvertita e diffusa domanda di formazione che comprenda non solo l'istruzione, ma anche la formazione professionale e continua;

RITENUTO CHE per poter corrispondere a tale domanda, anche nell'ottica di una efficace e mirata azione di prevenzione, contrasto e recupero dei fenomeni degli insuccessi, della dispersione e degli abbandoni, si rende necessario – in attesa che trovino attuazione le nuove normative prevedibili sulla base del disegno di legge – individuare e predisporre modelli e percorsi di innovazione didattica, metodologica, organizzativa che coinvolgano i sistemi dell'istruzione e della formazione professionale, realizzino forme d'interazione e di integrazione tra i due citati sistemi, valorizzino la capacità di progettazione dei soggetti coinvolti, motivando all'apprendimento attraverso il fare e l'agire;

RITENUTO altresì che tali interventi di interazione e d'integrazione debbano concretizzarsi in piani didattici e formativi che consentano l'assolvimento dell'obbligo scolastico e al tempo stesso il conseguimento degli obiettivi relativi all'acquisizione di conoscenze, capacità, abilità e competenze di base proprie della Formazione Professionale;

RITENUTO pertanto che tali sperimentazioni debbono riguardare in particolare i giovani che non abbiano ancora assolto all'obbligo scolastico e che abbiano manifestato un orientamento verso percorsi professionalizzanti, attraverso intese, interazioni e collaborazioni tra le istituzioni scolastiche in-

interessate e i centri di formazione professionale riconosciuti, nelle linee del presente protocollo;

TENUTO CONTO dell'esigenza di creare le condizioni necessarie per lo studio, l'elaborazione e l'attuazione attraverso una **progettazione** comune e personalizzata, di appositi piani di studio;

SI CONVIENE QUANTO SEGUE

Articolo 1

Le parti si impegnano, ai sensi della normativa vigente, ad avviare, definire e sostenere in via sperimentale un processo finalizzato alla individuazione di soluzioni innovative relative al sistema di istruzione e formazione professionale, secondo modalità stabilite dal Comitato scientifico, di cui al successivo art. 7.

Articolo 2

La sperimentazione sarà realizzata a partire dall'anno scolastico 2002-2003, secondo modalità e tempi atti ad assicurare la necessaria gradualità alle diverse fasi operative e in consonanza con i tempi dell'anno scolastico.

Articolo 3

Le istituzioni scolastiche interessate, i centri di formazione professionale riconosciuti, le agenzie formative procedono, di comune intesa e nell'ambito delle proprie competenze, alla progettazione e realizzazione dei percorsi formativi sperimentali, attraverso la riorganizzazione delle attività educative e didattiche, al fine sia di potenziare le capacità di scelta degli studenti sia di consentire loro l'acquisizione di nuove competenze anche spendibili nel mondo del lavoro.

Articolo 4

Per realizzare le finalità sopraindicate, il MIUR, la Direzione Scolastica Regionale della Lombardia, la Regione Lombardia e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali si impegnano ad attuare le seguenti forme di intervento:

- sperimentazione di percorsi triennali di qualifica e degli eventuali successivi percorsi, collocati in un organico processo di sviluppo nella formazione professionale superiore
- ridefinizione di aspetti teorici e pratici dell'orientamento, finalizzata alla valorizzazione dei processi di scelta dello studente in ingresso ed in uscita dei percorsi
- localizzazione delle sedi formative e programmazione degli interventi

- che tengano conto delle strutture e delle offerte formative presenti a livello territoriale
- reciproca messa a disposizione di sedi, attrezzature e servizi
 - programmazione congiunta di progetti in alternanza scuola-lavoro finalizzati ad un'offerta personalizzata
 - programmazione di interventi comuni di formazione dei formatori, per lo scambio di esperienze tra i vari sistemi e l'acquisizione di competenze utili ai fini dell'orientamento e dell'alternanza
 - individuazione di modalità di accompagnamento, monitoraggio e valutazione di tale sperimentazione

Articolo 5

La sperimentazione sarà inoltre finalizzata alla costruzione di un sistema di certificazione delle acquisizioni anche maturate in esperienze lavorative e il riconoscimento di crediti formativi. In tale ambito, una prima iniziativa può riguardare la sperimentazione dell'assolvimento dell'obbligo scolastico nei percorsi di formazione professionale, assicurando nell'arco di tali percorsi l'acquisizione di crediti corrispondenti a quelli previsti per l'assolvimento dell'obbligo scolastico. La sperimentazione verterà altresì sui possibili passaggi e rientri tra i due percorsi.

Articolo 6

Gli interventi sono realizzati sulla base di specifici accordi stipulati tra Regione Lombardia, il MIUR, ed Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Detti accordi devono anche definire i programmi di intervento, secondo i criteri stabiliti dal Comitato paritetico di coordinamento, di cui all'art. 7.

Le forme di collaborazione e gli interventi previsti dal presente protocollo saranno attuati secondo criteri che incentivino la partecipazione della rappresentanza dei lavoratori, delle imprese e degli altri soggetti portatori di interessi sociali, riferiti in particolare a categorie svantaggiate ed a fasce deboli di popolazione.

Qualora per la realizzazione di attività formative sperimentali sia prevista la reciproca collaborazione tra centri di formazione professionale e istituti scolastici, si provvederà mediante specifici accordi tra i suindicati soggetti.

Articolo 7

Per l'attuazione del presente accordo viene istituito un Comitato paritetico di coordinamento, composto da 6 membri dei quali 2 nominati dalla Regione, 2 nominati dal MIUR tramite l'Ufficio scolastico regionale della Lombardia, e 2 dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Il presente protocollo sarà sottoposto, ai fini dell'attuazione, ai prescritti esami e procedure di rito.

Il Comitato si avvale sotto il profilo organizzativo di una segreteria tecnica messa a disposizione dell'Assessorato alla Formazione Professionale della Lombardia.

Alle riunioni del Comitato sono invitati di volta in volta, e a seconda delle necessità, rappresentanti delle forze sociali, degli imprenditori, delle autonomie locali, degli organismi erogativi e di esperti, senza diritto di voto ed alcun onere a carico delle Amministrazioni.

Articolo 8

Il presente protocollo decorre dalla data della sua sottoscrizione ed ha validità per i tre anni scolastici successivi ad essa.

Esso può essere modificato in ogni tempo d'intesa tra le parti e può essere rinnovato alla scadenza per espressa determinazione delle parti medesime.

La concreta attuazione del presente protocollo è affidata alle intese che verranno assunte a livello regionale tra i soggetti interessati.

Milano, 03.06.2002

Il Presidente della Regione Lombardia

Il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali

Progetto pilota per il sistema di istruzione e formazione: linea guida

FORMA – Associazione nazionale degli Enti di formazione professionale

INTRODUZIONE

Anche in Italia sembra giunto il tempo di una “nobilitazione” della formazione professionale, sulla scia di quanto già da lungo tempo anticipato dai sistemi formativi che da sempre sono indicati come modelli di riferimento per il nostro Paese¹. La formazione professionale – in questa prospettiva – ha acquisito nel tempo uno statuto connotato da una natura complessa ed articolata. Non si tratta di un’attività addestrativa che mira unicamente all’acquisizione di abilità manuali, ma diviene una prospettiva dotata di valenze culturali, pedagogiche, sociali e professionali.

È nella stessa direzione che mira la spinta dell’Unione europea verso l’innovazione dei sistemi formativi sulla scorta di una dinamica culturale e sociale che ha portato ad un arricchimento delle finalità, dei contenuti e delle meto-

¹ Ci si riferisce non soltanto all’area di lingua tedesca, ma anche alle esperienze del Belgio, della Francia, della Gran Bretagna, della Spagna, dell’Olanda, della Danimarca e dei paesi Scandinavi.

dologie della formazione professionale. Vi è infatti una diffusa convergenza verso i seguenti criteri di base per la riforma dei sistemi di formazione:

- la maturazione di nuovi diritti formativi dei cittadini nelle democrazie moderne, diritti che impegnano l'attore pubblico nel fornire una pluralità di offerte formative *differenti, continuative e nel contempo equivalenti*,
- la domanda di una più consistente cultura di base per tutti i cittadini, da acquisire nell'ambito della formazione iniziale e da rafforzare mediante la formazione lungo tutto il corso della vita,
- il riconoscimento della pluralità degli stili cognitivi e la diffusione di approcci di apprendimento basati sulla circolarità di azione e conoscenza e sul rilievo della competenza come criterio di autonomia personale e sociale,
- la consapevolezza circa i limiti dei sistemi di insegnamento centrati sul trasferimento di nozioni e la valorizzazione dell'esperienza attiva (laboratorio, simulazione, stage-tirocinio) al fine di suscitare motivazione, coinvolgere l'allievo intorno a veri e propri "centri di interesse", consentire una varietà di apprendimenti e di maturazioni.

Questo approccio emerge con chiarezza dal Libro bianco, "Insegnare ad apprendere - verso la società cognitiva" (Commissione Europea, 1995). Vi si afferma che, di fronte alla crescente importanza dell'informazione, della mondializzazione e dei saperi tecnico-scientifici, è necessario intervenire sulla formazione per offrire ai cittadini condizioni adeguate di cittadinanza sociale. Infatti, "la finalità ultima della formazione, che è quella di sviluppare l'autonomia della persona e la sua capacità professionale, ne fa l'elemento privilegiato dell'adattamento e dell'evoluzione".

Nello stesso testo si afferma che, "per poter assumere una maggiore responsabilità nel processo di qualificazione, l'individuo deve:

- avere un'informazione più adeguata e utile sulle diverse opportunità formative
- essere in grado di inserirsi più agevolmente nei sistemi di formazione istituzionali
- ottenere il riconoscimento delle proprie competenze parziali mantenendone il livello qualitativo
- poter usufruire di nuove modalità di accesso all'istruzione ed alla formazione valorizzando al meglio le tecnologie dell'informazione."

Pertanto, le risposte principali suggerite consistono nelle seguenti: "innanzitutto permettere ad ogni individuo, uomo o donna, di accedere alla cultura generale e successivamente di svilupparne le attitudini al lavoro e all'attività". Secondo tale prospettiva, al sistema formativo (composto da istruzione e formazione), vengono attribuite le seguenti "missioni": consentire a tutti l'acquisizione della cultura generale, consentire a tutti l'acquisizione di competenze professionali.

È quanto peraltro già affermato da autori italiani che – seppure scarsamente ascoltati nel passato – hanno da tempo proposto una riforma di tal genere. Essi hanno sostenuto l'idea secondo cui la formazione “non riguarda tanto l'addestramento ad eseguire, nel lavoro, una determinata funzione, quanto piuttosto la promozione – nell'individuo – di una motivazione positiva nei confronti del lavoro; non considera la professione un accessorio, bensì una dimensione fondamentale della personalità, che va sviluppata nel contesto dello sviluppo integrale di quest'ultima, a partire dall'infanzia e non alla fine del processo evolutivo. La ‘professione’, in altri termini, deve ‘emergere’ dalla personalità e non aggiungersi ad essa” (Giugni G., 1987, pp. 153-154).

Ciò sulla base di un proprio approccio peculiare, centrato sull'attivazione del soggetto in riferimento ad un ruolo lavorativo e sulla contestuale acquisizione – mediante una metodologia basata su centri di interesse – di saperi intesi come strumenti di riflessione intorno alla prassi, approccio che consente a pieno titolo di intervenire – oltre al livello lavorativo e professionale – nel processo di costruzione dell'identità personale e della dimensione sociale.

In questo senso, la peculiarità della formazione professionale non si limita al momento in cui le conoscenze precedentemente apprese dall'individuo vengono “rese attuali” ovvero competenti a fronte delle esigenze del sistema economico, ma interviene nell'atto stesso di formazione di quelle conoscenze e della persona nella sua integralità, in una dinamica che riguarda tutto l'arco della vita a partire dall'adolescenza.

La formazione professionale coglie nel lavoro e nella realtà un *principio pedagogico* che consente alla persona di “mettersi in moto” in un processo permanente che, mentre consente ad essa di acquisire competenze operative (di trasformazione della realtà), le permette di comprenderla tramite l'accesso alle categorie che la spiegano e la rendono intelligibile, al fine di intervenire nuovamente su di essa alla luce della nuova visione resa possibile dalla comprensione stessa.

Ciò significa concepire la prassi come una parte, ovvero un *ruolo* da svolgere in riferimento ad un preciso contesto organizzativo, ma nel contempo anche come un tutto, ovvero come un'esperienza umana che consente un'apertura ai diversi fattori che costituiscono la realtà².

Il modello del *doppio canale aperto* consente di sviluppare un'armonizzazione del principio del “successo formativo” con quello del pluralismo dei

² Per approfondire questo aspetto, fondamentale nella impostazione della formazione educativa, è possibile rifarsi alla corrente della “scuola del lavoro” sostenuta in particolare da Kerschesteiner e da Sprangler. In tale prospettiva, la professione “non va intesa come specializzazione unilaterale, bensì come il Tutto nell'Uno. Non si esaurisce nella prestazione materiale a scopo utilitario, ma è fatta di onestà e di coscienza, sviluppa il senso della socialità e il dominio di sé. Solo colui che nel proprio campo d'azione particolare ha imparato a fare e ad apprezzare ciò che è giusto e buono, solo costui può ‘nella singola cosa che rettamente esegue vedere l'immagine di tutto ciò che è rettamente eseguito’ (Goethe), solo costui può intendere l'uomo e il mondo in tutta la loro profondità e complessità. Solo questa è una vera e ben fondata ‘educazione generale’” (Blättner F., 1989, p. 402).

percorsi e dei modelli di intervento. Esso garantisce un percorso di educazione generale per tutti, ma nel contempo sostiene la necessità che – una volta conclusa la scuola di base – l'adolescente ed il giovane vengono messi nella condizione di scegliere il proprio progetto e quindi di assumere una responsabilità in vista di una effettiva realizzazione di sé.

1. FINALITÀ DEL PRESENTE DOCUMENTO

Con questa linea guida si intende sostenere l'offerta formativa relativa al secondo canale del sistema di istruzione e formazione professionale avente impostazione educativa, identità metodologica, natura istituzionale, percorsi gradualmente e continui, definendone le caratteristiche generali ed articolando le diverse componenti (servizi, organizzazione, risorse umane, accreditamento) nella prospettiva della qualità.

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

Per il raggiungimento di tale finalità si intendono sviluppare le capacità, le conoscenze, le abilità e le competenze – in una visione integrale della persona umana – che consentono l'effettiva partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale nazionale, europea e mondiale.

A tale scopo, il presente documento mira a dar vita ad una sperimentazione tramite *esperienze pilota* – disposte sull'intero territorio nazionale – che siano in grado di fornire, in riferimento a specifici ambiti/settori di intervento (e relative famiglie professionali), una proposta formativa organica che comprenda l'intera filiera della formazione professionale comprensiva anche del servizio di orientamento permanente, sulla base di un modello di accreditamento associativo proposto.

Tale sperimentazione – opportunamente accompagnata e monitorata – intende a sua volta perseguire i seguenti obiettivi:

- delineare e validare il *modello formativo*, gli *standard finali comuni* e le metodologie di riferimento per la progettazione, l'erogazione e la valutazione definendo i percorsi di apprendimento secondo *modalità fondate* su obiettivi formativi e competenze, sulla scorta di esperienze sperimentali che dimostrino la loro perseguibilità e forniscano buone prassi agli operatori del settore.
- sviluppare un intervento di *gestione delle risorse umane* del settore sulla base dello stesso modello adottato per i destinatari delle azioni

formative ovvero tramite l'elaborazione di un repertorio di figure professionali, il bilancio, la formazione e l'accreditamento, puntando alla creazione di una comunità professionale di settore con caratteri di stabilità e continuità;

- definire un *presidio organizzativo* in una logica di *accreditamento associativo* che consenta ai diversi soggetti coinvolti di sviluppare un cammino comune all'interno di un'organizzazione a rete che garantisca un processo di adeguamento delle parti che la costituiscono a requisiti organizzativi e/o gestionali e/o qualitativi;
- raccogliere *indicazioni utili a supporto* delle amministrazioni regionali e delle province autonome al fine di quantificare l'area di utenza interessata e pianificare le risorse necessarie e quindi di programmare adeguatamente il secondo canale di istruzione e formazione.

Con la presente linea guida si intende pertanto fornire ai diversi soggetti – in primo luogo gli adolescenti ed i giovani – uno strumento che qualifichi la proposta della formazione professionale entro un percorso distinto da quello dell'istruzione, con esso integrato a livello di funzioni di sistema, a carattere graduale e continuo, dotato di pari dignità culturale ed educativa oltre che di una precisa fisionomia istituzionale. Un percorso tendenzialmente completo dalla conclusione della scuola di base fino ai livelli di formazione superiore, sulla base dei seguenti caratteri:

- garanzia effettiva di risposta ai diritti formativi e di lavoro di ogni persona,
- valorizzazione del pluralismo di offerte e di approcci formativi espressi dalla società civile e dalle comunità,
- coerenza con le indicazioni europee,
- rispondenza alle necessità espresse dal sistema economico,
- carattere educativo e personalizzazione dei percorsi,
- apertura ai soggetti posti in situazione di difficoltà,
- delineazione di una progressione formativa per gradi, a carattere incrementale fino ai livelli più alti della scala formativo-professionale.

Più precisamente, si intendono perseguire i seguenti obiettivi generali:

- 1) puntare decisamente a realizzare l'eccellenza nella formazione professionale iniziale;
- 2) potenziare l'innovazione nella modularità, nella didattica e nella valutazione con attenzione particolare a:
 - "centralità dell'utente-destinatario" già a partire dalle fasi di accoglienza e di orientamento, quest'ultimo inteso anche nel senso di accompagnamento lungo tutto il percorso,
 - riduzione della frammentazione delle aree disciplinari e di laboratorio e superamento della didattica per discipline/materie, introducendo processi di apprendimento che creino connessioni e legami significativi tra "centri di interesse" (personale, sociale, lavorativo-professionale, territoriale) e saperi, capacità e competenze,

- personalizzazione della proposta formativa e valorizzazione dello *stage*;
- 3) rafforzare la partecipazione delle famiglie in modo da giungere ad una vera corresponsabilità all'interno della comunità formativa;
- 4) coinvolgere le imprese circa la realizzazione delle mete formative;
- 5) riequilibrare gli interventi di formazione professionale sull'intero territorio nazionale;
- 6) valorizzare la produzione di strumenti didattici sotto forma di "Centri risorse per l'apprendimento";
- 7) creare una tradizione di documentazione sistematica delle azioni formative.

Il progetto si rivolge sia agli Enti appartenenti al sistema della formazione professionale regionale sia agli Istituti professionali e tecnici che intendano condividere il percorso proposto, in una prospettiva di interazione riferita a funzioni di sistema come pure a specifiche azioni.

2. IL MODELLO FORMATIVO

Il disegno che si intende perseguire mira a definire un *percorso formativo progressivo* che consenta alla persona di avanzare nel proprio cammino procedendo per livelli successivi di intervento / comprensione della realtà, secondo il principio del *successo formativo*.

Si presenta il disegno complessivo distinto in tre ambiti fondamentali:

- formazione iniziale
- formazione superiore
- formazione continua e permanente.

Riguardo alla *formazione iniziale*, troviamo due tipologie formative:

Q	<p>Qualifica Al livello della figura qualificata, la persona, in possesso di una solida cultura di base, è in grado di <i>sviluppare competenze operative di processo</i>, sapendo utilizzare in autonomia le tecniche e le metodologie previste. Corrisponde al II livello europeo. Si può prevedere una qualifica polivalente, oppure mirata sulle necessità specifiche di una o più imprese. La durata prevista è di tre anni formativi.</p>
DF	<p>Diploma di formazione Si riferisce alla figura del tecnico, ovvero una persona, dotata di una buona cultura tecnica, in grado di intervenire nei processi di lavoro con competenze di programmazione, verifica e coordinamento, sapendo assumere gradi soddisfacenti di <i>autonomia e responsabilità</i>. Corrisponde al III livello europeo. La durata prevista è di un anno oltre la qualifica.</p>

Riguardo alla *formazione superiore*, troviamo una tipologia formativa:

DFS	<p>Diploma di formazione superiore</p> <p>Si riferisce alla figura del quadro o dell'esperto, ovvero una persona, dotata di una cultura superiore, in grado di svolgere un'attività professionale con rilevanti competenze tecnico/scientifiche e/o livelli significativi di responsabilità e autonomia nelle attività di programmazione, amministrazione e gestione. Corrisponde al IV livello europeo.</p> <p>La durata prevista varia da uno a 3 anni formativi oltre il diploma di formazione.</p>
-----	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Qualifica, diploma di formazione e diploma di formazione superiore si presentano lungo una *linea gerarchica crescente* che definisce gradi progressivi di competenza e di responsabilità.

Ciascuna delle tipologie formative previste può essere acquisita tramite corsi a tempo pieno oppure – dopo i quindici anni di età – percorsi in alternanza formativa ovvero tramite un impegno consistente dell'impresa nella progettazione, realizzazione e valutazione-certificazione.

Riguardo alla *formazione continua*, troviamo tre tipologie formative:

SP	<p>Specializzazione</p> <p>Rappresenta una formazione mirante all'approfondimento di un particolare ambito o tecnica di lavoro in modo da acquisire una competenza più approfondita. Essa è pertanto successiva alla qualificazione e si acquisisce solitamente dopo un certo periodo di lavoro</p> <p>La durata della formazione è varia, indicativamente da 200 a 600 ore.</p>
AGG	<p>Aggiornamento</p> <p>È quella formazione che mira all'adeguamento del sapere lavorativo-professionale della persona tenendo conto delle novità intervenute nelle tecnologie, nelle norme, nell'organizzazione.</p> <p>Solitamente si tratta di moduli formativi della durata di 30-90 ore.</p>
PR	<p>Progetti ad hoc</p> <p>È una formazione connessa a progetti riferiti ad una specifica impresa miranti ad un miglioramento o ad un'innovazione in uno o più ambiti di attività. Tale formazione coinvolge più figure contemporaneamente, in una prospettiva sinergica ed anche di apprendimento organizzativo.</p> <p>Solitamente si tratta di più "pacchetti" formativi della durata di 30-90 ore, con aspetti comuni ed aspetti differenti per famiglia/figura professionale.</p>

Tranne che per la formazione per i passaggi di livello, le tipologie formative della formazione continua non sono da intendere in senso gerarchico, ma solo come accrescimento della professionalità.

La *formazione permanente* consiste nella possibilità da parte di ciascun lavoratore di inserirsi in un percorso formativo mirante agli stessi titoli pre-

visti nella filiera della formazione iniziale, da svolgere in costanza di rapporto di lavoro, potendo altresì usufruire di un servizio di bilancio di competenze, ovvero un particolare dispositivo di riconoscimento delle competenze di cui la persona è portatrice, in assenza di titoli formali (certificati, diplomi o attestati), acquisiti tramite esperienza diretta. Il bilancio permette di elaborare un piano formativo personalizzato che capitalizza le acquisizioni già possedute e propone un percorso comprendente l'ambito delle acquisizioni da perseguire ex novo o da completare.

Inoltre, le competenze comunque acquisite vengono certificate tramite la

DC	<p>Dichiarazione di competenza</p> <p>Corrisponde alla figura lavorativa di livello operativo, indicata con il valore I nella classificazione europea. Si tratta di attività che permettono principalmente l'esecuzione di un lavoro relativamente semplice, con conoscenze e capacità pratiche molto limitate.</p> <p>La durata della formazione è varia, indicativamente da 6 a 18 mesi.</p>
----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Il disegno che ne risulta appare così configurato (pag. seguente)

3. I DESTINATARI

Il primo punto di riferimento della nostra attività è costituito dai destinatari, in particolar modo *gli adolescenti ed i giovani collocati nelle diverse situazioni: scuola, formazione e lavoro.*

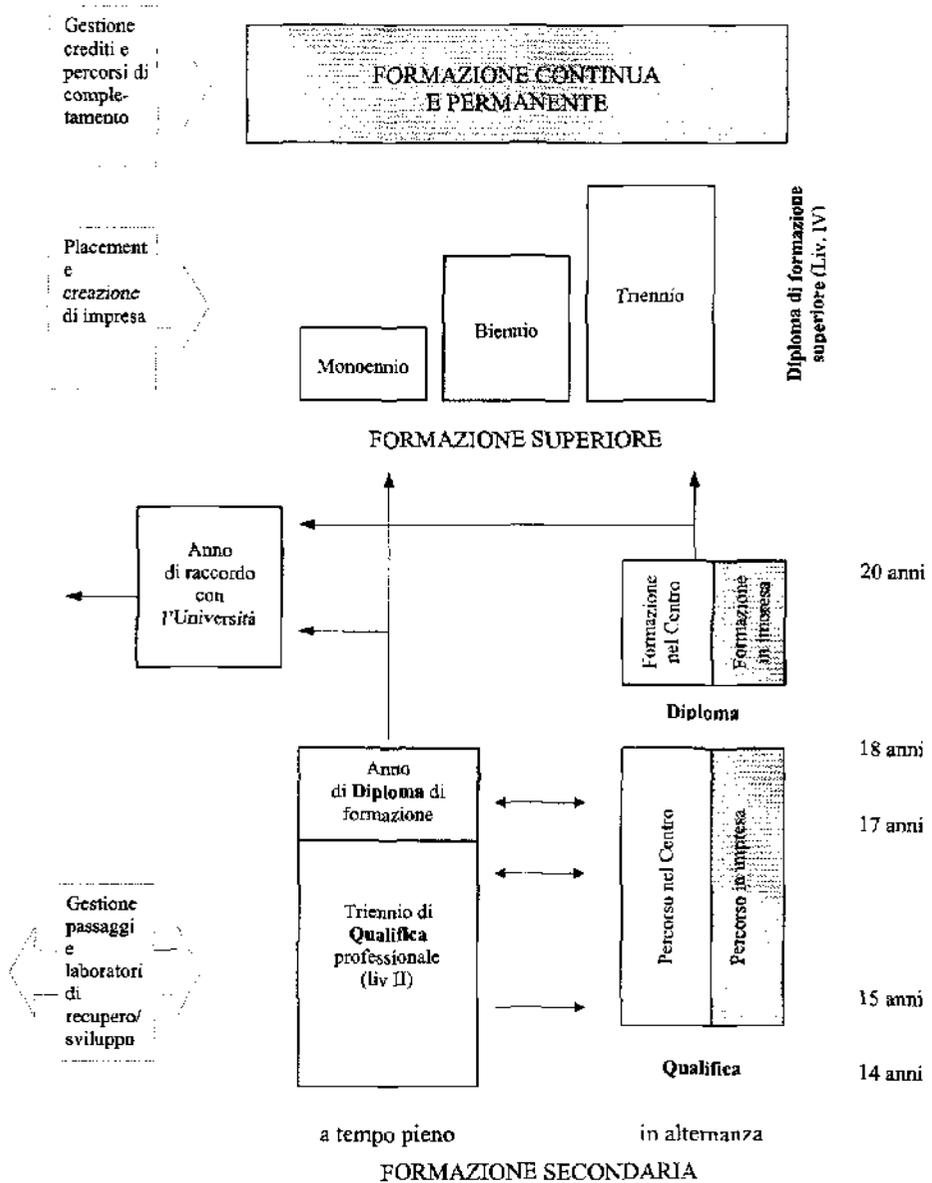
Esiste un'opinione diffusa circa il crescente rapporto problematico tra adolescenti e percorsi strutturati di apprendimento. Diversi autori segnalano la crescente problematica della motivazione e dell'orientamento, dell'attenzione, del metodo di studio, della continuità. Per certi versi, questa tendenza sembra considerare l'intera popolazione adolescenziale e giovanile *come una sorta di età difficile, a rischio, che resiste ad ogni proposta degli adulti mirante a proporre loro percorsi di maturazione.*

L'unica fonte di apprendimento sembra essere costituita da un lato dai media e dall'altro dalle esperienze vissute, specie quelle condivise tra i pari età. Mentre la famiglia pare esprimere una debole presenza in tema di sostegno culturale per i figli.

In realtà, questa lettura pare legata strettamente alle proposte formative che vengono offerte alla gioventù. In tempi nei quali viene meno l'adesione acritica a ciò che propone l'autorità, è necessario superare schemi scolastici e formativi basati su curricoli medi, su obiettivi minimali, su esperienze artefatte.

Noi riteniamo che una proposta formativa che valorizza l'esperienza concreta, basata su una relazione amichevole, personalizzata, centrata sull'acquisizione di competenze utili e sulla attribuzione di senso agli apprendimenti proposti, abbia molte possibilità di successo con buona parte del mondo giovanile, specie coloro che presentano uno stile di apprendimento

DISPOSITIVO DELLA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE



che privilegia l'intelligenza pratica, esperienziale, intuitiva, per scoperta e narrazione.

Per questo motivo, la proposta formativa che qui si sostiene sembra essere particolarmente valida sia per ragazzi che scelgono come prima opzione tale percorso, sia per coloro che vi si rivolgono dopo il fallimento della prima chance, specie tramite il coinvolgimento delle relative famiglie.

Inoltre, sosteniamo l'assoluto rilievo della metodologia formativa accumulata specie negli ultimi due decenni in riferimento ai soggetti portatori di handicap.

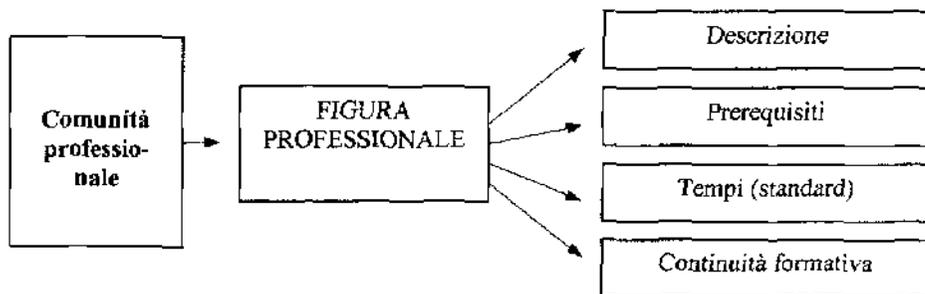
Infine riteniamo assolutamente compatibile l'esperienza formativa qui proposta con la condizione di lavoratore, specie tramite l'applicazione della strategia dell'alternanza formativa.

Di conseguenza, i destinatari del presente progetto si definiscono nel modo seguente:

- A. adolescenti che optano come prima scelta per il percorso di istruzione e formazione
- B. adolescenti e giovani provenienti dalla scuola e dal lavoro
- C. portatori di handicap
- D. soggetti in situazione di difficoltà
- E. lavoratori.

4. STANDARD PROFESSIONALI

Si presenta una rappresentazione grafica del modello di riferimento per ciò che riguarda gli *standard professionali*:



Gli *standard professionali* si riferiscono in dettaglio alle seguenti voci:

<i>Settore/famiglia professionale</i>	Si indica il settore cui appartiene la figura professionale (metalmecanico, servizi alla persona, informatica...)
<i>Figura professionale</i>	Si scrive la figura professionale con a fianco la sigla, così composta: <ul style="list-style-type: none"> - Settore (es.: M=metalmecanico) - Grado (Q=qualifica; F=diploma di formazione; FS=diploma di formazione superiore), - Numero (posizione della figura professionale per il grado indicato)
<i>Denominazioni equivalenti</i>	Vengono indicate le varie denominazioni che tale figura assume nei diversi sistemi di classificazione ³
<i>Specificazione della figura professionale</i>	La figura professionale viene spiegata alla luce della sua peculiare cultura, delle aree di attività, delle altre figure con cui coopera
<i>Collocazione organizzativa</i>	Sono specificate le diverse situazioni organizzative (ma anche contrattuali) in cui si viene solitamente a trovare tale figura
<i>Livello europeo</i>	Si propone per la qualifica il livello II-III, per il diploma di formazione il III, per il diploma di formazione superiore il IV
<i>Continuità</i>	Vengono indicati i titoli successivi cui il qualificato può accedere (diploma di formazione, diploma di formazione superiore)

MAPPA DELLE TIPOLOGIE FORMATIVE PER SETTORE/FAMIGLIA PROFESSIONALE, DISTINTE PER GRADI FORMATIVI (QUALIFICA, DIPLOMA DI FORMAZIONE, DIPLOMA DI FORMAZIONE SUPERIORE)

<i>Settore/Famiglia professionale</i>	Metalmecanico			
TIPOLOGIE FORMATIVE	<i>Livello II-III</i>		<i>Livello III</i>	<i>Livello IV</i>
	QUALIFICA		DIPLOMA DI FORMAZIONE	DIPLOMA DI FORMAZIONE SUPERIORE
	<i>polivalente</i>	<i>mirata</i>		
	Operatore meccanico	Operatore alle macchine utensili	Tecnico meccanico	Esperto di macchine e sistemi automatici
		Operatore al banco con ausilio di macchine utensili		
		Saldatore		
		Operatore termoidraulico	Tecnico termoidraulico e di impianti di climatizzazione	Esperto di impianti termoidraulici e di climatizzazione
Operatore meccanico d'auto		Tecnico meccanico d'auto	Esperto di riparazione autoveicoli	
Operatore di carrozzeria				

³ Fonti: ErgOnLine - Istat; Excelsior/Unioncamere; Obnfi; CCNI; Isfol; Repertori regionali (Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana).

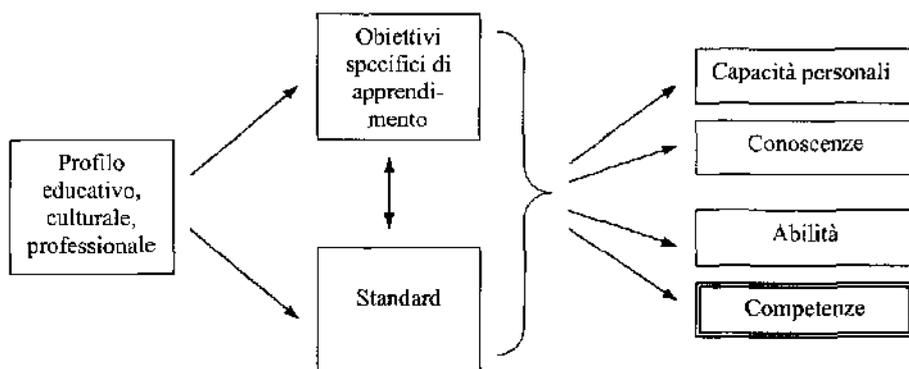
REFERENZIALE PROFESSIONALE

<i>Settore/famiglia professionale</i>	Metalmeccanico
<i>Figura professionale</i>	OPERATORE ALLE MACCHINE UTENSILI MQ1
<i>Denominazioni equivalenti</i>	Costruttore su macchine utensili Operatore su macchine utensili automatiche, semiautomatiche e a controllo numerico Costruttore conduttore macchine utensili Operatore di macchine utensili
<i>Note</i>	La denominazione adottata risulta coincidente con le indicazioni dei diversi sistemi di classificazione di riferimento, e precisamente: ERGONLINE, OBNF, CCNL, ISFOL, REGIONI (Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana)
<i>Specificazione della figura professionale</i>	L'Operatore alle macchine utensili" offre un grado medio di polifunzionalità: esegue la lavorazione, costruzione e assemblaggio e/o revisione di una parte meccanica sulla base di disegni predisposti utilizzando macchine utensili tradizionali, semiautomatiche o a controllo numerico computerizzato. Opera in sinergia con altre professionalità quali: disegnatori progettisti con sistemi CAD-CAM, Collaudatori, Manutentori, Montatori
<i>Collocazione organizzativa</i>	L'operatore alle macchine utensili lavora in aziende di varie dimensioni, e può pertanto fare riferimento a diversi contratti. Tuttavia il comparto dove questa figura professionale trova una collocazione naturale è il metalmeccanico. Se prendiamo in considerazione, a titolo esemplificativo, il CCNL per la piccola e media industria metalmeccanica e installazione di impianti, incontriamo la seguente situazione: i lavoratori facenti riferimento a questo contratto sono inquadrati in una declaratoria unica articolata in 9 categorie professionali e livelli retributivi. Il costruttore su macchine utensili si colloca tra la cat.3 (in ingresso) e la cat.5 (come possibile evoluzione di carriera), in relazione al grado crescente di complessità, autonomia e responsabilità nell'esecuzione del lavoro.
<i>Competenze professionali finali</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Eseguire in autonomia lavorazioni alle M.U. di particolari destinati a realizzare accoppiamenti meccanici negli standard di qualità - Completare il programma per la realizzazione delle lavorazioni su M.U. a CN - Realizzare impianti di movimentazione e di automazione pneumatici, oleodinamici ed elettropneumatici interpretando il relativo schema in forma di diagramma - Eseguire in autonomia lavorazioni alle M.U. di particolari destinati a realizzare attrezzature meccaniche negli standard di qualità IT 12, Ra 3 - Eseguire il programma per la realizzazione di un particolare su M.U. o C.N. ed eseguire la lavorazione - Compiere interventi di montaggio, manutenzione, aggiustaggio utrezzeria negli impianti elettropneumatici e oleodinamici
<i>Livello europeo</i>	II-III
<i>Continuità</i>	Diploma di formazione: Tecnico meccanico Diploma di formazione superiore: Esperto di macchine e sistemi automatici
<i>Note</i>	La specificazione delle competenze ed il livello attribuito risultano confermati dalle indicazioni dei diversi sistemi di classificazione di riferimento, e precisamente: CCNL, ISFOL, Regione Piemonte

5. METODOLOGIA FORMATIVA

Il modello cui ci si riferisce, partendo da un profilo educativo, culturale e professionale, mira a definire *obiettivi e standard formativi* espressi in termini di capacità, conoscenze, abilità e competenze che si ritengono utili e necessarie per gli allievi del sistema di istruzione e formazione professionale (Bertagna G., 2001).

Essi presentano un carattere generale ed hanno un valore vincolante sul territorio nazionale. La declinazione di tali obiettivi e standard in processo formativo reale spetta invece alla singola équipe formativa che definisce la strategia da perseguire, la realizza svolgendo inoltre le necessarie valutazioni.



L'azione formativa trae origine da un *profilo* che indica le mete generali cui tende l'azione formativa di cui si tratta, cui tutti debbono riferirsi. Esso indica rappresentazioni ideali condivise, espresse in forma estensiva e sintetica, riguardanti l'insieme delle prospettive formative della persona, riferimento primario di ogni attività di formazione.

Tale profilo è distinto in tre dimensioni:

- *educativa*: si riferisce alla maturazione della personalità umana intesa in senso integrale ovvero come compimento delle capacità di cui essa è portatrice in modo da diventare un soggetto libero, autonomo, cosciente di sé, orientato, in grado di elaborare il proprio progetto di realizzazione personale;
- *culturale*: si riferisce alla comprensione da parte del soggetto della realtà in cui si trova a vivere, ma riguarda pure la dimensione sociale ovvero l'acquisizione di un senso di appartenenza alla comunità e sollecita la sua partecipazione attiva in essa⁴;

⁴ Si afferma in tal modo il primato delle capacità sociali sulle abilità professionali, poiché in grado di "dare maggiore profondità al senso di identità dello studente" e di "trasmettergli il senso di appartenenza alla comunità", requisiti fondamentali sui quali si innestano successivamente le competenze professionali vere e proprie (Rifkin J., 2000, p. 339).

- *professionale*: si riferisce alla dotazione dei requisiti di competenza necessari all'assunzione piena di un ruolo attivo nel contesto economico e sociale.

Successivamente, la metodologia formativa prevede la definizione degli *obiettivi* specifici di apprendimento ovvero le acquisizioni perseguite negli allievi, i risultati attesi, distinti per conoscenze, abilità e competenze.

Gli obiettivi sono corredati da *standard*, ovvero da indicazioni circa il livello di accettabilità della prestazione, in base alla quale l'obiettivo cui si riferisce si intende raggiunto. Gli standard si riferiscono ad obiettivi tecnici e di conoscenza. Diversamente – per l'area della cultura personale e sociale – si parla di *criterio*.

Le *capacità personali* si riferiscono a caratteristiche della persona possedute su base innata e appresa e riguardano i suoi repertori di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale. Esse rappresentano le potenzialità dell'allievo che richiedono di essere riconosciute (innanzitutto a favore del destinatario stesso) e attualizzate. Tali capacità, raramente coltivate in modo formale dalle istituzioni formative, sono attualmente considerate preziose per l'adattamento personale, interpersonale, scolastico e professionale.

Le *conoscenze* (i concetti disciplinari o/o interdisciplinari) e le *abilità* (procedure riguardanti il saper fare qualcosa in campi più o meno complessi) costituiscono le risorse di cui ciascun allievo si avvale nel promuovere il suo profilo formativo reale.

Si ricorda che per *competenza* si intende una caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. Essa viene dimostrata dalla persona che la possiede tramite *performance* rese in un preciso contesto organizzativo di fronte a "giudici" rappresentati da esponenti del mondo professionale di riferimento. La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) a fronte di un compito che comporta un problema che va condotto a soluzione. Non tutte le performance sono competenze, poiché queste vanno intese in senso lavorativo-professionale. Solo in tale quadro è infatti possibile parlare con cognizione di "giudizio" di idoneità e di adeguatezza, cosa che non può valere ad esempio nel contesto sociale dove sono legittimamente perseguibili una pluralità di condotte e di criteri di azione.

Il passaggio dagli obiettivi e standard formativi generali alla promozione del *profilo formativo reale* di ciascun allievo è responsabilità di ciascun Centro di formazione, a cui compete la definizione di percorsi formativi personalizzati a partire dalla lettura delle caratteristiche e dei fabbisogni peculiari. Ogni unità erogativa è infatti responsabile del presidio del contesto interno ed esterno dell'azione formativa concreta; solo a questo livello è quindi possibile definire nel dettaglio i percorsi di apprendimento, la metodologia didattica e di valutazione.

A tale scopo costituiscono un valido contributo per l'azione formativa

concreta le **buone prassi** (in termini di programmi, metodologie, strumenti...) prodotte dalle esperienze sperimentali che dimostrino la loro validità e riproducibilità e che sostengano nel tempo l'azione degli operatori del settore.

	QUALIFICA Profilo educativo, culturale e professionale
<i>Educativo</i>	<p>L'azione formativa di qualifica mira alla crescita ed alla valorizzazione della persona umana come elemento centrale del processo educativo-formativo. Essa persegue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'aumento della libertà e della responsabilità nelle scelte relative ai percorsi formativi e alle opzioni di vita - il successo formativo conforme alle disposizioni di ogni persona - la coscienza di ciascuno circa la propria identità come persona e come cittadino. <p>Essa intende nel contempo rimuovere le cause sociali e culturali che ostacolano il libero e pieno sviluppo della persona umana, con particolare riferimento a quella quota di popolazione che possiede una sensibilità culturale pratica, intesa come possibilità di intervento sulla realtà per modificarla.</p> <p>Per il raggiungimento di tale finalità si intendono sviluppare le capacità, le conoscenze, le abilità e le competenze - in una visione integrale della persona umana - che consentano l'effettiva partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale nazionale, europea e mondiale.</p>
<i>Culturale</i>	<p>Tramite la formazione si persegue l'elevazione del livello culturale di ciascun cittadino ed il potenziamento delle capacità di ciascuno e di tutti di partecipare ai valori - ivi compresi quelli spirituali - della cultura, del lavoro, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo.</p> <p>In particolare si opera affinché ciascuno possieda una rappresentazione adeguata della realtà anche nei suoi connotati culturali e scientifici.</p>
<i>Professionale</i>	<p>Tramite la formazione si opera affinché ogni allievo giunga a possedere i requisiti per intervenire nella realtà in cui vive assumendo un ruolo lavorativo attivo dotato di competenze operative di processo, sapendo utilizzare in autonomia le tecniche e le metodologie previste.</p>

6. PIANO FORMATIVO (area comune)

Obiettivi specifici	Standard	Aree formative		Unità formative
<p>Acquisire la consapevolezza della propria realtà personale</p> <p>Acquisire la consapevolezza di possedere e sviluppare una mappa di valori etici significativi per affrontare le condizioni di vita presenti nella società e nel lavoro</p>		Scienze umane	Persona	<p>Identità e relazione</p> <p>La comunità</p> <p>Il senso della vita</p>
<p>Partecipare responsabilmente alla vita sociale e pubblica, in relazione allo sviluppo del proprio progetto personale e professionale; saper interagire con l'amministrazione ed i servizi pubblici e privati nella considerazione dei propri diritti e dei propri doveri</p>			Cittadinanza	<p>Il cittadino</p> <p>Diritti e doveri</p> <p>Diritti umani</p> <p>Territorio e storia</p>
<p>Riconoscere gli elementi fondamentali dell'economia e saper operare gli atti amministrativi fondamentali della vita quotidiana</p> <p>Conoscere le leggi fondamentali che regolano l'economia ed il funzionamento dei sistemi economici. Conoscere gli elementi costitutivi e la natura giuridica di un'azienda, individuando le diverse tipologie di organizzazione</p>			Economia e società	<p>Il budget</p> <p>Il sistema economico</p> <p>Organizzazione dell'impresa</p> <p>Creare e gestire un'impresa</p>

Conoscere i fondamenti legislativi a tutela del lavoro, del lavoratore e delle lavoratrici e delle norme contrattuali di riferimento. Sapersi rapportare con le organizzazioni e le istituzioni sociali del mondo del lavoro			Lavoro	Il lavoro Cambiamenti del lavoro, problemi ed opportunità Contratti di lavoro, tutela e sviluppo
Esprimersi e comunicare in lingua italiana in forma corretta ed adeguata alle esigenze di interazione sociale, di inserimento professionale, di espressività individuale; utilizzare in modo efficace le diverse modalità dei registri comunicativi			Comunicazione	Comunicare Comprendere testi orali e scritti Produrre testi orali e scritti Cultura linguistica
Acquisire la capacità di comunicare adeguatamente in situazioni quotidiane e di comprendere testi tecnici	Common European Framework		Inglese	Livello introduttivo Livello sopravvivenza Livello autonomo Inglese tecnico-informatico
Risolvere situazioni problematiche in diversi ambiti di esperienza (personale, sociale, professionale) con l'uso corretto di appropriati strumenti matematici		Scientifica	Matematica	I numeri e le loro operazioni Le variabili La geometria nel piano e nello spazio Le funzioni logico-matematiche Elementi di statistica, probabilità e matematica finanziaria
Saper riconoscere i processi scientifici fondamentali della realtà e saper utilizzare gli strumenti adeguati per la loro descrizione ed eseguire i calcoli relativi			Scienze della materia	Materia ed energia Meccanica dei solidi e dei fluidi Termologia Elettrologia ed elettromagnetismo Acustica ed ottica

Conoscere il proprio corpo per conservare lo stato di salute. Acquisire comportamenti che rispettano l'ambiente			Scienze della natura	Il mondo dei viventi Educazione allo sviluppo sostenibile e al rispetto dell'ambiente
Saper utilizzare i principali programmi applicativi	ECDL		Informatica	Il personal computer Il sistema operativo Elaborazione testi Il foglio elettronico Il data base Presentazione e disegno Reti informatiche
Conoscere e rispettare ed applicare le norme di sicurezza		Competenze comuni	Sicurezza	Prevenzione e sicurezza: sensibilizzazione Prevenzione e sicurezza: interventi preventivi nel settore
Conoscere e rispettare ed applicare le procedure relative alla qualità			Qualità	Il sistema qualità: sensibilizzazione Il miglioramento continuo
Scoprire le proprie preferenze cognitive Riconoscere le proprie tendenze emotive Individuare il proprio stile comportamentale Identificare i propri limiti e le proprie risorse Esplicitare le proprie mete		Capacità personali	Io	Scoprire le proprie preferenze cognitive Riconoscere le proprie tendenze emotive Individuare il proprio stile comportamentale Identificare i propri limiti e le proprie risorse Esplicitare le proprie mete
Sintonizzarsi con gli altri Comunicare con efficacia Collaborare e lavorare in gruppo Gestire i contrasti e negoziare			Le relazioni	Sintonizzarsi con gli altri Comunicare con efficacia Collaborare e lavorare in gruppo Gestire i contrasti e negoziare

Pianificare il proprio agire Risolvere problemi e prendere decisioni Potenziare le proprie strategie di apprendimento e di azione Autoregolare il proprio comportamento organizzativo			Il compito	Pianificare il proprio agire Risolvere problemi e prendere decisioni Potenziare le proprie strategie di apprendimento e di azione Autoregolare il proprio comportamento organizzativo
Diagnosticare il contesto di lavoro in cui si opera			Il contesto	Diagnosticare il contesto di lavoro in cui si opera

7. APPROCCIO PECULIARE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

L'intero impianto progettuale è basato sul principio-guida dell'*approccio peculiare della formazione professionale*. Ciò significa che esso è centrato sulla scoperta e sull'aiuto alla realizzazione del progetto personale di ogni destinatario intorno ad una identità lavorativo-professionale e sulla base di una proposta tesa a formare il cittadino, il lavoratore, il cristiano.

Si vuole evitare innanzitutto una prospettiva di tipo scolastico e contenutistica. Per questo motivo si enfatizza la centralità dell'esperienza e della competenza, il metodo induttivo per ricerca e scoperta, infine il legame motivante e funzionale tra risorse offerte dalla formazione ed esiti intesi in termini di padronanza da parte dei destinatari. Le conoscenze di base non sono da intendere pertanto come aree a sé stanti, ma come risorse per la formazione nella persona di competenze (personali, lavorative e sociali). Allo stesso tempo le capacità personali non sono assolutamente discipline né materie ma risultano dalla vita complessiva del Centro e dalla piena espressione della **Proposta formativa** dell'Ente.

Inoltre, si intende rifuggire anche dalla logica addestrativa. L'approccio della formazione professionale prevede infatti un concetto di competenza intesa come piena padronanza della persona rispetto alle conoscenze, alle tecnologie ed ai processi dell'ambito lavorativo di riferimento. Ciò che si persegue non è infatti l'abilità fine a se stessa, quanto la maturazione nell'allievo di una mentalità che assuma i compiti di lavoro entro un quadro non solo funzionale ma anche ideale, per il cui perseguimento si prevede una disposizione interiore tesa al bene.

È evidente come tale impostazione richieda una solida *formazione del personale* ed in particolare dei formatori perché essi siano in grado di sostenere le sfide del presente progetto e perché sappiano operare al meglio nella prospettiva indicata.

Si presentano, in forma analitica, i criteri metodologici che si intendono adottare col presente progetto:

- a) L'opzione metodologica di fondo è tesa a sviluppare una metodologia attiva, centrata sulle competenze, ma pure sul profilo personale e sociale del destinatario, intorno ai quali si realizzano *nuclei di apprendimento che prevedono una forte e sostanziale circolarità di capacità personali, conoscenze, abilità e competenze*. Ogni attività operativa si coniuga sempre con un'attività di riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico dovrà trovare continuo collegamento ed applicazione in azioni concrete. Ciò in una prospettiva di *formazione integrale* ed unitaria della persona, comprese quindi le capacità personali quali la consapevolezza di sé, la comunicazione e relazione con gli altri, la disposizione all'autonomia alla responsabilità ed alla soluzione dei problemi, il rispetto delle regole organizzative, la disposizione ad apprendere dall'esperienza.
- b) Creazione di fasi e momenti nel "ciclo di vita della formazione" particolarmente basati sulla logica della personalizzazione, ovvero un costante riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo.
- c) Sperimentazione di un nuovo approccio didattico basato su un asse formativo definito dei "centri di interesse" (personale, sociale, lavorativo), centrato sulla didattica attiva, con un approccio amichevole che valorizza l'esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere soddisfacenti orientati a compiti concreti, valutati sulla base di specifiche performance.
- d) Metodologia della interazione tra percorsi resi possibili dalla possibilità di *riconoscimento dei crediti* per il passaggio da un indirizzo di studi all'altro, passaggio favorito dall'intesa non automatica ma consensuale tra organismo inviante ed organismo ricevente che preveda anche moduli integrativi più o meno intensi a seconda della maggiore o minore vicinanza degli indirizzi. Nessun percorso vedrà preclusa la possibilità di un passaggio ad altri, sia in orizzontale sia in verticale.
- e) Personalizzazione del processo didattico in senso proprio delineando differenti percorsi di trasferimento-acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi ovvero: stili di apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari. La personalizzazione avviene comunque in un contesto-classe, dove il gruppo costituisce una delle leve dell'apprendimento. Ciò vale anche nel caso in cui si debbano delineare sotto-gruppi differenti, che non debbono mai tendere a divenire corsi a sé stanti ma rappresentano articolazioni dei gruppi-classe originari. È il caso delle seguenti attività: recupero, approfondimento.
- f) Creazione di fasi e momenti nel "ciclo di vita della formazione" particolarmente basati sulla logica della individualizzazione, ovvero tramite l'accompagnamento dei singoli destinatari in un percorso peculiare, riferito alla *specifica realtà personale dell'allievo*. È il caso della fase di accoglienza-orientamento come pure dell'alternanza.

- g) Inserimento nella didattica per così dire “tradizionale” di una nuova metodologia di apprendimento rappresentata dalla autoformazione assistita e dall’ausilio di strumenti informatici e telematici con un ruolo di supporto alla formazione.
- h) Creazione di un Centro risorse per l’autoapprendimento (a supporto della didattica d’aula, ulteriori rispetto alla didattica d’aula, alternative della didattica d’aula) in grado di sostenere l’evoluzione delle metodologie formative al fine di consentire alla persona di divenire responsabile del proprio processo di apprendimento, attraverso una dinamica che le consente di “dare forma” autonomamente – in un quadro di relazioni multiple tra i vari soggetti coinvolti – non soltanto al proprio sapere ma all’intera propria personalità in una logica di maturazione.
- i) Creazione di fasi e momenti nel “ciclo di vita della formazione” particolarmente basati sulla logica della personalizzazione, ovvero un costante riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell’allievo.

Il criterio fondamentale di riferimento è rappresentato dal percorso del destinatario e non dalle risorse del Centro; si riferisce alla persona del destinatario nella sua globalità ed originalità, con un percorso amichevole, personalizzato e fondato su una forte relazione didattico-formativa.

Il percorso formativo riferito agli standard non assorbirà totalmente il monte ore. È infatti previsto dal 15% al 20% di ore per attività formative finalizzate alla *personalizzazione e individualizzazione* del percorso, ovvero per:

- accoglienza-orientamento-accompagnamento
- recuperi ed approfondimenti
- gestione dello stage-tirocinio.

La formazione professionale persegue la prospettiva della “*valutazione autentica*” ovvero l’approccio tipico di un apprendimento significativo che “riflette le esperienze di apprendimento reale... L’enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati”. L’intento della valutazione autentica “è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale” (Comoglio M., 2001).

Le caratteristiche della valutazione autentica sono:

- è realistica
- richiede giudizio e innovazione
- richiede agli studenti di “costruire” la disciplina
- replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono “controllati” sul luogo di lavoro, nella vita civile e nella vita personale
- accerta l’abilità dello studente ad usare efficientemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso

- permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse e di avere feedback e di perfezionare la prestazione e i prodotti.

In coerenza a tale impostazione, si propone pertanto di:

- Distinguere tra la valutazione di natura *promozionale* che mira a sviluppare negli allievi la capacità di autocontrollo del proprio apprendimento e la valutazione di *osservazione e giudizio* che punta ad individuare la qualità della prestazione.
- Valorizzare la metodologia della *prova professionale*, da intendersi come un "*capolavoro*" ovvero un prodotto significativo e funzionale per l'organizzazione in cui è stata realizzata. Essa ha un valore operativo, ovvero rappresenta un costrutto in grado di soddisfare i requisiti professionali interni all'impresa, in riferimento ad un ruolo definito nel momento dell'ingresso lavorativo⁵. La prova fa riferimento ad un processo operativo reale, e prevede un livello definito di autonomia, responsabilità, durata ed accuratezza.

La prova professionale è costruita in rapporto al referenziale formativo-professionale ovvero mira a porre a tema gli elementi chiave cui si riferisce la progettazione formativa.

Il candidato è richiesto di svolgere tre tipologie di attività:

- il compito tecnico-operativo,
- l'elaborazione di una relazione scritta
- il colloquio con i componenti la commissione di accertamento.

La valutazione connessa alla prova professionale mira ad esprimere un giudizio circa l'idoneità del candidato. La valutazione tende a identificare in modo sintetico la gran parte dei requisiti richiesti al candidato. Ciò significa che la prova ha un carattere complessivo ed unificato. Non si valutano puntualmente tutte le acquisizioni ma si concentra l'attenzione su un compito ampio che consenta di sondare buona parte delle stesse, alcune in forma diretta, altre in forma indiretta o induttiva.

La valutazione è sottoposta ai seguenti criteri:

- *coerenza*: conformità alla natura delle prestazioni definite da quel preciso referenziale.
- *adeguatezza*: è sufficiente ad identificare i requisiti di professionalità.
- *sicurezza*: la metodologia valutativa è in grado di condurre ad un giudizio sostenibile.
- *imparzialità*: prestazioni simili non danno giudizi differenti, e viceversa.

⁵ Occorre quindi distinguere tra la situazione dell'ingresso e la situazione di presidio del ruolo lavorativo.

La prova è valida quando soddisfa tutti insieme i criteri posti.

Al termine della valutazione viene rilasciato al candidato un *certificato di qualifica* o di diploma (a sua volta distinto in diploma di formazione e diploma di formazione superiore), ma va pure considerato il certificato di competenza, che peraltro non va inteso in senso accumulativo: la qualifica ed il diploma non sono da intendere come una somma di certificati di competenza, poiché il processo di formazione è da intendere in senso organico, così come abbiamo definito in chiave olistica il lavoro e la professione. Il tutto, in altri termini, non è dato da una somma delle parti, ma da una qualità che si acquisisce tramite un percorso dotato di intenzionalità, continuità, progressione.

Il certificato indica il possesso da parte della persona dell'insieme dei requisiti che le consentono di poter svolgere i compiti propri del profilo di riferimento. Il suo valore è sociale ovvero convenzionale. Esso risulta da quattro condizioni:

- che l'organismo rilasciante sia accreditato,
- che sia riferito ad un repertorio e relativi standard approvati dall'impresa e/o dagli organismi associativi cui questa aderisce,
- che il percorso formativo comprenda uno o più moduli consistenti di stage/tirocinio svolti secondo un preciso progetto,
- che la prova di valutazione sia stata svolta in riferimento a standard definiti.

8. GESTIONE DELLE RISORSE UMANE

Si intende assicurare la presenza di risorse umane dotate dei requisiti necessari allo svolgimento dei compiti ed inoltre di dare vita a "comunità di pratiche", la leva portante della autentica formazione e del miglioramento della qualità formativa.

Il processo di innovazione del settore sta producendo delle figure professionali fortemente integrate; ad esempio, troviamo:

- le figure *manageriali* che si arricchiscono di funzioni di promozione e marketing,
- le figure di *formatori senior* che acquisiscono caratteri di progettazione, valutazione, coordinamento di progetti complessi,
- le figure di *tutoring* e di *orientamento* che si caratterizzano per capacità di intervento in contesti differenti (propriamente orientativo, di istruzione, di servizi per l'impiego)
- le figure *amministrative* stanno assumendo profili di rendicontazione e di controllo di gestione ma anche di ottimizzazione delle risorse.

Si propone un approccio nuovo all'area delle risorse umane, che intende realizzare la massima valorizzazione delle stesse in relazione all'ambiente di

riferimento del servizio, al contesto organizzativo in cui si svolge l'attività, alla famiglia professionale di riferimento. Tale sistema presenta i seguenti vantaggi:

- rende possibile una gestione organizzativa innovativa;
- è coerente con i sistemi gestionali di accreditamento e certificazione della qualità;
- consente una descrizione ed un'esatta valutazione delle risorse umane;
- integra gli interventi di formazione, dotazione e pianificazione;
- permette di ottenere un supporto più preciso e affidabile per le decisioni strategiche connesse al servizio.

Le diverse fasi del modello vengono di seguito precisate:

A.	Ricerca	<p>Questa fase prevede:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo studio di settore per rilevare le dinamiche dello stesso in termini di strategie, mission, linee di servizio, filosofie gestionali - Lo studio socio-professionale per rilevare i modelli organizzativi e le tipologie professionali prevalenti con riferimento alle esigenze di ruolo/compito/funzione in termini di competenze.
B.	Elaborazione del modello professionale	<p>L'esito della fase di studio/ricerca dà vita ad un "modello professionale" specificamente connotato. Tale modello rappresenta la base di riferimento per una prima valutazione delle risorse umane impegnate nel progetto sperimentale e per sviluppare un bilancio del capitale umano del settore.</p> <p>Si intende in tale fase applicare la stessa metodologia prevista per i servizi formativi rivolti all'esterno, ovvero:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mappa delle figure professionali della famiglia "formazione" - referenziale professionale - referenziale formativo - strumento di rilevazione, bilancio, certificazione e sviluppo professionale.
C.	Applicazione	<p>La fase successiva mira ad applicare il modello professionale e lo strumento di bilancio alle risorse umane impegnate nelle attività sperimentali, al fine di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - individuare i requisiti di partenza o "portato professionale" dell'individuo - valutare le risorse umane individuate con particolare riferimento al potenziale - definire il coinvolgimento di tali risorse nell'attività formativa sperimentale - delineare gli interventi di formazione <i>in itinere</i>.

D.	Formazione	Si intende delinare momenti di formazione delle risorse umane impiegate negli interventi sperimentali valorizzando le seguenti metodologie: seminari di recupero e approfondimento moduli di formazione a distanza laboratori e strumenti di sviluppo organizzativo (<i>learning organization</i>) affiancamento a formatori esperti project work.
E.	Accreditamento	L'esito del processo congiunto bilancio/formazione porta ad un riconoscimento formale dell' idoneità delle persone coinvolte in riferimento ad uno specifico ruolo professionale; tale idoneità comprende la capacità, l'oggettività, la competenza e l'integrità tali da consentire lo svolgimento delle attività proprie del ruolo indicato.
G.	Miglioramento	Il processo di miglioramento si distingue in tre fasi: - la creazione di "comunità professionali" del settore che operino sulla base della metodologia delle buone prassi e del miglioramento continuativo; - l'aggiornamento del modello professionale del settore formazione; - l'offerta di ulteriori occasioni di formazione connesse all'evoluzione del progetto

L'approccio adottato non presenta pertanto una logica di "omologazione" o di "assicurazione", ma è di tipo promozionale e dinamico, operando in modo da puntare ad un reale miglioramento della qualità degli operatori del settore.

Emerge, in altri termini, la necessità di operare a livello di sistema al fine di riconoscere e certificare le competenze del personale formativo in servizio, tenendo conto del fatto che l'assenza di titoli di studio impongono un approccio promozionale nel senso dell'accREDITAMENTO professionale.

Occorre evitare inoltre processi formativi tradizionali basati sui corsi, preferendo - dopo moduli formativi essenziali da gestire anche tramite l'utilizzo della didattica multimediale - laboratori e percorsi progettuali assistiti da formatori senior in funzione di tutori, a fine di creare le condizioni di una rete di comunità professionali in grado di diventare volano di informazione, scambio di buone prassi, miglioramento continuativo.

Ciò comporta la professionalizzazione del settore, sulla base di un patto deontologico specifico e di modalità di ingresso e di permanenza dei soggetti nelle comunità che si potranno creare.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- AA.VV., *Il posto della competenza. Persone, organizzazioni, sistemi formativi*, Angeli, Milano, 2001.
- AFNOR, *La qualité en formation professionnelle - qualité et efficacité des organisations*, Paris, 1997.
- BERIAGNA G., Verso i nuovi piani di studio, in *RAPPORTO del Gruppo Ristretto di lavoro costituito con D.m. n. 672 del 18 luglio 2001*, "Annali dell'Istruzione", Numero speciale, Stati Generali, dicembre 2001, pp. 246-277.
- BLÄTTER F., *Storia della pedagogia*, Armando, Roma 1989.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BOLDIZZONI D., MANZOLINI L. (CUR.), *Creare valore con le risorse umane. La forma dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Guerini & Associati, Milano, 2000.
- BRESCIANI, P.G. (CUR.), *Le competenze: approcci e modelli di intervento*, in «Professionalità», 17/97, n.38, pp. I-XXXI.
- , *La competenza o le competenze*, in "Professionalità", n. 66/2001, pp. 5-8.
- CALJINI D.; MONTAGUTI, L., *Cambiamento organizzativo e formazione*, Angeli, Milano 1993.
- CFPOLLARO G., (CUR.), *Competenze e formazione*, Guerini & Associati, Milano, 2001.
- CNOS-FAP; CIOFS-FP, *Progetto formazione professionale iniziale. Linea guida per la sperimentazione*, Roma, 2000.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco (Rapporto Cresson)*, Luxembourg, 1995.
- COMOGLIO M., *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1998.
- , *La valutazione autentica e il portfolio*, paper, Roma, 2001.
- COORDINAMENTO DELLE REGIONI, *Istruzione scolastica, formazione professionale e lavoro*, 1997.
- GALLINA M., MAZZUCHELLI F., *La scuola del lavoro. L'orientamento al lavoro degli adolescenti come prevenzione del disadattamento*, Cortina, Milano, 2001.
- GIUGNI G., *Diritto del lavoro*, Angeli, Milano 1987.
- GOVERNO - PARTI SOCIALI, *Accordo per il lavoro*, settembre 1996.
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- LE BOTIEF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'Organisation, Paris, 1994.
- , *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris. Editions d'Organisation, 2000.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ, *Les organismes privés de formation - enjeux et perspectives des emplois et des compétences*, La documentation française, Paris, 1998.
- MONASTA A., *Mestiere; progettista di formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997.
- MORGAN G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Angeli, Milano, 1999.
- NEGLIA G., *La valutazione della qualità della formazione: esperienze a confronto*, Lupetti, Milano, 1999.
- NICOLI D., *Il nuovo sistema di formazione professionale*, "Professionalità", 2001, 61, 22-31.
- , Sintesi del sottoprogetto CONFAP, in AA.VV., *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica*, La Scuola, Brescia, 2001, pp. 131-154.
- NORMANN R., *La gestione strategica dei servizi*, Etaslibri, Milano, 1985.
- OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. Italia*, Armando, Roma, 1998.
- PELLERER M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- , *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, «Professionalità», 57/2000, pp. 5-20.
- PIETROPOLI CHARMET G., *Ragazzi sregolati. Regole e castighi in adolescenza*, Angeli, Milano, 2001.

- PUGLIESE S., *Dal Centro di formazione professionale (Cfp) ai Centri di servizi formativi (CSF)*, in "Professionalità" n. 40, 1997, pp. XI-XXIII.
- RAPPORTO del Gruppo Ristretto di lavoro costituito con D.m. n. 672 del 18 luglio 2001, «Annali dell'Istruzione», Numero speciale, Stati Generali, dicembre 2001.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- ROPE F., LANGUY L. (cur.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- SELVATICI A., D'ANGELO M.G., *Il bilancio di competenze*, Angeli, Milano, 1999.
- SCURATI C., *Soggetti e ambiti educativi: prospettive istituzionali e riflessioni pedagogiche*, in MONTEDORO C. (cur.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- VIGLIETTI M., *Orientamento una modalità educativa permanente*, SEI, 1989.

Ricerche sugli abbandoni: il progetto "Lavori in corso"

ALESSANDRA
ATTOUGH*

L'abbandono scolastico

Il fenomeno della dispersione scolastica risulta essere un problema grave tanto da allertare il legislatore, le istituzioni sociali, quelle educative e formative e le stesse famiglie che vivono con preoccupazione il disagio dei loro figli.

I bisogni vanno individuati, dunque, nei ragazzi, la cui domanda formativa va meglio analizzata così da personalizzare le offerte formative; nelle famiglie, che hanno sempre maggiore difficoltà nel seguire adeguatamente i percorsi dei loro ragazzi; nelle istituzioni formative ed educative, che hanno sempre maggiore bisogno di supporto per affrontare i problemi degli adolescenti di oggi; nelle strutture di assistenza, che non riescono a far fronte in modo sufficientemente risolutivo alle conseguenze di devianza che si vanno accentuando.

Le dimensioni dell'abbandono scolastico superano in Italia quelle della media europea. Fenomeno, questo, che contribuisce a fare, del nostro, un paese culturalmente più povero dei paesi leader d'Europa.

Il progetto "Lavori in corso" ha come finalità la prevenzione del disagio e della dispersione scolastica di ragazzi in età compresa tra i 13 e i 17 anni. Le riflessioni partono dal fenomeno dell'abbandono scolastico e descrivono come il progetto, attraverso il lavoro di rete, la personalizzazione dei percorsi proposti e la valorizzazione della figura del mediatore, abbia conseguito risultati incoraggianti.

* Facoltà di Economia, Università degli Studi di Roma "La Sapienza" - Roma.

I dati forniti dal CENSIS, all'inizio degli anni Novanta, complessivamente, ci dicono che "su 100 bambini che iniziano la scuola dell'obbligo, 96 arrivano a terminare gli 8 anni previsti; 89 di essi proseguono alle scuole superiori, ma 65 completano i corsi ottenendo un diploma; infine 47 si iscrivono all'università, ma solo 13 conseguono la laurea" (Checchi, 1997).

Riflettendo sui diversi aspetti della dispersione ci interroghiamo sul 4% che non raggiunge la licenza media, su quel 7% che non si iscrive alla secondaria superiore e, soprattutto, sul 33% che non arriva a conseguire il diploma. Questi interrogativi risultano tanto più rilevanti se si considera che gli studiosi del settore sono, nella totalità, concordi nel riconoscere gli indubbi vantaggi che un titolo di studio può offrire. (Dal rapporto "Disagio giovanile e dispersione scolastica nella provincia di Roma" del prof. Luciano Benadusi - Cattedra di sociologia dell'Educazione - Università La Sapienza di Roma).

Anche il sistema della Formazione Professionale lamenta il fenomeno della dispersione che anche in questo caso sta assumendo valori significativi.

Su 100 alunni iscritti alla formazione Professionale di base, 17 si ritirano, 2 non vengono ammessi all'esame per assenze, 0,5 non si presentano agli esami, 0,5 si trasferiscono e 7 sono dichiarati non idonei. Infine 73 alunni conseguono la qualifica o il certificato di credito. I dati sono riportati dalla ricerca "La dispersione scolastica nei corsi di formazione professionale regionale di primo livello" condotta per conto della Regione Lazio della Università La Sapienza. L'anno di osservazione e raccolta dati è stato il 1997.

Riflessioni

La riflessione, che scaturisce dai dati analizzati, puntualizza alcuni aspetti chiave che occorre tenere presenti nella strutturazione di un progetto che vuole mettere a punto una "buona prassi" per ridurre la "dispersione". Ne riportiamo alcuni a supporto dell'azione di progettazione:

- Insufficiente collegamento tra sistema educativo (scuola) e servizi territoriali.
- Scollegamento tra scuola e sistema di formazione professionale, che spesso raccoglie una parte importante dei drop out del sistema educativo, senza alcuna mediazione.
- Inadeguati supporti di orientamento per i ragazzi, le famiglie e gli insegnanti nei casi in cui si rileva un serio disagio che conduce verso l'espulsione dal sistema educativo.
- La riforma scolastica in atto assegna alle scuole un ruolo più attivo nella pianificazione di percorsi individualizzati e le "obbliga" a riferirsi con maggiore attenzione al territorio e alle sue risorse.
- La scuola da sola non è in grado di far fronte a problemi come quelli che favoriscono la dispersione scolastica.

- Dato il particolare momento evolutivo che vivono gli adolescenti, risulta di particolare importanza avviare percorsi non “sui” ragazzi, ma “con” i ragazzi, coinvolgendoli attivamente in modo che possano, a loro volta, diventare punti di riferimento per i loro coetanei in difficoltà (attivazione delle energie positive del gruppo dei pari).
- Necessità di evitare iniziative che si configurino come “scorciatoie”, tentativi di risolvere i problemi fuori del contesto in cui nascono e si sviluppano (l’approccio “button up”, lavoro di rete, coinvolgimento delle risorse del territorio assicurerebbe una maggiore probabilità di dare continuità ad iniziative di sostegno e di reinserimento formativo).

Un elemento importante che potrebbe recuperare alcuni aspetti motivazionali nei giovani che abbandonano i percorsi formativi è il progetto concreto professionale. L’attenzione alle proprie risorse, alla possibilità di investire in un progetto concreto a scadenza più ravvicinata; la possibilità di sperimentarsi anche parzialmente in alcune competenze professionali; la possibilità di poter cambiare senza perdere troppi anni di studio potrebbe raccogliere ancora nei giovani portatori di disagio scolastico le risorse residue per tentare di investire.

Il progetto punta su questa possibilità di sperimentarsi, di progettarsi a breve scadenza, di cambiare, di reinserirsi.

Il progetto

Il progetto “Lavori in corso” è realizzato da una Associazione Temporanea di Scopo di cui fanno parte la Fondazione Il Faro, il Centro Italiano Opere Femminili Salesiane e il Centro di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale R. Marchese. I tre organismi operano, ognuno con la propria specifica modalità di intervento, nell’ambito del disagio giovanile e adolescenziale. I rapporti instaurati nella realizzazione delle varie attività che li vede impegnati sul territorio romano hanno portato alla costituzione della sopracitata ATS per la realizzazione di un intervento di contrasto alla dispersione scolastica che è il tema, se non l’obiettivo specifico, del lavoro di ognuno dei tre organismi.

Il progetto ha come finalità la prevenzione del disagio e della dispersione scolastica di ragazzi in età compresa tra i 13 e i 17 anni, che si trovino in situazioni di particolare difficoltà e la facilitazione dell’inserimento o del reinserimento nel sistema formativo di coloro che non hanno concluso regolarmente l’iter scolastico.

La metodologia prevede l’attivazione di una rete che coinvolga gli organismi territoriali e interterritoriali, che a vario titolo si occupano di disagio giovanile, abbandono, dispersione, riunendo in gruppi operativi, chiamandoli a progettare e sperimentare modelli organizzativi d’intervento.

La sperimentazione verrà realizzata proponendo percorsi personalizzati di sostegno e/o reinserimento ad un campione di 60 ragazzi, in situazione di abbandono o rischio di abbandono, presentati dagli organismi coinvolti.

Il progetto, che si sviluppa in tre circoscrizioni romane, si propone di incrementare l'efficacia/efficienza del sistema/contesto attraverso l'elaborazione di un modello mirato all'attivazione di reti permanenti territoriali volta a realizzare interventi specifici in relazione al disagio e alla dispersione scolastica. Gli obiettivi da realizzare sono:

1) attivazione di reti nei territori della I, X e XVI Circoscrizione che mettano in sinergia, ottimizzino e integrino le risorse esistenti in relazione al fenomeno del disagio e della dispersione scolastica;

2) individuazione e sperimentazione, con i soggetti coinvolti nell'azione proposta, di strumenti e metodologie finalizzate alla progettazione e realizzazione di percorsi personalizzati per giovani che hanno già abbandonato la scuola o sono in situazione di disagio e a rischio di abbandono;

Il progetto intende raggiungere gli obiettivi stabiliti attraverso la costituzione di un gruppo di lavoro, per ogni circoscrizione, che veda la partecipazione dei diversi attori territoriali, impegnati a vario titolo, sui temi del disagio giovanile; complessivamente sui tre territori interessati operano 30 organismi tra scuole di ogni ordine e grado, centri di formazione professionale, servizi sociali, consultori per adolescenti, associazioni ludico-ricreative.

Ogni gruppo di lavoro ha il compito, tenendo conto del proprio contesto operativo e territoriale e delle risorse disponibili, di "leggere" il problema, individuare i destinatari della sperimentazione e di costruire e realizzare i percorsi personalizzati. Nell'ottica del lavoro di rete ogni organismo sarà, di volta in volta, portatore e beneficiario delle risorse della rete stessa. Tra i mezzi a disposizione di ogni gruppo di lavoro c'è anche un portafoglio di risorse economiche utilizzabili per sostenere la sperimentazione dei percorsi personalizzati da proporre ai ragazzi.

Inoltre, i gruppi di lavoro raccolgono la documentazione necessaria per la mappatura dei servizi erogati dagli organismi coinvolti e dalle realtà territoriali pubbliche e private che si occupano di prevenzione e recupero dei giovani in situazione di disagio scolastico.

La funzionalità di questi gruppi garantirà la continuità delle iniziative: non tavoli politici, ma di "proposta" e operatività. Chiaramente, più che alla formalizzazione, peraltro necessaria, si mira alla inizializzazione di esperienze efficaci nella lotta all'esclusione e alla dispersione.

La scelta metodologica di fondo è, ovviamente, quella del lavoro di rete. Inoltre, dal punto di vista metodologico, le attività progettuali risponderanno alle seguenti indicazioni:

- La personalizzazione dei percorsi da proporre ai giovani coinvolti nella sperimentazione.
- La definizione di un contratto formale con il giovane, in cui stabilire gli obiettivi che si intendono raggiungere e gli impegni reciproci che vengono assunti.
- La possibilità, per ogni gruppo operativo territoriale, di stabilire le caratteristiche del proprio target di lavoro, tenendo conto dei vincoli e delle risorse esistenti nel territorio.

- *L'attenzione alla stabilità e alla costanza delle presenze ai tavoli operativi.*

Gli elementi del progetto

Il progetto "Lavori in corso" punta su tre elementi forti dell'impianto progettuale.

Il *primo elemento* riguarda il lavoro di rete. Questo termine è spesso abusato e ancora difficilmente applicabile al sistema socio-formativo del nostro paese. Fare lavoro di rete significa, secondo F. Folgheraiter, lavorare per creare o rafforzare dei legami, creare integrazione o opportunità strutturali di comunicazione fra entità (persone, enti, risorse) distinte, ma che possono convergere verso una azione o tensione condivisa. Nel tentativo di superare le difficoltà, che spesso sono alla base dei fallimenti delle strategie di rete, il progetto "Lavori in corso" contempla il coinvolgimento territoriale e inter-territoriale degli organismi che si occupano di disagio, abbandono e dispersione riuniti in tavoli operativi chiamati a sperimentare l'efficacia/efficienza e la convergenza d'intenti; l'agire concreto riguarda l'individuazione dei ragazzi, la costruzione di percorsi personalizzati, la gestione di un portafoglio di risorse per la ricerca delle soluzioni. Il progetto impiega una parte importante di energie allo scopo di far dialogare in sedi operative i diversi attori territoriali sul tema della dispersione, nella convinzione che la funzionalità di una rete possa partire dalla capacità di interagire, indipendentemente dall'appartenenza ad un'organizzazione, più che secondo protocolli burocratici, piuttosto nella esigenza di progettare insieme le soluzioni possibili per ogni singolo problema. Tutto ciò che è attuabile valorizzando esperienze e risorse che nei territori interessati esistono. Spesso, però, non c'è l'abitudine al dialogo e così si disperdono, nella frammentazione e separatezza, le possibilità concrete di intervento. In questa ottica i gruppi territoriali di lavoro diventeranno il luogo dove l'attenzione alle situazioni "a rischio", ricondurrà interventi separati ad un'azione unificata di rete.

Il secondo elemento riguarda la personalizzazione dei percorsi proposti ai ragazzi. Nella maggior parte dei casi l'abbandono scolastico è il risultato di un processo sviluppatosi durante tutta la vita del ragazzo, che riguarda l'autostima, i rapporti con la scuola, della cultura, del lavoro.

Alcune delle più frequenti cause sono:

- la scarsa abitudine ad essere consapevoli e responsabili delle proprie scelte, che può indurre nei ragazzi un atteggiamento di delega nei confronti della famiglia o di altri attori, nel momento in cui devono decidere l'indirizzo scolastico. *Decisione alla quale non si sentono, poi, vincolati, non riconoscendola come propria.*
- L'incapacità di gestire esperienze di insuccesso, non solo in campo scolastico, ma anche nel gioco e nella vita sociale, può suscitare o confermare un sentimento di bassa autostima, mancanza di fiducia nelle proprie risorse, percezione di impotenza.

- Lo scarso valore attribuito dalla famiglia, o dal gruppo dei pari, alla scuola e, più in generale, alla cultura, sia come mezzo di promozione sociale, che come risorsa individuale, non motiva i ragazzi all'apprendimento.

Non si può perciò credere che le azioni poste a contrasto o a recupero dell'abbandono possano prescindere dal riesaminare, modificare, ristrutturare gli atteggiamenti, i sentimenti e le convinzioni che hanno sostenuto la scelta dell'abbandono.

La possibilità, da parte di ogni ragazzo, di modificare, attribuire segni e significati diversi alla costruzione del proprio progetto personale passa attraverso la visione del fenomeno del disagio scolastico come problema su cui intervenire non solo con provvedimenti generali, ma con attenzione alla persona, alle sue problematiche, alla sua unicità.

L'ipotesi è perciò quella di offrire ai ragazzi, attraverso le risorse presenti nelle reti attivate dal progetto, l'opportunità di vivere esperienze relative a sé e alla realtà che li circonda, in grado di sostenerli nella costruzione del proprio progetto personale. Perché questo accada bisogna che la proposta di esperienze e situazioni "riparatrici" avvenga all'interno di un percorso che, seppure articolato in base alle necessità personali di ognuno, veda i diversi soggetti, che ne fanno parte, operare con quell'unitarietà di intenti, espressione del lavoro di rete e garanzia di conferma per il ragazzo delle sue capacità e possibilità.

Il terzo elemento riguarda la figura del mediatore socio-educativo.

Dinamiche sociali sempre più complesse e la necessità da parte delle agenzie educative e formative di dialogare con maggiore frequenza con il territorio hanno introdotto anche nella scuola la figura del mediatore. La definizione concettuale e operativa della figura del mediatore socio-educativa è tuttora oggetto di dibattito e confronto tra gli addetti ai lavori. Il progetto "Lavori in corso" propone il suo contributo alla riflessione in atto prevedendo la presenza di mediatori socio-educativi all'interno dell'équipe di lavoro. I mediatori svolgeranno un ruolo di raccordo, nell'interesse del buon fine del percorso, tra famiglie, scuola, giovani, strutture e operatori territoriali, mantenendo attive e funzionali le reti attraverso cui il percorso stesso si articolerà.

Inoltre il progetto si propone, verificandone la possibilità, di effettuare una sperimentazione della funzione/figura di mediazione che si avvalga della riflessione e del confronto all'interno dei tavoli operativi e che esplori la possibilità che la figura del mediatore sia espressione delle organizzazioni, scuola e altri attori territoriali, coinvolti nelle tematiche della dispersione e del disagio scolastico.

I risultati

I risultati fin qui raggiunti dal progetto sono stati:

- La costituzione di gruppi di lavoro interdisciplinari e intersettoriali permanenti per la pianificazione e la realizzazione di percorsi di reinserimento scolastico e di prevenzione del rischio di abbandono.

- L'istituzione di percorsi personalizzati rivolti ai ragazzi in situazione di abbandono o a rischio di abbandono scolastico.
- **Definizione della funzione/servizio di mediazione socio-educativa**, finalizzata a fornire alle famiglie il sostegno necessario nelle situazioni di difficoltà e **disagio dei figli** e ad aiutare le scuole e le altre agenzie educative ad interpretare le situazioni di crisi e/o abbandono, **alla luce del vissuto personale e sociale degli allievi**.
- **La mappatura dei servizi erogati dagli organismi coinvolti e dalle istanze territoriali pubbliche e private che si occupano di prevenzione e recupero dei giovani in situazione di disagio scolastico.**

CALIMAN G.- V. PIERONI (Edd.), *Lavoro non solo. Lavoratori tossicodipendenti: modelli sperimentali d'intervento*, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 243.

Lo scenario della tossicodipendenza sta cambiando radicalmente: con l'espandersi del mercato delle sostanze psicoattive (ecstasy, cocaina e dintorni...) sono mutate contestualmente le tipologie dei consumatori, le modalità stesse del consumo (caratterizzato dalla poliassunzione) e i danni che esse provocano a livello psico-fisico.

Il principale imputato tuttavia va individuato nella frammentata personalità dei consumatori, onnivori di qualsiasi sostanza in grado di produrre quella miscela esplosiva che fa da "antibiotico" a un non-tempo della quotidianità vuoto di orizzonti progettuali e a un sistema di significato esistenziale "disinnescato" e/o "allergico" ai mondi vitali. E mentre da un lato il fenomeno rimane tuttora sommerso e scarsamente definibile attraverso i dati statistici ufficiali, dall'altro il ricorso a tali droghe convive ormai pacificamente con i "normali" stili di vita di fasce d'età e di categorie sociali tra le più variegate.

Altrettanto radicale è il cambiamento in atto nel mondo del lavoro. In sintesi si può dire che il passaggio alla società della conoscenza trasforma il senso e il modo di lavorare, nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano "pelle", altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i lavori, e prima ancora le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti di lavoro. C'è un'indubbia "intellettualizzazione" del lavoro. È richiesta la flessibilità e la mobilità occupazionale e la po-

livalenza della cultura professionale. Per rispondere al meglio a queste esigenze del mondo dell'occupazione si dovrà pensare a una nuova figura di lavoratore che non solo possieda i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica-informazione, inglese, economia, organizzazione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) e anche vere e proprie virtù del lavoro (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

Ciò che non sembra altrettanto velocemente trasformarsi, invece, è il sistema preventivo e curativo circoscritto alla tossicodipendenza. Il processo di recupero viene ancora affrontato con i tradizionali programmi terapeutici i quali, se per un verso conservano una loro efficacia nei contenuti e nei valori sottesi alla proposta rieducativa di riferimento (nel presente caso al "Progetto Uomo"), dall'altro richiedono, per affrontare la poliedrica malformazione della personalità dei "poliassuntori", di rinnovarsi urgentemente nei metodi e nelle strategie d'intervento.

Il volume intende dare risposte a sostegno di questo bisogno di cambiamento suggerendo agli operatori del settore strategie d'intervento alternative al programma tradizionale, emerse dai risultati di una ricerca-azione svolta in 18 Comunità Terapeutiche della FICT (Federazione Italiana Comunità Terapeutiche), in collaborazione con l'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana di Roma.

La valenza della presente pubblicazione sta quindi nel proporre, dopo averli sperimentati, nuovi e "flessibili" modelli di recupero dalla tossicodipendenza di particolari categorie di consumatori, tra cui anche i lavoratori, oltretutto di non facile individuazione dal momento che si nascondono dietro normali ritmi di vita/lavoro e per di più non si riconoscono tossicodipendenti in quanto "non si bucano". Da qui anche la necessità di disporre di nuove figure operative, presenti sul territorio con funzioni di coordinamento di un lavoro di rete mirato ad individuare "il caso" e quindi a "mediare" l'intervento preventivo-curativo nel rapporto con la famiglia e con il contesto sociale e lavorativo di riferimento.

G. Malizia

MANTOVANI MAURO, *Sulle vie del tempo. Un confronto filosofico sulla storia e sulla libertà* (= Biblioteca di Scienze Religiose 172), Las, Roma 2002, pp. 372, ISBN 88-213-0483-3, € 20,50).

Il senso della storia, il valore e il fondamento della libertà, il loro rapporto con il tema della verità e di Dio: sono questi i temi cruciali dei quali si occupa l'Autore, docente di Filosofia teoretica presso la Facoltà di Filosofia dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

La filosofia del '900 ha messo particolarmente in luce, soprattutto in alcuni dei suoi principali rappresentanti, come l'esistenza umana sia irrimediabilmente segnata dalla temporalità e dalla finitezza; l'assunzione di questo dato significa necessariamente l'abbandono della considerazione del Trascendente e l'approdo a prospettive esplicitamente o implicitamente nichiliste? Come non disperdere l'eredità ricevuta dalla modernità, che si è concentrata sul soggetto e sull'identità, e insieme raccogliere l'istanza del "pensare la differenza", senza che quest'ultima sia a sua volta così assolutizzata da giungere al relativismo e alla negazione di una verità oggettiva?

L'Autore affronta questi interrogativi proponendo una riflessione che, ponendo al centro la questione della libertà (nella storia, e in riferimento ai valori), la considera come intrinsecamente collegata alla questione dell'essere.

Il testo, tripartito, dedica i suoi primi tre capitoli ad una rassegna sulla considerazione della storia e della libertà all'interno della storia della filosofia occidentale, evidenziando l'intrinseco collegamento proprio con le questioni relative alla verità e alla trascendenza.

La seconda parte (pp. 95-243) è interamente dedicata ad una rassegna del pensiero di sei autori italiani contemporanei di particolare interesse, anche se non tutti ugualmente conosciuti: Tommaso Demaria, Romano Guardini, Nicola Petruzzellis, Bernardino Varisco, Luigi Pareyson e Gianni Vattimo. Il confronto con gli ultimi due interlocutori è particolarmente serrato anche nella terza parte (*Considerazioni teoretiche sulla storia e sulla libertà*, pp. 255-336), specie con il filosofo torinese autore del recente saggio *Dopo la cristianità. Per un cristianesimo senza*

religione (Garzanti, Milano 2002). Oltre che nel capitolo *Gianni Vattimo. "Fine della storia" come liberazione* (pp. 229-251), Mantovani in più punti del suo volume entra in merito alle interpretazioni vattimiane dell'ermeneutica, della secolarizzazione e del nichilismo. Davvero l'evoluzione del nichilismo è "la nostra unica chance"?

Non si direbbe. Il nostro Autore, nel confronto con Vattimo, si ricollega all'analisi del nichilismo offerta in alcuni testi di Vittorio Possenti. È soprattutto nell'opera dal significativo titolo *La filosofia dopo il nichilismo* (Rubbettino, Soveria Mannelli 2001), che il filosofo veneziano evidenzia, tra l'altro, la dimensione antinichilistica della filosofia dell'essere e la necessità, per la filosofia futura, di mettere a frutto le lezioni di Kierkegaard, di Dostoevskij e della metafisica classica senza fermarsi mesorabilmente a quelle di Nietzsche e di Heidegger. Ciò proprio in rapporto all'essere e all'«abisso» della libertà. Anche l'Enciclica *Fides et ratio* costituisce un punto di riferimento fondamentale, specie per l'analisi del rapporto tra filosofia e teologia, cui è dedicato l'ultimo capitolo.

L'impegno speculativo che il volume *Sulle vie del tempo* propone è certamente di prospettare una storicità che non cada (e in qualche modo ne costituisca una proposta di superamento) nello storicismo, sia un concetto di libertà che recuperi il suo legame ontologico con il «principio creazione», proprio come suo fondamento. Il nichilismo radicale potrebbe essere infatti interpretato come una «filosofia della de-creazione», esito di una certa considerazione della trascendenza e della libertà di Dio e della creazione che risalgono a tempi lontani, nella divaricazione avvenuta tra il realismo tipico dell'ontoteologia tommasiana e le prospettive volutariste che emersero poi soprattutto nella modernità.

La vera libertà, fondata ultimamente sulla spiritualità della persona, passa infatti per il riferimento a un quadro di valori da incarnare e irradiare, e si comprende pienamente solo in relazione a Dio, la cui esistenza costituisce non solo un ostacolo – afferma il nostro Autore, richiamando il pensiero di N. Berdiaev – ma «la carta d'identità della libertà dell'uomo».

S. Colombo

CALLINI D., *Leggere le organizzazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 151.

Nel passaggio alla società della conoscenza è in atto anche la trasformazione delle organizzazioni da un modello meccanico ad uno organico. Tale cambiamento nasce dall'esigenza di sopravvivenza in ambienti complessi, turbolenti, dinamici, incerti, imprevedibili. Se la filosofia organizzativa che ispira i modelli meccanici è quella della dipendenza e dell'esecuzione, nei modelli organici si vengono a richiedere alle persone capacità di innovazione, di governo dell'imprevisto e delle varianze, competenze di problem solving, abilità comunicative e relazionali. Emerge, come conseguenza naturale, in fase di job description, l'attenzione alla definizione dei risultati piuttosto che ai compiti e quindi alla qualità oltreché all'efficienza.

Il modello meccanico di organizzazione fa riferimento ai principi della scuola dell'organizzazione scientifica del lavoro, quindi enfatizza gli aspetti formali e strutturali dell'organizzazione: struttura, mansioni, sistemi di comando e controllo, procedure. Tutto è razionalmente e scientificamente predefinito attraverso una dettagliata descrizione dei sistemi di divisione e di controllo del lavoro. Il passaggio da questo modello a quello organico non è solo il risultato di scelte culturali e sociali, ma anche e soprattutto una necessità. È una necessità di risposta a diverse condizioni di ambiente.

Così i modelli organizzativi di tipo organico presentano elementi distintivi che riducono il peso e l'importanza della razionalità assoluta, introducendo i concetti di flessibilità e di razionalità limitata. Non vi sono organizzazioni, attività professionali, competenze "al sicuro". A tutti i diversi attori è richiesta una grande capacità, quella di governare l'incertezza, di affrontare attivamente il cambiamento. Adattarsi, anticipare, innovare, rischiare diventano abilità "trasversali", attrezzi culturali di sopravvivenza di soggetti e organizzazioni. Questo contesto più mutevole ed incerto, se da una parte è fonte di minacce, apre dall'altra la via verso nuove opportunità.

In altre parole, si sta compiendo il passaggio da un modello industriale di economia ad

uno post-industriale. Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita (trarre più dal più), sul volume della produzione, su una impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo (ottenere più dal meno), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Il mondo delle aziende è dominato da imprese piccole, flessibili, dinamicizzate dalla risorsa "conoscenza", capaci di produrre una vasta gamma di beni e servizi che sono molto spesso immateriali.

Sul lato negativo, le grandi imprese riducono le loro attività: le funzioni produttive di base sono conservate, mentre i servizi di supporto vengono affidati a ditte o persone esterne; per questa via, la grande industria è riuscita a ridurre la forza lavoro in maniera anche molto drastica. Il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di precarizzazione e di de-regolazione del lavoro che mettono in crisi il tradizionale sistema di relazioni sociali. Nel contempo la globalizzazione e la informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti (il quaternario). Ciò spinge ad un aumento delle disegualianze e della forbice delle professionalità, tra una ristretta élite di "ingegneri della conoscenza" e una massa di persone destinate a lavori dequalificati.

Il volume affronta l'intera gamma dei problemi che l'avvento della società post-industriale pone alle organizzazioni. Lo stile è semplice e chiaro e lo schema seguito è logico. L'autore si dimostra informato sulle ultime teorie e modelli e rivela adeguata capacità critica.

G. Malizia

BINANTI L., *Scuola pubblica e privata nel mondo. Sistemi scolastici tra competizione e intervento dello Stato*, Roma, Armando, 2001, pp. 159.

La libertà di educazione, come libertà di scelta della scuola da frequentare, si fonda sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere di istruzione da dare ai loro figli minori. A sua volta tale libertà implica il diritto dei privati di istituire e di gestire una scuola e comporta l'obbligo per lo Stato: di consentire la compresenza di scuole statali e non statali; di conferire il riconoscimento legale alle scuole non statali se garantiscono il conseguimento di obiettivi didattici equivalenti; di assicurare loro una reale parità finanziaria alle stesse condizioni delle scuole statali.

La libertà di educazione è anche connessa strettamente con due principi pedagogici oggi particolarmente sottolineati e cioè che l'educando occupa il centro del sistema formativo e che l'autoformazione è la strategia principe del suo apprendimento.

È da tenere presente che tutti Paesi europei hanno ormai da tempo affrontato e risolto, sempre attraverso una legislazione paritaria, la questione del rapporto tra scuola privata e servizio scolastico pubblico, offrendo riconoscimenti e sovvenzioni a fronte dell'assunzione di obblighi e responsabilità. Le formule principali della parità sono:

1) ordinamenti in cui pubblico e privato hanno identico riconoscimento e trattamento sia giuridico che economico (sistema formativo integrato);

2) ordinamenti in cui al sistema non statale è riconosciuto, a condizioni prefissate, un trattamento analogo a quello delle scuole pubbliche statali per quanto riguarda la spesa per il personale ed (eventualmente) il contributo totale o parziale per la gestione e/o per le spese relative ad edifici e attrezzature (regime delle convenzioni);

3) il buono scuola.

Il buono scuola, quando è subordinato a condizioni che garantiscano la qualità del servizio e l'eguaglianza delle opportunità, può essere senz'altro considerato come una delle formule valide per realizzare la libertà di educazione e la parità. Infatti, il "regulated voucher"

assicura a tutti gli educandi e ai genitori - non solo quindi a chi può permettersi il lusso di pagare le rette degli istituti privati - la possibilità di scegliere la scuola di loro preferenza, può favorire l'assunzione da parte delle famiglie di una maggiore responsabilità nell'educazione dei figli e consente di stimolare il mondo della scuola all'innovazione e alla diversità. In confronto alle altre due formule, pare tuttavia più subordinato alla logica del mercato e potrebbe comportare rischi di abusi.

Il libro in esame offre un panorama completo e critico degli strumenti per attuare la parità: in particolare, mette in evidenza i vantaggi del buono scuola e del credito di imposta. Inoltre, offre valide proposte per arrivare a una soluzione del problema nel nostro paese dove un diritto civile come la libertà di educazione non trova un'adeguata attuazione.

G. Malizia

G. MALIZIA E COLL., *Il minore alato. Bisogni formativi degli adolescenti dei municipi Roma 6 e 7: vecchie e nuove povertà*, Milano, Franco Angeli, pp. 331, € 20.

Il libro, preceduto da una prefazione del Sindaco di Roma, on. Walter Veltroni, raccoglie i dati di una ricerca sugli adolescenti, condotta nei mesi di marzo-maggio 2001 nelle scuole medie inferiori e superiori e tra i giovani a rischio incontrati sulle piazze e muretti di un'ampia zona di Roma.

"A lato", emarginato dai processi produttivi e decisionali, è il giovane che affiora da questa ricerca. Non tanto per la mancanza di beni materiali e di consumo, quanto in termini post-materialistici, di progettualità rivolta al futuro. Un giovane che, alla normale emarginazione dei suoi coetanei, aggiunge quella di risiedere nella periferia di una grande città. Ma è anche "alato", dotato di enormi potenzialità, che lo possono elevare e far uscire da questa situazione, permettendogli di trovare una sua via di realizzazione.

I bisogni che emergono maggiormente, soprattutto dal confronto tra il campione dei soggetti a rischio con quello degli studenti, sembrano essere:

- 1) di tipo *affettivo-relazionale*. Negli intervistati "a rischio" tali esigenze risultano meno rispettate proprio dalla famiglia. Essa al contrario dovrebbe rispondervi sia curando la sua armonia nel rapporto di coppia, sia occupandosi adeguatamente dei problemi dei figli, attraverso il dialogo e la comprensione, oltre che con l'intervento deciso e serio quando si manifestano i segni del ricorso alla droga. Le esigenze affettivo-relazionali vanno soddisfatte anche da altri attori sociali, soprattutto dalla scuola e dal contesto di vita;
- 2) di tipo *sociale-occupazionale*. I ragazzi che si avvicinano alla droga si sentono in qualche modo "estranei alla società", sia prima che intraprendano il loro cammino deviante sia dopo. Sovente sono ragazzi già a priori socialmente penalizzati (per ceto economico, ambiente sociale e culturale d'appartenenza, disgregazione familiare), e ciò ha certamente contribuito a facilitare l'interiorizzazione di una subcultura deviante o in ogni modo di una mentalità vittimistica. A tutto questo si aggiungono le deprivazioni cui sono sottoposti, le inadempienze cui sono fatti oggetto, le disattenzioni del sistema sociale e previdenziale. Inoltre, lo stigma sociale e la segregazione umana aggravano il loro stato e le convinzioni devianti di cui la loro subcultura è impregnata. Ma è soprattutto l'esclusione sociale patita con la scuola e poi con il lavoro che crea le situazioni scatenanti la devianza ed il ricorso alla droga;
- 3) di tipo *formativo e educativo*. La ricerca ha messo in luce diversità notevoli nella struttura valoriale dei soggetti a rischio rispetto agli studenti. Queste differenze spesso orientano a soluzioni negative, senza sbocchi o con pesanti conseguenze personali o sociali. Tali condotte vanno trasformate da antisociali a prosociali per orientare i giovani a soluzioni efficaci. Ciò richiede una ristrutturazione cognitiva e valoriale che però non può essere fatta con gli strumenti tradizionali, che si rivelano inefficaci con tale tipo di popolazione. Vanno studiate soluzioni alternative, che meglio si adattino al loro contesto socio-culturale e valorizzino le loro risorse più profonde.

Dai dati emersi dalla ricerca, affiora la necessità di interventi tendenti a contenere e gestire i rischi fino ad arrivare ad una filosofia promozionale delle condizioni di partenza e delle qualità del ragazzo, per ottimizzare le potenzialità che egli possiede. *Insegnar loro a volare*, per rimanere all'interno della metafora utilizzata nel titolo. Un approccio che tende a promuovere il positivo e la capacità di avvalersi degli esistenti supporti sociali e relazionali.

I risultati dell'indagine dimostrano l'assoluta necessità che la società nel suo complesso lavori con impegno allo scopo di creare e pensare situazioni in cui il minore trovi spazi adeguati alle sue possibilità, partecipi e si senta effettivamente soggetto di diritto e soggetto sociale e non solo oggetto di provvedimenti che, seppure presi con le migliori intenzioni, non rispettano le autentiche esigenze di sviluppo armonico dell'individuo.

Il libro si struttura in 3 parti:

- La *prima* presenta il *quadro teorico*, con analisi della situazione giovanile in generale (cap. 1) e del territorio in particolare (cap. 2).
- La *seconda parte* presenta i *risultati* della ricerca divisa secondo i vari campioni intervistati: giovani (cap. 3), docenti (cap. 4), genitori (cap. 5), testimoni privilegiati (cap. 6), più un'analisi comparata dei pareri dei 3 campioni in merito alla situazione e interventi sul territorio (cap. 7).
- La *terza parte* contiene le *osservazioni conclusive*, con la proposta di un *modello sistemico di intervento* sul territorio, per trasformarlo in una "comunità educante", ispirata ai principi della "community care", secondo la logica dell'intervento di rete.

G. Vettorato