

Rassegna CNOS

Anno 19 N. 1 Gennaio - Aprile 2003

EDITORIALE

STUDI

- | | |
|---|--|
| <i>CARLO NANNI</i> | Formazione professionale e evangelizzazione: un difficile binomio |
| <i>DARIO NICOLI</i> | La personalizzazione dei percorsi formativi |
| <i>MARIO BECCIU</i>
<i>ANNA RITA COLASANTI</i> | L'approccio promozionale con gli adolescenti: lineamenti teorici e implicazioni educative |
| <i>CLAUDIA MONTEDORO</i> | Dalla FaD all' <i>e-learning</i> . Un nuovo servizio per il mondo della Formazione Professionale promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali |
| <i>ANNA RITA COLASANTI</i>
<i>MARIO BECCIU</i> | La valutazione delle capacità personali: indicazioni metodologiche |
| <i>MARIO VIGLIETTI</i> | La dinamica orientativa del sapere e del fare nell'ottica della nuova Riforma |

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro.

ESPERIENZE

- | | |
|---------------------------|--|
| <i>VITTORIO FILIPPI</i> | Giovani, mercato del lavoro e mutamenti della professionalità. Il caso del CFP "Don Bosco" di San Donà di Piave |
| <i>DANIELA PAVONCELLO</i> | Il ruolo dei genitori nell'orientamento nella fase di passaggio tra obbligo scolastico e formativo. Le buone pratiche realizzate in ambito formativo |
| <i>GIULIA BARATTO</i> | L'esperienza dei corsi d'apprendistato in Friuli Venezia Giulia |

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Dalla 144/99 alla riforma Moratti

Descrivere le trasformazioni del sistema di formazione professionale (FP) di competenza regionale in questo decennio è molto difficile.

I finanziamenti del Fondo Sociale Europeo (FSE), soprattutto a partire dalla programmazione 1993-1999 hanno dato alle Regioni la possibilità di ampliare la loro offerta formativa, ma hanno comportato l'ingresso nel sistema formativo di nuovi attori, non previsti dalla legislazione, ferma alla legge 845/78. Questo fatto ha creato una situazione diversa da quella precedente, promuovendo la capacità progettuale degli attori della FP spinti a sperimentare attività innovative. L'estensione generalizzata degli avvisi o bandi pubblici per l'affidamento di ogni singola attività formativa ha creato, però, difficoltà agli enti di FP dotati di personale e strutture consolidate, impediti di prevedere e programmare gli sviluppi futuri, favorendo le agenzie strutturalmente "leggere".

L'articolo 17 della legge 196/97 ha cercato, prendendo atto della situazione che si era creata, di dare una risposta alle nuove esigenze del sistema. Ha fermato l'attenzione in modo speciale sul legame tra formazione professionale e mondo del lavoro, in particolare attraverso la formazione continua. Gli attori della FP, a differenza di quanto prevedeva la 845/78, non sono determinati in base alla tipologia d'appartenenza dell'Ente erogatore, ma dal possedere requisiti predeterminati. Le disavventure del Regolamento attuativo, mai giunto alla pubblicazione, hanno lasciato il sistema ulteriormente indebolito sul piano normativo. Il concetto di accreditamento come metodo per stabilire il possesso dei requisiti predeterminati introdotto nella proposta di Regolamento ha trovato una normazione nell'accordo stato regioni e nel decreto ministeriale 166/2001. La struttura accreditata sostituisce l'ente del privato sociale senza scopo di lucro come attuatore della FP regionale.

I finanziamenti delle attività tramite i fondi del FSE hanno spinto gli enti che tradizionalmente si erano occupati della formazione professionale iniziale ad estendere il loro campo d'attività. I Centri di Formazione Professionale (CFP) si sono trasformati in centri polifunzionali non solo perché hanno differenziato i servizi offerti agli utenti, ma anche perché hanno operato, secondo le opportunità e le necessità, con differenti utenze per la formazione superiore, continua e delle fasce deboli del mercato del lavoro. Alcuni enti di FP hanno operato un vero e proprio cambio di target

di utenza, altri una diversificazione nelle tipologie di attività.

La legge 9/99 ha contribuito allo spostamento del baricentro delle attività di molti CFP, che si erano occupati per molti anni essenzialmente di formazione iniziale, sottraendo loro l'utenza tradizionale: i giovani orientati alla FP dopo la licenza media.

L'art. 68 della legge 144/99 introducendo l'"obbligo formativo" fino al 18 anno d'età assolvibile anche nella FP, ha aperto una nuova possibilità per gli enti di attuare percorsi formativi per i giovani.

Sulla base dell'accordo Stato Regioni del 2 marzo 2000, anche se non in ogni regione, è iniziata la sperimentazione di percorsi biennali di FP mirati al conseguimento di una qualifica professionale, per l'assolvimento dell'obbligo formativo. La regione Lazio è stata la prima a sperimentare tali percorsi. La Federazione CNOS-FAP, insieme con il CIOFS-FP, ha predisposto, nell'anno 2000, un progetto di percorso per la FP per i giovani in obbligo formativo; lo ha arricchito di materiali e di supporti. Il progetto in quanto conforme a quanto fissato nell'accordo Stato Regioni, ha favorito in molte regioni la sperimentazione e il consolidarsi dei percorsi di formazione iniziale. Gli utenti dei percorsi sono generalmente giovani prosciolti dall'obbligo scolastico: solo pochi dei giovani iscritti hanno assolto l'obbligo scolastico attraverso l'esito positivo della frequenza del primo anno di scuola secondaria superiore. La maggior parte degli iscritti porta con sé l'esperienza del fallimento scolastico dovuto all'innalzamento dell'obbligo scolastico. La tipologia dei giovani iscritti al percorso progettato ha creato alcune difficoltà iniziali. La sperimentazione nei Centri del CNOS-FAP, del CIOFS-FP e in altri CFP, in particolare della provincia di Milano, è stata monitorata nel suo svolgimento biennale (2000/2001 e 2001/2002). I risultati del monitoraggio saranno presto diffusi. Dopo anni in cui la FP iniziale aveva subito una contrazione e sembrava destinata alla lenta sparizione, la nascita di questo percorso formativo con caratteristiche proprie, con valide sperimentazioni attuate nonostante le difficoltà insite dal tipo di giovani utenti, ha aperto un nuovo orizzonte. Anche se non in tutte le Regioni, nonostante la scarsa informazione su questo canale, la FP iniziale per l'assolvimento dell'obbligo formativo si è diffusa e ha avuto successo.

L'approvazione della legge 30/2000 sul riordino dei cicli sanzionava la licealizzazione di tutti i percorsi scolastici e la possibilità di percorsi di formazione professionale per giovani dai 15 ai 18 anni. La tendenza, che sembrava emergere, era di preferire i percorsi integrati tra scuola e FP, come risulta in evidenza già dal D.P.R. 12 luglio 2000, n. 257, "Regolamento di attuazione dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, concernente l'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età".

La situazione, in prospettiva, portava a pensare ad un piccolo canale di FP iniziale rivolto a coloro che, dopo un biennio "mirato" (art. 4, comma 3 "Nei primi due anni, fatti salvi la caratterizzazione specifica dell'indirizzo e l'obbligo di un rigoroso svolgimento del relativo curriculum..."), verificata l'incapacità di continuare un percorso scolastico, possono rivolgersi alla FP.

La previsione di un piccolo canale di FP a tempo pieno nei CFP o a tempo parziale nell'apprendistato prefigurava una limitata sopravvivenza della FP regionale, nell'attesa che la scuola si attrezzasse a divenire l'unico canale formativo italiano.

La modifica costituzionale, che ha sancito il passaggio dell'istruzione e formazione professionale alla competenza esclusiva delle Regioni, non avrebbe modificato il sistema scolastico italiano, perché "l'istruzione professionale" non esisteva più, essendosi trasformata in istruzione liceale. L'attuazione della riforma non è iniziata, sia per motivi tecnici, ma specialmente per il cambio di governo e la conseguente decisione di riporre mano alla riforma. Il nuovo disegno di legge prevedeva un sistema d'istruzione e formazione professionale di competenza regionale, distinto da quello liceale, al quale potessero accedere un consistente numero d'allievi. Il CNOS-FAP, insieme agli Enti dell'Associazione FORMA, ha intrapreso un nuovo cammino progettuale, per sperimentare un percorso triennale di FP in cui si potessero inserire i giovani a partire dai 14 anni. Il "Progetto FORMA"¹ ha trovato interesse in alcune regioni, che hanno deciso di sperimentare il percorso anticipando la riforma. La sperimentazione di questi percorsi di FP deve tenere in conto il dettato della legge 9/99, che fissa l'obbligo di frequenza di percorsi scolastici fino al compimento del quindicesimo anno. Alcune regioni hanno cercato, tramite un protocollo d'accordo tra MIUR, MLPS e Regione, di potere avviare egualmente il percorso sperimentale. Nell'attesa dell'abrogazione della legge 9/99 prevista nel DdL "Moratti", i protocolli d'intesa prevedono che: "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" (Protocollo Regione Lazio, Art. 5). I protocolli firmati sono stati molti, ma la loro attuazione ha incontrato non poche difficoltà.

La sperimentazione è iniziata regolarmente in Lombardia e Veneto fin dal mese di settembre 2002, con qualche mese di ritardo in Piemonte; è previsto l'iniziare in Lazio e in Puglia.

Le sperimentazioni prefigurano i percorsi di istruzione e formazione professionale previsti dalla riforma legislativa, evidenziando la possibilità concreta di creare un canale che, a partire da un triennio di qualifica, attraverso un anno di diploma porta possibilità di accedere alla formazione professionale superiore (percorso continuo dai 14 ai 21 anni, con possibilità di plurime uscite verso il mondo del lavoro e di passaggi verso i licei o l'università).

¹ Cfr. FORMA, Progetto pilota per il sistema di istruzione e formazione: linee guida, in "Rassegna CNOS", Anno 18 (2002), n. 2, pag. 96 ss.

*La Regione **Lombardia** è stata la prima a firmare il protocollo d'intesa e ad iniziare la sperimentazione, che s'ispira alle linee guida del progetto FORMA. A settembre 2002 ha attivato 35 sperimentazioni che interessano 650 allievi, distribuiti nelle diverse province della regione. Per dare unitarietà alla sperimentazione il modello gestionale scelto prevede la costituzione di un Raggruppamento temporaneo d'impresa (RTI) che sia interlocutore unico con la regione. Al RTI hanno aderito gli enti di FP che partecipano alla sperimentazione. Il rapporto tra scuole superiori e FP, necessario per garantire e certificare l'assolvimento dell'obbligo scolastico nel percorso sperimentale, ha incontrato qualche difficoltà. Le convenzioni tra scuole e CFP, però, hanno fissato le responsabilità ed ambiti d'intervento. Una di queste convenzioni, che non aveva tenuto nel giusto conto le responsabilità della scuola nell'assolvimento dell'obbligo scolastico, ha provocato un intervento del TAR. I media, soprattutto a seguito alcuni comunicati stampa tendenziosi, hanno lasciato supporre falsamente che tutta la sperimentazione fosse fuori delle norme.*

Il percorso formativo sperimentale valorizza l'esperienza concreta, richiede relazioni personali amichevoli, prevede la personalizzazione, è centrato sull'acquisizione di competenze utili e sull'attribuzione di senso agli apprendimenti proposti. Le possibilità di successo sono notevoli quando si opera con adolescenti che presentano uno stile d'apprendimento che privilegia l'intelligenza pratica, esperienziale, intuitiva, per scoperta e narrazione.

*La Regione **Veneto**, che da sempre aveva favorito i percorsi con un'integrazione forte nella FP per i giovani in uscita dalla scuola media inferiore, ha potuto iniziare la sperimentazione del percorso triennale con 20 corsi con circa 400 allievi. Il progetto seguito si discosta da quello FORMA in alcuni aspetti. Ha privilegiato la propria progettazione, che ha tenuto in conto l'esperienza maturata attraverso i corsi triennali nel settore grafico e quanto avviene nella vicina provincia di Trento. Il modello è in ogni modo confrontabile con gli altri, rendendo possibile un monitoraggio nazionale sulle sperimentazioni.*

*In **Piemonte** il progetto, simile a quello lombardo in quanto ad organizzazione (RTI di Enti interessati), ha trovato maggiore difficoltà alla partenza: delle dieci sperimentazioni previste, solo otto sono effettivamente iniziate. La direttiva regionale riguardante questa sperimentazione richiedeva che ogni CFP, al momento della presentazione del progetto, documentasse di avere un numero sufficiente di aspiranti allievi, con l'assenso firmato dei genitori. Nonostante che allievi e genitori avessero espresso chiaramente la loro scelta, si è trovata molta difficoltà nel giungere alla firma delle convenzioni con le scuole. Questo fatto ha costretto i giovani a frequentare per qualche tempo la scuola prima di iniziare il percorso di FP; in alcuni casi i giovani hanno dovuto cambiare la scuola cui erano iscritti in funzione dell'assolvimento dell'obbligo scolastico. Il progetto è stato*

strutturato con un primo anno centrato sui saperi di base, per poter portare gli allievi all'adempimento dell'obbligo scolastico.

Il pericolo maggiore dei progetti sperimentali è la non confrontabilità, poiché ogni regione può fare scelte proprie: i tre modelli presentati offrono però percorsi simili. La partecipazione dei docenti della scuola avviene a vari livelli: nella progettazione, nel monitoraggio e nella valutazione senza imporre un modello scolastico di percorso. In queste regioni sembra superato il modello che giustappone la parte teorica a quella pratica: è un percorso unitario, progettato in rapporto alle esigenze del mercato del lavoro, ma rispondente alle esigenze educative dell'adolescente, scandito con standard professionali e formativi di rilevanza nazionale.

Nel secondo quadrimestre dell'anno è previsto l'avvio di sperimentazioni in almeno tre regioni: **Liguria, Lazio e Puglia**. I destinatari di questi percorsi saranno probabilmente giovani che hanno frequentato una scuola per un quadrimestre e si trovano in situazione di essere spinti a cambiare scelta (in altre parole sono dei drop out della secondaria). Questo non permette, almeno per questo anno, di prefigurare un percorso di FP simile a quello delle altre regioni. Motivi tecnici hanno impedito di partire prima con la sperimentazione. Alcuni di questi percorsi però, già nella progettazione, non mirano ad anticipare i percorsi di istruzione e formazione professionale previsti dalla riforma. Si tratta di percorsi integrati tra scuola superiore e formazione professionale, già sperimentati in questi anni per l'assolvimento dell'obbligo scolastico (Veneto) o di quello formativo (Emilia Romagna). Di fronte al progetto della regione **Lazio** sia il CNOS-FAP sia **FORMA** Nazionale hanno manifestato la propria contrarietà. Prefigura, infatti, un percorso che contraddice le linee progettuali che hanno portato alla stipula dei protocolli d'intesa. Si tratta di un "Progetto sperimentale integrato per la realizzazione di modelli e percorsi d'innovazione didattica, metodologica, organizzativa che coinvolgano i sistemi dell'Istruzione e della Formazione professionale (DPR 8 marzo 1999, n. 275, art. 11)", come recita il frontespizio delle linee guida. Scopo della sperimentazione è la verifica di modelli in grado, se non di eliminare, quantomeno di ridurre il fenomeno della dispersione scolastica. Il modello prevede l'integrazione dei sistemi di istruzione e di formazione professionale regionale, che consenta, nel rispetto delle competenze di ciascun segmento, di verificare il conseguimento dell'obbligo scolastico in percorsi integrati di formazione professionale attivati per l'assolvimento dell'obbligo formativo, coprogettati e condivisi tra sistema dell'istruzione e della formazione professionale regionale. La sperimentazione è mirata al "coinvolgimento di soggetti ad alto rischio di dispersione e di evasione dall'obbligo sia scolastico che formativo". È, perciò, un percorso per fasce deboli. Non è certamente nello spirito della riforma, che vede nell'istruzione e formazione professionale una valida alternativa agli studi liceali. Inoltre risulta solo ipotetica la riduzione della dispersione scolastica se la novità del percorso sta proprio nella presenza della scuola con i suoi metodi in tutto il triennio. Gli allievi si troveranno a frequentare

per buona parte del tempo un percorso di tipo scolastico con gli stessi docenti che avevano a scuola, con i medesimi metodi. Lo schema grafico del progetto giustappone in sequenza la formazione nelle competenze di base e quelle di tipo professionale, facendo supporre che le une sono appannaggio della scuola e le altre della formazione professionale, ridotta a puro addestramento pratico.

Il progetto, inoltre, non richiedeva un apposito Protocollo d'intesa. Il DPR 12 luglio 2000, n. 257, Regolamento di attuazione dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, concernente l'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età afferma: "Le istituzioni scolastiche, ... possono progettare e realizzare percorsi formativi integrati. Tali percorsi, che sono realizzati in convenzione con agenzie di formazione professionale o con altri soggetti idonei, pubblici e privati, devono essere progettati in modo da potenziare le capacità di scelta degli alunni e di consentire i passaggi tra il sistema di istruzione e quello della formazione professionale". Il progetto esaminato non è innovativo rispetto a quanto già fissato nel citato regolamento. È innovativa solo la fonte di finanziamento, che è la Regione, invece che il MIUR con i fondi stanziati per l'obbligo formativo. Il progetto lascia intravedere i percorsi integrati come il futuro della FP regionale: infatti la convenzione prevista tra scuola e CFP, esplica la propria efficacia per due trienni assorbendo buona parte dei fondi destinati all'obbligo formativo.

La regione Lazio è stata capofila nell'attuazione dei percorsi dell'obbligo formativo previsti dall'accordo Stato Regioni; ora sembra cambiare completamente la sua visione strategica, abbandonando la valorizzazione dei percorsi di FP. Sembra anzi ricalcare i modelli di tipo integrativi, propri della linea politica del ministro Berlinguer, che prefigurava l'integrazione come unica vocazione della FP nella formazione iniziale. Per questa Rivista, che si è impegnata negli anni passati perché tale linea politica non diventasse vincente, la scelta della Regione Lazio rimane incomprensibile.

Il progetto messo in sperimentazione nel Lazio prevede 34 corsi con oltre 600 allievi.

*Anche la sperimentazione nella Regione **Puglia** prevede l'integrazione tra scuola e FP per tutto il triennio: più comprensibile l'atteggiamento degli enti di FP in questa regione, che esce da una profonda crisi che non ha permesso agli enti di operare per anni e che ha avuto conseguenze pesanti sui formatori.*

Il percorso parlamentare della legge Delega "Moratti" è giunto al termine, con l'approvazione definitiva del Senato il giorno 27 febbraio 2003. La Legge, già dal titolo, si basa sui nuovi assetti introdotti dalle modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione, che prevede la competenza esclusiva delle regioni per l'istruzione e formazione professionale. La legge delega pone le basi giuridiche per la realizzazione di un sistema regionale di istruzione e formazione professionale. Nasce una occasione, ma anche una sfida da affrontare con creatività e fiducia.

Affermando il diritto/dovere all'istruzione e formazione per almeno 12 anni o fino al conseguimento di una qualifica, la Legge ridefinisce i concetti di obbligo scolastico e formativo, che si sono rilevati inefficaci nel raggiungere lo scopo di eliminare la dispersione, l'abbandono e l'insuccesso scolastico. Inoltre prevede il superamento della mancanza di alternative valide a studi di tipo liceale, che ha privato troppi giovani di opportunità formative che valorizzassero precocemente le loro inclinazioni, attitudini e capacità, consentendo loro di realizzarsi come persone e come cittadini, preparandoli ad inserirsi nel mondo del lavoro e delle professioni con un adeguato bagaglio di competenze. Il cambiamento culturale che sta alla base del passaggio dal concetto di obbligo d'istruzione a quello di diritto/dovere all'istruzione e formazione, riguarda in primo luogo le istituzioni, chiamate a garantirne l'esercizio, e poi giovani e famiglie, chiamati a percepire l'istruzione e formazione non come imposizione, ma come diritto.

La stessa Moratti, di fronte alla critica insistente di aver anticipato troppo le scelte professionalizzanti, afferma che "l'opportunità di iscriversi al sistema dell'istruzione e formazione professionale al termine del primo ciclo non esclude, anzi, valorizza la necessità di conciliare il percorso professionalizzante con la conquista dei saperi di base e di cittadinanza, così che coloro che si qualificano in questo percorso possano affrontare anche i più alti livelli della formazione e delle professioni" (intervento alla Camera, 11/02/03). Il quadro legislativo richiede un lavoro intenso al livello di Conferenza Stato Regioni, per garantire tra i due sistemi una "pari dignità", che permetta "la circolarità tra istruzione e formazione professionale, profili in uscita unitari, l'innalzamento dei livelli qualitativi dell'istruzione e formazione professionale, la garanzia di esiti superiori professionali e accademici, il potenziamento della Formazione Tecnica Superiore ed infine la valorizzazione della formazione lungo tutto l'arco della vita (long life learning)" (ibidem).

La creazione di un percorso unitario di istruzione e formazione professionale di competenza regionale rende necessario, inoltre, aprire un dibattito sulla formazione iniziale dei formatori dell'attuale FP regionale, sul loro stato giuridico e, conseguentemente, sul contratto di lavoro e sugli strumenti per l'assunzione. FP regionale e istruzione professionale statale in questi ultimi anni si sono sviluppate in maniera autonoma e diversificata. Il contratto di lavoro della FP regionale, ad esempio, si è sempre più allontanato da un modello scolastico assumendo un'impostazione privatistica e diversificandosi sempre più dal contratto di lavoro della scuola.

Venticinque anni d'attività

La Federazione Nazionale CNOS-FAP è stata costituita il 09/12/77. Ricorda, perciò, in quest'anno i venticinque d'attività.

Nel 1853, centocinquanta anni fa, don Bosco a Valdocco iniziava i primi semplici laboratori per la formazione professionale dei suoi giovani.

L'impegno dei salesiani, figli di don Bosco, per la formazione degli "artigiani", com'erano chiamati allora, è continuato fino ad oggi e in tutte le parti del mondo. Nell'ultimo dopo guerra in Italia i salesiani hanno maturato la scelta di gestire la formazione professionale tramite un'associazione, che rispondesse sempre più all'esigenza di un maggior inserimento nel civile e nel sociale. Verificata l'adeguatezza del modello attraverso la sperimentazione di forme successive di associazioni (O.S.A.G., C.N.O.S), anche a seguito del passaggio delle competenze in materia di FP alla regioni, le strutture salesiane di FP hanno dato vita alla Federazione Nazionale CNOS-FAP.

Il CNOS-FAP oggi si propone di continuare a dare il suo apporto alla crescita del sistema educativo e formativo italiano, per rendere attuale l'impegno di don Bosco per i giovani lavoratori e per quelli che si preparano ad entrare nel mondo del lavoro.

Formazione professionale e evangelizzazione: un difficile binomio*

CARLO
NANNI*

Nella sua tradizione educativa per i “giovani poveri e pericolanti”, la comunità cristiana ha trovato nella formazione professionale non solo una via di istruzione e di formazione ma anche una via di evangelizzazione e persino un modo specifico di “progetto culturale orientato in senso cristiano”, a partire e nella prospettiva del lavoro e della produzione umana. E tuttavia le novità socio-economiche e culturali, ma anche i percorsi nuovi (le “*res novae*”) che un po’ in tutto il mondo spingono le nazioni ad una incisiva riforma educativa, portano a ripensare in modo nuovo il rapporto formazione professionale e evangelizzazione.

Per tale motivo, la presente riflessione proverà anzitutto ad avanzare un’ipotesi di spiegazione delle difficoltà che sono alla base e rendono non agevole il dialogo tra formazione professionale ed evangelizzazione e ne fanno invece un difficile binomio. Ma al contempo si cercherà

Gli enti che fanno riferimento nella loro prassi educativa alla dottrina sociale della Chiesa vedono nella formazione professionale non solo un percorso di istruzione e formazione, ma anche una via di evangelizzazione a partire e nella prospettiva del lavoro. Il saggio illustra le difficoltà, le sfide e le prospettive di tale percorso.

* Da *Salesianum* 64 (2002) 545-559 per gentile concessione.

* Docente ordinario dell’Università Pontificia Salesiana.

di individuare anche quelle che potremmo chiamare le “risorse” che permettano di superarle. In tal senso, sul finire, si indicheranno alcune piste o prospettive o condizioni di intervento.

1. PROSPETTIVE ECONOMICHE MONDIALI “A-RELIGIOSE”

Una prima fonte di difficoltà nel dialogo tra formazione professionale e evangelizzazione proviene dal contesto globale e dal momento storico che stiamo attraversando, sia a livello socio-culturale, sia più propriamente a livello strutturale socio-economico.

Quest'ultimo, secondo l'opinione corrente, è caratterizzato dall'internazionalizzazione della produzione, dalla crescente concentrazione dei gruppi imprenditoriali e dalla mondializzazione del mercato. Con un termine sintetico, il fenomeno viene denominato globalizzazione. In quanto poi ci si affida soprattutto alle tecnologie informatizzate e ci si concentra sul controllo delle informazioni e sull'erogazione dei servizi, si parla di “*new economy*”. Questa prospettiva socioeconomica riempie le menti e i cuori di tutti, creando attese e attenzioni diversificate. Non mancano le contestazioni (cfr. il cosiddetto “movimento *No-Global*”). Ma, in ogni caso, appare abbastanza evidente il carattere di pervasività: le indicazioni delle tendenze socio-economiche, le offerte del mercato, le richieste di adeguate competenze lavorative e professionali quasi escludono altri pensieri, primi tra tutti quelli religiosi.

Al posto di una secolarizzazione “antireligiosa”, di reazione a modi di vita “imposti” dalle religioni ufficiali (quale appariva quella degli anni sessanta), sembra oggi prospettarsi una secolarizzazione del “vuoto” o della “assenza” di una cultura religiosa, non tanto perché non pertinente o non significativa, ma semplicemente perché altri sono gli interessi cui inducono le stimolazioni del sistema della comunicazione sociale e prima ancora la possibilità di poter partecipare “al banco del lavoro” (per dirla nei termini dell'enciclica *Laborem exercens*).

Sicché risulta piuttosto difficile formare a pensare religiosamente il mondo della produzione e delle professioni.

2. CAMBIA IL LAVORO, CAMBIA LA CULTURA E LA VITA

Una seconda fonte di difficoltà è riferibile ai cambiamenti della cultura del lavoro. Ci si è spostati dalla predominanza della manualità a quella dell'informazione, del controllo e della gestione dei processi produttivi, a motivo della predominanza del tecnologico rispetto al meccanico. E, soprattutto, a livello di cultura antropologica (quella che è concomitante ai vissuti e quella per cui la cultura diventa fonte di significati per la vita quotidiana di tutti), si ha un notevole spostamento d'accento dal lavoro “oggettivo” a quello “soggettivo”.

Quello che viene messo in evidenza più che la produzione sono le profes-

sioni. Più che il problema del lavoro ciò che interessa è il posto di lavoro, l'occupazione, la flessibilità e la competenza lavorativa. Magari esaltando, nell'insieme della "qualità totale" della produzione, proprio "il fattore uomo". In consonanza con il sentire generale, anche l'attività professionale e l'impiego della propria capacità di lavoro vengono ultimamente finalizzati, nelle fasce basse, ai soldi, al benessere, al possesso di beni di consumo, all'autonomia di vita, al "togliersi gli sfizi" personali; nelle fasce alte, impiegatizie o di liberi professionisti, al successo di vita, all'autorealizzazione, alla carriera.

Anche a questo livello, non solo sembra avere il sopravvento il soggettivismo della vita, ma anche una sensibile decurtazione delle prospettive finalistiche valoriali: con evidenti riverberi sulla vita familiare e di relazione e sulla generazione e educazione dei figli; con il facile insorgere di stati di stress nella vicenda esistenziale di ognuno; con l'accrescersi generale della scarsa tolleranza al diverso, al nuovo, al doloroso; con la sindrome del post-pensionamento a fine di carriera. Il lavoro e l'occupazione non sono più visti come espressione delle soggettività e costruzione della vita comunitaria, ma quasi solo come mezzo per il benessere soggettivo (individuale, sociale, comunitario). Prevale, cioè un senso strumentale e funzionale del lavoro e della professione. Anche il quadro valoriale della formazione professionale, soprattutto a livello di aspettative e di "curricolo latente", ne risulta fortemente ridotto e sbilanciato.

3. L'ENFASI SULLA COMPETENZA NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

L'importanza del "fattore uomo" e della buona qualità di quella che tradizionalmente si diceva "forza lavoro", porta le politiche educative internazionali e nazionali, specie nei paesi interessati a stare all'altezza dei "trend" del mercato mondiale, a preoccuparsi della formazione di competenze spendibili sul mercato (magari lasciando che altri popoli e nazioni di meno conto si abbandonino a lotte interne di potere o a tipiche "guerre dei poveri": con l'effetto non poi tanto collaterale di favorire il mercato delle armi e il facile accaparramento delle loro materie prime o di aprire spazi nuovi di mercato quando si dovrà pensare alla ricostruzione post-bellica).

Anche la scuola di base è segnata da questa istanza di formazione professionale, forse a scapito delle altre finalità intrinsecamente inerenti alla scolarizzazione pubblica (= una solida formazione culturale di base e, attraverso essa, l'aiuto allo sviluppo della identità personale, all'accesso agli studi successivi, alla socializzazione civica di base).

È pur vero che non si ricerca una semplice acquisizione di abilità, che producano efficaci "performance", ma si vogliono competenze (generali e specifiche), vale a dire, capacità operative sostenute da conoscenze (informazioni), "saperi", "know-how", da abilità (procedurali e tecniche), da modelli di comportamento, che permettano modi operativi ed atteggiamenti personali atti ad affrontare problemi e a gestire processi più o meno complessi. Ma resta che l'operare e l'agire la vincono sull'essere e sulla cultura.

In tal senso, alcuni denunciano che l'enfasi sulle competenze faccia trascurare la formazione generale della personalità.

A livello di occupazione e di professionalità si "predica" la capacità di flessibilità, di aggiornamento, di lavoro in équipe, di capacità di inquadramento problematico, di correlazione tra elementi e dimensioni in gioco, ecc. Ma anche qui è facile il rischio che gli occhi, i pensieri e le aspettative siano fissati sull'operatività efficiente ed efficace e che si mettano sullo sfondo o nel dimenticatoio (= nel "cestino") la vita personale, la dimensione dell'essere interiore e relazionale, la capacità di visione di valori "altri" e "alti", tra cui quelli religiosi.

4. I LIMITI DELL'ISTANZA PEDAGOGICA UMANISTICA

È subito, però, da dire che il modello operativo-efficientistico della formazione è abbastanza bilanciato da istanze pedagogiche notevolmente umanistiche, che nel settore della formazione professionale spingono a dare il dovuto rilievo ad aspetti fortemente umanizzanti della formazione.

Ciò mi pare evidente:

- 1) nella indicazione pedagogica di collegare competenze professionali e vita personale e più largamente mondo della produzione e mondi vitali, lavoro e vita, occupazione e tempo libero, come appare nel modello della "qualità totale";
- 2) nella intenzione educativa di andare oltre la competenza tecnica per arrivare ad una formazione personale di base, sia degli individui che dei gruppi sociali, sia delle nazioni che dei popoli;
- 3) nella volontà "politica" di prospettare la stessa formazione personale nell'orizzonte valoriale di uno sviluppo sostenibile per tutti e per ciascuno, che chiede di collegare sviluppo economico a sviluppo sociale e culturale. Ciò, a livello di formazione delle persone, chiede di mettere in continuità alfabetizzazione, coscientizzazione, buona qualità della vita, tutela e promozione dei diritti umani, condizioni e prospettive democratiche di organizzazione politica della vita sociale, nazionale ed internazionale, solidarietà e collaborazione come stile di vita comunitaria e civile a tutti i livelli (collegando così la formazione professionale all'educazione alla cittadinanza democratica);
- 4) nella priorità che, a questo scopo, è data all'orientamento, visto come strategia formativa capace di sostenere l'auto-conoscenza, la scoperta delle risorse di sviluppo personale e contestuale, lo stimolo alla creatività e a continuare a saper apprendere con gusto e produttività (e che pertanto supera un concetto puramente informativo o "occupazionale" dell'orientamento stesso);
- 5) nella pratica bilanciata di cultura, scienza, tecnologia e pratica di laboratorio, di tirocinio, di stage presso aziende; o anche nell'alternanza scuola-lavoro, durante o dopo la prima formazione; o perlomeno di un apprendistato coniugante lavoro e formazione.

Ma questa stessa istanza pedagogica umanistica, per solito raramente arriva a codificare la necessità di una istruzione, formazione, educazione a livello spirituale e religioso. Anzi può capitare che questa "indicazione" pedagogica sia esplicitamente rifiutata, in nome di un modo laicistico di pensare, di prospettare e di praticare l'apprendimento del sistema sociale di istruzione e di formazione: come insegna la storia degli incontri internazionali dei ministri europei, quasi solo unicamente preoccupati di "trasformare le conoscenze in economia".

5. LE ANGUSTIE DERIVANTI DELL'ORGANIZZAZIONE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Oltre le difficoltà di tipo socio-economico-culturali del contesto, una certa difficoltà per una correlazione positiva tra formazione professionale e evangelizzazione, proviene dalle angustie che vengono spesso ad aversi nell'attuale modo concreto di organizzare la formazione.

Rispetto al passato, si è avuto uno spostamento di accento da una destinazione adolescenziale e di primo livello ad una prevalenza di azioni formative di secondo livello per giovani che hanno completato la scolarizzazione secondaria o di azioni formative di specializzazione, di recupero o di aggiornamento per giovani-adulti, per adulti o per lavoratori in cassa integrazione, in situazione di mobilità o di riqualificazione professionale. Spesso la formazione diventa la camera di compensazione del disagio creato dalle dinamiche del mercato del lavoro. Lo stesso obiettivo della qualità del servizio formativo fa puntare i pensieri sui problemi della certificazione, dell'acquisizione di un vantaggio competitivo sulla "concorrenza", degli sconti in materia di accreditamento, ecc. E magari fa spendere molte energie attorno alla ricerca di un adeguato disegno gestionale ed organizzativo; mentre rischiano di essere meno considerati il soggetto-destinatario e le sue esigenze personali e di formazione, come pure i valori e la cosiddetta "mission" tipica dell'Ente.

Queste preoccupazioni pratiche e questa "specializzazione" del servizio, sembrano quasi di natura loro non permettere troppi spazi per interventi formativi di "contorno".

Ma anche nelle condizioni di un servizio normale e continuato, alla sicurezza economica (pur con tutte le contingenze connesse ad un servizio dipendente dall'amministrazione pubblica regionale) si accompagnano spesso condizionamenti di norme, obblighi, prescrizioni, modelli organizzativi che per la loro laicità pubblica o per la loro non previsione di certi ambiti formativi di tipo educativo, spirituale e religioso rischiano di non "ammettere" neppure la presenza. Paradossalmente verrebbe da dire che a differenza delle scuole cattoliche, che rischiano la sopravvivenza per motivi di carenze finanziarie ma restano per questo più libere nella loro azione educativa, i Centri di formazione professionale di ispirazione cristiana scontano

la sicurezza economica con pressanti limitazioni della loro autonomia dal punto di vista formativo.

E nell'urgenza pratica di venire incontro a tali innovazioni, chi ne viene maggiormente penalizzata è sia la cura di tali aspetti educativi e religiosi sia l'aggiornamento dei formatori a questo scopo.

6. LA MARGINALITÀ DELLA PASTORALE DEL LAVORO E DELLE PROFESSIONI

A fronte delle difficoltà, delle possibilità e delle risorse, emergenti dal mondo economico e presenti nella formazione professionale e nella pedagogia ad essa relativa, vengono a porsi le difficoltà e le risorse provenienti dal mondo ecclesiale e presenti nella predicazione e catechesi ecclesiale.

Una prima impressione è quella di una fondamentale marginalità della pastorale del lavoro e delle professioni nel quadro della pastorale ecclesiale d'insieme. A monte di essa si collocano la scarsa attenzione al mondo dell'economia e alle dinamiche in esso operanti; come pure un uso spesso solo strumentale delle conoscenze, dei saperi e degli approcci di ricerca sociologici, economici, politici.

Anzi non è rara e non irrilevante una tendenziale "demonizzazione" di stampo moralistico e spiritualistico, che porta ad evidenziare solo la negatività dell'economico e del produttivo, quando non si arriva addirittura ad una dura condanna etica di tali ambiti della vita sociale.

Certamente non sono estranei a riguardo le ambiguità di certe proclamazioni dell'autonomia delle realtà terrestri e certi modi politici "moderni" di volerla o di realizzarla. Ad essi si addebiterebbero gli esiti negativi della secolarizzazione (l'indifferenza religiosa, il relativismo valoriale e etico, l'immoralità etica economica, l'ingiustizia sociale e l'oppressione dei poveri), oltre che i rigurgiti di anticlericalismo o i processi di estraniamento del religioso dalla vita sociale.

Su questo fronte c'è da fare i conti con la risposta "soffice" e soggettivamente appagante di certe nuove forme di religiosità alla "*new age*" o alla "*next age*", dove le soggettività sono viste come l'epicentro "trattabile" di una esperienza religiosa che privatizza i mondi religiosi, ma che supera la pressione del mercato e dell'azione imprenditoriale e che permette di attuare un cambiamento positivamente significativo, quasi astraendo da essi e aprendosi a relazioni cosmiche. Di certo in tali percorsi non si evita la "fuga dal mondo", se non proprio la schizofrenia della vita: non meno di certe posizioni spiritualistiche che prendono congedo e lasciano l'intero mondo del secolare a se stesso, con esiti negativi non solo per la religione, ma anche per la vita civile e il suo impegno di tutela e di promozione dell'umana-mente degno.

Quanto ciò si rifletta nella formazione professione di ispirazione cristiana e comunque nelle prospettive pedagogiche cristiane ad essa relative, non è facile determinarlo, ma non è difficile dire che le influenze e in certo grado le qualifiche.

7. LE "VIE DELLA SPERANZA" NELLA DOTTRINA SOCIALE DI GIOVANNI PAOLO II

Le ideologie del lavoro del recente passato (quella comunista-socialista, quella liberistica-laicista, quella cristiano-sociale) sono state tutte ridotte alle corde. In questo esito sono stati trascinate anche le indicazioni di valore che esse prospettavano: in particolare le proclamazioni di moralità soggettiva (onestà, laboriosità, solidarietà...) e di impegno etico oggettivo (costruzione del bene comune, giustizia sociale, sviluppo democratico), che esse intendevano sostenere e promuovere.

Una sorte simile ha pure avuto la concezione del lavoro e delle professioni, portata avanti dalla tradizione cristiana, sia quella cattolica che quella protestante o di altre confessioni, che li consideravano come luogo di espiazione, di redenzione, di santificazione, oltre che di espressione personale e di impegno sociale.

Tutte sembrano essere state trascinate via nel vasto processo di secolarizzazione e di quella "rivoluzione silenziosa" dei modi di vita che ha iniziato a farsi evidente alla fine degli anni sessanta, nei difficili anni settanta e negli a prima vista "incolori" anni ottanta e novanta; e che induce molti a parlare di post-modernità, di complessità, di pluralismo avanzato, di transizione o di trapasso culturale (con l'accento sulla buona qualità della vita e sul benessere soggettivo). L'incontro con l'innovazione tecnologica informatica e telematica dell'ultimo decennio sembra aver fatto il resto.

E tuttavia semi di speranza sembrano essere presenti. In particolare nella dottrina sociale di Giovanni Paolo II.

Qui di seguito vorrei provare ad evidenziare alcune indicazioni che mi paiono almeno un po' significative in ordine alla promozione del dialogo tra formazione professionale ed evangelizzazione.

1) Nel conflitto delle interpretazioni e nella complessità del tempo presente, si ribadisce la centralità della persona umana e della sua dignità, da cui discende la proclamazione e la pratica di tutela, difesa e promozione dei diritti umani, tra cui quelli dell'occupazione e di un lavoro umanamente degno.

In linea con questa linea di difesa dell'umano si pongono:

- la richiesta di condizioni di vita civili e democratiche;
- la richiesta di cultura e di formazione, di alfabetizzazione, di educazione e di coscientizzazione socio-politica.

Su questi punti si veda in particolare la *Centesimus annus*.

2) Rispetto alle "res novae" di cui facciamo esperienza, si mette in luce l'esigenza di una nuova etica della produzione e del lavoro, oltre le tradizioni etiche dell'espiazione, della responsabilità, del sostentamento familiare, ma anche oltre il puro e semplice impegno di costruzione del sociale e di partecipazione alla costruzione del bene comune; e che invece si interroga sul senso umano del lavorare e del produrre, dell'immissione dei beni produttivi sul mercato e del consumare, del progettare e dell'intraprendere, del gestire e del controllare tecnico-operativo, del tempo del lavoro e del cosiddetto tempo libero, delle prospettive economiche e dello sviluppo, degli

assetti istituzionali democratici e della necessaria solidarietà a tutti i livelli dell'esistenza sociale (locale, nazionale, internazionale).

Su questi punti, oltre la *Centesimus annus*, sarà utile riferirsi anche alla *Sollecitudo rei socialis*.

3) Ma nella *Laborem exercens*, specie nel cap. 5 (e sul finire della *Sollecitudo rei socialis*) vengono indicati anche i fondamenti religiosi dell'etica del lavoro e della produzione così come oggi vengono vissuti ed intesi; e si arriva a delineare una vera e propria spiritualità del lavoro e dello sviluppo sociale e responsabile, basata sul "Vangelo del lavoro". Di esso sono da segnalare:

- la partecipazione all'opera del creatore (per questo i primi capitoli della "Genesi" sono giustamente qualificabili come "primo Vangelo del lavoro");
- l'essere immagine e somiglianza di Dio nella quotidianità, "lavorando e riposando" (in tal modo l'essere personale e il "fattore uomo" vengono ad assumere un rilievo di tutto rispetto);
- la "vicaria" di Dio da parte dell'uomo libero nei confronti del creato, che viene ad essere fondamentale per dare un senso di trascendenza al creato, nel rispetto dell'autonomia delle "realità terrestri" e delle leggi naturali, nella evidenziazione dell'autonomia della libertà umana (e nelle loro non scontate interconnessioni);
- la rilevanza della creatività umana nel lavoro ("soggiogare la terra", "dar nome alle cose e agli altri viventi"), in una dinamica che si muove tra trasformazione, tutela, significazione, ma anche carica di responsabilità, perché può dar luogo a stravolgimenti della natura e dei rapporti sociali di produzione: in questo contesto assume tutto il suo significato il richiamo biblico che la "terra è di Dio";
- il lavoro come valore arduo, in quanto possibile via di emancipazione, di espressione personale, di qualificazione della vita e d'altra parte posto ad essere il luogo dell'alienazione, dell'abbruttimento, della funzionalizzazione economicistica, della dominazione sociale, ecc.;
- il richiamo al ruolo creativo e trasformativo dell'uomo rispetto al creato, che evidenzia come la stessa tecnica non debba essere necessariamente vista come nemica, ma come possibile alleata dell'uomo (*Laborem exercens*, n. 5);
- il lavoro e l'imprenditorialità come modello di operare per il Regno, fatto intravedere dalle parabole evangeliche, dove vengono messe spesso volte in risalto la laboriosità, il fattivo e gioioso operare e produrre;
- la prospettiva del Regno e l'impegno per la giustizia di esso come orizzonte escatologico dell'impegno umano storico, lavorativo e imprenditoriale;
- la comunione eterna con Dio come termine del "riposo" in cui la "Lettera agli ebrei" invita ad entrare, mentre si vive nel tempo tra difficoltà e esperienze di complessità.

8. APPROFONDIMENTI PEDAGOGICI

Queste riferimenti della Bibbia, e la loro rilettura nella Dottrina sociale della Chiesa, possono essere molto utili per evidenziare quelli che potremmo chiamare i valori di riferimento degli Enti di formazione professionale di ispirazione cristiana. Infatti aiutano ad evidenziare la visione della persona e del lavoro nella produzione, la integralità della domanda formativa dei "destinatari", ed offrono anche qualche spunto di carattere propriamente pedagogico. In effetti permettono di avere una visione della qualità non in termini di mera corrispondenza alle attese dei "clienti", ma piuttosto come "proposta" educativa che si muove tra fedeltà ad una appartenenza e come attenzione ed apertura ai bisogni, magari latenti, dei destinatari. Qui come altrove, ci si viene a trovare in situazioni in cui occorre "educare", cioè problematizzare, elevare, esplicitare la domanda formativa, spesso ignara, implicita e persino in prima istanza non riconosciuta. Si comprende, a questo punto, l'esigenza di far chiarezza circa il quadro di riferimento ideale e valoriale che dovrebbe esser proprio di Enti di formazione di ispirazione cristiana; e, a livello di formatori, si coglie subito la rilevanza pedagogica di una motivata mentalità cristiana, per essere capaci di saper "dar ragione della propria fede". Ma si vede pure abbastanza agevolmente quanto diventa importante ricercare una buona piattaforma della comunicazione con chi si viene ad essere in rapporto formativo.

Per quanto riguarda poi, il punto di vista contenutistico, c'è da dire che questi riferimenti biblici e della Dottrina sociale della Chiesa si offrono come "indicazioni di valore", e quindi vengono ad essere dei "sapere" che avranno da essere opportunamente "pedagogizzati" e "didatticizzati". Lo si potrà fare a partire, magari, dalla coscientizzazione degli aspetti umanistici, etici e deontologici della produzione, dell'occupazione e dell'imprenditoria; e mostrare come, al fine di una buona qualità della competenza professionale, siano senz'altro significativi sviluppi umanistici e religiosi della cultura del lavoro; arrivando così a veri e propri moduli o pacchetti formativi. Questi avranno da essere in continuità con tutta l'offerta formativa (e non giustapposti ad essa); dovranno risultare come uno sviluppo consequenziale con tutto il percorso formativo proposto (e non estrinseci ad esso); dovranno avere come termine di confronto il mondo delle pratiche economiche e dei rapporti materiali di vita nella loro connessione con i mondi vitali (e non dovranno quindi essere un'istruzione intellettualistica o libresco scolastica).

Peraltro, in quanto "cultura di riferimento", dovranno essere posti a fondamento dei documenti costitutivi, programmatici e progettuali degli Enti. Per quanto è possibile, andranno opportunamente definiti, coscientizzati e presentati nella "carta" dei valori propri degli Enti stessi e dovranno far parte della "politica" della qualità. In tal senso i valori indicativi dell'ispirazione cristiana non vanno considerati come un "valore aggiunto" staccato dal resto della progettazione formativa. In effetti questi riferimenti possono essere considerati come supremi "criteri di qualità", in quanto permettono

di chiarire meglio la peculiarità dell'offerta formativa dei Centri di formazione professionale portata avanti da Enti di ispirazione cristiana. Essa viene a presentarsi come servizio educativo ecclesiale e civile, che spinge a costruire un ambiente formativo largamente partecipativo, dove sia possibile realizzare un'educazione integrale della persona, considerata nella sua singolarità e nella sua qualità di persona, cittadino e lavoratore (come vuole la Costituzione), nella sintesi tra vita, cultura, fede: operatività. Infatti, la visione integrale della persona, che tale ispirazione cristiana offre, permette di considerare il destinatario, in qualunque suo momento e situazione vitale, come soggetto che apprende e che, grazie all'esperienza formativa, ha la possibilità di dare migliore qualità umana alla propria esistenza privata e pubblica. Questo respiro di integralità personale: 1) aiuta, inoltre, a vincere prospettive e vedute formative puramente didattiche, tecniche e funzionali; 2) stimola a non pensare i destinatari come anonimi fruitori di un servizio formativo; 3) invita considerare l'esperienza formativa non come un asettico processo di apprendimento di competenze; 4) spinge a formare tra tutti (gestori, formatori, destinatari, famiglie, territorio) una vera e propria comunità educativa; 5) permette di presentare offerte culturali in cui diventa sostanzioso il contributo del cristianesimo ai fini di una cultura della vita, della libertà, della responsabilità, della solidarietà e della sussidiarietà.

C'è infine da notare che la formazione professionale di ispirazione cristiana oggi è anche, di fatto, un luogo di incontro delle etnie, delle culture, delle confessioni religiose e più largamente un luogo sociale in cui si incontrano e si possono confrontare i vissuti post-moderni, secolarizzati, naturalistici delle fasce popolari del corpo sociale. Da questo punto di vista si può dire che più che altrove, sul terreno della formazione professionale, si può valutare la capacità di tenuta dell'evangelizzazione ecclesiale attuale, per tal motivo diventa importante pensare di congiungere alla progettazione formativo-educativa congrue e pertinenti forme di progettazione dell'evangelizzazione. Mi sembra che essa va pensata a più livelli: anzitutto all'interno della stessa proposta formativa, in maniera differenziata all'età, alle condizioni di vita, alla specificità dell'offerta e del servizio formativo (ad esempio come approfondimento culturale di essi). Ma certamente vanno pensati, progettati e prospettati anche momenti e attività extra-curricolari, liberi, di formazione religiosa (strettamente legati alla promozione di atteggiamenti e comportamenti da cittadini e da credenti che vivono nella laicità, nei diritti umani, nella condivisione di valori comuni la loro peculiare "differenza" personale, di genere, di appartenenza sociale). E tuttavia in questo campo resta fondamentale una cosciente e motivata testimonianza di vita che nell'educativo mostra la possibilità di una sintesi personale significativa sotto il profilo civile, ecclesiale, religioso, cristiano; e che permette ai formatori-educatori di essere "presenti" nelle reti relazionali dei destinatari, di saperli ascoltare e dialogare con loro, in un profondo e sentito accompagnamento educativo nei momenti della quotidianità come nei momenti cruciali dell'esistenza. Sarà in particolare da curare l'ambiente e il clima dei Centri, perché possano essere di per se stessi educativi ed evocativi di una esistenza

comunitaria cristiana. Sarà sulla base di questa fede vissuta "ad altezza di vita" dei destinatari che potrà rendersi effettiva una evangelizzazione aperta, dialogante, ecumenica, realizzatrice di educazione interculturale, di religiosità interconfessionale e di eticità "mondiale", dove secondo la tradizione pedagogica si aiuta ad essere non solo operatori competenti, ma anche onesti cittadini e persone religiose che vivono approfonditamente la loro fede religiosa.

9. PRECONDIZIONI E COROLLARI D'ESERCIZIO

Da quanto si è venuto dicendo, non mi pare fuori luogo affermare che sul terreno della cultura formativa professionale, si può dar luogo ad un proficuo incontro tra mondo economico-produttivo ed evangelizzazione.

Ma ogni buon dialogo suppone coscienza dell'alterità, libertà e reciprocità.

Da parte ecclesiale, l'opera dell'evangelizzazione richiede conoscenza e rispetto delle "regole del gioco" economico e produttivo, nella consapevolezza, riconosciuta e apprezzata, di quella che globalmente si dice "autonomia delle realtà terrestri" e della loro specificità. Ma occorre anche la capacità di saperle comprendere, evitando preventivi etichettamenti in quadri di riferimento prefissati e rigidamente "dogmatici". Pertanto saranno da prendere sul serio la necessità delle mediazioni e la correttezza delle specificità delle parti in dialogo. In concreto vorrei dire che non si può leggere la realtà economica senza l'utilizzo di approcci specifici ricavabili dalla frequentazione delle scienze umane e sociali, economiche finanziarie, politiche e imprenditoriali, logiche e tecnologiche.

A questo scopo, credo sarà da rivedere anche la formazione dei sacerdoti e religiosi, a motivo dell'incidenza che essa viene ad avere nella predicazione, nella catechesi e nella testimonianza confessionale.

Infatti, così come solitamente si pratica, essa è troppo "principal-deduttiva", oltre che molto intellettualistica e verbalistica. Sembra più proficua, invece, una formazione che si strutturi nella linea della continuità tra vita concretamente vissuta ed esperita (principio, via e termine di confronto di ogni formazione), analisi critica delle pratiche materiali e sociali, formazione culturale, approfondimento teologico, operatività pastorale. Ma su questo terreno teologico-spirituale sarà da curare anche la buona qualità della formazione del laicato (e dei formatori in particolare). Per loro specifica vocazione, essi sono maggiormente chiamati all'evangelizzazione del temporale e delle realtà terrestri in genere e del lavoro e delle occupazioni in particolare. Pertanto occorrerà dare "voce ecclesiale" a bisogni ed intuizioni direttamente emergenti dal loro vissuto sociale ed ecclesiale; come pure dare spazio e valorizzazione a competenze che solo il laicato può avere in tali campi della vita sociale.

Mi pare, inoltre, che la reciprocità del dialogo, se da una parte legittima un'azione non solo di accettazione, ma anche di critica e di profezia (positi-

vità umana dell'economico; critica di ideologie e di eventuali esiti materialistici, economicistici, dominativi, umanamente alienanti; annuncio evangelico della creazione, della redenzione, della piena e completa liberazione ultrastorica), dall'altra parte chiede che vengano rifiutate fughe spiritualistiche dal mondo o prospettive solo negative del lavoro e dell'imprenditorialità umana o giudizi solo colpevolizzanti, senza discussione critica, dei modelli organizzativi socio-economici, delle ideologie di riferimento e delle prospettive dello sviluppo umano (cfr. ad es. il modello capitalistico-liberistico o collettivistico, statalistico o comunitaristico, localistico o globalistico; o più specificamente il modello della qualità totale o gli altri modelli dell'organizzazione della produzione e del mercato).

Sarebbe augurabile che anche da parte delle forze economiche ed imprenditoriali avvenisse un parallelo lavoro di riflessione e di ripensamento nella linea di una maggiore sensibilità per gli aspetti umanistici, etici, e persino religiosi della produzione e dell'incremento del mercato. Il modello organizzativo della "qualità totale", con il suo incentramento sulla soddisfazione del cliente, potrebbe costituire un interessante punto di contatto.

10. CONCLUSIONE

Purtroppo, sul terreno educativo, le cose sono oggi rese ancora più difficili dall'attuale riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione.

La Legge 30/2000, relativa al riordino dei cicli scolastici, voluta dal Ministro Berlinguer e dal governo di centro sinistra della passata legislazione, veicolava una soggiacente visione scolasticistica della formazione professionale (poca attenta alla specificità formativa della cultura e del mondo del lavoro). Si veda in particolare, poi, quanto veniva proposto per le attività di complemento in Centri di formazione professionale negli ultimi anni dell'obbligo scolastico e la cosiddetta soluzione "integrata" dell'assolvimento dell'obbligo formativo. Si correva il rischio che i Centri di formazione professionale, di qualsiasi riferimento ispirativo, venissero esautorati della loro peculiare soggettività formativa; ed al massimo ridotti ad agenzie di supporto dell'azione scolastica.

La proposta di legge delega della Ministro Moratti prospetta, invece, un percorso autonomo di formazione professionale, gestito dalle Regioni, dai 14 fino ai 21 anni, cioè da dopo la scuola media fino alla Istruzione e formazione tecnica superiore (= IFTS) parallela all'Università. Al suo interno sono possibili diversi percorsi: l'istruzione professionale superiore negli Istituti Professionali, che può dare un diploma oltre che una qualifica professionale e permette di accedere sia all'università che alla IFTS; la formazione professionale nei centri di formazione professionale (= CFP), che può portare alla qualifica professionale, ma anche essere integrata negli Istituti Professionali ed arrivare quindi al diploma; e la formazione professionale, che, dopo un periodo di orientamento iniziale negli istituti e nei centri di formazione professionale, si può avere sotto forma di apprendistato per la qualifica (e l'e-

ventuale interazione per il diploma). Inoltre, è stabilito che tra l'istruzione secondaria superiore e istruzione e formazione professionale sono possibili, in ogni momento, dei passaggi dall'una all'altra (con il sistema delle "passe-relle"). L'alternanza scuola lavoro è prevista per tutti.

Indubbiamente si tratta di un notevole passo avanti. Ma l'insistenza che ancora si fa parlando di "istruzione" professionale (meno di "formazione" professionale) fa pensare che molti non hanno colto la specificità della formazione professionale rispetto alla istruzione scolastica. Inoltre, l'affidamento alle Regioni non fa prevedere futuri molto rosei per la formazione professionale quale si era andata configurando, seppure faticosamente, in questi ultimi anni. Infatti, le Regioni in molti casi, nel sud in particolare, mostrano di essere poco attente alla formazione professionale di base. Dovendosi, inoltre, accollare la gestione degli Istituti professionali e di parte degli Istituti Tecnici, fanno prevedere che non si daranno troppo pena per le altre possibilità di formazione professionale.

Se ciò accadesse, si verrebbe privati non solo di una peculiare via di educazione pubblica, ma si cancellerebbe un interessante percorso di evangelizzazione ecclesiale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998.
- BOCCA G., *Pedagogia della formazione*, Milano, Guerini, 2000.
- CARRIER H., *Dottrina sociale. Un nuovo approccio all'insegnamento sociale della Chiesa*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1993.
- CASTOLDI M. (ed.), *Segnali di qualità*, Brescia, La Scuola, 1998.
- CHIAVACCI E., *Teologia morale e vita economica*, Città di Castello, Cittadella Editrice, 1988.
- CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica (Scuola cattolica in Italia Terzo Rapporto)*, Brescia, La Scuola, 2001 (specie le pp. 131-154, curate da D. Nicoli).
- HERR T., *La dottrina sociale della Chiesa*, Casale Monferrato, Piemme, 1988.
- MEJIA J., *Temi di dottrina sociale della Chiesa*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1996.
- MOSSO S., *La Chiesa e il lavoro*, Roma, Ed. Lavoro, 1982.
- NANNI C., "Educazione al lavoro e allo sviluppo", in GALLI N. (ed.), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, pp. 255-304.
- NANNI C., "La pedagogia della formazione professionale salesiana", in VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana*, vol 2°: *Proposte in una prospettiva multidisciplinare*, Roma, LAS, 1998, pp. 161-169.
- NEGRI L., *Il magistero sociale della Chiesa*, Milano, Jaca Book, 1994.
- SCHOONYANS M., *Introduzione alla dottrina sociale della Chiesa*, Verona, Cercate, 1995.
- SPIAZZI R. (ed.), *I Documenti sociali della Chiesa. Da Pio IX a Giovanni Paolo II*, 2 voll., Milano, Massimo, 1988 (per il testo della *Centesimus annus* si rimanda alla edizione tipica della Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, 1991).
- TOSO M., *Dottrina sociale oggi*, Torino, SEI, 1996.
- TOSO M., *Unanesimo sociale. Viaggio nella dottrina sociale della chiesa e dintorni*, Roma, LAS, 2001.
- UTZ A.F. (ed.), *Dottrina sociale della chiesa e ordine economico*, Bologna, Dehoniane, 1993.
- VECCHIO G., *La dottrina sociale della Chiesa*, Milano, In Dialogo, 1993.

DARIO
NICOLI

La personalizzazione dei percorsi formativi

*Per rispondere alle attuali
criticità del sistema
formativo, tenendo in
conto il pluralismo
nell'offerta di formazione
professionale, la
personalizzazione nei
processi diviene sempre
più la via per il successo
formativo.*

1. CRITICITÀ DEL SISTEMA FORMATIVO

Il tema della personalizzazione rappresenta uno degli snodi centrali nelle riforme dei sistemi formativi. Esso ha stretti legami con tematiche di grande rilievo quali l'efficacia, l'efficienza e il disegno pedagogico ed organizzativo di sistemi divenuti sempre più complessi, pesanti e di difficile conduzione.

Ma la sua necessità risulta soprattutto da una serie di criticità che si riscontrano in generale nelle realtà scolastiche e formative dei Paesi più sviluppati, che riflettono una difficoltà crescente nel far fronte alle necessità educative, di istruzione e di formazione imposte sia da cambiamenti sociali ed economici sia dalle mutate caratteristiche culturali che i diversi strati di popolazione esprimono.

In particolare in Italia quattro sono le criticità evidenti del sistema formativo nel suo complesso:

* Esperto di Formazione professionale.

- *La questione dell'efficacia in termini di titoli e certificati.* La popolazione italiana presenta un livello di istruzione e di formazione (di tipo formale) mediamente molto inferiore rispetto a quello dei Paesi di riferimento: tra i giovani ventenni poco più del 60% possiede un diploma o una qualifica, mentre in Germania, Francia e Gran Bretagna questa percentuale sale all'80% e oltre. Va ricordato che gli abbandoni degli studi sono uno dei segnali più critici della realtà italiana, che "spinge" i giovani alla scolarità secondaria ma ne perde una parte rilevante nei primi due anni, in particolare negli Istituti tecnici e professionali (Rapporto del Gruppo Ristretto di lavoro, 2001, pp. 25-26).
- *La questione dell'efficacia in termini di apprendimenti.* Le ultime indagini OCSE-PISA rivelano che i ragazzi italiani si collocano nella parte medio-bassa della graduatoria europea per livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze, con una tendenza progressivamente negativa; ciò rivela una debolezza di base nella padronanza delle acquisizioni ma pure una difficoltà ad applicare le conoscenze apprese a situazioni concrete unitamente ad una mancanza di abitudine ad esprimere ed argomentare la propria opinione utilizzando concetti e processi matematico-scientifici (Nardi E., 2001).
- *La questione dell'efficacia rispetto al disegno di mobilità sociale.* Se la scuola deve poter contribuire alla mobilità sociale dei cittadini, specie di coloro che appartengono a strati sociali meno dotati dal punto di vista culturale, il quadro che emerge dall'analisi dei fenomeni reali è particolarmente deludente visto che il figlio di un genitore con reddito basso ha una probabilità minima di frequentare fino a 14 anni la scuola senza bocciature (18,3%).
- *La questione della distanza degli apprendimenti dalla vita reale.* Si tratta non soltanto di una distanza in termini di competenze attese dal sistema economico e produttivo (Capucci U., 2000), ma di una vera e propria "sofferenza" circa la motivazione ed il senso dello studio, segnalata in modo costante da tutte le indagini svolte in riferimento al mondo giovanile.

Il quadro emergente, se pur particolarmente critico, deve essere confrontato con situazioni analoghe nei Paesi europei con cui l'Italia compete sul piano culturale, economico e istituzionale, anche se i segnali paiono da noi significativamente più gravi anche a causa del lungo e faticoso processo riformatore come pure di un intervento più deciso verso una razionalizzazione della Pubblica amministrazione.

Ma è l'intera storia del nostro sistema formativo che presenta aporie e contraddizioni tali da non aver consentito un adeguamento ai tempi ed alle diverse esigenze che il cambiamento sociale comportava.

Le politiche scolastiche degli ultimi decenni si sono concentrate decisamente sull'obiettivo della scolarizzazione di massa dei cittadini, affinché

tutti potessero usufruire di una istruzione di base. Si è trattato di un grande sforzo che ha condotto a risultati indubbi, anche se il modo in cui si sono realizzati è stato condizionato da un lato dagli approcci prevalenti (della pedagogia ufficiale così come di quella operativa) e dalle risorse impiegate, e dall'altro dall'influenza del contesto e dalle sue nuove sfide.

Circa gli approcci, va ricordata la decisa prevalenza accordata a metodologie basate sulla garanzia del perseguimento di obiettivi standard per tutti. La "pedagogia degli obiettivi" si è ben prestata in questa direzione, ma nel fare ciò non ha potuto impedire che si creasse una omologazione delle pratiche pedagogiche, che hanno teso a rivolgersi ad una figura indistinta, una sorta di "studente medio" che in realtà non esiste, scontentando da un lato i soggetti più in difficoltà e quelli portati all'eccellenza, senza peraltro stimolare adeguatamente le persone mediamente dotate¹. Ciò anche a causa della repulsione ideologica per le pratiche pedagogiche differenziate, ritenute sempre come sinonimo di disuguaglianza e di ingiustizia sociale.

Le risorse disponibili hanno posto l'accento soprattutto sulla costruzione di un'aula piuttosto rigida e formale, mentre ha prevalso decisamente la didattica frontale basata sulla trasmissione dei saperi secondo uno schema precostituito e per sua natura abbastanza rigido. Il personale docente è stato spesso implicato senza la necessaria selezione, di modo che l'unica esperienza di molti di questi era rappresentata dal "mestiere" di studente scolastico ed universitario, mancando così non raramente di una reale prospettiva e competenza pedagogica oltre che in non pochi casi anche di una passione educativa.

Circa il contesto, va segnalata la forte trasformazione sociale che ha portato all'accentuazione di ceti, gruppi ed individui il cui rapporto con la cultura scolastica ed i sistemi di istruzione si presenta decisamente critico, generando fenomeni quali l'insuccesso scolastico, lo svantaggio socio-culturale, la diversa appartenenza etnico-culturale, l'handicap. La comparsa delle cosiddette "patologie della modernità" (disorientamento, emarginazione, disagio) cui i mondi adolescenziali e giovanili erano fatalmente esposti ha contribuito ad una moltiplicazione dei tempi e degli spazi della assistenza,

¹ M. Pellerey riassume nelle seguenti tre le critiche all'impianto educativo poggiato sul principio di progettazione dell'azione educativa sulla base di obiettivi predefiniti: "in primo luogo si mette in risalto la fondamentale e irripetibile caratterizzazione dei diversi soggetti educandi. Vollerli tutti imbrigliare in un unico progetto e in un analogo percorso educativo significa da una parte misconoscere la realtà e la dignità delle singole persone, dall'altra esporsi a brucianti delusioni e fallimenti. In secondo luogo si constata che è difficile prevedere in anticipo tutti i bisogni e le possibilità educative che durante l'attività educativa emergeranno. Essere prigionieri di un progetto prefabbricato rende ciechi e sordi a nuove istanze, a occasioni inaspettate, a nuove presenze e a nuove prospettive. Le cose veramente importanti nel fatto educativo sono l'attività e l'esperienza che vengono proposte, che devono essere in sé cariche di potenzialità e di valori in molte direzioni. Ciascun giovane le vivrà secondo il suo animo e la sua motivazione, le farà fruttificare secondo i propri ritmi, il proprio stile, arricchendo se stesso secondo le proprie esigenze e prospettive. In terzo luogo ci si espone a pericoli di formalismo tecnicista, di burocratismo, di comportamentismo riduttivo" (M. PELLEREY, 1999, pp. 162-163).

dell'istruzione e formazione dei ragazzi e dei giovani. Ciò è stato stimolato anche dalle trasformazioni della e nella famiglia la quale, riducendo le energie e le convinzioni circa il proprio ruolo educativo, ha spesso volentieri delegato tale compito alla scuola ed alle altre "agenzie educative" accettandone nel contempo la degenerazione meramente di custodia e di assistenza generica.

Ci si è accorti – in altri termini – che i programmi della scolarità di massa si reggevano sul presupposto di un'ampia omogeneità culturale dei referenti, ed inoltre sulla presenza di una disposizione se non motivazione all'apprendimento che avrebbe dovuto esentare gli insegnanti ed i formatori da pratiche di accoglienza, rimotivazione e differenziazione che al contrario si sono sempre più imposte nel corso del tempo. D'altra parte non è sfuggito il rilevante ruolo di trasmissione culturale di un temibile concorrente della scuola, il mondo dei media specie televisivi, che ha perseguito una sorta di "curricolo parallelo" a quello ufficiale per certi versi più pervasivo ed efficace di quello della scuola e per altri in grado di contrastarlo decisamente in alcuni punti non secondari.

Ancora dal contesto, si è sviluppato un mutamento decisivo della domanda rivolta alla scuola ed alla formazione che non si accontentava più di una "istruzione di massa" ma richiedeva anche la qualificazione professionale delle persone sia intesa in senso generico (cultura del lavoro) sia in senso specifico in riferimento alle nuove esigenze del mondo del lavoro e delle professioni.

Anche in forza dell'intreccio tra tutti questi fattori, si è generata una sorta di patologia dei sistemi di istruzione che, per tutti i motivi citati, hanno poco a poco costituito un blocco rigido, chiuso in se stesso, scarsamente flessibile per ciò che riguarda le metodologie e le tecniche didattiche, poco aperto al contesto e nel contempo poco in grado di interagire con esso tramite l'elaborazione di un "curricolo essenziale" che non fosse un contenitore di materiali variamente ammassati.

2. FORMAZIONE PROFESSIONALE E PLURALISMO DELL'OFFERTA

La particolarità del sistema scolastico italiano, che vede il ruolo monopolista dello stato in materia di istruzione con un disegno che enfatizza il modello scuola contro quello della formazione professionale, contribuisce ad accentuare questo quadro che appare eccessivamente rigido e poco denso di tutto ciò che chiamiamo "educazione".

In definitiva, la strategia della scolarità di massa, pur avendo perseguito in qualche modo il suo scopo, ha condotto alla creazione di una "scuola massificata" che rappresenta indubbiamente un deciso ostacolo nel far fronte alle nuove sfide dell'educazione, dell'istruzione e della formazione. Ciò comporta la necessità di una riforma della scuola di massa a cui molti si sono applicati in vari modi, tra i quali emerge con decisione la prospettiva della personalizzazione e dell'individualizzazione.

Il nostro sistema scolastico secondario superiore, come pure l'Università, a causa della permanenza di modelli tipici della società elitaria, paiono tuttora mirati alla selezione dei migliori provocando – in presenza di una scolarità di massa – notevoli squilibri sociali. Specie con gli anni '70, quando la domanda di istruzione ha presentato una forte tendenza alla crescita, si sono registrati significativi incrementi dei tassi di passaggio dalla media alla secondaria e dalla secondaria all'università, ma, nel contempo, sono anche aumentati gli abbandoni e la dispersione. In tal modo, si è generato nella popolazione una forte tensione in riferimento all'istruzione, con la distribuzione dei giovani in tre categorie distinte dalle differenti modalità di accesso ai saperi:

- a) coloro che *non trovano difficoltà* ad accedere a livelli elevati di istruzione poiché sono dotati di un capitale culturale specie di origine familiare che consente loro di perseguire il loro cammino in senso positivo (le ricerche segnalano in particolare in questa categoria la presenza dei figli degli stessi insegnanti, che trovano in tal modo una maggiore omogeneità culturale tra il mondo della famiglia ed il mondo della scuola);
- b) coloro che *si trovano in costante sforzo* al fine di raggiungere i “minimi formativi” richiesti dai vari titoli di studio, e che di conseguenza presentano un percorso più difficoltoso ed accidentato (è tipico il continuo ridimensionamento delle mete, tramite il passaggio a percorsi considerati meno impegnativi) in costante recupero rispetto ai loro compagni più favoriti;
- c) coloro che *presentano uno stato di forte sofferenza scolastica*, non recuperabile neppure tramite uno sforzo ulteriore, e che – dopo tentativi più o meno obbligati con il relativo esito di insuccesso abbastanza scontato – ripiegano verso percorsi di inserimento lavorativo connessi a modalità informali di acquisizione di saperi, abilità e competenze.

Non sono tuttavia mancati, in parziale controtendenza con queste scelte, quanti hanno sottolineato i rischi di un sistema educativo troppo schiacciato in senso “scuolacentrico” ed hanno prospettato soluzioni di natura mista, per esempio auspicando un forte recupero della cultura del lavoro e della formazione professionale nonché il vigoroso rilancio di politiche sociali di sostegno alle famiglie e in favore della condizione giovanile. I fatti dimostrerebbero che è illusorio immaginare la scuola come luogo di compensazioni sociali. L'immaginarla in questo senso rischierebbe di produrre più danni che vantaggi, confinandola in un'area indistinta tra assistenza e socializzazione giovanile (Chiosso G., 2002, p. 16).

Nasce qui la questione fondamentale dell'aumento del pluralismo dell'offerta formativa come risposta alle problematiche del nostro sistema formativo, in coerenza a quanto avviene nei Paesi europei di riferimento. Infatti, in conseguenza alle pressioni sopra indicate, nella gran parte dei Paesi europei ed extraeuropei caratterizzati da un modello di sviluppo ad elevata spinta tecnologica e cognitiva, la formazione professionale ha acquisito nel

tempo uno statuto connotato da una natura complessa ed articolata. Non siamo più di fronte ad una forma ingenua di *addestramento* che mira unicamente all'acquisizione di abilità manuali, ma si tratta di una prospettiva dotata di valenze culturali, pedagogiche, sociali e professionali².

Si assiste in altri termini ad un processo di ridefinizione del rapporto tra istruzione e formazione. Non pare più sostenibile la distinzione di ruoli e funzioni per cui la scuola dovrebbe concentrarsi sull'acquisizione di saperi in qualche misura astratti dal contesto (saperi "generali" o "gratuiti") mentre spetterebbe alla fp occuparsi della loro attualizzazione e contestualizzazione rispetto alle esigenze del mercato del lavoro. Non è neppure proponibile una distinzione di contenuti, ovvero della esclusività della "cultura del lavoro" da parte della formazione professionale visto che essa rappresenta oggetto di intervento anche della scuola.

La formazione, in altri termini, non rappresenta unicamente un segmento "terminale" del processo educativo, ma costituisce essa stessa un principio pedagogico in grado di soddisfare i requisiti della formazione della personalità e della socialità dell'individuo. Ciò sulla base di un proprio approccio peculiare, centrato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi, approccio che consente a pieno titolo di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale, della sua dimensione sociale oltre che lavorativa e professionale.

La questione della nobilitazione della formazione professionale si colloca entro il tema più vasto dell'ampliamento dell'offerta, il cui traguardo è un sistema pluralistico di istituzioni scolastiche pubbliche autonome, statali e non statali, caratterizzato da flessibilità organizzativa e didattica, da attenzione ai mondi vitali delle persone e da una partecipazione più viva delle famiglie, riconosciute come membri a tutti gli effetti della comunità scolastica. Si viene così disegnando una concezione di educazione come sistema, cioè come un insieme di luoghi in relazione fra di loro, ciascuno dei quali porta un contributo specifico, nell'ambito del principio di sussidiarietà, all'obiettivo comune che è la maturazione umana integrale di ogni persona.

È quindi urgente creare le condizioni perché possa nascere anche in Italia una "*scuola della società civile*", nella quale siano pienamente riconosciuti e valorizzati tutti i soggetti della scuola e i corpi intermedi della società che rendono ricco e originale il contesto culturale, a partire dalla famiglia.

Per aprire realmente la strada ad una scuola della società civile, si rendono necessari alcuni strumenti fondamentali:

² 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).

1. un'effettiva autonomia, anche economica, della scuola: si tratta di un punto essenziale per una libera assunzione di responsabilità da parte dei soggetti della scuola; che consente inoltre a docenti e dirigenti scolastici un più libero esercizio della loro professionalità;
2. la piena libertà di scelta educativa delle famiglie che debbono essere poste in grado di scegliere la scuola che ritengono più conforme ai propri orientamenti ed alle proprie attese senza che questo comporti una discriminazione tra istituti con vocazione pubblica ma di diversa natura giuridica-statale e non statale;
3. una radicale semplificazione legislativa e normativa, che consenta di sburocratizzare la gestione della scuola assicurando al tempo stesso la certezza del diritto.

Per essere davvero democratica una società ha bisogno che tutti collaborino al miglioramento della qualità della vita. Questa disponibilità a collaborare presuppone un'attenta azione formativa nei riguardi delle persone lungo tutto il corso della loro vita, in una prospettiva di educazione permanente, comprendendo le diverse componenti dell'offerta: istruzione e formazione professionale, in una prospettiva aperta, libera e non statalistica.

3. PERSONALIZZAZIONE E SUCCESSO FORMATIVO

La didattica della personalizzazione non è una novità nel contesto pedagogico, visto che il riferimento dell'educazione è costituito dall'allievo e non dal gruppo-classe. In effetti, l'educazione è un'azione di tipo relazionale (relazione di "cura") volta alla promozione nelle persone dello sviluppo di disposizioni interne ed all'acquisizione di saperi e competenze che favoriscono il loro benessere, azione di cui è responsabile in primo luogo l'educatore, il quale nell'esplicazione del suo servizio si avvale di strumenti diversi, applicandoli alle situazioni ed alle persone mediante criteri di adeguatezza e conformità.

L'educazione è di per sé centrata sulla persona; solo la cattiva educazione o programmi esplicitamente orientati ad una pedagogia impersonale – come pure dispositivi che in linea pratica impediscono un'azione educativa personalizzata – contraddicono tale impostazione. Infatti, per essere tale, è necessario che l'agire educativo sia orientato ad ideali guida sul bene dell'uomo e la società e che in tale prospettiva sia perseguito il benessere della persona. Ciò avviene entro una relazione amichevole che consenta "un dialogo continuo e prolungato nel tempo tra l'educando ed i suoi educatori, ma anche tra lui e il mondo della sua esperienza diretta o indiretta. Questo dialogo, attraverso l'esperienza diretta, indiretta, l'argomentare e il persuadere permette all'educando di costruire la sua identità, di interiorizzare valori, significati e modi d'agire, di orientarsi nel mondo" (Pellerey M., 1999, p. 177).

Tale pratica ricorda i metodi pedagogici precedenti alla scuola di massa

quali il precettore senza dimenticare il ruolo della educazione familiare in particolare materna. Occorre pertanto distinguere tra due modalità:

- La *personalizzazione* consiste nel riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo. Personalizzare significa delineare differenti percorsi di trasferimento-acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi: stili di apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari. La personalizzazione avviene comunque in un contesto-classe, dove il gruppo costituisce una delle leve dell'apprendimento.
- L'*individualizzazione* (spesso usata come sinonimo della prima) indica invece una soluzione radicalmente differente da quella della personalizzazione: se lì l'orientamento al percorso soggettivo si svolge mantenendo il gruppo di apprendimento, l'individualizzazione del percorso formativo si realizza rompendo i riferimenti tra individuo e gruppo. La formazione è individualizzata quando si svolge in un rapporto 1:1 tra docente/formatore e allievo/utente. Ciò consente di rompere i vincoli spazio-temporali oltre che psicologici e cognitivi che il gruppo porta con sé (anche se in tal modo vengono meno i fattori di facilitazione del processo di apprendimento che pure il gruppo-classe porta con sé). Solitamente la formazione individualizzata si svolge in presenza di sistemi anche parzialmente di autoapprendimento, spesso con l'ausilio di supporti informatici. Ciò rende possibile anche la formazione a distanza.

Gli studi di psicologia dell'apprendimento hanno contribuito a diffondere la convinzione circa l'importanza delle diversità individuali in particolare con la teoria delle intelligenze multiple (H. Gardner, 1993) e quella degli stili cognitivi (Sternberg R.J., 1985). Si tratta di studi che approfondiscono ed incrementano il riferimento personale dell'azione educativa, anche se non necessariamente la cura del processo di apprendimento secondo le caratteristiche cognitive dei singoli può essere definita educazione.

Luoghi privilegiati del dialogo educativo sono le varie *comunità* di vita nelle quali l'educando nel corso della sua crescita si viene a trovare; la caratteristica comunitaria risiede nel fatto che tutti i membri delle stesse condividono i valori riferiti al compito educativo e lo realizzano tramite il dialogo continuo, valorizzando a tale fine gli strumenti e le opportunità che via via si presentano, coerenti a tale scopo.

La personalizzazione rappresenta l'approccio educativo più adeguato nel rilevare le capacità peculiari di ciascuno e condurre la persona alla loro piena attualizzazione sotto forma di competenze. Tale prospettiva richiama il concetto di sviluppo vocazionale, una concezione derivante da un modello teorico di origine canadese (ADVP - Attivazione dello Sviluppo Vocazionale Personale) secondo cui il soggetto organizza il suo progetto personale di vita e di lavoro in base all'immagine che ha di se stesso nei vari stadi del suo sviluppo; il che gli permette di acquisire la maturità professionale necessaria a formulare una *sintesi* delle varie esperienze maturate nel decorso evolutivo,

tale da renderlo capace di tradurre l'immagine di sé in termini professionali. Secondo questa concezione, le scelte professionali vengono elaborate lungo un processo evolutivo segnato da stadi e caratterizzato da compiti che l'individuo deve assolvere per pervenire a scelte soddisfacenti per sé e per la società, in una sequenza di comportamenti vocazionali e di decisioni che gradualmente tessono la trama dello sviluppo della carriera individuale (Viglietti M., 1989).

Un percorso formativo è personalizzato quando esso fa riferimento alla specifica realtà personale dell'allievo. Personalizzare significa delineare differenti percorsi di trasferimento-acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi: stili di apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari. La personalizzazione avviene comunque in un contesto-classe, dove il gruppo costituisce una delle leve dell'apprendimento.

Quella della personalizzazione non rappresenta una pratica da invocare unicamente in presenza di difficoltà di apprendimento degli allievi, ma si riferisce ad un'impostazione pedagogica rivolta alla totalità dei soggetti, siano essi normali, svantaggiati o eccellenti (ISFOL, 2001, pp. 15-27).

Le condizioni per una effettiva personalizzazione sono:

- Presenza di un profilo finale di tipo chiaramente personalistico, in grado di porre al centro della attenzione educativa – in tutte le sue diverse componenti – la persona dell'allievo, non in senso astratto, ma reale. Il passaggio dai programmi ai curricula, e da questi ai progetti formativi personalizzati, è il segno di questa centralità.
- Concezione della persona come entità unica ed unitaria, di cui si collegano le diverse componenti (affettiva, cognitiva, etica, sociale), ma senza per questo condurre ad una frammentazione dell'intervento che risulterebbe in tal caso una somma di parti deleteria per l'educazione.
- Assenza di meccanismi prescrittivi che calano dal centro alla periferia, dall'alto al basso, per dare vita a prassi educative differenti, autonome e libere, definite dagli insegnanti/formatori in riferimento alle persone reali degli allievi ed al contesto in cui tali prassi si collocano.
- Superamento della logica meramente cognitivo-informativa per porre la persona dell'allievo in una prospettiva di responsabilità attiva: l'educazione diventa azione ed in tal modo l'allievo è posto in grado di svolgere il suo percorso, individuare e risolvere i problemi incontrati, partecipare all'elaborazione delle strategie di soluzione, valutare il proprio apprendimento, fare tesoro delle esperienze per una più alta e progressiva consapevolezza.

In coerenza a ciò, si intende perseguire una metodologia di valutazione "autentica" che si discosta da quella tradizionale per i seguenti elementi:

	VALUTAZIONE TRADIZIONALE	VALUTAZIONE AUTENTICA
<i>Scopi</i>	Verificare il grado di apprendimento da parte dell'allievo della conoscenza trasmessa dall'insegnante Sistema di giudizio selettivo Suggerire interventi di rinforzo o di aiuto È una valutazione di "distanza" ed oggettiva quindi poco educativa	Verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa" fondata su una <i>prestazione reale e adeguata</i> dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze di apprendimento reale ed è legato ad una motivazione personale. Lo scopo di classificazione e di selezione non è prioritario, ma lo è la promozione di tutti offrendo opportunità al fine di compiere prestazioni di qualità. Ciò comprende l'autovalutazione ed il miglioramento del processo di insegnamento/apprendimento. È una valutazione educativa.
<i>Metodologia</i>	Confronto dei risultati ottenuti dagli allievi con i risultati attesi (grado di vicinanza o distanza) specie tramite test oggettivi a scelta multipla Prove "carta-e-penna sconnesse tra di loro e dal contesto reale"	Dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l'allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi. Implicazione personale, ragionevolezza dell'impegno, ascolto dell'allievo
<i>Focus</i>	Esigenza di una misura precisa ed "ossessione" della oggettività: ricorso a prove standardizzate Valutando ciò che un ragazzo "sa", si controlla e si verifica la "riproduzione" della conoscenza Enfasi su risposte fondate sul ricordo di fatti isolati	Si controlla e si verifica la "costruzione" e la "capacità di applicazione reale" della conoscenza posseduta. Consente di esprimere un giudizio più esteso dell'apprendimento e cioè della capacità «di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente» (Arter & Bond 1996, p. 1) Ciò in riferimento a situazioni concrete di vita. Enfasi sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita
<i>Status</i>	Studente in una situazione di "non ruolo" sociale	Allievo che si avvicina a situazioni di adulti
<i>Limiti</i>	Riduzione dell'oggetto di valutazione (concetti o fatti isolati)	Capacità di gestione da parte dei formatori Preparazione delle prove
<i>Fondamenti</i>	Comportamentismo	Costruttivismo

Per “valutazione autentica” si intende 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., 2002).

Le caratteristiche della valutazione autentica sono:

- (1) *È realistica*
Il compito o i compiti replicano i modi nei quali la conoscenza della persona e le abilità sono “controllate” in situazioni di mondo reale.
- (2) *Richiede giudizio e innovazione*
Lo studente deve usare la conoscenza e le abilità saggiamente ed in modo efficace per risolvere problemi non strutturati, ad esempio progettare un piano, la cui soluzione richiede di più che seguire una routine, una procedura stabilita o l’inserimento di una conoscenza.
- (3) *Richiede agli studenti di “costruire” la disciplina*
Invece di ridire, di riaffermare o di replicare attraverso una dimostrazione ciò che gli è stato insegnato o ciò che già conosce, lo studente deve portare a termine una esplorazione e lavora “dentro” la disciplina di scienze, di storia o dentro ogni altra disciplina.
- (4) *Replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono “controllati” sul luogo di lavoro, nella vita civile e nella vita personale*
I contesti richiedono situazioni specifiche che hanno costrizioni, finalità e spettatori particolari. I tipici test scolastici sono senza contesto. Gli studenti hanno bisogno di sperimentare che cosa vuol dire fare un compito in un posto di lavoro e in altri contesti di vita reale che tendono ad essere disordinati e poco chiari: in altre parole i compiti veri richiedono un buon giudizio. I compiti autentici capovolgono quella segretezza, quel silenzio che alla fine sono dannosi e quell’assenza di risorse e di feedback che segnano il testing tradizionale.
- (5) *Accerta l’abilità dello studente ad usare efficientemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso*
La maggior parte degli item del test convenzionale sono elementi isolati di una prestazione – simile agli esercizi pre-atletici svolti dagli atleti prima di entrare in gara piuttosto che l’uso integrato di abilità che una gara richiede. Anche qui è richiesto un buon giudizio. Sebbene ci sia uno spazio per gli esercizi pre-gara, la prestazione è sempre più della somma di questi esercizi.
- (6) *Permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse e di avere feedback su e di perfezionare la prestazione e i prodotti*
Per essere educativa una valutazione deve tendere a migliorare la prestazione degli studenti. Il classico test convenzionale manca di questa prerogativa in quanto mantiene le domande segrete e i materiali di risorsa

lontani dagli studenti fino a che dura la prova. Se dobbiamo focalizzarci sull'apprendimento degli studenti attraverso cicli di *prestazione-feedback-revisione-prestazione*, sulla produzione di prodotti e di standard conosciuti di qualità elevata, e se dobbiamo ancora aiutare gli studenti ad apprendere ad usare le informazioni, le risorse e le annotazioni per eseguire una prestazione reale in un contesto, i testi convenzionali non sono utili allo scopo.

In coerenza a ciò, una pedagogia della persona richiede un piano di valutazione che enfatizza la dimensione formativa, e nel contempo delinea un sistema di garanzia circa la qualità dell'insieme delle risorse, dei processi e dei prodotti connessi all'organismo formativo.

4. FORMAZIONE PROFESSIONALE E PERSONALIZZAZIONE

L'approccio peculiare della formazione professionale 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.

Sul piano metodologico, va ricordato che gli allievi comprendono ed assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali rispetto a quando devono apprendere in situazioni decontestualizzate. La formazione professionale si presta in misura eccellente a questo scopo, anche vista la forte motivazione degli allievi verso l'acquisizione di competenze di cui percepiscono il valore sociale.

Non si tratta pertanto di "volgersi alla pratica" da parte di chi non riesce ad apprendere le teorie, ma al contrario di giungere ad una maggiore preparazione culturale scegliendo un percorso induttivo, che procede dalla pratica al concetto e non viceversa. Ponendo così le basi per un confronto più stretto con il mondo adulto, preparando così il giovane ad un inserimento di successo nella vita reale. L'apprendimento non si dimostra infatti con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di trasferire e utilizzare la conoscenza acquisita a contesti reali.

Il processo educativo inteso come una progressione tra la situazione data e quella desiderata svolta mediante un processo didattico astratto programmato e controllato, disegna uno schema chiuso: non c'è *apertura all'altro come persona*. Inoltre la situazione desiderata in realtà è solo un accrescimento di quella di partenza, non un suo *superamento*. Questo schema tradisce la pretesa di "costruire" la persona e non un cammino di coeducazione di cui l'allievo sia protagonista attivo.

I piani di formazione personalizzati sono l'esito di un rovesciamento dell'approccio didattico: non più dal generale ed impersonale (cultura astratta) al particolare (l'allievo), ma dal soggetto al suo successo formativo. si tratta della pedagogia della persona, che fa leva sulla naturale curiosità e sullo spirito di avventura e di scoperta, entro una relazione significativa tra

formatore ed allievo che si svolge in una comunità che condivide un ideale educativo ed una proposta formativa (Bertagna G., 2002).

Il processo formativo in una prospettiva personalizzata non è da intendere meccanicamente come somma di parti (discipline, laboratori, unità formative), ma come un ologramma, ovvero un tutto che è maggiore della somma delle sue componenti.

Il piano di formazione prevede necessariamente riferimenti comuni, cui tutti debbono attenersi: i livelli essenziali delle prestazioni e gli standard in esito al processo formativo, ma sia i livelli sia gli standard non sono da intendere come ordinamenti né come curricula, ma nella loro reale natura di "referenziali" di un'azione didattica che si basa sulla piena responsabilità progettuale dell'organismo erogativo. In tal senso è fondamentale il passaggio dagli "obiettivi di apprendimento" e gli "obiettivi formativi personalizzati". I primi indicano dei riferimenti generali per la progettazione come pure per la valutazione "esterna" o di accertamento finale che conduce al rilascio della qualifica o del diploma, mentre i secondi si riferiscono alle acquisizioni effettivamente conseguibili dalle persone cui ci si riferisce, nei modi e nei tempi che corrispondono alla strategia didattica che viene considerata la più opportuna dall'équipe dei formatori.

Questa linea di innovazione della metodologia didattica è attiva da diverso tempo nell'ambito della formazione professionale. Si pensi, ad esempio, alla pratica del tutor, alla metodologia dell'accoglienza e del contratto formativo, alla pedagogia del compito reale e dell'accompagnamento, alla valutazione autentica. Su questi temi, è ancora necessario proseguire nel lavoro di raccolta di buone prassi che possono documentare il passaggio ad una pedagogia della persona veramente compiuta.

Si presentano, in forma analitica, i criteri metodologici tipici della formazione professionale iniziale intesa come formazione per il successo.

- a) L'opzione metodologica di fondo è tesa a sviluppare una metodologia attiva, centrata sulle competenze e sul profilo personale e sociale del destinatario, intorno ai quali si realizzano *nuclei di apprendimento* che prevedono una forte interdisciplinarietà. Vengono realizzati il più possibile laboratori di apprendimento (culturali, sociali, professionali) specificati in compiti che richiedono una integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte. Infatti ogni attività operativa si coniuga sempre con una riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico dovrà trovare continuo collegamento ed applicazione in azioni concrete. Si mira alla 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.
- b) I piani di studio – concepiti in forma pluralistica, a seconda della strategia che ogni équipe intenderà adottare in rapporto agli utenti – sono

basati sulla logica della *personalizzazione*, ovvero un costante riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo in modo da rendere flessibile il percorso, rispettoso degli stili di apprendimento di ciascuno, finalizzato al successo formativo. Ciò significa che ogni allievo che entra in contatto con la formazione professionale deve poter ottenere un risultato soddisfacente. La personalizzazione avviene comunque in un contesto-classe, dove il gruppo costituisce una delle leve dell'apprendimento. I sotto-gruppi che si potranno realizzare non debbono mai tendere a divenire entità a sé stanti, ma rappresentano articolazioni dei gruppi-classe originari.

- c) Adozione di una 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 *laboratori di integrazione* più o meno intensi a seconda della maggiore o minore vicinanza degli indirizzi. Nessun percorso deve vedere preclusa la possibilità di un passaggio ad altri, sia in orizzontale sia in verticale.
- d) Ampliamento della didattica per così dire "tradizionale" attraverso nuove metodologie di apprendimento rappresentate dalla autoformazione assistita e dall'ausilio di strumenti informatici e telematici con un ruolo di supporto alla formazione. Sostegno dell'azione formative tramite Centri di 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.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- ALESSI T. - BRUNI M., *Sistema formativo e professioni. Dalla disoccupazione intellettuale al deficit educativo*, Angeli, Milano, 1989.
- BERTAGNA G., *Piani di studio personalizzati e valutazione. Prospettive della valutazione interna ed esterna nell'ambito della riforma*, paper, 2002.
- BLÄTTNER F., *Storia della pedagogia*, Armando, Roma, 1989.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BOLDIZZONI D. - MANZOLINI L. (curr.), *Creare valore con le risorse umane. La forma dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Guerini & Associati, Milano, 2000.
- BRINT S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- CAPUCCI U. (cur.), *Business, strategia, competenze*, Guerini e Associati, Milano, 2000.
- CEPOLLARO G., (cur.), *Competenze e formazione*, Guerini & Associati, Milano, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, «Nuova Secondaria», 7, 2002, pp. 13-18.

- CNOS-FAP - CIOFS-FP, *Progetto formazione professionale iniziale. Linea guida per la sperimentazione*, Roma, 2000.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco* (Rapporto Cresson), Luxembourg, 1995.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Relazione della commissione - gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, Bruxelles, 31.01.2001.
- COMOGLIO M., *La valutazione autentica e il portfolio*, «Orientamenti Pedagogici», Roma, 2002.
- DE BENI R. - MOÈ A., *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- EAGLETON T., *Awakening from modernity*, «Times Literary Supplement», 1987.
- FAURE E., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma, 1973.
- GALLINA M. - MAZZUCHELLI F., *La scuola del lavoro. L'orientamento al lavoro degli adolescenti come prevenzione del disadattamento*, Cortina, Milano, 2001.
- GARDNER H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York, 1993.
- HARVEY D., *La crisi della modernità*, EST, Milano 1997.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'Organisation, Paris, 1994.
- LE BOTERF G., *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.
- NARDI E., *La ricerca OCSE-PISA*, «Annali dell'Istruzione», Le Monnier, Firenze, 2001, 1-2, pp. 302-310.
- NICOLI D., *L'autoformazione assistita*, Casa di Carità Arti e Mestieri, Torino, 2000.
- NICOLI D., *La formazione professionale e il sistema qualità*, «Orientamenti pedagogici», 2001, 4, 687-699.
- NICOLI D., (cur. con Paolo Corvo), *Domanda formativa e nuova legittimazione della scuola*, Quaderni di Dirigenti Scuola, La Scuola, Brescia, 2002.
- NORMANN R., *La gestione strategica dei servizi*, EstasLibri, Milano, 1985.
- OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. Italia*, Armando, Roma, 1998.
- PELLERÉY M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma, 1998.
- PELLERÉY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- PELLERÉY M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, «Professionalità», 57/2000, pp. 5-20.
- 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.
- REIMER E., *La scuola è morta*, Armando, Roma, 1973.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- ROPE F., TANGUY 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.
- STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 1998.
- VERGANI A., *Qualità dei servizi e qualità della formazione*, «Skill», 5, 1992.
- VIGLIETTI M., *Orientamento una modalità educativa permanente*, SEI, 1989.

L'approccio promozionale con gli adolescenti: lineamenti teorici e implicazioni educative

MARIO
BECCIU
ANNA RITA
COLASANTI*

L'adolescenza può essere descritta come un'esperienza di transizione, finalizzata all'acquisizione di una propria identità personale e sociale, che comporta il passaggio da una condizione psicologica di dipendenza, tipica dell'infanzia, ad una condizione di autonomia, tipica dell'età adulta (Pombeni, 1998).

Nell'interpretare questa transizione possiamo assumere una visione negativa, connotandola come processo globale e inevitabile di crisi, o al contrario assumere una visione positiva, considerandola come una fase prolungata e differenziata dello sviluppo umano in cui il soggetto è chiamato a fronteggiare una molteplicità di *sfide*.

Naturalmente non è indifferente aderire all'una o all'altra prospettiva; in un caso, infatti, l'adolescente è visto come problema da curare e trattare, nell'altro è visto come risorsa in grado di realizzare un buon adattamento individuale e sociale.

Allo scopo di supportare le azioni progettuali e formative rivolte agli adolescenti nell'ambito della formazione professionale, il presente articolo intende far chiarezza su alcune questioni teoriche, che si traducono poi in precise scelte operative, riguardanti il tema dell'adolescenza. L'esperienza maturata in questi anni all'interno della formazione professionale ci ha, infatti, convinti della necessità di soffermare l'attenzione su alcune 'teorie implicite' concernenti la realtà adolescenziale che condizionano, il più delle volte inconsapevolmente, l'agire educativo e formativo.

* Esperti di formazione (Associazione AIPRE)

Nella parte che segue presentiamo alcuni modelli interpretativi dell'adolescenza tipici dell'una e dell'altra prospettiva per poi mettere in luce le implicazioni che ne possono scaturire dal punto di vista educativo e formativo.

MODELLI INTERPRETATIVI DELL'ADOLESCENZA

I modelli deterministici

Tali modelli interpretano le problematiche adolescenziali come il risultato inevitabile di pressioni interne di natura biologica o pulsionale o di influenze esterne di natura culturale e sociale.

Così il modello biologista ha cercato di spiegare le problematiche adolescenziali correlandole allo sviluppo sessuale; la psicoanalisi tradizionale ha postulato una stretta connessione con le vicende pulsionali pregresse e con le prime esperienze infantili, particolarmente quelle vissute con le figure genitoriali; le teorie sociologiche hanno posto l'enfasi sulle condizioni socio-ambientali che fanno dell'adolescenza un periodo di indeterminazione sociale e di marginalità.

Gli elementi che accomunano questi diversi modelli consistono in una visione fondamentalmente deterministica e pessimistica della realtà adolescenziale, le cui cause sono da rintracciarsi nella storia biologica dell'individuo o nell'ambiente e in una concezione passiva della persona in crescita che può soltanto reagire a condizionamenti interni od esterni (Bonino-Cattelino, 2000).

Infatti, l'adolescente viene visto come vittima delle pulsioni, delle modifiche puberali, dei condizionamenti sociali, eternamente in crisi e portatore di sola problematicità.

È davvero sorprendente constatare quanto questa immagine abbia influenzato non solo la letteratura, la cinematografia, il linguaggio giornalistico, ma, addirittura, gli addetti ai lavori come gli stessi educatori, insegnanti, operatori sociali; al punto che, come afferma Lyotard (1979), la società occidentale ha costruito una *grande narrazione* sul disagio giovanile.

I modelli probabilistici e multicausali

Una prospettiva decisamente diversa è quella rintracciabile nei modelli probabilistici e multicausali che nel parlare di adolescenza postulano l'esistenza di percorsi di sviluppo molto variabili e differenziati legati all'interazione tra individuo e ambiente. (Bonino-Cattelino, 2000).

Secondo tali modelli lo sviluppo non è spiegabile con il solo ricorso alla maturazione biologica o agli influssi ambientali; è necessario riferirsi all'interazione individuo ambiente e al ruolo attivo che il soggetto assume in questa interazione.

Le vicende biologiche, gli stimoli ambientali, le esperienze di vita pre-

gresse non assumono più un carattere determinante, ma costituiscono vincoli o opportunità con i quali l'adolescente si confronta e interagisce.

Si delinea, pertanto, una visione positiva dell'adolescenza che, pur non negando le difficoltà che possono essere connesse a quest'età, sposta l'attenzione sulle potenzialità e sulle risorse dell'adolescente che è capace di valutare e di agire tenendo conto del contesto, dei suoi cambiamenti, delle possibilità future.

In questa prospettiva l'adolescente diventa protagonista, attore del proprio sviluppo, responsabile delle risposte che sarà in grado di dare ai compiti evolutivi e alle opportunità offerte dal contesto.

Gli stessi comportamenti problematici assumono un diverso significato: lungi dall'essere considerati patologici e disadattivi, essi sono il tentativo di guadagnare indipendenza, autonomia, aduttà e spesso hanno un carattere transitorio (Bonino-Cattelino, 2000).

Purtroppo, spiegare l'adolescenza a partire dai percorsi adolescenziali ad esito disadattivo ha portato a distorcere, fino ad esagerare alcuni aspetti di quest'età, lasciando in ombra i processi evolutivi normali che – per altro – appartengono alla maggior parte degli adolescenti.

Indagini recenti sulla percezione del disagio adolescenziale (Leone, 1998) hanno messo in evidenza una sovrastima degli aspetti di rischio e una minore considerazione degli aspetti positivi. Di fatto molti adolescenti vivono il passaggio alla giovinezza e poi alla vita adulta senza eccessivi traumi riuscendo a realizzare un buon adattamento.

Ne deriva che, in qualità di educatori, anziché agire paternalisticamente per gli adolescenti, dichiarando implicitamente la loro passività e problematicità, dovremmo mettere gli adolescenti nelle condizioni di agire per se stessi, potenziando, da un lato, quelle risorse personali che possono favorire l'adattamento personale e collettivo, dall'altro massimizzando le occasioni educative che permettano loro di sperimentare indipendenza, autonomia e aduttà.

Così, le istituzioni educative sono chiamate a favorire e a ricondurre su itinerari positivi quei processi tipici dell'età adolescenziale relativi a: bisogno di assumere ruoli e comportamenti definiti di tipo 'adulto'; necessità di affermare la propria autonomia anche a scapito di infrangere norme e leggi del mondo adulto; desiderio di definire i confini del proprio mondo adolescenziale da quello adulto connotandolo essenzialmente in modo ludico; esigenza di percepirsi persone di valore, non più ancorate a vincoli e sicurezze di tipo infantile, attraverso l'affermazione e la sperimentazione di se stessi anche in forme eclatanti e, talvolta, rischiose per la propria vita; desiderio di svincolarsi dai lacci della realtà ricercando la soluzione dei problemi più nell'espressività emozionale che nell'elaborazione e nella ponderazione cognitiva; necessità di assumere forme gruppali di espressione della propria autonomia e della incipiente identità adulta, sia attraverso forme di socializzazione iniziatica di tipo ritualizzato, sia tramite forme distruttive che ne accentuino la visibilità sociale (Caparra-Fonzi, 2000; Adamo-Valerio, 1997; Cavalli, 1997; Arto, 2000; De Pieri-Tonolo, 1990; Hurrelmann, 1990).

IMPLICAZIONI EDUCATIVE

Come dicevamo, assumere la prospettiva dei modelli deterministici o quella dei multicausali non è indifferente ai fini dell'agire educativo con gli adolescenti. In un caso, saremmo, infatti, portati a seguire un approccio essenzialmente *clinico*; nell'altro, a seguire un approccio *promozionale*.

Allo scopo di comprendere meglio gli impliciti insiti in tali approcci e, soprattutto, i loro risvolti sul piano educativo, può essere utile confrontarli in riferimento ad alcuni parametri.

Rispetto al *concetto di salute* l'approccio clinico parla di assenza di malattia o di stati patologici o di rischio; al contrario, l'approccio promozionale parla di equilibrio e benessere bio-psico-sociale.

Nell'approccio clinico il *problema* è definito in termini negativi e rappresenta qualcosa da curare o da rimuovere; nell'approccio promozionale il problema è, al contrario, visto come una discrepanza tra richieste e risorse che si manifesta nel rapporto tra individuo ambiente; discrepanza che tende a ridursi, fino a risolversi, promovendo i fattori personali e sociali che consentono di riequilibrare questo rapporto.

Nell'approccio clinico i *destinatari dell'intervento* sono coloro che manifestano disturbi o disagio; nell'approccio promozionale sono coloro che appartengono alla normalità; conseguentemente i *protagonisti dell'intervento* nel primo caso sono gli esperti, nel secondo l'intera comunità educante.

I *metodi* nell'approccio clinico sono di tipo prescrittivo, nell'approccio promozionale sono essenzialmente educativi e formativi.

Cambia, ancora, notevolmente il *ruolo* del soggetto che da una posizione recettivo-passiva, in cui è posto dall'approccio clinico, diventa attivo protagonista del proprio stato di benessere.

Ma come si traduce concretamente l'adozione dell'approccio promozionale nel rapporto educativo con gli adolescenti? A nostro avviso l'assunzione di tale prospettiva implica:

- adoperarsi per promuovere la loro salute piuttosto che per curare il loro malessere;
- interpretare il loro disagio e le loro manifestazioni comportamentali non come qualcosa di patologico, ma come espressione della problematica connessa al superamento dei compiti di sviluppo, di fronte ai quali possono sentirsi sprovvisti delle necessarie competenze;
- indirizzare il proprio agire educativo a tutti gli adolescenti con i quali si entra in contatto e non solo a quelli che si considerano maggiormente a rischio;
- comportarsi con loro da educatori e non da 'clinici', focalizzando l'attenzione sulle risorse da promuovere più che sui vincoli da rimuovere;
- ridimensionare gli interventi informativi e persuasivi per lasciare spazio allo sviluppo di programmi indirizzati allo sviluppo di competenze emotive e cognitive che mettano loro in grado di fronteggiare con successo i propri compiti di sviluppo;

- considerare gli adolescenti come protagonisti attivi del proprio processo di crescita e non come preda delle pulsioni o vittime delle pressioni dell'ambiente sociale o di un copione determinato dalle prime esperienze di vita.

LIVELLI DI INTERVENTO SECONDO L'OTTICA PROMOZIONALE

Nel delineare i programmi da realizzare con gli adolescenti, secondo un'ottica psicoeducativa e promozionale, Compas (1993) individua tre possibili livelli di intervento:

- programmi che mirano al miglioramento delle capacità di fronteggiamento;
- programmi che mirano allo sviluppo di un ambiente sociale adeguato;
- programmi che mirano alla promozione della salute fisica e mentale attraverso politiche pubbliche.

I primi concernono l'accrescimento delle capacità individuali che consentono di esercitare un controllo attivo sulla propria vita; si tratta per lo più di interventi formativi indirizzati allo sviluppo e al rafforzamento di competenze per la gestione di esperienze nuove o di situazioni problematiche.

I secondi, costituiscono una forma di aiuto indiretto all'adolescente, attraverso il rinforzo e il potenziamento della sua rete sociale di riferimento; si tratta essenzialmente di interventi di consulenza alle famiglie e alla scuola per migliorare le capacità relazionali ed educative di genitori e insegnanti affinché questi diventino risorsa positiva per lo sviluppo dell'adolescente.

Gli ultimi, infine, riguardano iniziative di politica sociale indirizzate alla promozione della salute globale.

In questo contributo vorremmo soffermarci brevemente sulla prima tipologia di programmi, in quanto, oltre ad essere di più diretta competenza degli educatori, dovrebbe far parte delle iniziative formative promosse dalle istituzioni e dalle agenzie educative deputate alla crescita dei giovani..

LA PROMOZIONE DELLA ABILITÀ DI FRONTEGGIAMENTO

I programmi indirizzati alla promozione delle abilità di fronteggiamento partono dal presupposto che l'adolescenza costituisca un periodo di adattamento produttivo nel quale il soggetto si trova di fronte a molti cambiamenti importanti e a numerose richieste evolutive e sociali che possono tradursi in un'esperienza psicologica stressante (Olbrich, 1990). In particolare ciò si verifica quando l'adolescente percepisce una forte discrepanza tra le richieste insite nel suo percorso di emancipazione individuale e le sue concrete possibilità di farvi fronte.

Tali programmi hanno quindi lo scopo di insegnare all'adolescente ad

identificare gli elementi di stress nella propria vita, a riconoscerne le conseguenze sul piano fisico, cognitivo ed emotivo, a mettere in atto strategie adeguate di fronteggiamento. Sono pertanto mirati al potenziamento e al miglioramento delle risorse personali (Colasanti, 2002).

Tra queste, quelle che secondo Hurrelmann (1990) risultano essere più significative sono:

- capacità generali di problem solving e decision making
- capacità cognitive generali (pensiero critico, pensiero creativo)
- capacità di autocontrollo
- autostima
- strategie di individuazione dello stress
- capacità assertive
- capacità interpersonali.

Dal punto di vista metodologico, i programmi orientati allo sviluppo delle abilità di fronteggiamento utilizzano il gruppo come setting naturale di lavoro e agiscono a tre livelli: cognitivo, affettivo relazionale e strategico comportamentale. La loro efficacia è connessa, infatti, alla possibilità di avviare processi di cambiamento non solo nell'ambito delle conoscenze, ma negli atteggiamenti e negli stili di vita (Becciu-Colasanti, 2003).

Come si diceva, tali programmi non richiedono, per la loro realizzazione, la competenza di personale esperto, ma di educatori sensibili, formati e preparati a lavorare con gli adolescenti e con giovani.

In questa prospettiva, alcune iniziative di aggiornamento in servizio, all'interno della formazione professionale, sono orientate ad offrire ai formatori la possibilità di acquisire conoscenze, strumenti e competenze per la promozione, negli allievi, di quelle abilità di vita ritenute fondamentali per la loro salute e il loro benessere.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMO S.M.G. - VALERIO P. (a cura di) (1997), *Fattori di rischio psicosociale in adolescenza*, La Città del Sole, Napoli.
- ARTO A. (2000), *Psicologia evolutiva*, Roma, LAS
- BARALDI C. - ROSSI E. (2002), *La prevenzione delle azioni giovanili a rischio*, Milano, Angeli.
- BECCIU M. - COLASANTI A.R. (2003), *La promozione delle capacità personali: teoria e prassi*, in stampa.
- BONINO S. - CATTELINO E. (2000), *L'adolescenza tra opportunità e rischio*, in CAPARRA G.V., FONZI A. (2000), *L'età sospesa*, Giunti, Firenze, 121-154.
- CAPARRA G.V. - FONZI A. (2000), *L'età sospesa*, Giunti, Firenze.
- CAVALLI (1997), *La lunga transizione all'età adulta*, in C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Giovani verso il duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- COLASANTI A.R. (2002), *Quali competenze promuovere per l'adolescente?* in N. Arcangeli (a cura di), *Non più bambini... non ancora giovani*, Bologna, IRRE Emilia Romagna.
- COMPAS B.E. (1993), *Promoting positive mental health during adolescence*, in S.G. MILLSTEIN, E.O. NIGHTINGALE, A.C. PETERSEN (a cura di), *Promoting the Health of Adolescent New Direction for the Twenty-first century*, Oxford, Oxford University Press.

- DE PIERI S. - TONOLO G. (1990), *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Roma, Armando.
- FULIGNI C. - ROMITO P. (2002), *Il counselling per adolescenti*, Milano, Mc Graw Hill.
- HURRELMANN H. (1990), *Health promotion for adolescents: preventive and corrective strategies against problem behavior*, *Journal of Adolescence*, 13, 231-250.
- LEONE G. (1998), *Salute mentale e rappresentazione sociali del disagio: un contributo sul problema della valutazione delle iniziative preventive*, in R. PICCIONE, A. GRISSINI (a cura di), *Prevenzione e salute mentale*, Roma Carocci.
- LYOTARD J.F. (1979), *La condizione post moderna*, Milano, Feltrinelli.
- MILAN G. (2001), *Disagio giovanile e strategie educative*, Roma, Città Nuova.
- OLBRICH E. (1990), *Coping and Development*, Bosma, Jackson (eds).
- POLMONARI A. (1997), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- POMBENI M.L. (1998), *Disagio adolescenziale e prevenzione: dalle conoscenze alle strategie di intervento*, in B. ZANI (a cura di), *Le dimensioni della psicologia sociale*, Roma, Carocci.
- ZANI B. (2001), *Strategie di coping in adolescenza*, in B. ZANI, E. CICOGNANI (a cura di), *Le vie del benessere*, Roma, Carocci.

CLAUDIA
MONTEDORO*

Dalla FaD all'e-learning. Un nuovo servizio per il mondo della Formazione Professionale promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

In questo saggio, a partire dall'analisi degli obiettivi del progetto FaDol, delle modalità di implementazione e dei risultati conseguiti finora dal progetto, si descrivono i concetti e criteri di progettazione che guideranno il previsto passaggio dall'attuale servizio ad un più moderno sistema di e-learning che fornirà una più ampia gamma di servizi formativi al sistema nazionale della FP.

1. INTRODUZIONE

Il sistema della Formazione Professionale (FP) svolge un ruolo importante nelle politiche nazionali e regionali per lo sviluppo economico e l'occupazione. Si tratta, tuttavia, di un sistema complesso e fortemente decentrato, la cui efficacia è strettamente legata alle diversità fra le diverse aree geografiche del paese. È in questo contesto che il Ministero del Lavoro ha avviato, nel 1999, la realizzazione di una rete nazionale di Formazione a Distanza (FaDoL) basato su tecnologie di "apprendimento in rete" e rivolta agli operatori della FP. Obiettivo della nuova rete, che ha ricevuto il finanziamento del Fondo Sociale Europeo, era la riqualificazione professionale degli operatori della FP, mediante la realizzazione di un'offerta formativa omogenea e facilmente accessibile da qualsiasi punto del territorio nazionale.

Lo sviluppo di FaDol è iniziato nel luglio

* ISFOL.

1999; il servizio è entrato in esercizio nel luglio 2001 e proseguirà nel 2003, data alla quale si concluderà l'attuale fase del progetto¹.

Nel giugno 2002, gli iscritti a FaDol comprendevano oltre il 76% dei 17.000 operatori individuati come "popolazione *target*". Questo dato, insieme agli altri risultati conseguiti dal progetto, dimostra, in modo inequivocabile, le potenzialità delle tecnologie di "apprendimento in rete" come supporto alle strategie nazionali per il mercato del lavoro. Pertanto, è stata avviata la progettazione di un nuovo servizio che rappresenta il passaggio fra il paradigma di *Formazione a Distanza*, che ha guidato FaDol e che trova le sue radici culturali nell'*instructional design* degli anni '70 e '80, e i più recenti modelli di *e-learning*, che integrano diverse metodologie di apprendimento e che sfruttano a pieno le possibilità offerte dalla tecnologia Web e dalle reti a larga banda.

Il progetto FaDol ha previsto come sua componente essenziale il *monitoraggio* dei risultati conseguiti. Ora, l'analisi dei risultati di FaDol, che il monitoraggio consente, fornisce una base di conoscenze insostituibile per la progettazione del nuovo servizio che in questo modo potrà tener conto non solo delle attuali esigenze delle politiche per il lavoro, e dei più recenti sviluppi metodologici e tecnologici ma anche dell'esperienza, ricca e articolata, di FaDol.

In questo quadro, questo breve saggio si pone l'obiettivo di sintetizzare e motivare le scelte strategiche organizzative, didattiche e tecnologiche per il nuovo servizio di *e-learning*, partendo proprio dai dati di monitoraggio di FaDol. L'analisi prenderà le mosse dalla descrizione degli obiettivi e delle caratteristiche di FaDol (paragrafo 2); essa proseguirà descrivendo i risultati del progetto e individuando alcune aree di criticità (paragrafo 3); il paragrafo successivo (paragrafo 4) analizza gli obiettivi del nuovo servizio e il contesto in cui si svilupperà, descrivendo quindi le soluzioni organizzative, tecnologiche e didattiche mediante le quali si intende raggiungerli. Le conclusioni dello studio (paragrafo 5), illustreranno le principali lezioni che si possono trarre dall'esperienza FaDol e il modo in cui queste hanno guidato la progettazione del nuovo servizio.

2. IL PROGETTO FADOL

2.1. Obiettivi

Un documento interno sintetizza come segue gli obiettivi del progetto FaDol:

¹ La conclusione del progetto era originalmente prevista per il dicembre 2001. Nel gennaio 2002 il Ministero ha concesso una proroga fino all'aprile 2003.

- *"[...] dare vita ad un innovativo sistema nazionale di formazione continua per lo sviluppo e il mantenimento della qualità professionale degli operatori della FP*
- *innovare i sistemi e l'offerta formativa della FP, alla luce delle esigenze del mondo produttivo, delle nuove potenzialità di utilizzo delle tecnologie della ICT, dell'integrazione fra istruzione, formazione e lavoro*
- *sviluppare la FP, coerentemente con le specificità di ciascuna regione, alla luce di standard metodologici, tecnologici e qualitativi comuni e condivisi a livello di sistema*
- *favorire la nascita di una comunità professionale in grado di diffondere innovazione e condividere buone pratiche*².

Il progetto si proponeva quindi di:

- *[...] interconnettere in forma permanente i principali soggetti che agiscono nell'ambito della FP (Ministero del Lavoro, Regioni, Centri di Formazione, Formatori) tramite una infrastruttura telematica pubblica dedicata ed esclusiva al servizio del sistema FP*
- *sviluppare un sistema (organizzativo, metodologico e tecnologico) per l'aggiornamento e la formazione continua dei formatori della FP basato sulla formazione a distanza*
- *realizzare e mettere a disposizione un'offerta formativa di base (corsi a distanza) completa, coerentemente con il nuovo profilo dell'operatore della FP, tracciato a livello nazionale (il formatore come operatore di processo al servizio delle politiche del lavoro e di sviluppo locale)*³.

Il progetto individuava come principali destinatari gli operatori della FP, collocati presso i Centri di Formazione Professionale (CFP) degli enti convenzionati ex-legge 40/87. L'offerta formativa di FaDol si rivolgeva pertanto non solo ai docenti, ma anche ai responsabili di struttura, allo staff amministrativo, ai progettisti della formazione, agli operatori responsabili dell'orientamento dei discenti e ad altre figure specialistiche. La dimensione di tale popolazione (la cosiddetta "popolazione *target*") è stata stimata in circa 17.000 operatori distribuiti sull'intero territorio nazionale.

2.2. Caratteristiche generali di FaDol

Il servizio FaDol – la cui progettazione risale alla seconda metà degli anni '90 – si ispira al paradigma della *Formazione a Distanza* in cui le principali funzioni della tecnologia di rete sono la trasmissione dei contenuti didattici (per molti versi analoghi a quelli veicolati attraverso altri mezzi) e la creazione di un canale di comunicazione fra *tutor* e discente. La strategia didattica di FaDol si configura quindi come una strategia di auto-istruzione assistita ed implementa servizi ausiliari che vanno dalla biblioteca virtuale

² Documento di progetto di MF-FaDol 2002 (Documento interno ISFOL).

³ V. Standard Formatori (ISFOL 1998), D.M. 166/2001.

ai forum tematici e aperti. In questo modello i discenti si formano utilizzando dei *courseware* multimediali, scaricabili via rete, ed eseguibili su PC locali, appositamente configurati, ma hanno a disposizione canali aperti su tutta una documentazione mirata (Biblioteca virtuale) alle unità didattiche fruite. Durante la fase di “orientamento” e la successiva “fruizione” del *courseware* il discente è assistito da un *tutor* con cui dialoga attraverso un moderno sistema di videoconferenza. Le azioni del discente e del *tutor* sono registrati in una base dati centrale. La disponibilità di tali informazioni permette il *monitoraggio* dell'intervento formativo. Lo stesso sistema assicura la distribuzione di *questionari di gradimento* che consentono la valutazione, da parte dei gestori del servizio, della *soddisfazione degli utenti*.

Il paradigma metodologico, adottato da FaDol, garantisce:

- la formazione di grandi numeri di utenti, che possono accedere alla formazione da qualunque punto del territorio nazionale;
- la possibilità per gli utenti di scegliere i tempi della propria formazione, in conformità con le esigenze dell'ente di appartenenza;
- la possibilità per gli utenti di “personalizzare” i contenuti della propria formazione concordando con il *tutor* la scelta dei “corsi” e i “moduli” che meglio si adattano alle proprie esigenze formative, e formalizzando tale scelta in un apposito “contratto formativo”;
- il dialogo continuo fra discente e *tutor*, sia nella fase iniziale di accesso al servizio (fase di “accoglienza e orientamento”), sia nella successiva fruizione dei contenuti didattici.

2.3. L'offerta formativa di FaDol

Dal giugno 2002 il “catalogo” di FaDol comprendeva 30 *courseware modulari*, per un equivalente di circa 1.200 ore di formazione.

L'offerta formativa di FaDol copre l'intera gamma delle competenze professionali richieste per la realizzazione di un moderno servizio di Formazione Professionale, così come esse sono state individuate dal Decreto Ministeriale 166/2001. Oltre alle competenze di base (ad esempio, lingue straniere, informatica di base) e trasversali (ad esempio, comunicazione interpersonale) il catalogo comprende *courseware* specifici orientati alle esigenze dei responsabili di struttura, dei docenti, dei progettisti della formazione, degli “orientatori” e degli amministratori della formazione. L'articolazione dei *courseware* in “moduli didattici” consente la realizzazione di piani di formazione personalizzati che rispondono alle specifiche esigenze dei singoli operatori.

2.4. Struttura organizzativa

Il progetto FaDol è coordinato dal Ministero del Lavoro con l'assistenza tecnica di ISFOL.

I componenti tecnologici del servizio sono gestiti dal Servizio di Assistenza Tecnica (SAT) che fa capo al Raggruppamento Temporaneo di Im-

prese (RTI) assegnatario del relativo bando di appalto. Nella struttura organizzativa di FaDol il SAT assicura la progettazione, realizzazione, gestione e manutenzione dei sistemi tecnologici centrali (server, basi dati, ecc.). Il SAT è responsabile, inoltre, per la gestione e manutenzione della rete di 1200 stazioni di lavoro, attraverso le quali gli utenti accedono al servizio. A tal fine il SAT gestisce un *Help Desk* che raccoglie le richieste di assistenza provenienti dagli utenti.

Gli aspetti di progettazione e gestione didattica sono gestiti invece dal Servizio di Assistenza Formativa (SAF). Le responsabilità del SAF comprendono la produzione dei materiali didattici – i cosiddetti *courseware* – e la gestione del servizio di *tutoring*. Il servizio è articolato in una struttura centrale – con compiti di coordinamento e di produzione – e una struttura articolata di “Centri SAF regionali” (un centro in ogni regione, due centri nelle province autonome di Trento e Bolzano). Le responsabilità dei centri regionali comprendono, oltre al già citato supporto didattico e comunicativo degli utenti, anche un’attività di comunicazione e promozione verso le istituzioni regionali e provinciali e la gestione del rapporto con i responsabili dei singoli Centri di Formazione Professionale.

2.5. Strategia didattica

Così come già accennato il progetto FaDol si basa su una strategia di *auto-istruzione assistita*. Tale strategia consente un’elevata autonomia del discente nella pianificazione e realizzazione della propria formazione, garantendo, inoltre, la disponibilità permanente di un tutor per risolvere gli eventuali problemi di ordine organizzativo, tecnico o didattico.

I programmi di formazione di FaDol si articolano in due fasi. Nella prima, detta di “accoglienza e orientamento”, il discente esplora l’offerta formativa del servizio, scegliendo i *courseware* e i *moduli* più adatti alle proprie esigenze di formazione. In questo compito è assistito dal *tutor* con cui dialoga tramite videoconferenza. Il servizio offre, inoltre, una serie di strumenti automatici che consentono al discente di esplorare il catalogo corsi oppure di scegliere un percorso formativo predefinito che copre le esigenze di un determinato *profilo funzionale* o una determinata *area di competenza*. La fase di accoglienza e orientamento si conclude con il perfezionamento di un *contratto formativo* che definisce l’insieme dei *courseware* e dei moduli didattici in cui si articolerà il piano di studio del discente.

Una volta perfezionato il *contratto formativo* inizia la fase detta “di fruizione”, basata sui *courseware* e i “moduli didattici” previsti dal piano di studio. Ogni modulo consiste in un insieme di “lezioni multimediali” fruibili mediante le stazioni di lavoro collocate presso i CFP. Ogni modulo comprende una sezione introduttiva che presenta gli obiettivi didattici del modulo, i pre-requisiti, la durata prevista e una breve descrizione dei contenuti. La stessa sezione introduttiva comprende un test obbligatorio di auto-valutazione che consente al discente di valutare le proprie conoscenze.

Concluso il test di auto-valutazione il discente studia i contenuti del mo-

dulo che possono comprendere testi, grafici, animazioni, registrazioni audio, brevi filmati ed esercitazioni di varia natura. Durante la fruizione può accedere ad una serie di “servizi ausiliari” che comprendono una “biblioteca virtuale” di documenti e di *link Web* e un glossario. In caso di difficoltà può richiedere l’assistenza del tutor, con cui potrà dialogare in videoconferenza oppure per posta elettronica.

Alla conclusione del modulo il discente effettua un “test di uscita” che gli offre una misura del miglioramento delle proprie conoscenze rispetto a quelle rilevate nel test di ingresso. I risultati del test – che il discente può ripetere tutte le volte che desidera – sono utilizzati esclusivamente per fini di auto-valutazione. La strategia didattica di FaDol non prevede, infatti, alcuna forma di etero-valutazione dei discenti. L’unica forma di certificazione è quella di frequenza, rilasciata alla conclusione del piano di studio.

A complemento delle metodologie appena descritte, la strategia formativa di FaDol prevede l’utilizzo di metodi più avanzati di istruzione che si ispirano al paradigma del *Computer Supported Collaborative Learning*. In questo contesto il progetto ha realizzato un servizio di “classe virtuale” che consente ad un gruppo di discenti, collocati presso diversi centri, di lavorare insieme in un progetto didattico comune. I tempi di realizzazione, inevitabilmente lunghi, ne hanno impedito finora la sperimentazione su larga scala. Esso va considerato quindi come un primo prototipo e un ponte verso le nuove metodologie didattiche adottabili nel nuovo servizio di *e-learning*.

2.6. Soluzione tecnologica

La soluzione tecnologica adottata da FaDol si articola in tre componenti fondamentali:

- un’infrastruttura centrale, basata su un *Learning Management System* proprietario che fornisce le funzionalità richieste per la gestione e l’erogazione del servizio (gestione degli utenti, gestione dei materiali didattici, distribuzione dei *courseware* verso le stazioni di lavoro periferiche, gestione dei dati di monitoraggio, gestione di altri servizi quali il *tutoring*, la biblioteca virtuale, la posta elettronica, i forum);
- 1.200 stazioni di lavoro dedicate, dotate di software applicativo proprietaria attraverso il quale i discenti accedono ai servizi forniti dall’infrastruttura centrale;
- una rete *intranet* dedicata, basata su tecnologia ISDN, che collega le stazioni di lavoro FaDol all’infrastruttura centrale.

I servizi offerti dal sistema si dividono in “servizi *online*” (ovvero, servizi che richiedono il collegamento all’infrastruttura centrale) e “servizi *offline*” (che possono essere svolte in assenza di collegamento). La fruizione dei *courseware* avviene in modalità *offline*: il *courseware* viene scaricato dal server centrale su disco rigido della macchina locale; in seguito esso può essere eseguito da qualsiasi utente autorizzato. Le altre funzionalità del servizio, compreso lo stesso accesso, richiedono il collegamento all’infrastruttura centrale.

2.7. Il monitoraggio formativo

Un aspetto innovativo ed essenziale del servizio FaDol è il cosiddetto *"monitoraggio formativo"*. Il monitoraggio FaDoL, previsto nella fase di progettazione del sistema, è un cardine essenziale per avvicinarsi alle attese di qualità della formazione a distanza, misurando sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo i processi interni ed esterni ad un progetto FAD.

Il monitoraggio formativo si basa su un'ampia gamma di strumenti metodologici che comprendono: analisi dei dati registrati nelle basi dati del sistema, indagini campionari, questionari relativi alla soddisfazione degli utenti, valutazione "euristica" della qualità dei *courseware*, *focus group*, interviste con utenti finali, confronto fra utenti "fedeli" e utenti "infedeli", interviste con tutor, responsabili dei CFP e altri *stakeholder*.

L'analisi dei risultati consente di tracciare un quadro esauriente dei risultati del progetto. Essi consentono infatti:

- la misurazione della consistenza e delle tendenze evolutive della popolazione utente;
- l'individuazione delle caratteristiche socio-demografiche dell'utenza e della sua distribuzione sul territorio;
- il confronto fra le caratteristiche socio-demografiche dell'utenza e quelle della popolazione *target*;
- l'analisi dei comportamenti e delle preferenze dell'utenza (ore di utilizzo del servizio, *courseware* utilizzati, servizi utilizzati, fenomeni di fidelizzazione e di abbandono);
- L'analisi della qualità dei *courseware*;
- Lo studio della soddisfazione dell'utenza;
- La misurazione dell'efficacia formativa del servizio.

I risultati di tali analisi consentono l'individuazione dei punti di forza e di debolezza del progetto e l'individuazione delle aree di miglioramento per le prossime fasi (v. paragrafo 3).

3. RISULTATI DI FADOL

3.1. Diffusione e capacità di contatto

Nel giugno 2002, il servizio FaDol comprendeva 12.976 iscritti, il 76% della popolazione *target* individuata nella fase di avvio del progetto. Il monitoraggio ha rilevato, nei primi mesi del 2002 un rallentamento delle nuove iscrizioni, che si può considerare come una conseguenza fisiologica della saturazione della popolazione *target*.

Sempre nel giugno 2002, 8.525 discenti (il 66% degli iscritti) avevano concluso la fase di accoglienza e orientamento, perfezionando, quindi, il *contratto di formazione*. Considerati nel loro insieme questi dati dimostrano l'elevata capacità di contatto di FaDol, caratterizzandolo come il più grande progetto pubblico di Formazione a Distanza finora realizzato in Italia.

3.2. Formatori con difficoltà di accesso a canali alternativi di formazione

Il confronto fra le caratteristiche degli utenti FaDol e quelle della popolazione *target* dimostra che FaDol è stato particolarmente efficace nel raggiungere alcune specifiche categorie di utenti con difficoltà di accesso a canali alternativi di formazione. Rispetto alla popolazione complessiva degli operatori della FP gli utenti FaDol comprendono infatti: una proporzione maggiore di utenti provenienti dal sud e dalle isole (v. figura 1)⁴, un maggior numero di utenti con un'elevata anzianità di servizio (spesso superiore ai 20 anni) (v. figura 2), un maggior numero di formatori con il solo titolo di studio medio-superiore (v. figura 3).

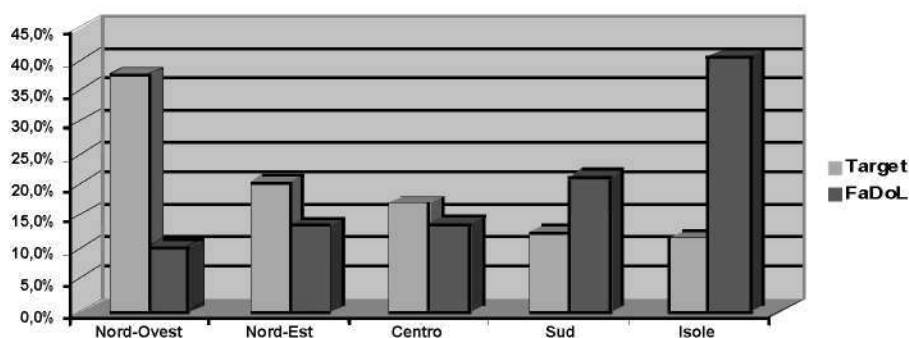


Figura 1 - Utenti FaDol e popolazione *target* per zona geografica di provenienza (fonte Isfol - servizio monitoraggio formativo)

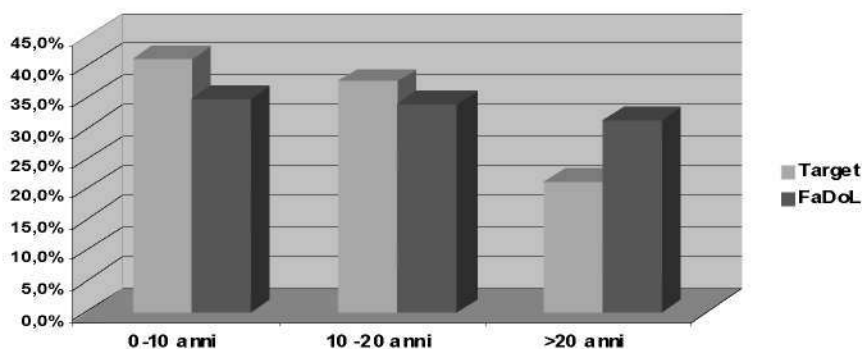


Figura 2 - Utenti FaDol e popolazione *target* - per anzianità di servizio

⁴ Le tabelle e dati riportati nell'intero documento sono: Fonte ISFOL – Servizio di Monitoraggio e Valutazione Formativa.

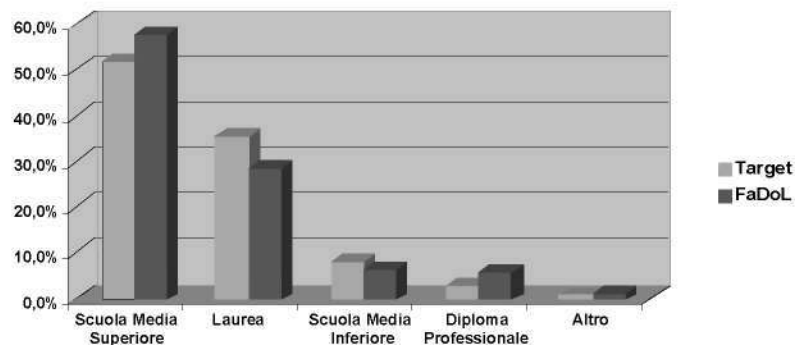


Figura 3 - Utenti FaDoL e popolazione *target* - per titolo di studio

Ulteriori ricerche mettono in evidenza che proprio questi discenti (utenti di provenienza meridionale, relativamente anziani con il solo titolo di studio medio-superiore) sono quelli che dedicano più ore all'utilizzo del servizio e che si “diplomano” con maggior frequenza, dimostrando quindi un elevato grado di motivazione.

Alcuni dei motivi sono stati chiariti da una serie di interviste, organizzate nell'ambito del monitoraggio. Confrontando le risposte dei “diplomati” FaDoL con quelle date da operatori che non si sono iscritti al servizio si osserva, infatti, che mentre l'83% dei non-iscritti ha una precedente esperienza di formazione “tradizionale” solo il 31% dei diplomati FaDoL ha una esperienza analoga. FaDoL ha fornito, quindi, nuove opportunità di crescita a segmenti della popolazione che, per diversi motivi, non riescono a sfruttare in pieno le opportunità offerte dai canali tradizionali di formazione.

3.3. Il tutoring

Uno degli elementi di maggior successo del progetto FaDoL è stato il servizio di tutoring, gestito dal Servizio di Assistenza Formativa, con la collaborazione di 63 tutor a tempo pieno, collocati presso i Centri SAF regionali.

I “dati obiettivi” provenienti dagli studi di monitoraggio dimostrano la tempestività e più in generale l'elevata qualità degli interventi di tutoring. Si osserva, infatti, che più del 90% delle richieste di assistenza provenienti dai discenti è soddisfatta entro un'ora della richiesta. La valutazione positiva si estende, agli aspetti qualitativi del servizio. L'analisi della soddisfazione dimostra che, per la maggior parte degli utenti, l'assistenza formativa ricevuta dal tutor è stata “buona” oppure “ottima”. Fra i diplomati la percentuale che la considerano ottima raggiunge il 40% degli interpellati. Tale giudizio favorevole è confermato dal parere pressoché unanime degli altri *stakeholder* del sistema FaDoL - responsabili regionali, responsabili degli enti di formazione, responsabili sindacali, direttori dei CFP ecc. – secondo i quali il servizio di *tutoring* ha contribuito in modo determinante al successo del progetto. Quest'analisi dimostra quanto il sistema FaDoL, pur sposando una strategia di

auto-istruzione assistita si traduca poi in un progetto tendente ai nuovi sistemi di *e-learning*, che guardano all'attività di *tutoring* come un servizio essenziale perché avvenga un processo di apprendimento.

3.4. Gradimento degli utenti

Gli utenti del servizio FaDol esprimono un elevato grado di soddisfazione (v. figura 4): l'89,5% degli utenti interpellati alla conclusione del percorso formativo si dichiara disposta a ripetere l'esperienza in futuro.

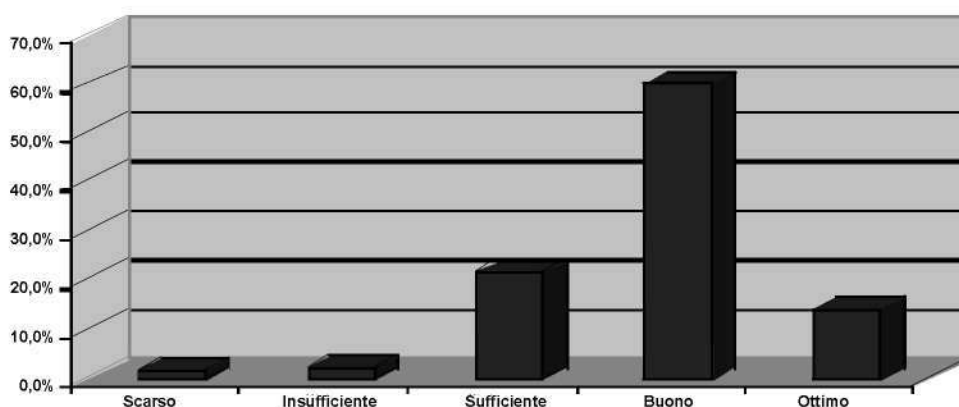


Figura 4 - Gradimento degli utenti FaDol (questionario di fine corso)

Le interviste condotte nell'ambito del monitoraggio confermano e approfondiscono questo quadro. Il 68% degli intervistati si dichiara, infatti, "molto soddisfatto", "piuttosto soddisfatto" o "soddisfatto". Fra questi il 56% indica, fra i motivi principali di soddisfazione, il contributo dato da FaDol alla crescita generale della professionalità, il 46% riferisce ad un miglioramento delle competenze trasversali.

3.5. Valutazioni degli stakeholder

Oltre alle interviste con gli utenti finali il monitoraggio di FaDol ha realizzato una serie di interviste con altri *stakeholder* fra cui rappresentanti del Ministero del Lavoro, delle regioni e degli enti di formazione, i responsabili SAF e SAT, i tutor e i responsabili dei CFP.

In tutti i casi gli intervistati hanno espresso una valutazione positiva del servizio; tutti gli intervistati si sono espressi a favore di un proseguimento del progetto oltre le attuali scadenze.

3.6. Efficacia formativa

Al 30 giugno 2002, 1.465 utenti FaDol avevano completato il percorso di studio previsto dal contratto formativo, diventando, in questo modo, i primi

“diplomati” del servizio FaDol. Considerando che molti discenti hanno iniziato la propria formazione solo nell’ultimo trimestre del 2001 e che il tempo richiesto per tale completamento varia dai 6 ai 12 mesi, è prevedibile, per gli ultimi mesi del progetto, un significativo aumento del numero dei “diplomati”.

Sebbene FaDol non disponga di un sistema di valutazione dei risultati dell’apprendimento (v. paragrafo 2.5.) l’insieme dei dati memorizzati nella base dati FaDol insieme ai risultati delle interviste condotte nell’ambito del monitoraggio depongono a favore dell’efficacia formativa del servizio. Il 79% dei diplomati intervistati dichiara, infatti, che l’esperienza FaDol gli ha consentito l’acquisizione di nuove conoscenze; il 72% sostiene di applicare frequentemente le conoscenze acquisite durante le attività di lavoro; il 50% ne parla spesso con colleghi e superiori.

3.7. Criticità

Nonostante gli indubbi successi, il progetto FaDol presenta alcuni aspetti di criticità che riguardano in particolar modo **la fidelizzazione dei discenti e la capacità del sistema arrivare ad alcuni segmenti della popolazione target**. Le analisi condotte nell’ambito del monitoraggio hanno consentito l’individuazione di specifici aspetti della struttura organizzativa, della strategia didattica e della soluzione tecnologica di FaDol che sembrano aver contribuito ai fenomeni rilevati.

3.7.1. Prima criticità: fidelizzazione dei discenti

La maggiore criticità di FaDoL, così come riportato in letteratura per la maggior parte dei sistemi FAD, nati in questi anni, è la mancata “fidelizzazione” di una parte rilevante dei discenti. Si osserva, infatti, che degli 8.525 iscritti in formazione alla data del 30 giugno 2002 circa 1.658 (il 19%) erano “attivi”⁵. Ciò equivale ad un tasso di abbandono dell’81%. Si tratta di un tasso non inusuale che si può ritrovare anche in altri progetti di FaD⁶ ma che incide sull’efficienza economica del servizio, portando ad un aumento dei costi per utente formato. La riduzione del tasso di abbandono rappresenta una sfida globale ed importante per i progettisti dei nuovi servizi di *e-learning* dei prossimi anni.

3.7.2. Seconda criticità: capacità di attrazione di FaDol verso specifici segmenti della popolazione target

Sebbene FaDol abbia dimostrato un ottimo grado di penetrazione in alcuni specifici segmenti della popolazione *target*, in altri segmenti la capacità di attrazione del servizio è stata minore. Si osserva, in particolare, che:

⁵ Ai fini del monitoraggio un utente attivo è definito come un utente che ha effettuato almeno un accesso al servizio nel mese oggetto dell’osservazione.

⁶ Un recente rapporto della Banca Mondiale riporta tassi di abbandono fra il 19 e il 90% con un tasso medio di circa il 40% (www.worldbank.org/fandd/english/0398/articles/0110398.htm).

- in alcune regioni del centro nord il servizio è poco utilizzato; particolarmente scarsa è stata la penetrazione in Emilia Romagna e in Lombardia (v. figura 5); si tratta, in entrambi i casi, di regioni con un'ampia offerta di formazione professionale "tradizionale";
- circa il 79% degli utenti FaDol è dipendente a tempo indeterminato. Tale dato contrasta con quello per la popolazione *target* che comprende ormai quasi il 50% di lavoratori "non-strutturati" (consulenti, collaboratori ecc.). Il servizio FaDol dimostra, quindi, una scarsa capacità di attrazione verso questo segmento della popolazione.

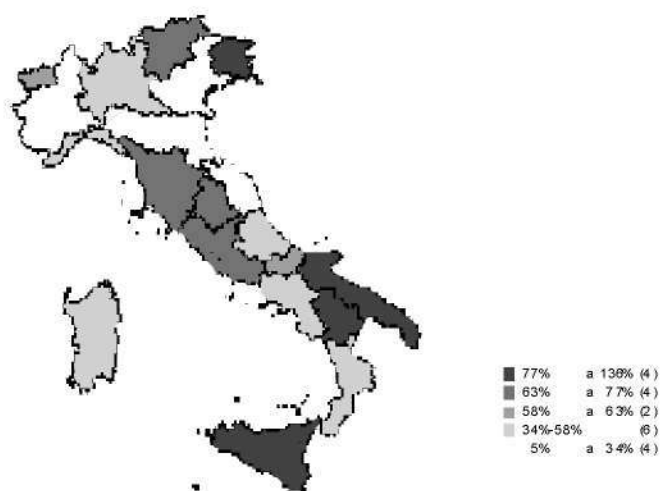


Figura 5 - Copertura regionale del servizio FaDol

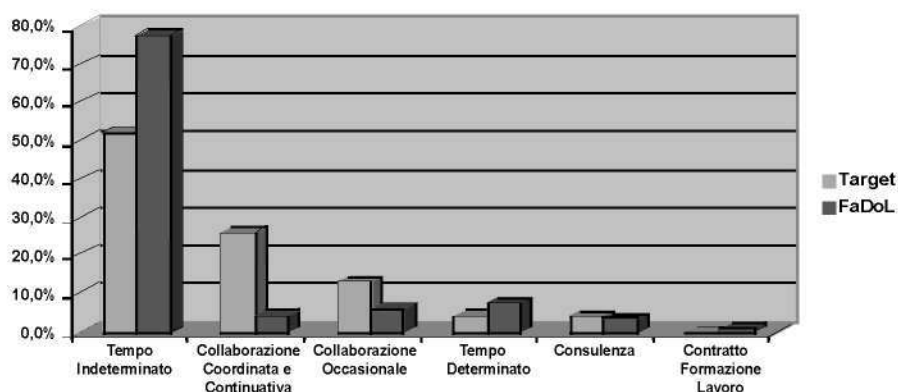


Figura 6 - Utenti e popolazione target - tipologia del rapporto di lavoro

3.7.3. Struttura organizzativa e strategia di comunicazione di FaDol

Così come si è visto al paragrafo 2.1, gli obiettivi originali di FaDol comprendevano la creazione di una rete telematica pubblica capace di interconnettere i principali soggetti che agiscono nell'ambito della FP. Di fatto, tuttavia, le pratiche organizzative e di comunicazione, sviluppatesi nel corso del progetto, hanno favorito un modello di comunicazione dove i flussi comunicativi più importanti sono quelli fra i tutor collocati presso i centri regionali SAF e i discenti. Manca un significativo coinvolgimento delle regioni; non si osserva alcun flusso reale di comunicazione fra i centri regionali SAF e i responsabili dei CFP.

È facilmente ipotizzabile che il mancato coinvolgimento dei responsabili dei CFP nella gestione operativa del progetto abbia determinato, almeno in alcuni casi, atteggiamenti di disimpegno, con conseguenze negative per la motivazione dei discenti. I dati raccolti dal monitoraggio confermano tale ipotesi. Si osserva, infatti, che l'81% degli operatori "non-iscritti" citano, fra i principali motivi per la mancata iscrizione, la "difficoltà di conciliare i tempi di studio con la routine quotidiana del lavoro". Si tratta di un chiaro indizio della bassa priorità di FaDol nella logica lavorativa del centro. Fra gli iscritti a FaDol, il 47% è diventato utente per motivi "personali", ossia "per migliorare il curriculum o per migliorare la sua posizione nel centro"; solo nel 4% dei casi il discente si è iscritto su suggerimento del superiore. Molti utenti del servizio sostengono, inoltre, di aver ricevuto pochi stimoli dai propri responsabili. Alla luce di questi risultati sembra probabile che una delle cause principali della mancata fidelizzazione di molti utenti risiede proprio nel mancato coinvolgimento dei loro diretti superiori. Si osserva, infine, che la scarsità dei flussi di comunicazione fra il SAF e le regioni ha agito nello stesso senso, scoraggiando l'impegno delle regioni a favore del progetto e favorendo quindi il disimpegno dei responsabili di struttura. Nelle interviste effettuate nell'ambito del monitoraggio il 17% dei responsabili intervistati afferma che non vi è stato alcun impegno della regione a favore del progetto; per il 6% l'attenzione della regione era "poca"; per il 34% era "appena sufficiente".

3.7.4. La strategia didattica di FaDol

Non si rileva nelle interviste con gli utenti di FaDol una particolare insoddisfazione rispetto alla strategia didattica del progetto. Cionondimeno l'analisi effettuata nell'ambito del monitoraggio ha messo in luce alcuni obiettivi punti di debolezza

Così come già accennato, FaDol si presenta oggi come un servizio basato sull'auto-istruzione assistita che vede nelle attività di tutoring e in attività trasversali il proprio modello di formazione. Il paradigma del *Computer Supported Collaborative Learning* che, per molti esperti, rappresenta oggi un modello superiore di *e-learning* è, per quanto riguarda FaDol, da costruire. Si osserva, infatti, che la didattica di FaDol si basa essenzialmente sul *courseware*: la cosiddetta "classe virtuale" è entrata in funzione solo negli ultimi mesi del progetto e non è stata sperimentata su larga scala; non si registra,

nelle pratiche attuali di FaDol, un avanzato coinvolgimento dei tutor nelle attività didattiche: i tutor operano soprattutto nella fase di accoglienza e orientamento mentre il loro ruolo nella fase di "fruizione" è caratterizzato da funzioni di assistenza tecnica e amministrativa; si osserva, infine, che i servizi di supporto, offerti da FaDol (biblioteca virtuale, glossario, forum, e-mail ecc.) sono utilizzati da una parte ristretta di discenti.

La strategia *courseware-centrico* di FaDoL, legata essenzialmente al periodo in cui il progetto è nato (sia nelle iniziative pubbliche che private, il catalogo *courseware* ha rappresentato, negli ultimi 6 anni circa, la strategia formativa maggiormente adottata) limita, di fatto, il campo di applicazione del servizio. È noto che in molte discipline un approccio basato sul *courseware* è anti-economico⁷ oppure metodologicamente controindicato⁸. La maggior parte degli esperti concordano, infine, che gli approcci "mono-metodo" raggiungono bassi livelli di efficacia formativa.

3.7.5. La soluzione tecnologica di FaDol

Quasi tutti i soggetti intervistati (discenti, tutor, direttori dei CFP, altri *stakeholder*) esprimono perplessità verso le scelte tecnologiche del progetto, soprattutto per quel che riguarda la decisione di utilizzare di una rete *intranet*. Non vi è dubbio, infatti, che tali scelte hanno creato notevoli problemi logistici ed organizzativi ponendo ostacoli significativi alla diffusione e all'utilizzazione del servizio.

La rete *intranet* utilizzata da FaDol è una rete chiusa senza possibilità di accesso dall'esterno: gli utenti che desiderano accedere al servizio debbono usare, obbligatoriamente, le stazioni di lavoro collocate presso i Centri di Formazione Professionale. Non è possibile accedere al servizio né tramite Internet, né attraverso le stazioni di lavoro (non-abilite) utilizzate nel lavoro quotidiano degli operatori.

Secondo le interviste effettuate per lo studio di monitoraggio, molti operatori, potenziali utenti del servizio, lavorano presso centri dove non sono presenti stazioni di lavoro FaDol; in altri casi l'utente che desidera utilizzare FaDol non può farlo in quanto la stazione di lavoro è già utilizzato da un altro utente; gli utenti riportano altri casi ancora in cui un guasto tecnico della stazione di lavoro ha impedito, per lungo tempo, l'accesso al servizio. Tali difficoltà interessano non solo i discenti ma anche i responsabili di struttura che in alcuni casi motivano la propria scarsa familiarità con FaDol con la lontananza della stazione di lavoro dal proprio ufficio.

⁷ I costi e i tempi di produzione del *courseware* sono elevati. I metodi basati sull'utilizzo di *courseware* sono indicati quindi per le sole materie di insegnamento che si caratterizzano per l'elevato numero di discenti. In altri casi sono più indicate le metodologie che si basano su la comunicazione sincrona (lezioni in video con interazione fra docente e discente oppure su forme innovative di apprendimento collaborativo).

⁸ Il *courseware* è indicato soprattutto per l'insegnamento di materie con un forte contenuto fattuale oppure procedurale. Nell'insegnamento di altre materie altri metodi – o "miscele" di metodi – possono risultare didatticamente più efficaci.

3.7.6. Valutazione e certificazione dell'apprendimento; nuove tendenze del sistema nazionale della FP

Oltre ai problemi associati alla struttura organizzativa, alla strategia didattica e alla soluzione tecnologica di FaDol, gli studi di monitoraggio hanno individuato due altri fattori che potranno assumere una grande importanza per il nuovo servizio di *e-learning*.

Il primo di questi fattori è la **valutazione e la certificazione dell'apprendimento**. Così come già rilevato al paragrafo 2.5., l'attuale servizio FaDol non prevede alcuna possibilità di etero-valutazione oppure di certificazione dell'apprendimento. Si tratta, non di un'omissione ma di una precisa scelta progettuale, che corrisponde alle esigenze della FP negli anni in cui è stato progettato FaDol. Oggi, tuttavia, ci sono buoni motivi per ritenerla superata. Il 72% dei responsabili di CFP intervistati considera, infatti, che la valutazione e la certificazione delle competenze acquisite costituisce un'esigenza "molto importante" oppure "importante". Tale giudizio è condiviso dal 75% dei discenti e da tutti gli altri *stakeholder* intervistati. Si ritiene, pertanto che l'introduzione di **nuove forme di valutazione e certificazione** rappresenti un obiettivo strategico per il nuovo servizio di *e-learning*.

Un secondo tema di grande importanza per le future applicazioni dell'*e-learning* a supporto delle politiche del lavoro riguarda i **rapidi cambiamenti strutturali** che negli ultimi anni hanno caratterizzato il sistema nazionale della FP. Uno degli aspetti importanti di questa trasformazione è il ricorso a nuove forme di rapporto di lavoro. I risultati dell'indagine campionaria sulla popolazione, effettuata nel quadro del monitoraggio, suggeriscono, infatti, che circa la metà degli attuali operatori della FP sono collaboratori e consulenti, spesso più giovani e più "istruiti" rispetto agli operatori tradizionali della formazione. La diffusione di queste nuove forme di lavoro risulta particolarmente estesa in alcune regioni del centro-nord, quali l'Emilia Romagna e la Lombardia. Si crea pertanto una nuova generazione di operatori, le cui caratteristiche socio-culturali sono diverse da quelle del formatore della generazione precedente.

Non è difficile ipotizzare che nella maggior parte dei casi le risorse selezionate dai responsabili dei CFP sono già in possesso delle competenze richieste per l'espletamento del proprio lavoro. Tale ipotesi trova conferma nelle interviste con i responsabili dei centri il 76% dei quali ritiene "esauritive" o comunque "adeguate" le competenze a disposizione del centro. Il problema di come assicurare una adeguata formazione alle nuove leve di "collaboratori esterni" si pone, pertanto, non come un'esigenza del singolo centro o agenzia di formazione bensì come un problema strategico per l'intero sistema nazionale della FP. I dati del monitoraggio dimostrano che il servizio FaDol ha raggiunto solo una piccola parte di questi "nuovi operatori della FP" (v. paragrafo 3.7.2.). L'individuazione di una soluzione a questo problema rappresenta una ulteriore e importante sfida per il nuovo servizio di *e-learning*.

4. UN NUOVO SERVIZIO DI E-LEARNING PER LA FP

4.1. Contesto e obiettivi del progetto

La progettazione del nuovo servizio di *e-learning* per la formazione professionale partirà dall'esperienza di FaDol, reinvestendo in quelle aree dove il servizio ha mostrato un'elevata efficacia e proponendo nuove soluzioni organizzative, didattiche e tecnologiche per correggere le criticità rilevate dal monitoraggio.

La progettazione avviene, tuttavia, in un contesto profondamente mutato. Così, mentre da un lato le nuove politiche per la formazione ed il lavoro, perseguiti dal governo, l'avanzamento dei processi federativi nel nostro paese, e la definizione dei nuovi obiettivi per il Programma Operativo Nazionale FSE (2000-2006) comportano da un lato la ridefinizione delle finalità del servizio, dall'altro la rapida diffusione di internet, e degli accessi a larga banda, la crescente alfabetizzazione informatica, e l'affermarsi dell'e-learning come una delle applicazioni più importanti delle nuove tecnologie, consentendo l'applicazione di **nuove soluzioni tecnologiche e metodologiche**, molte dei quali non pensabili al momento di progettazione di FaDol.

In questo contesto il nuovo servizio si propone di:

- **estendere l'ambito dell'attuale servizio**, raggiungendo nuove categorie di utenti, aumentando in modo drastico le dimensioni del *target*, e ottimizzando il ritorno economico dell'investimento;
- **innovare l'organizzazione del servizio**, garantendo una più efficace partecipazione delle regioni e delle strutture organizzative che gestiscono operativamente le attività di formazione professionale;
- **arricchire ed ottimizzare la strategia didattica**, passando dalla vecchia logica della *Formazione a Distanza* ad un nuovo paradigma di e-learning che sfrutta appieno le nuove opportunità offerte da Internet e dalla banda larga;
- **rinnovare la soluzione tecnologica**, garantendo l'accesso attraverso internet e il rispetto degli standard.

4.2. Caratteristiche generali del servizio

Il nuovo servizio, diversamente da FaDol, non si rivolgerà più soltanto ai soli operatori dei CFP, ma si estenderà per investire tutti i diversi sottosistemi in cui si articola il sistema nazionale della FP.

Per assicurare l'efficienza del sistema e per garantire la qualità dell'offerta formativa le **attività didattiche** verso le diverse aree di riferimento si articoleranno in distinte **linee di attività** – che saranno affidate a gestori, con una comprovata esperienza nell'area di riferimento. I **servizi tecnologici**, di assistenza tecnica e di monitoraggio saranno forniti invece da un **servizio centrale** a cui saranno affidati il coordinamento e il governo degli aspetti tecnologici del servizio.

Per quel che riguarda le strategie didattiche il nuovo servizio segnerà il

passaggio dal vecchio paradigma di Formazione a Distanza ad un nuovo modello che sfrutterà le opportunità offerte dalle nuove tecnologie. Il servizio sarà caratterizzato, quindi, dall'integrazione fra **l'auto-istruzione assistita** – la strategia didattica che ha caratterizzato il servizio FaDol – e nuove metodologie di **apprendimento collaborativo**. Particolarmente importanti in questo contesto saranno le tecnologie dette “di comunicazione sincrona”.

Per quel che riguarda, infine la soluzione tecnologica, il nuovo servizio supererà la logica “chiusa” dell'attuale servizio FaDol, consentendo l'accesso a qualunque utente autorizzato, dotato di un PC standard e un accesso ad Internet. In questo quadro di rete aperta, il Servizio Centrale gestirà un **Portale Nazionale per la formazione** che costituirà il punto unico di accesso al servizio. I principali servizi offerti dal portale saranno descritti al paragrafo 4.6.

4.3. Le linee di attività

Il nuovo progetto comporta l'estensione dell'attuale servizio FaDol verso nuovi bacini di utenza. Il progetto prevede, infatti, l'attivazione di 6 distinte **linee di attività** (v. Tabella 1), ciascuna delle quali finalizzata alla riqualificazione di figure professionali (manager, docenti, tutor, progettisti, amministratori ecc.) appartenenti ad una popolazione *target* ben definita e che svolge un ruolo ben determinato nel sistema nazionale della FP. Coerentemente con questa impostazione, e diversamente da FaDol, il nuovo servizio si rivolge a **tutti gli attori** che partecipano al funzionamento del sistema, ivi comprese le imprese private (ad esempio: le aziende che contribuiscono al sistema della FP mediante l'istituto dell'apprendistato).

L'estensione degli ambiti applicativi del progetto comporta un significativo aumento della dimensione della popolazione *target*, che si stima in circa 420.00 unità (rispetto alle 17.000 unità di FaDol). In questo modo il nuovo progetto potrà conseguire delle importanti economie di scala. Si osserva, infatti, che alcuni voci di costo dei servizi di *e-learning* – ed in particolare i costi per la progettazione e la realizzazione dei *courseware* – sono indipendenti rispetto al numero dei discenti. L'aumento del numero dei discenti comporta quindi una significativa riduzione dei costi unitari di formazione.

4.4. Il modello organizzativo

Le 5 **Linee di attività** previste, utilizzeranno i servizi tecnologici e di assistenza forniti da un **Servizio Centrale**. Si tratta di una soluzione **federale** che valorizza le competenze specialistiche dei diversi soggetti/gestori a cui saranno affidati i singoli servizi garantendo, allo stesso tempo, la coerenza e l'unitarietà di approccio del progetto.

Il progetto prevede che i soggetti gestori delle singole linee di attività agiscono in base ad un **progetto formativo**, da essi stessi definito. Le loro responsabilità comprenderanno tutte le attività progettuali, didattiche, am-

ministrative e di promozione richieste per il successo del progetto formativo e, quindi, non solo le attività formative in senso stretto – il reclutamento e l'orientamento iniziale dei discenti, la realizzazione dei materiali didattici (materiali cartacei, *courseware*, altri materiali), la selezione, formazione e gestione dei tutor, la progettazione e erogazione delle attività di **apprendimento collaborativo** (v. paragrafo 4.5.) – ma anche la gestione del rapporto con le strutture organizzative dei destinatari. In questo modo il nuovo servizio garantirà la **fidelizzazione dei discenti** e l'**efficacia formativa** dell'intervento. Il progetto prevede, infatti, la regolazione delle attività dei soggetti-gestori in base ad un *Quality of Service Agreement*, che fissa i valori soglia per una serie di parametri, ivi compresi il **massimo accettabile tasso di abbandono** e i **risultati minimi di apprendimento** che il servizio dovrà assicurare. Il rispetto degli standard formativi sarà presidiato da un **Gruppo di lavoro permanente**.

La realizzazione e l'erogazione dei servizi didattici affidati alle singole linee di attività si baseranno sull'utilizzo di un insieme di strumenti e servizi tecnologici descritti al paragrafo 4.6. La progettazione e realizzazione sono affidate al **Servizio Centrale**, che garantirà, inoltre la raccolta centrale dei dati richiesti per le attività di monitoraggio tecnologico e l'assistenza tecnica verso gli utenti.

Anche in questo caso le prestazioni del servizio saranno regolate da un **Quality of Service Agreement** che determina i parametri minimi per la continuità e le prestazioni tecnologiche del servizio e per il servizio di assistenza tecnica (tempi di risposta ecc.).

4.5. Le strategie didattiche

Così come già riferito al paragrafo precedente, le strategie didattiche delle singole linea di attività si baseranno su un **progetto formativo** redatto dagli stessi proponenti. Tale progetto formativo dovrà prevedere:

- la progettazione e realizzazione di **percorsi formativi di base** che forniscono le conoscenze e informazioni di base richieste dalla popolazione *target*;
- la progettazione e realizzazione di **percorsi avanzati**, finalizzati al rafforzamento delle competenze di carattere tecnico-specialistico e di quelle relazionali.

I proponenti sono sollecitati a presentare progetti **creativi** che sfruttano in modo ottimale le opportunità offerte dalle nuove tecnologie e metodologie per l'apprendimento *online*. In questo contesto assumono particolare importanza:

- la qualità dei contenuti didattici che dovranno essere corretti, completi e scientificamente aggiornati;
- la strategia di *tutoring*, concepita non più come un *servizio di assistenza* che risponde alle richieste dei discenti in difficoltà bensì come un *supporto proattivo all'apprendimento* che evita l'isolamento del discente fa-

Tabella 1 - Linee di attività per il servizio di *e-learning*

Area di riferimento	Obiettivi del servizio	Figure professionali interessate	Riferimento normativo	Dimens. della popolazione <i>target</i> (stime ISFOL)
Accreditamento	Riqualificazione delle figure professionali che operano presso le agenzie di formazione, soggette all'obbligo dell'accREDITamento	Direttore, Amministratore, Coordinatore, Analista di fabbisogni, monitore-valutatore, progettista, docente, tutor	DM 166/2001	75.000
Apprendistato	Formazione dei tutor designati dalle aziende per seguire gli apprendisti durante la formazione sul luogo di lavoro; formazione dei tutor di aula, coinvolti nelle attività di formazione esterne all'azienda	Tutor aziendali Tutor d'aula	-DM 8/4/1998 -DM 28/2/2000	301.000
Formazione continua	Formazione delle figure professionali interessate nelle attività di formazione continua nelle imprese	Manager, tutor aziendali, tutor di rete, facilitatori FC	L. 236/93 , art.9 e circolari attuative L. 388/00 art.118 L. 53//00 art.5 e 6 Asse adattabilità FSE, L.196/97 art.17 L. 144/99 art. 66, 67	30.000

segue

segue

Area di riferimento	Obiettivi del servizio	Figure professionali interessate	Riferimento normativo	Dimens. della popolazione <i>target</i> (stime ISFOL)
Obbligo formativo	Formazione dei tutor che operano nel campo del obbligo formativo (corsi di formazione professionale per i giovani fino a 18 anni)	Tutor dell'obbligo formativo	Articolo 68 della legge 144/99	3.000
Formazione permanente	Formazione dei docenti che operano presso i Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione degli adulti (CTP)	Docenti dei CTP	Decreto del Presidente della Repubblica dell' 8 Marzo 1999; Direttiva n. 22 del 6 Febbraio 2001 - Linee guida per l'attuazione nel sistema dell'istruzione dell'accordo sancito dalla Conferenza unificata del 2 Marzo 2000; Ordinanza ministeriale n. 455 del Ministero della Pubblica Istruzione	2.500
Servizi per l'impiego	Formazione dei coordinatori e degli operatori che operano presso i Servizi regionali per l'impiego	Coordinatori e Responsabili dei Servizi per l'impiego Operatori dei Servizi per l'impiego	D.Lgs. 469/97 D.Lgs. 181/2000 D.Lgs. 469/97 D.Lgs. 181/2000	9.050

vorendone l'apprendimento e la fidelizzazione; in questo contesto il progetto prevede due nuove figure: quella del **tutor personale** che mantiene un rapporto personale con il discente, seguendolo per l'intero percorso formativo e quella del **tutor specialistico**, specializzato in una determinata materia di insegnamento;

- l'integrazione sinergica fra formazione asincrona (auto-istruzione basata sul *courseware*, comunicazione tramite posta elettronica e forum) e nuove metodologie di formazione sincrona (ad esempio lezioni e seminari dal vivo, comunicazione in audio-videoconferenza).

In questo quadro si prevede che i percorsi di base si rivolgeranno a grandi numeri di utenti, basandosi prevalentemente su tecniche di auto-istruzione assistita. I percorsi avanzati, invece, che si rivolgeranno a gruppi più ristretti, potranno fare un uso più intensivo di tecniche di apprendimento collaborativo.

In tutti e due i casi è richiesta la predisposizione di strumenti efficaci per la valutazione dell'apprendimento. In questo modo il servizio potrà creare le precondizioni necessarie per rispondere alla domanda crescente di etero-valutazione e certificazione dell'apprendimento.

4.6. La soluzione tecnologica

Il nuovo servizio di *e-learning* sarà erogato **tramite internet** e sarà accessibile a partire da **qualsiasi personal computer dotato di un browser standard**. In questo modo il servizio terrà conto non solo della rapida evoluzione del contesto tecnologico (affermazione dei servizi di *e-learning*, crescente disponibilità della larga banda) ma anche delle criticità logistiche ed organizzative determinate dalle scelte tecnologiche di FaDol (v. paragrafo 3.7.5.). L'utilizzo del nuovo servizio non richiederà l'installazione di *software* o *hardware* diversi da quelli normalmente richiesti per la navigazione in Internet. Là dove possibile il servizio sfrutterà le opportunità offerte dalla larga banda (ad esempio nuove possibilità di comunicazione audio-video). L'accesso al servizio sarà comunque garantito anche agli utenti che accedono tramite modem.

Dal punto di vista degli utenti, che comprendono non solo i discenti ma anche i gestori delle singole linee di attività, i progettisti e realizzatori di materiali didattici, i tutor ecc., il servizio si presenterà nella forma di un **portale nazionale per la formazione professionale** che costituirà l'unico punto di accesso ad un insieme articolato di servizi formativi e di strumenti di supporto che comprenderanno:

- **Servizi "di portale"**: informazioni generali sulle caratteristiche del servizio e delle singole linee di attività, altre notizie di interesse alla popolazione *target*, motori di ricerca, altri servizi non-commerciali orientati alla fidelizzazione degli utenti;
- **Servizi per la gestione degli utenti**: procedure di registrazione, controllo degli accessi, gestione delle "schede personali" dei singoli utenti;

- **Strumenti di *authoring*:** strumenti per facilitare la produzione e la “pubblicazione” di materiali didattici multimediali, anche da parte di utenti non professionali;
- **Strumenti per l'orientamento:** strumenti a supporto dei servizi di orientamento; strumenti per la preparazione di percorsi di studio predefiniti, da proporre ai discenti; strumenti per la creazione e l'erogazione di “questionari di orientamento”; strumenti per la gestione dei piani di studio personali dei singoli discenti;
- **Strumenti per la gestione dei contenuti (*Content Management System*):** strumenti che consentono la gestione / consultazione di un catalogo di materiali didattici modulari;
- **Strumenti per l'erogazione dei contenuti (*Learning Management System*):** strumenti per l'erogazione/gestione di corsi multimediali basati su tecnologia *World Wide Web* (i cosiddetti WBT)⁹;
- **Strumenti per la gestione /trasmissione di eventi “dal vivo”:** strumenti per la gestione / trasmissione di eventi dal vivo (conferenze, lezioni, seminari, *workshop*); gli eventi saranno trasmessi in modalità *audio streaming* oppure *audio-video streaming*; il servizio consentirà la gestione degli interventi dei discenti in modalità voce, *mail* o *chat*;
- **Strumenti a supporto del *tutoring*:** strumenti per la gestione del lavoro dei tutor (assegnazione di un discente ad un *tutor*) e per facilitare il lavoro di questi ultimi (strumenti per il monitoraggio delle attività dei discenti);
- **Strumenti di comunicazione sincrona e asincrona:** strumenti a supporto delle comunicazioni fra i diversi utenti del servizio (gestori, tutor, discenti); gli strumenti sincroni comprenderanno un servizio avanzato di audio-video conferenza (anche di gruppo) e un servizio *chat*, gli strumenti asincroni comprenderanno la posta elettronica e i forum;
- **Strumenti per la valutazione dei risultati di apprendimento:** strumenti per la creazione, erogazione e correzione automatica di questionari, quiz, test ecc.; strumenti di *reporting*;
- **Strumenti di *Knowledge management*:** strumenti per la creazione, gestione e consultazione di una base di conoscenze, alimentata da *input* provenienti da formatori, *tutor* e discenti;
- **Strumenti di monitoraggio:** strumenti per la raccolta e pre-elaborazione di dati utili alla valutazione delle prestazioni del servizio e dei suoi utenti;
- **Strumenti di supporto alle attività del *Help Desk*:** strumenti a supporto delle attività di assistenza tecnica, svolta dal Servizio Centrale.

Dal punto di vista dei gestori il servizio dovrà garantire la gestione di un insieme di **ambienti didattici distinti** – ciascuno dei quali sarà associato ad un determinato gruppo di utenti (ad esempio: tutti gli utenti che partecipano ad una determinata linea di attività; un sotto-gruppo di utenti che partecipano ad una determinata linea di attività).

⁹ WBT: *Web Based Training*.

Sarà essenziale, inoltre, il rispetto di precisi criteri di qualità relativi alla continuità e alle prestazioni del servizio, la sicurezza nonché l'aggiornamento e la manutenzione del software applicativo.

Il progetto prevede che i singoli servizi si baseranno su piattaforme tecnologiche (*Content Management System, Learning Management System, Sistemi per la gestione delle comunicazioni sincrone e asincrone*) collaudate, che rispettano gli standard *de iure* e di mercato.

5. CONCLUSIONI

Questo breve saggio ha descritto i concetti che guideranno il previsto passaggio dal servizio FaDol – che oggi fornisce servizi di Formazione a Distanza per i CFP ex-legge 40/87 – ad un più moderno sistema di *e-learning* che fornirà servizi formativi all'insieme dei sotto-sistemi che compongono il sistema nazionale della FP, ivi compresi i componenti a gestione privata.

Il nuovo servizio è concepito come supporto ai nuovi obiettivi della politica del lavoro e tiene conto delle opportunità fornite dai più recenti sviluppi della tecnologia e delle metodologie per l'insegnamento *online*. Essa investirà, quindi, nuove aree di riferimento, applicando metodologie e tecnologie di carattere innovativo.

Ma il nuovo servizio sarà anche la continuazione e l'estensione del servizio FaDol, che ancora oggi, costituisce il più importante servizio pubblico di formazione a distanza attivo in Italia.

Il progetto FaDol dimostra, in modo efficace, il potenziale dell'apprendimento *online* come strumento di supporto alle politiche della formazione e del lavoro. Allo stesso tempo l'analisi dettagliata dei risultati del progetto – consentito dai sistemi e dalle attività di monitoraggio – ha fornito criteri e linee guida essenziali per la progettazione del nuovo servizio, in particolare per quel che riguarda il **modello organizzativo del servizio**, la **strategia didattica** e la **soluzione tecnologica**. Le tre principali lezioni di FaDol riguardano infatti:

- l'importanza critica del **coinvolgimento di tutti gli attori** che partecipano al processo di formazione professionale, con particolare riferimento ai **responsabili in diretto contatto con i discenti**;
- la necessità di una **strategia didattica integrata, multi-metodo**, che sfrutta i vantaggi di efficienza associati all'auto-istruzione assistita ma che integra le metodologie tradizionali della Formazione a Distanza con le nuove metodologie di insegnamento consentite dalla tecnologia Web e dalla diffusione della banda larga;
- i vantaggi enormi che derivano da una **soluzione aperta, basata su reti di accesso e tecnologie internet**, che consentono l'accesso a grandi numeri di utenti, senza imporre l'utilizzo di *hardware, software* o reti dedicati.

Le pagine precedenti hanno descritto il modo in cui il nuovo servizio approfitterà dall'esperienza di FaDol in queste aree. Esiste tuttavia anche una quarta area in cui sarà essenziale tener conto dei risultati conseguiti da FaDol.

Si osserva, infatti, che una parte importante dei cambiamenti introdotti nel nuovo servizio sono determinati dalla rapida evoluzione dell'ambiente politico, tecnologico e culturale rispetto alla situazione vigente al momento in cui FaDol è stato progettato. In questi primi anni del nuovo millennio tale evoluzione non si è arrestata ma continua. Essa comprende cambiamenti normativi, cambiamenti nella domanda di formazione, cambiamenti organizzativi, cambiamenti nei rapporti di lavoro fra formatori e centri di formazione. E insieme, l'introduzione di nuove tecnologie, l'emergere di nuove metodologie di insegnamento in rete.

In questo quadro, di grande dinamismo e possibili instabilità, è inevitabile che anche il nuovo servizio si troverà ad affrontare problematiche non previste dalla progettazione iniziale. Secondo l'autore di questo studio è importante, in questo contesto, il giusto riconoscimento degli enormi benefici che derivano da un efficace dispositivo di monitoraggio che consenta la misurazione dei risultati conseguiti e la rapida individuazione delle criticità. La realizzazione del sistema di monitoraggio, i cui risultati stanno alla base dell'analisi svolta in queste pagine, rappresenta uno dei principali risultati del progetto FaDol e costituirà un componente essenziale del nuovo servizio di *e-learning*.

ANNA RITA
COLASANTI
MARIO
BECCIU*

La valutazione delle capacità personali: indicazioni metodologiche

*Scopo del presente
articolo è fornire alcune
indicazioni metodologiche
per procedere alla
valutazione delle
capacità personali.
Nella prima parte sono
descritte ed esemplificate
alcune strategie e
strumenti di cui il
formatore può disporre
sia per la valutazione
formativa che per quella
sommativa.
Nella seconda parte,
sono, invece, precisati
alcuni principi che
occorre tener presenti
affinché i giudizi
formulati risultino
pedagogicamente validi¹.*

INTRODUZIONE

Un problema piuttosto complesso che si pone al formatore concerne la valutazione delle capacità personali. Infatti, di fronte all'esigenza di documentare il potenziamento e il raggiungimento di determinate capacità, il formatore deve fare i conti con una serie di difficoltà.

Una prima difficoltà risiede nel fatto che le capacità personali non possono essere trattate alla stessa stregua delle competenze tecniche. Essendo, infatti, capacità strettamente legate al Sé dell'allievo e che risentono fortemente della sua storia di apprendimento (familiare, scolastica, sociale), richiedono una valutazione prevalentemente formativa piuttosto che sommativa.

Ne deriva che, a differenza delle competenze tecniche, per le quali la valutazione si basa su azioni e prestazioni osservabili fornite dall'al-

* Esperti di formazione (Associazione AIPRE).

¹ Il testo integrale sulla valutazione delle capacità personali, ivi compresa la scheda di valutazione per le singole unità oggetto di training, farà parte di una prossima pubblicazione da parte del CNOS-FAP.

lievo e intese come indicatori di padronanza, le capacità personali necessitano di riferirsi, per la loro valutazione, non solo alle prestazioni osservabili, ma anche ai processi ad esse sottesi, ossia alle procedure attraverso le quali le capacità sono potenziate e raggiunte.

In secondo luogo, anche quando ci si vuole riferire alle prestazioni osservabili, non si dispone di strumenti idonei che descrivano operativamente, per le singole capacità personali, gli obiettivi perseguiti con i relativi criteri di padronanza; di qui il rischio di incorrere in giudizi valutativi che risentono del soggettivismo e dell'approssimazione.

Infine, poiché gran parte del lavoro sulle capacità personali è indirizzata ad ampliare l'autoconoscenza e a stimolare la promozione della propria realtà personale, da parte degli allievi, è indispensabile che il processo valutativo consenta a questi ultimi di controllare l'andamento del proprio apprendimento in fase d'attuazione, permettendo gli aggiustamenti dovuti; ne deriva la necessità di ricorrere a modalità alternative di valutazione che includano la possibilità di monitorare i dati in evoluzione da parte degli allievi stessi.

In sintesi, nel valutare le capacità personali si è chiamati a verificare *non solo ciò che un allievo sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa e tramite quali processi arriva a farlo*. Tutto questo obbliga inevitabilmente a ripensare e ad innovare il processo di valutazione.

Nella parte che segue presentiamo una serie di strategie che il formatore può adottare per realizzare una valutazione dei contenuti e dei processi di apprendimento, continuata nel tempo e in collaborazione con l'allievo. Infine, consideriamo brevemente alcuni principi che devono essere tenuti presenti nella formulazione e nella verbalizzazione dei giudizi valutativi.

1. STRATEGIE DI VALUTAZIONE

Osservazione in aula e fuori dell'aula

Parte integrante del processo di valutazione è rappresentata dall'osservazione. Quest'ultima, se realizzata con accuratezza e nella variabilità spazio-temporale, consente di ottenere informazioni preziose sui comportamenti e sulle prestazioni degli allievi.

Per questo si richiede al formatore di osservare e registrare quei comportamenti degli allievi che possono essere indicativi della presenza o meno di determinate capacità personali. Le osservazioni possono essere libere oppure basate su schede già predisposte (cfr. Figura 1).

Il diario delle attività

Nella valutazione delle capacità personali ampio spazio è dato all'autovalutazione. È, infatti, importante che gli allievi considerino la conoscenza delle loro possibilità e competenze come un obiettivo formativo e non semplicemente come un impegno sporadico e occasionale.

Fig. 1 - Esempio di scheda osservativa

Allievo _____

Comportamento Collaborare con gli altri

N _____ I _____ S _____ C _____

non manifesta inizia a manifestare sta sviluppando manifesta il
il comportamento il comportamento il comportamento comportamento con
competenza

aspetti da osservare	valutazione	data	osservazioni integrative
<i>È propositivo</i>			
<i>Incoraggia la partecipazione</i>			
<i>Accetta pareri diversi</i>			
<i>Condivide le proprie cose</i>			
<i>Fa apprezzamenti</i>			
<i>Allenta le tensioni</i>			

Fonte: adattato da Pike - Salend, 1996.

Per questo può essere utile il ricorso al diario delle attività. Al termine di un incontro, che ha avuto per oggetto una capacità personale o una componente di essa, l'allievo può annotare i suoi commenti sull'esperienza d'apprendimento, sia spontaneamente in modo non strutturato, sia sistematicamente tenendo conto dei seguenti aspetti: cosa ha appreso, come lo ha appreso, cosa non è chiaro, che difficoltà ha incontrato, quanto è stato interessante, in che misura e in quali contesti considera applicabile ciò che ha appreso, come valuta i risultati conseguiti.

L'esame del diario, effettuato ad intervalli brevi, può consentire all'allievo e al formatore di individuare obiettivi e strategie per superare eventuali difficoltà e migliorare la prestazione.

Una forma particolare di diario è rappresentata dalla *biografia d'apprendimento*, uno strumento relativamente semplice che serve a monitorare e a documentare ciò che un allievo scopre su se stesso e sul proprio apprendimento nel corso del tempo (cfr. Figura 2).

In esso c'è un riferimento temporale e contestuale, una breve annotazione di ciò che l'allievo ha scoperto, un'ulteriore sintesi sotto forma di parole-chiave.

L'archivio dei "prodotti e dei progressi dell'apprendimento"

Poiché il possesso delle capacità personali non può essere inferito sulla base di una singola prestazione è necessario disporre di uno strumento che consenta di raccogliere e documentare l'itinerario che percorre ogni allievo per raggiungere gli obiettivi previsti.

Fig. 2 - Esempio di biografia d'apprendimento

Oggi...(data)	In occasione di...	Ho scoperto che...	Parole-chiave
12 novembre 2002	Una discussione con i compagni	A volte sottovaluto le mie capacità	SOTTOVALUTO CAPACITÀ
10 dicembre 2002	Un'esercitazione sulla competenza emozionale	Posso modificare i miei pensieri per sentirmi meglio	PENSIERO EMOZIONE
20 gennaio 2003	Un lavoro di gruppo	Tante teste producono meglio di una	INSIEME PRODOTTO MIGLIORE

Fonte: adattato da Mariani, 2000.

Tale strumento, generalmente denominato *portfolio formativo*, consiste in una raccolta longitudinale e sistematica di testimonianze del percorso di apprendimento di ogni singolo allievo. Si tratta di un insieme di campioni, di lavori o esperienze collezionate nel corso del tempo che permettono, sia durante l'attività formativa sia a conclusione di essa, di esaminare i progressi realizzati dall'allievo e di inferire il livello raggiunto nelle singole capacità in oggetto.

Il materiale da raccogliere dovrà essere selezionato dal formatore e dall'allievo sulla base delle unità trattate nel corso del programma e il lavoro o l'esperienza selezionati dovranno far risaltare le competenze raggiunte.

È importante, inoltre, che i campioni scelti siano diversificati: schede di osservazione, esempi di esercitazioni svolte, risposte scritte nei diari, schede o questionari di auto valutazione, registrazioni audio, riprese video, verbali sulle esperienze.

Ad ogni lavoro scelto dovrebbe essere annessa una scheda contenente le seguenti informazioni:

- a) un'identificazione del documento;
- b) una descrizione del contesto in cui il documento è stato prodotto;
- c) una spiegazione dei motivi per cui è stato scelto (Pike - Salend, 1996).

L'uso di un archivio così organizzato ha una serie di vantaggi, sia per il formatore che per l'allievo (Pellerey, 2000). Al formatore consente di:

- avere una visione più articolata e distribuita nel tempo del lavoro svolto dagli allievi;
- realizzare una riflessione interpretativa e valutativa più complessa, basata non solo sui risultati conseguiti, ma soprattutto sui processi che hanno portato a tali risultati;
- perfezionare il programma seguito avendo a disposizione una documentazione longitudinale dei risultati della propria azione formativa.

All'allievo consente di:

- acquisire abilità di auto valutazione;
- sentirsi attivo costruttore delle proprie conoscenze e competenze;
- dimostrare i propri punti di forza e non solo le proprie vulnerabilità;

- dirigere l'attenzione non solo sul voto, ma sull'apprendimento;
- incrementare la consapevolezza di cosa e di come hanno appreso.

Le scale di valutazione

Gli strumenti sin qui esaminati fanno essenzialmente riferimento alla valutazione formativa e consentono di rilevare non solo cosa l'allievo sa e cosa è capace di fare con ciò che fa, ma anche come apprende.

Il formatore, tuttavia, necessita anche di strumenti per una valutazione sommativa, che consentano di stimare il livello di competenza nelle prestazioni di un allievo. La prestazione, infatti, non è realizzata bene o male, ma prevede uno sviluppo da un livello di non presenza ad un livello d'eccellenza.

Per questo possono essere d'aiuto le scale di valutazione. Esse hanno il vantaggio di un'agevole fruibilità e offrono una visione generale del livello raggiunto dall'allievo (cfr. Figura 3).

Fig. 3 - Esempio di scala di valutazione

COLLABORAZIONE

Livello 1

L'allievo tende a manifestare comportamenti competitivi. Evita situazioni in cui è chiamato a collaborare con gli altri e quando non può farne a meno assume l'atteggiamento del "bastian contrario"; fa molta fatica a condividere con i compagni le sue cose.

Livello 2

L'allievo tende a sottrarsi al lavoro comune. Preferisce lavorare da solo oppure con alcuni compagni. È disposto a condividere le sue cose solo con i suoi amici.

Livello 3

L'allievo collabora solo se sollecitato dall'insegnante o dai compagni; se gli viene richiesto mette a disposizione il suo materiale.

Livello 4

L'allievo è ben disposto alla collaborazione con i compagni e accetta le loro proposte, sebbene tenda a far valere la propria opinione; quando è necessario mette a disposizione le sue cose.

Livello 5

L'allievo collabora volentieri con i compagni; cerca di coinvolgere quelli isolati e meno motivati; durante le attività è propositivo, sa accettare i pareri diversi ed è elemento unificatore all'interno del gruppo; è attento alle necessità dei compagni ed è pronto a condividere le proprie cose.

I criteri di padronanza

Accanto alle scale di valutazione costituiscono un importante ausilio alla valutazione sommativa i criteri di padronanza che descrivono cosa dovrebbe saper fare un allievo perché l'obiettivo stabilito per una determinata capacità possa considerarsi raggiunto.

Si tratta quindi di specificare, per ogni capacità, il tipo di compito che l'allievo è chiamato ad eseguire in termini di richiesta-prestazione (cfr. Figura 4).

Fig. 4 - Esempio di obiettivo operativizzato

CAPACITÀ IN OGGETTO: LA NEGOZIAZIONE	
Obiettivo	
Condizioni	Simulando una situazione di conflitto con un compagno legata alla procedura da scegliere per eseguire un determinato compito
Prestazione	l'allievo dimostra di saper negoziare se - cerca di capire le motivazioni del compagno, ponendo domande opportune (Es. Perché preferisci procedere in questo modo?) - si sforza di comprenderne il punto di vista e le aspettative utilizzando la riformulazione (Es. Stai dicendo che è più vantaggioso procedere in questo modo, in quanto....) - esprime le ragioni che lo porterebbero a seguire un'altra procedura (Io sarei dell'idea di procedere in quest'altro modo perché...) - esplicita i vantaggi di entrambe le posizioni (Es. La tua idea ci permetterebbe di, la mia di....) - chiede al compagno se è d'accordo e se vede altri vantaggi (Es. Che te ne pare? Ci trovi altri vantaggi?) - esplicita gli svantaggi di entrambe le posizioni (Es. Se procediamo come dici tu potremmo rischiare di...; se procediamo come dico io, potremmo rischiare di....) - chiede al compagno se è d'accordo e se vede altri svantaggi (Es. Che te ne pare? Ci trovi altri svantaggi?) - elenca possibili soluzioni (Es. Per la prima parte potremmo muoverci così...., per la seconda invece.... - oppure - Potremmo integrare le due procedure in questo modo....) - chiede al compagno cosa ne pensi e se ha in mente altre soluzioni (Es. Che ne dici? Tu che idee hai?) - raggiunge un accordo sulla soluzione (Es. OK, decidiamo di procedere così...)
Criterio di padronanza	
Si considera raggiunto l'obiettivo se l'allievo	- individua almeno due motivi che spingono il compagno a sostenere la sua scelta - esplicita almeno due motivi a sostegno della propria scelta - presenta almeno un vantaggio e uno svantaggio connesso alle due posizioni - individua almeno due soluzioni che tengano conto delle diverse motivazioni emerse.

Fonte: adattato da Nota-Soresi, 1997.

2. LA FORMULAZIONE DEI GIUDIZI VALUTATIVI

Fin qui abbiamo presentato gli strumenti di cui il formatore può disporre per formulare un giudizio valutativo il più possibile accurato circa le capacità personali.

È necessario, tuttavia, riflettere brevemente anche sui principi che in tale formulazione debbono essere tenuti presenti affinché il giudizio espresso risulti di stimolo ad una crescita ulteriore e non vada a minare l'autostima del discente.

I principi che permettono di realizzare una prassi valutativa incoraggiante e proattiva fanno riferimento al carattere differenziato del giudizio, alla sua funzione prognostica, alla rilevazione in esso dei progressi e degli sforzi compiuti dall'allievo.

Un giudizio si connota, quindi, come pedagogicamente valido quando è differenziato, prognostico e rilevante il positivo (Franta-Colasanti, 1993).

Il principio della *differenziazione* concerne la specificità e la concretezza dei comportamenti oggetto di valutazione. Giudizi specifici e concreti aiutano gli allievi a capire quali sono i comportamenti da migliorare e contengono suggerimenti per un agire alternativo; al contrario, giudizi globali e poveri di concretezza non rappresentano un *feedback* costruttivo e per la loro natura interpretativa possono provocare, in chi li riceve, confusione, chiusura e resistenza.

La realizzazione del principio della differenziazione è legata alla verbalizzazione del giudizio in termini descrittivo-fenomenologici ed interazionali.

La *verbalizzazione descrittivo-fenomenologica* fa riferimento all'uso di verbi ed avverbi, ed esclude il ricorso ad aggettivi. Così il giudizio "Giovanni è aggressivo e bisognoso di attenzione" (uso di aggettivi), può essere tradotto in "Giovanni spesso reagisce con insulti quando avverte che compagni non rispettano le sue idee" (uso di avverbio: spesso; di verbo: reagire con insulti).

Mentre la prima formulazione è statica e contiene l'inferenza di un tratto o una di disposizione (aggressivo), la seconda è dinamica e contiene un'informazione con la quale l'allievo può confrontarsi più facilmente.

Inoltre, la prima non lascia molti margini di cambiamento (in quanto una disposizione intrapsichica è meno soggetta a modificarsi), la seconda, invece, (in quanto focalizzata sul comportamento) consente maggiori possibilità di controllo e, quindi, di miglioramento.

La *verbalizzazione interazionale* del giudizio riguarda l'enfasi sull'interdipendenza del comportamento individuale con gli altri e con il contesto.

L'interpretazione della personalità secondo l'approccio interazionale [$C=f(P/S)$], porta, infatti, a considerare il comportamento dell'allievo come interdipendente con l'ambiente scolastico, inteso come correlato oggettivo del suo mondo soggettivo.

In tal senso, concepire l'agire dell'allievo unicamente in funzione della sua persona costituirebbe un riduzionismo e non consentirebbe di cogliere i fattori (formatori, compagni, condizioni oggettive di spazio e di tempo, ecc.) che possono influire sulla messa in atto di determinati comportamenti.

Al contrario, sottolineare come questi ultimi interdipendano con le componenti del contesto aiuta l'allievo stesso a comprendere più differenziatamente il suo agire.

Secondo il criterio della verbalizzazione interazionale la seguente formulazione *"Talvolta Pietro lavorando con i compagni si urta e smette di collaborare"*, dovrebbe essere trasformata in *"Pietro risponde alterato e smette di lavorare con i compagni quando questi manifestano disaccordo rispetto alle sue idee"*.

A differenza della prima, questa seconda formulazione rende esplicito l'elemento di interdipendenza, cioè il comportamento di critica dei compagni al quale Pietro reagisce con irritazione e non collaborazione.

In questo stesso esempio risulterebbe ancora meno valida della prima una formulazione del tipo *"Pietro è vulnerabile"*, in quanto costituirebbe un'interpretazione gratuita e confrontativa facilmente innescante reazioni difensive.

Il secondo principio da tener presente nella formulazione dei giudizi valutativi, concerne la loro *funzione prognostica*, laddove per funzione prognostica si intende l'esplicitazione dei fattori e delle condizioni da curare perché un determinato comportamento migliori.

Si tratta, quindi, di comunicare le prospettive verso le quali muovere concretizzando modalità e strategie che consentono di camminare progressivamente nella direzione auspicata.

Un esempio di giudizio prognostico potrebbe essere il seguente *"Giuseppe generalmente si astiene dal comunicare, quando occorre prendere una decisione comune; il suo comportamento affermativo in queste situazioni potrebbe essere incrementato se lo si aiutasse ad introdurre più spesso le sue idee e i suoi interessi"*. In tal caso viene specificato il comportamento in questione e vengono suggerite indicazioni per il superamento delle difficoltà.

Il terzo principio da osservare nella formulazione dei giudizi riguarda il *riconoscimento del progresso e dello sforzo compiuti*. Tale riconoscimento, oltre a costituire una gratificazione ed un rinforzo a persistere nell'impegno, incrementa nell'allievo la fiducia e la percezione di controllabilità degli eventi.

Il formatore rispetta questo terzo principio quando non usa il confronto sociale (es. il riferimento all'andamento del gruppo classe), ma valuta l'agire dell'allievo in rapporto a suoi precedenti standard di condotta e quando tiene conto, nella valutazione del progresso, della disponibilità delle risorse personali e sociali.

Un esempio di giudizio rimarcante il progresso potrebbe essere il seguente *"Antonio si isola sempre meno dai compagni e ultimamente prende l'iniziativa di comunicare purché sappia che può tacere se lo desidera"*.

Riassumendo, la valutazione delle capacità personali raggiunge l'obiettivo della validità pedagogica quando la formulazione dei giudizi si fonda su comportamenti osservabili e non su tratti o disposizioni intrapsichiche; quando è specifica, processuale, contestualizzata, prospettica, enfaticamente il positivo.

BIBLIOGRAFIA

- COMOGLIO M. (2002), *La valutazione autentica*, in: "Orientamenti pedagogici" 49 (1), 93-112, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- FRANTA H. - COLASANTI A.R. (1993), *La personalità degli allievi: una variabile imprescindibile nella valutazione scolastica*, in: "Valutazione nella scuola media. Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 64, Firenze, Le Monnier.
- PIKE K. - SALEND S.J. (1996), *Strategie di valutazione autentica dell'apprendimento*, in: "Difficoltà di apprendimento" 1/3, 329-342, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- MARIANI L. (2000), *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna.
- PELLEREY M. (2000), *Il portfolio progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in: *ISRE*, VII, (2), 5-28, Venezia.
- NOTA L. - SORESI S. (1997), *I comportamenti sociali*, ERIP, Pordenone.

La dinamica orientativa del sapere e del fare nell'ottica della nuova riforma

MARIO
VIGLIETTI*

UNA CONVERGENZA DA INTERPRETARE

Se è vero che *“il declino economico è anche sempre un declino etico, sociale e culturale”*, dovrebbe esser vero anche il contrario: maggior eticità, buona integrazione sociale, cultura ed educazione per tutti dovrebbero favorire benessere e progresso.

L'esperienza mondiale, infatti, dimostra, *“che gli investimenti nell'istruzione e nella formazione producono chiari benefici,*

- sia sui soggetti singoli (in Italia, il titolo di studio posseduto influisce in modo particolarmente rilevante sulle opportunità di lavoro dei soggetti; a 40 anni, per esempio, un laureato guadagna in media circa cinquemila Euro all'anno in più rispetto ad un diplomato, il doppio rispetto ad un individuo con la licenza media ed il triplo di quanto percepisce chi non è andato oltre la licenza elementare);
- sia sulla competitività delle imprese, sia soprattutto, sulla qualità della vita personale e

L'articolo riprende la riflessione sul senso del sapere e del fare nei cambiamenti in corso nel campo educativo e sulla dinamica dell'orientamento verso scelte consapevoli di percorsi differenti, ma di pari importanza e dignità nella formazione della persona, chiamata a vivere in forma libera e responsabile nel mondo del lavoro.

* Esperto di orientamento - Gospes di Torino Rebaudengo

sociale in generale (le prospettive di occupazione migliorano, i livelli di reddito aumentano e si riducono le disuguaglianze sociali; migliorano e diventano più efficienti i sistemi sanitari; si rafforza la sicurezza ambientale; migliora l'assistenza agli anziani e ai malati; si riducono i disagi per le fasce più deboli della popolazione; scende la criminalità e si limita il fenomeno della dipendenza dalla droga).

Il capitale umano, quindi, incide sul maggiore o minore senso civico di una nazione, sugli interessi culturali, sulla diffusione della lettura, sulle buone maniere”¹.

C'è da domandarsi allora, come mai nell'Italia di oggi, che può vantare una scuola secondaria ed un'università di massa come non pochi paesi nel mondo, c'è ancora tanta crisi economica e di competenza tecnica che ci fa collocare al di sotto delle medie dei paesi dell'Unione Europea? È forse perché la **convergenza scuola e progresso** è venuta meno? Non sembrerebbe.

Effettivamente, quel che è venuto meno è stato solo “il modello scolastico ridotto a sistema *frontale* di apprendimento di pure conoscenze teoriche, valide in sé, ma sentite estranee al senso personale di ciascuno, quasi bastassero da sole a promuovere la cultura e l'educazione dei giovani, come uomini, cittadini e lavoratori. Da qui la *progressiva e sistematica svalutazione dell'istruzione e della formazione professionale; la concezione ospedaliera e residuale dell'obbligo formativo*, destinato soltanto ai falliti della scuola, letteralmente ai *drop out*, a chi cade fuori è espulso dalla scuola (obbligo formativo peraltro introdotto con grave ritardo nel nostro ordinamento con la legge 144/99); l'inesistenza di un percorso formativo in alternanza scuola e lavoro e di una formazione professionale superiore, *parallela* agli studi universitari...”².

Con la riforma Moratti si valorizza **una nuova convergenza tra il sapere ed il fare**: la formazione professionale non viene più vista soltanto come uno strumento in funzione dell'apprendimento del lavoro, ma come una motivante occasione promozionale *dell'educazione e della cultura della persona attraverso il lavoro*, utile ad accumulare “quel capitale umano e sociale” di cui si sente tanto il bisogno. Non si tratta di mercificare il lavoro riducendolo a puro mezzo di sussistenza, ma di stabilire una **nuova convergenza** tra

¹ BERTAGNA G., *Formazione e istruzione: una circolarità da riscoprire* (Web, ed.scuola.it, dic. 2002).

² “Il risultato di questa riduzione scolasticistica del modello formativo, nonché del mancato impegno per riconoscere pari dignità al percorso formativo professionale, è che 34 giovani su 100, dopo ben 11,5 anni, in media, di presenza nelle aule scolastiche, a causa delle ripetenze, giungono a 18 anni senza aver ottenuto nemmeno una *qualifica professionale*; che solo 65 giovani su 100 si diplomano e solo 20 si laureano; che il 15% dei giovani italiani tra i 15 e i 19 anni ed il 30% di quelli di 20-24 anni, non sono coinvolti in nessuna attività d'istruzione o formazione professionale, né sono inseriti nel mondo del lavoro (percentuali due volte più alte rispetto alle medie dell'Unione Europea); che il nostro apprendistato è lillipuziano: 50.000 giovani tra i 15 ed i 18 anni, contro i 350.000 della Francia ed il numero ancora maggiore della Germania.” (Bertagna).

il lavoro e la libertà di chi lo sceglie "come *fine* necessario per la realizzazione di sé". È naturale quindi concludere che istruzione e formazione professionale non possono più apparire come strade separate gerarchicamente dipendenti, ma come *due facce della stessa medaglia*.

Sono "modalità diverse di apprendimento e di sviluppo della stessa umanità con le infinite figure delle *specificità di ciascuno*, caratterizzanti l'*unicità* delle vocazioni personali e delle capacità intellettuali, estetiche, tecniche, motorie, sociali, morali e religiose di ciascuno".

L'istituzione dei due canali di istruzione e di formazione professionale della nuova riforma, intende, appunto, far scomparire **la drammaticità dell'alternativa di scelta** della via professionale considerata come *subalterna e di minore dignità e importanza di quella dell'istruzione scolastica*³.

È logico pensare che la riforma costituzionale, dell'art. 117, che dà alle Regioni la potestà legislativa sull'istruzione e sulla formazione professionale, coerentemente dovrebbe continuare a mantenere lo stesso spirito della riforma Moratti della "centralità della persona" e, conseguentemente, "valorizzare il carattere educativo della formazione professionale e, con essa, dell'istruzione professionale, tecnica e liceale, creando le condizioni istituzionali, oltre che culturali e pedagogiche, per una loro osmosi e radicandole tutte, maggiormente, come peraltro è ragionevole, nel territorio a servizio della crescita della persona"⁴.

In più, l'accentuazione della **convergenza sulle "competenze"** a cui punta la nuova riforma, oltre a promuovere la trasmissione di un patrimonio culturale consolidato, diventa anche (pur in un clima di cambiamento quale è quello dei nostri giorni, che mette facilmente fuori gioco non solo conoscenze faticosamente acquisite, ma anche abilità maturate all'interno di una professione in lunghi anni di esperienza), un traguardo obbligato in grado di unire il sapere al fare, per un progressivo e costante aumento di nuove competenze in vista della professione futura o del successivo indirizzo di studi superiori, al fine di non correre il rischio di fornire agli studenti strumenti ormai dissueti o sorpassati. E tutto ciò non solo riguardo al lavoro o allo studio, ma anche riguardo a tutte le competenze relative alla persona, quali i saperi relativi alla dimensione corporea, quelli estetici, quelli sociali, quelli etici, senza escludere nessuno.

³ Negli incontri individuali al nostro Centro di Orientamento, al momento delle iscrizioni alla scuola secondaria superiore, è abbastanza comune la richiesta di controlli psicoattitudinali circa la personale idoneità all'iscrizione ai licei, specie scientifico (ritenuto meno impegnativo del liceo classico) e assai minori la richiesta d'idoneità agli istituti tecnici, agli istituti professionali (3 anni +2) o agli altri licei, ed ancor meno quelle relative ai percorsi della formazione professionale (2 anni +1) o dell'alternanza scuola-lavoro (che continuano erroneamente ad essere ritenuti corsi di "basso livello", adatti ai meno dotati o a chi è demotivato ad uno studio relativo al "solo sapere"). Non sarà però semplice riuscire a "far cambiar mentalità" circa al loro valore e alle possibilità formative che effettivamente possono offrire, fintanto che la scuola non riuscirà a rinnovare contenuti e metodologie didattiche alternative, facilitando l'acquisizione di nuovi metodi di lavoro e di nuovi concetti chiave orientativi.

⁴ BERTAGNA G., *op. cit.*

In pratica, non si può più pensare una scuola disancorata dalla vita, in cui i valori della persona non siano al centro della sua preparazione a vivere e a convivere proficuamente con tutti.

Questa **logica pedagogica** non è evidentemente da collegarsi con la **logica economicistica**: è una logica, infatti, che “non rifiuta la provocazione che deriva alla scuola dal misurarsi con la realtà esterna, non mette in discussione la necessità che un sistema d’istruzione e formazione debba saper abilitare i giovani ai saperi professionali, così come oggi sono richiesti. Rifiuta però di lasciarsi definire e giudicare esclusivamente in termini di “utilità”. Le capacità che vanno riconosciute e fatte evolvere in competenze sempre più ricche, sono riferite a tutte le dimensioni costitutive della persona. I saperi funzionali sono importanti, ma lo sono anche i saperi relativi alla dimensione corporea, quelli estetici, quelli sociali, quelli etici... E lo sono per tutti gli alunni, nessuno escluso”⁵.

CONVERGENZE E ORIENTAMENTO

In vari documenti ministeriali, a proposito della convergenza del sapere e del fare si accenna frequentemente ad **una dimensione orientativa** che, aggiunta a quella della **formazione di competenza**, caratterizza specificamente la scuola come promotrice di sviluppo e d’inserimento dei giovani nella vita.

Un’ulteriore conferma di ciò la ritroviamo, inoltre, nelle recenti *“Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado”* pubblicati dal Ministero dell’Istruzione, per garantire a tutti il diritto personale sociale e civile *“all’istruzione e alla formazione di qualità”*.

Ne riportiamo alcuni brani significativi.

“La Scuola Secondaria di I grado accoglie gli studenti e le studentesse nel periodo di passaggio dalla fanciullezza all’adolescenza, ne prosegue l’**orientamento educativo**, eleva il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano, accresce le capacità di partecipazione e di contributo ai valori della cultura e della civiltà e costituisce, infine, grazie agli sviluppi metodologici e didattici conformi alla sua natura ‘secondaria’, la premessa indispensabile per l’ulteriore impegno dei ragazzi nel secondo ciclo di istruzione e formazione...”

- a) Ha come obiettivo generale di essere una *“Scuola di educazione integrale della persona”* che, confermando una tradizione avviata nel 1963 e consolidata nel 1979, rinnova il proposito di promuovere *processi formativi* in quanto si preoccupa di adoperare *il sapere* (le conoscenze) e *il fare* (abilità) che è tenuta ad insegnare come occasioni per sviluppare armonicamente la personalità degli allievi in tutte le direzioni (etiche, reli-

⁵ FIORIN I., *La riforma “necessaria”: una chiave di lettura*, in *“Pedagogia e Vita”* 2003, p. 146.

giose, sociali, intellettuali, affettive, operative, creative, ecc.) e per consentire loro di agire in maniera matura e responsabile.

- b) È una *“Scuola che colloca nel mondo”*, in quanto *“aiuta lo studente ad acquisire un’immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale, a riconoscere le attività tecniche con cui l’uomo provvede alla propria sopravvivenza e trasforma le proprie condizioni di vita, a comprendere il rapporto che intercorre tra le vicende storiche ed economiche, le strutture istituzionali e politiche, le aggregazioni sociali e la vita e le decisioni del singolo. Le conoscenze e le abilità che lo studente è sollecitato a trasformare in competenze personali, offrono, in questo quadro, un contributo di primaria importanza ai fini dell’integrazione critica delle nuove generazioni nella società contemporanea”*.
- c) È una *“Scuola orientativa”* in quanto *“mira all’orientamento di ciascuno, favorisce l’iniziativa del soggetto per il suo sviluppo fisico, psichico ed intellettuale, lo mette nelle condizioni di definire e conquistare la propria identità di fronte agli altri e di rivendicare un proprio ruolo nella realtà sociale, culturale e professionale. È un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente anche le varie strutture non formali ed informali del territorio, nonché il grado di scuola successivo”*.

“La possibilità del preadolescente di ***operare scelte realistiche*** nell’immediato e nel futuro, portando avanti lo sviluppo di ***un progetto di vita personale***, deriva dal consolidamento di ***competenze decisionali*** fondate su una ***verificata conoscenza di sé*** e su un intelligente tirocinio educativo che abbia autenticato e continui ad autenticare *le capacità, gli interessi e le attitudini* di ognuno.

Il carattere orientativo è *intrinseco allo studio delle discipline* e alle attività inter e trans disciplinari. L’uno e le altre, infatti, sono volte alla *scoperta di sé* (un sé sottoposto agli straordinari dinamismi delle trasformazioni psicofisiche e a cambiamenti negli stili di apprendimento, interessi, abitudini, sentimenti, immagini di sé), della *cultura e dell’arte*, del mondo in generale (contatti, scambi, scoperte, ecc.) e della *produzione umana* in particolare, attraverso l’incontro con i diversi ambienti della produzione tecnica o intellettuale. Lo studio e le attività possono essere amplificate nella loro efficacia con un impiego accorto dei ***percorsi formativi facoltativi*** offerti ai preadolescenti per il migliore sviluppo possibile delle loro capacità, fino ai ***livelli di eccellenza***. (*Le sottolineature evidenzianti i concetti significativi, sono nostre*).

LA CONVERGENZA VERSO LA SCELTA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE INIZIALE

L’angolatura concettuale delle suddette premesse delle indicazioni ministeriali sulle *convergenze del sapere e del fare*, è stata quella di presentare, da un lato, l’importanza *dell’unificazione dei due aspetti formativi nella preparazione alla vita lavorativa della gioventù*, evidenziandone le caratteristiche sia

di livello che di qualificazione personale, economica e sociale, e dall'altro *l'essenzialità della funzione orientativa* di preparazione ad una scelta strutturata sulle caratteristiche qualificanti della persona. Cerchiamo di chiarirne meglio il significato.

Purtroppo una delle **difficoltà insorgenti** in relazione alla scelta della formazione professionale diretta ad una qualificazione per il mondo del lavoro è dovuta alla svalutazione del *sapere* (legato allo studio) e alla legittimazione del *fare* come fattore sufficiente a creare *competenza*: da un lato, la scuola avvia l'alunno che "non riesce", all'apprendimento "del fare" dove lo studio "conta meno", e dall'altro, l'alunno demotivato è indirizzato, per lo più con suo compiacimento, alla scuola dove s'impara a lavorare e dove c'è poco da studiare (!).

A questo stereotipo si unisce anche l'altro della "*minor dignità*" del livello degli studi professionali (che insegnano solo "a fare") rispetto al livello degli studi umanistici (che insegnano a essenzialmente "a pensare").

Non c'è dubbio che bisogna **sfatare questi stereotipi** intervenendo per un cambiamento, soprattutto di mentalità, sia sociale che scolastica, sostituendo al parametro della pura efficienza del "saper fare", anche quello dell'*essenzialità del "pensare" per saper fare bene il "fare"*.

Ad esempio:

Il pericolo di oggi è di confondere *educazione con tecnologia*, quasi si potessero risolvere i problemi della scuola con un sapere standardizzato e computerizzato indipendente dal conoscere *come* si costruisce il sapere. Non sono poche le reazioni a questo modo di pensare.

I ragazzi "devono apprendere *un metodo di ricerca* e non solo i semplici risultati del sapere già acquisito che il computer può fornire in grande abbondanza senza però *impegnare la testa* dello studente nella ricerca del modo con cui vi si perviene" (U. Galimberti). Lo stesso Clifford Stoll (uno dei creatori di Internet) rispondendo alla domanda *se la scuola oggi ha proprio bisogno del computer?*, afferma: "Una 'buona' scuola non ha bisogno del computer ed una scuola 'mediocre' non migliora con il computer." Commenta il Rubinacci⁶ "Alla Scuola servono ancora, se non di più, dei *buoni* insegnanti *che credono* nel loro mestiere e nei contenuti che trasmettono e degli allievi *disposti ad imparare attraverso l'impegno e la fatica*. È assurdo pensare che i nuovi strumenti tecnologici possano sostituire il libro che resta il migliore depositario di conoscenze".

Significativa la riflessione di Luigi Beccarla⁷: "Ora le tendenze generali nelle riforme europee delle scuole, mirano allo sconto, ai "*saperi minimi*" (geniale trovata!) e stanno emarginando le discipline umanistiche, fortemente penalizzate a vantaggio di altre ritenute più utili... a svantaggio delle discipline che aiutano alla riflessione... quelle che *inseguono*

⁶ RUBINACCI A., *High tech, le smagliature nella rete*, in "Tutto Scuola", Ottobre 2002.

⁷ BECCARLA L., "Tutto libri", Ed. La Stampa, 1 Giugno 2002.

*a pensare, che hanno favorito fino a ieri la maturazione di uno spirito critico. La formazione generale dell'uomo sembra una operazione antieconomica, superata dai tempi. Eppure una società funziona non quando le persone sanno usare il computer, navigare su internet, far girare bene le macchine, far quadrare i conti, ma quando sono capaci di riflettere **sul senso del proprio operare**: il che s'impara ancora dal molto leggere e meditare sui casi della vita".*

Resta pur vero che non basta limitarsi al pensare. Oggi, più che mai, s'impone anche la necessità di guardare alla seconda faccia della medaglia, quella che emerge dal **"far fare esperienza di ciò che si apprende"**, in un *contesto concreto*, dove l'idea espressa diventa l'attuazione naturale di **"competenze acquisite"**.

Risulta evidente, allora, perché questo possa avvenire, che occorre **la presenza di un maestro** che sappia concretamente far rivivere la sua *maestria del saper fare* all'alunno che apprende, nel contesto pratico del **farlo provare a fare**, sotto la guida del suo diretto coinvolgimento nel compito da eseguire; e contemporaneamente sappia **far collegare il compito tecnico che esegue ai principi teorici** che lo legittimano. Teoria ed esperienza possono così diventare **competenza**.

Sostanzialmente è questo il compito della formazione professionale e dell'alternanza scuola lavoro, che si esplica in *molteplici livelli di apprendimento*, dove il **sapere** ed il **fare** rappresentano il diverso tessuto connettivo che differenzia il grado di perfezione teorico-tecnica delle varie specializzazioni e dei professionisti che le esercitano.

Non è quindi solo il "fare" che caratterizza la formazione professionale, ma è anche il "sapere il perché" del fare, che fa la differenza e che definisce il livello di qualità e di dignità formativa del lavoratore.

Studiare al liceo o in un centro professionale non vuol dire che i due livelli si differenziano in *"dignità culturale"*, come molti ritengono, solo perché nel liceo prevalgono le materie classico-umanistiche (ritenute più nobili!). Al riguardo fa giustamente notare il Prof. Brocca "appare l'urgenza di delineare una essenziale azione educativa da condurre all'interno di tutto il sistema educativo, attorno al tema del lavoro in quanto *modalità accanto alle altre, di sviluppo della persona*. Ma se ciò è vero, allora la dimensione dell'educazione *al e nel* lavoro dovrebbe essere comune a tutti gli ordini e gradi scolastici, venendo coltivata fin dalla scuola elementare (almeno nei suoi termini di attenzione e di orientamento al formarsi dell'immagine di sé nel lavoro futuro, che è già presente nei bambini più piccoli). E ciò anche in ossequio al dettato costituzionale che coglie nel lavoro il fondamento stesso della Repubblica, e quindi ne fa *"un"* se non *"il"* fondamento della cittadinanza"⁸.

⁸ BOCCA G., *La cultura del lavoro e le norme generali sull'Istruzione del Ministro Moratti*, in <http://www.agesc.it> (22-02-2002).

Per il fatto incontestato, poi, che non tutti gli studenti, a 15 anni, si collocano in uno stadio di sviluppo educativo, intellettuale, psicologico, economico-sociale, etico e morale, che permetta loro di affrontare con successo studi superiori (liceali o non), se si pensa alle *potenzialità educative inerenti al lavoro*, non ci pare logico di parlare di formazione di livello A (per i più capaci) e di formazione di livello B (per i meno dotati), come se si trattasse di etichette qualificanti *definitivamente* il valore della persona *senza possibilità di ulteriori aperture* alle differenziate richieste dello sviluppo sociale.

Più che di dignità di livello di studio rappresentato dal titolo che si consegue, sarebbe certamente più proficuo parlare della *responsabilità personale* di diventare dei veri professionisti del titolo che si possiede⁹. La parità di dignità culturale professionale non sta nel tipo o estensione delle conoscenze possedute, ma nel come una persona è in grado di adoperarle per elevare se stessa e gli altri al livello di una reciproca stima di collaborazione e di fiducia, per il progresso proprio e quello della società in cui vive.

⁹ Ibidem.

Legge 4 febbraio 2003, n. 30

**Delega al Governo
in materia di
occupazione e
mercato del lavoro**

G.U. n. 47 del 26/02/03

*Art. 2. (Delega al
Governo in materia di
riordino dei contratti a
contenuto formativo e di
 tirocinio)*

1. Il Governo è delegato ad adottare, su proposta del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, sentito il Ministro per le pari opportunità, di concerto con il Ministro per la funzione pubblica, con il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e con il Ministro per gli affari regionali, entro il termine di sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi diretti a stabilire, nel rispetto delle competenze affidate alle regioni in materia di tutela e sicurezza del lavoro dalla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, e degli obiettivi indicati dagli orientamenti annuali dell'Unione europea in materia di occupazione, la revisione e la razionalizzazione dei rapporti di lavoro con contenuto formativo, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) conformità agli orientamenti comunitari in materia di aiuti di Stato alla occupazione;

b) attuazione degli obiettivi e rispetto dei criteri di cui all'articolo 16, comma 5, della legge 24 giugno 1997, n. 196, al fine di riordinare gli speciali rapporti di lavoro con contenuti formativi, così da valorizzare l'attività formativa svolta in azienda, confermando l'apprendistato come strumento formativo anche nella prospettiva di una formazione superiore in alternanza tale da garantire il raccordo tra i sistemi della istruzione e della formazione, nonché il passaggio da un sistema all'altro e, riconoscendo nel contempo agli enti bilaterali e alle strutture pubbliche designate competenze autorizzatorie in materia, specializzando il contratto di formazione e lavoro al fine di realizzare l'inserimento e il reinserimento mirato del lavoratore in azienda;

c) individuazione di misure idonee a favorire forme di apprendistato e di tirocinio di impresa al fine del subentro nella attività di impresa;

d) revisione delle misure di inserimento al lavoro, non costituenti rapporto di lavoro, mirate alla conoscenza diretta del mondo del lavoro con valorizzazione dello strumento convenzionale fra le pubbliche amministrazioni di cui all'articolo 1, comma 2, del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, il sistema formativo e le imprese, secondo modalità coerenti con quanto previsto dagli articoli 17 e 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, prevedendo una durata variabile fra uno e dodici mesi ovvero fino a ventiquattro mesi per i soggetti disabili, in relazione al livello di istruzione, alle caratteristiche della attività lavorativa e al territorio di appartenenza nonché, con riferimento ai soggetti disabili, anche in base alla natura della menomazione e all'incidenza della stessa sull'allungamento dei tempi di apprendimento in relazione alle specifiche mansioni in cui vengono inseriti, e prevedendo altresì la eventuale corresponsione di un sussidio in un quadro di razionalizzazione delle misure di inserimento non costituenti rapporti di lavoro;

e) orientamento degli strumenti definiti ai sensi dei principi e dei criteri direttivi di cui alle lettere *b)*, *c)* e *d)*, nel senso di valorizzare l'inserimento o il reinserimento al lavoro delle donne, particolarmente di quelle uscite dal mercato del lavoro per l'adempimento di compiti familiari e che desiderino rientrarvi, al fine di superare il differenziale occupazionale tra uomini e donne;

f) semplificazione e snellimento delle procedure di riconoscimento e di attribuzione degli incentivi connessi ai contratti a contenuto formativo, tenendo conto del tasso di occupazione femminile e prevedendo anche criteri di automaticità;

g) rafforzamento dei meccanismi e degli strumenti di monitoraggio e di valutazione dei risultati conseguiti, anche in relazione all'impatto sui livelli di occupazione femminile e sul tasso di occupazione in generale, per effetto della ridefinizione degli interventi di cui al presente articolo da parte delle amministrazioni competenti e tenuto conto dei criteri che saranno determinati dai provvedimenti attuativi, in materia di mercato del lavoro, della legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3;

h) sperimentazione di orientamenti, linee-guida e codici di comportamento, al fine di determinare i contenuti dell'attività formativa, concordati

da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale e territoriale, anche all'interno di enti bilaterali, ovvero, in difetto di accordo, determinati con atti delle regioni, d'intesa con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali;

i) rinvio ai contratti collettivi stipulati da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative, a livello nazionale, territoriale e aziendale, per la determinazione, anche all'interno degli enti bilaterali, delle modalità di attuazione dell'attività formativa in azienda.

Giovani, mercato del lavoro e mutamenti della professionalità. Il caso del CFP "Don Bosco" di San Donà di Piave

VITTORIO
FILIPPI

L'articolo costituisce la sintesi del rapporto di ricerca dell'indagine sulla occupazione e la domanda formativa nei settori meccanico ed elettrico nella Venezia Orientale, partendo dalla valutazione degli esiti occupazionali dei qualificati del CFP "Don Bosco" di San Donà di Piave.

1. IL CONTESTO TERRITORIALE

Il territorio è il luogo fisico e antropologico dove, attraverso mille sedimentazioni storiche, si realizza lo scenario in cui domanda ed offerta di lavoro si incontrano o perlomeno si confrontano. E naturalmente dietro la domanda e l'offerta stanno le tante variabili – formative, demografiche, economiche, imprenditoriali, tecnologiche – che si intersecano realizzando così il "volto" e la vocazione dell'area.

In questo senso il territorio non è una neutra scatola vuota, uno spazio riempito, ma il crogiuolo sociale dove si sedimentano e si mescolano comportamenti ed attività.

Storicamente il Sandomatese è un territorio che ha avuto uno sviluppo ad andamento "carrico". Tra fine Ottocento e inizi Novecento c'è un processo di crescita – che dura fino al 1936 in particolare, ma anche fino agli anni Cinquanta – con toni nettamente positivi e più elevati della

media veneziana e veneta. La bonifica, evidentemente, ebbe un ruolo rilevante in questo percorso di sviluppo.

Poi, fino al termine degli anni Settanta, una situazione di quasi stagnazione che marginalizza per vent'anni l'area.

Il riavvio del ciclo di sviluppo locale è, in pratica, la storia di quest'ultimo quarto di secolo, e che può essere sintetizzato – nella sua vivacità – dai risultati dell'ultimo censimento (2001). Il Sandonatese, dice l'ISTAT, presenta una popolazione di 106 mila unità: gli addetti all'industria (in senso lato) sono 13 mila, al commercio 8 mila, agli altri servizi 15 mila e alle istituzioni 7 mila.

Seguendo i dati – pur provvisori e suscettibili di aggiustamenti – del censimento 2001, il Sandonatese “pesa” allora, nell'intera provincia veneziana, per il 15,6% in termini di unità locali e per il 14,4% in termini di addetti.

Osserva il Coses, al termine di uno studio per la “Città del Piave” (formata dalle realtà urbane omogenee di Fossalta, Musile, Noventa e San Donà) che l'arretratezza relativa che si riscontrava ancora vent'anni fa e perfino più recentemente “sta per essere superata e, in un tempo medio, potrebbe diventare un ricordo del passato”.

E sempre il Coses mostra – sui più sicuri (perché definitivi) dati del censimento 1996 – che sia in termini di unità locali che di addetti il Sandonatese risulta specializzato nell'alimentare, nel legno e mobili, nella meccanica, nelle costruzioni, nell'industria alberghiera.

Si tenga conto che rispetto ai *trend* negativi degli anni Ottanta, nella prima metà degli anni Novanta (1991-1996) sono cresciute le unità locali del 6,5% e gli addetti del 17,9% (contro i dati provinciali del 14,6 e del 2,2% rispettivamente). E a proposito di lavoro, il *Rapporto* 2001 curato da Veneto Lavoro dice che una delle aree della regione in cui vi sono stati i migliori saldi occupazionali nel 2000 è proprio il Sandonatese (15 mila assunzioni, di cui quasi 1.400 sono gli extracomunitari; le cessazioni sono state invece 11 mila).

San Donà, continua Veneto Lavoro, registra picchi elevati (oltre il 60%) nell'uso dei contratti a tempo indeterminato e nell'apprendistato (oltre il 20%).

Tale elevata flessibilità nel mercato del lavoro locale interessa in modo particolare le donne, delle quali solo 11 su cento hanno instaurato rapporti di lavoro a tempo indeterminato (la percentuale più bassa del Veneto).

Infine un ulteriore indicatore – quello degli iscritti al collocamento “di lunga durata” (che da oltre un anno non hanno mai lavorato) – conferma il Sandonatese tra le aree occupazionalmente più brillanti della regione.

Il problema è se il territorio, divenuto l'ambiente complesso a cui le imprese ricorrono per reperire quelle risorse esterne al ciclo che le sono necessarie per la competizione, saprà garantire al suo fitto “capitalismo molecolare” margini di versatilità e flessibilità che lo rendono risorsa strategica.

Il territorio, nel postfordismo, può essere di per sé un buon fattore produttivo se fornisce economie di urbanizzazione, comunicazione sociale, saperi, infrastrutture.

Il Sandonatese, geoeconomicamente, è posto tra i luoghi interessanti del turismo e del *loisir* (Venezia e il litorale, un pezzo del “distretto del piacere” italiano di cui parla Bonomi), i luoghi del sapere e del quaternariato formativo (Portogruaro) e i luoghi del produrre competitivo (i fitti distretti industriali tra Treviso e Pordenone).

Da un punto di vista socioeconomico invece, il fatto di essere un territorio denso di capitalismo personale spinge a curare appunto la persona attraverso il capitale umano del territorio. Il discorso rimanda all’investimento in apprendimento (di conoscenze e relazioni) e alla formazione come nuovo fattore di competitività (a livello personale, aziendale e di sistema locale).

Da questa sensibilità per il territorio e la sua complessità è partita la ricerca del CFP “Don Bosco”, ricerca orientatasi sia sulle aziende che assorbono i propri qualificati sia su questi ultimi e sui loro percorsi lavorativi.

2. LA DOMANDA: LA REALTÀ DELLE IMPRESE

Sono state sentite 56 imprese della zona che nel tempo hanno assunto qualificati del CFP “Don Bosco”. Sono, ovviamente, imprese dimensionalmente modeste (il 43% ha fino a 10 addetti, il 27% tra 11 e 20, il 30% più di 20 addetti), coerentemente con la vocazione produttiva dell’area.



Dal punto di vista merceologico sono, nella stragrande maggioranza (90%), aziende metalmeccaniche (che adottano cioè il contratto collettivo della meccanica).

Al momento della rilevazione (primavera 2002) erano presenti nel campione aziendale considerato 809 qualificati, corrispondenti alle figure prodotte anche dal “Don Bosco”: i più presenti (259 unità) sono i *conduttori/programmatore di sistemi produttivi a controllo numerico*, i meno presenti (23 unità) gli *installatori/manutentori di sistemi a comando elettronico*. Le altre tre figure hanno presenze simili, non lontane alle 200 unità ciascuna.

In termini di flussi di assunzioni previste nel 2002, i dati si discostano parzialmente da quelli di *stock* citati: infatti su 135 assunti – perlomeno a livello di progetto –, pari al 17% dell'intero *stock*, i più richiesti sono i *costruttori/conduuttori di macchine utensili* (48 unità), mentre i meno domandati sono gli *installatori/manutentori di sistemi a comando elettronico* (appena 2 unità).

Per buona parte delle aziende, quasi sette su dieci, le assunzioni verranno seguite da un piano formativo integrativo (*firm specific*) che nella maggior parte dei casi sarà gestito internamente, non affidato cioè a formatori esterni dell'impresa.

Sull'insieme dei 135 assunti previsti per l'anno in corso, si ha che: il 59% sarà a tempo indeterminato; il 13% potrà essere (anche) privo di precedenti esperienze; il 16% è ritenuto di difficile reperimento sul mercato; infine solo il 7% sarà composto da assunzioni in sostituzione di analoghe figure, segno che si tratta di ampliamenti netti della base occupazionale delle 56 imprese considerate.

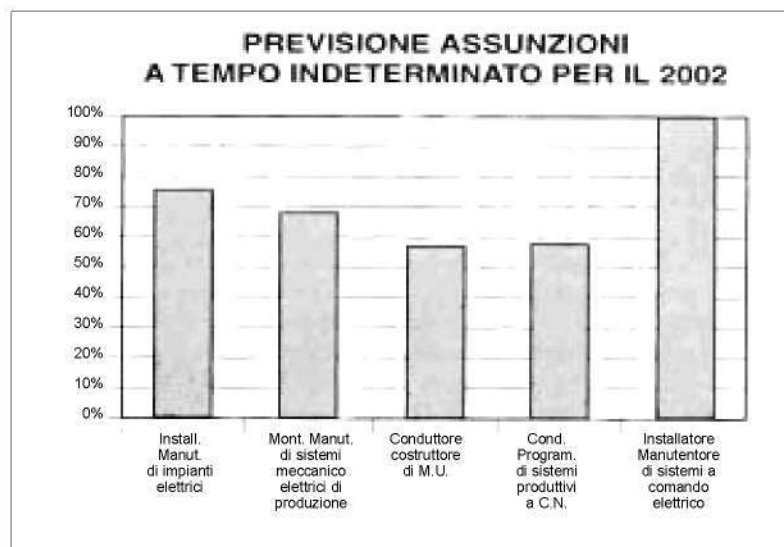
In particolare, ripartendo i dati per ognuna delle cinque figure professionali, la situazione appare diversificata. Infatti:

- Per gli *installatori/manutentori di impianti elettrici* il 76% delle assunzioni sarà a tempo indeterminato, il 12% potrà essere senza esperienza ed ancora il 12% di difficile reperimento; nessuna assunzione è sostitutiva.
- Per i *costruttori/conduuttori di sistemi meccanici/elettrici di produzione* il 68% delle assunzioni sarà a tempo indeterminato, il 14% potrà essere senza esperienza, il 9% di difficile reperimento ed ancora il 9% sarà sostitutivo di analoghe figure.
- Per i *costruttori/conduuttori di macchine utensili* il 56% delle assunzioni sarà a tempo indeterminato, il 19% potrà essere senza esperienza, il 17% di difficile reperimento e l'8% sostitutivo.
- Per i *conduuttori/programmatori di sistemi produttivi a controllo numerico* le assunzioni a tempo indeterminato saranno il 56% del totale, l'8% potrà essere senza esperienza, il 28% di difficile reperimento e l'8% di sostituzione.
- Infine l'esiguo numero di *installatori/manutentori di sistemi a comando elettronico* sarà tutto a tempo indeterminato, senza ulteriori segnalazioni.

Sono ritenute "in declino" (non sono cioè previste assunzioni, nemmeno di sostituzione) le seguenti figure:

- l'*installatore/manutentore di impianti elettrici* è previsto "in declino" dal 43% delle imprese campionate;
- il *montatore/manutentore di sistemi meccanici/elettrici di produzione* dal 32%;
- il *costruttore/conduuttore di macchine utensili* da appena il 7% delle imprese;

- il *conduttore/programmatore di sistemi produttivi a controllo numerico* dal 16%;
- infine l'*installatore/manutentore di sistemi a comando elettronico* dal 41% delle imprese.



Finora le risposte fornite hanno ruotato attorno ad alcune dimensioni relative al mercato del lavoro. Si vuole ora approfondire un aspetto più qualitativo relativo ai “saperi” – intesi come insiemi di competenze e conoscenze professionali – che dovrebbero avere ed approfondire le cinque figure considerate.

Cominciamo dalla prima: *l'installatore/manutentore di impianti elettrici*. Per il 34% delle imprese un punto conoscitivo strategico riguarda le normative tecniche (come la legge 462/00) di cui occorre peraltro un continuo aggiornamento.

Una percentuale simile di imprese focalizza anche il discorso sulla qualità, la sicurezza, l'ambiente: si parla infatti di sistema di gestione integrato in cui va compreso non solo l'ISO 9000 e 9001, ma anche le crescenti norme ambientali sopranazionali.

Per quanto riguarda il *montatore/manutentore di sistemi meccanico-elettrici di produzione* il 29% delle aziende sottolinea gli *skill* nell'area dell'oleodinamica e pneumatica applicata alle linee produttive automatizzate, mentre il 25% delle risposte evidenzia anche il controllo della logica programmabile del computer che, appunto, deve gestire le varie fasi produttive (si tratta infatti di una figura rivolta alle linee di produzione).

Circa il *costruttore/conduttore di macchine utensili*, ben metà delle imprese sottolinea l'importanza del trinomio qualità, sicurezza ed ambiente, quel sistema di gestione integrato di cui si diceva.

C'è anche un 30% di imprese che focalizza la direttiva macchine (marca-

tura CE) che rimanda alla L. 459/96 sulla costruzione di macchine sicure (analisi dei rischi, fascicolo tecnico, manuale di uso e manutenzione).

Per il *conduttore/programmatore di sistemi produttivi a controllo numerico* (la figura invece più presente perché trasversale) un'azienda su tre richiama l'aspetto manutentivo (manutenzione ordinaria per economie di gestione) ed una percentuale di poco inferiore indica ancora il discorso qualità, sicurezza, ambiente.

Infine circa gli *installatori/manutentori di sistemi a comando elettronico* (la figura come s'è visto meno presente perché considerata "di nicchia" per imprese molto automatizzate) il 16% delle imprese cita due aree conoscitive. La prima interessa le tecnologie dell'oleodinamica e della pneumatica applicata agli impianti automatizzati; la seconda mira alle direttive riguardanti le macchine (ancora la L. 459/96), la compatibilità elettromagnetica, la bassa tensione (alimentazione non pericolosa).

Un ultimo tasto conoscitivo offerto dalla ricerca si indirizza invece ad una valutazione della soddisfazione professionale espressa dalle imprese circa le cinque figure considerate. Le variabili sociotecniche sottoposte al giudizio (espresso "scolasticamente" con una scala da zero a dieci) raggruppano sei capacità: di programmazione, di esecuzione, di controllo e regolazione, di gestione delle anomalie, di lavoro con gli altri, di comprensione del sistema azienda.

Prendendo i risultati generali, si ha che:

- la valutazione più elevata (voti da 8 a 10) si rivolge alla capacità di esecuzione, con un 74% di imprese che si ritengono decisamente soddisfatte; seguono le capacità di lavoro con gli altri (65%), di controllo e regolazione (63%),
- di programmazione e di comprensione dell'azienda (entrambe 61%) e
- chiude la capacità di gestione delle anomalie, con un'azienda su due (53%) che si dichiara decisamente soddisfatta di tale *skill*.

Scendendo al dettaglio delle cinque figure, tale scala di soddisfazione tende spesso a riproporsi, pur con variazioni.

Nel caso dell'*installatore/manutentore di impianti elettrici* il picco massimo di soddisfazione (67% di consenso) si ha nella capacità di esecuzione, mentre più basse sono le percentuali relative a controllo e regolazione (48%) e soprattutto alla gestione delle anomalie (43%).

Per il *montatore/manutentore di sistemi meccanico elettrici* un alto grado di soddisfazione riguarda ancora la capacità esecutiva, ma all'opposto troviamo le capacità di programmazione (38%) e soprattutto quelle di comprensione dell'azienda (32%).

Con il *costruttore/conduttore di macchine utensili* si riconferma la soddisfazione più elevata (82%) per le capacità esecutive ed il pavimento minimo (48%) sulla capacità di gestione delle anomalie.

E così anche per il *conduttore/programmatore di sistemi produttivi a controllo numerico*, con percentuali rispettivamente dell'81 e del 62%.

Un po' diverso il quadro dell'*installatore/manutentore di sistemi a co-*

mando elettronico, in cui sono le capacità di esecuzione, controllo e regolazione e di gestione delle anomalie a registrare i più bassi livelli di soddisfazione (37%), mentre questa è più elevata per la comprensione del sistema azienda (75%). Tuttavia va considerata l'esiguità delle risposte ottenute per questa figura, la meno presente – come s'è visto – nelle imprese locali.

3. L'OFFERTA: GLI EX STUDENTI

Il rapporto tra gli ex studenti del CFP "Don Bosco", oggi qualificati, ed il mercato del lavoro, è visibile da due angoli di lettura.

Il primo è quello degli ex studenti usciti dal Centro cinque anni fa ed ai quali è stato distribuito il questionario che voleva ripercorrere le loro scelte professionali e lavorative intervenute nel frattempo nonché un giudizio (di *feedback*) su alcuni aspetti del loro – pur breve – percorso formativo e di carriera.

È stato così realizzato un campione di 65 unità perlopiù (88%) comprese nella fascia di età tra i 22 e i 24 anni. Circa le qualifiche conseguite, c'è una preponderanza di installatori/manutentori di impianti elettrici (27 unità) e di costruttori/conduttori di macchine utensili (15 unità).

Dopo la qualifica, la traiettoria di vita predominante è stata quella lavorativa, scelta da 49 giovani, anche se non sono mancati coloro che hanno continuato gli studi (16 unità, di cui un paio anche lavorando).

Chi ha continuato lo ha fatto all'interno di una scuola superiore di tipo professionale come l'IPSIA (a parte un caso di scelta dell'ITIS), con qualche difficoltà per sei casi sui 16 che hanno proseguito. A ciò va aggiunto che due studenti hanno poi proseguito ulteriormente in una facoltà ingegneristica.

Comunque questi ex studenti oggi sono presenti nel mercato del lavoro soprattutto manifatturiero, dato che il 47% si trova nel settore industriale ed il 26% nell'artigianato. Presenze residuali si hanno in attività commerciali ed anche nelle costruzioni. La grande maggioranza di loro (88%) ha uno status di dipendente, quasi sempre a tempo indeterminato (per tre quarti dei casi). Chi invece ha uno status di lavoro autonomo è spesso un imprenditore o un socio, in metà dei casi in aziende appartenenti alla propria famiglia.

Se questo è il "posizionamento" attuale sul mercato del lavoro, un discorso diverso tocca invece il giudizio, espresso dagli ex studenti, sia sul proprio percorso scolastico che su quello – pur appena avviato – professionale.

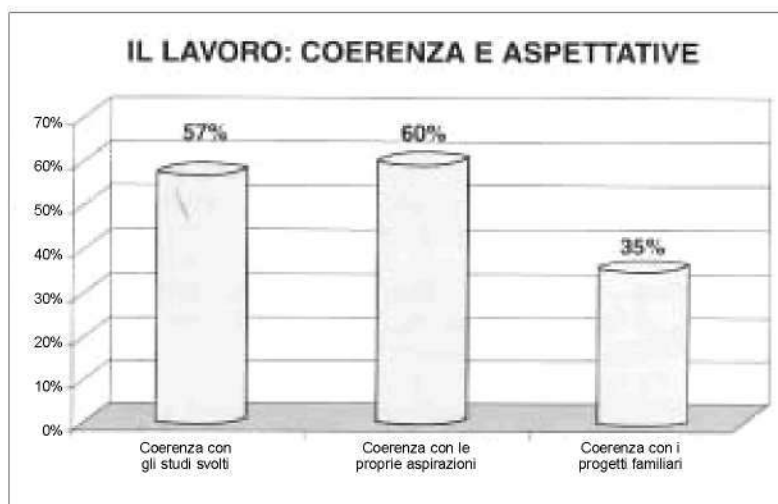
Cominciamo dal percorso scolastico misurando il giudizio – sull'asse positivo/negativo – su cinque aspetti didattico-formativi propri del "Don Bosco": la preparazione degli insegnanti, le attrezzature didattiche, l'ambiente sociale e lo stile educativo, i programmi e i testi adottati, la capacità di preparare al lavoro.

I giudizi degli ex studenti sono pressoché unanimemente positivi per i primi tre punti: preparazione dei docenti, attrezzature del Centro, l'ambiente socioeducativo. Margini – pur assolutamente contenuti – di insoddi-

sfazione si hanno sulle rimanenti due variabili, dove i giudizi negativi sono pari al 16% e all'11 % rispettivamente per programmi e testi e per la capacità di preparare al lavoro (le cose sono in effetti connesse, dato che certi programmi potrebbero essere giudicati poco professionalizzanti).

Circa il lavoro, una prima batteria di domande indaga il discorso della coerenza tra l'attività e gli studi effettuati, le aspirazioni personali e i desideri dei genitori. Per il 57% degli ex studenti, lo studio è giudicato coerente con il lavoro svolto attualmente; sale al 60% il giudizio di coerenza con le proprie aspirazioni; scende però al 35% (e c'è un elevato numero di mancate risposte) la coerenza tra lavoro e progetti familiari o genitoriali, e ciò può produrre diverse considerazioni circa i processi di orientamento al lavoro che avvengono nelle famiglie. Più in dettaglio, i giudizi sul lavoro dipendente svolto sono stati quantificati su sedici parametri o indicatori di ciò che costituisce la qualità del lavoro.

Il primo parametro riguarda la *retribuzione*, giudicata abbastanza soddisfacente dal 63% dei giovani e molto soddisfacente dal 22% (gli insoddisfatti sono, come si vede, una minoranza).



La *sicurezza del posto* è ritenuta molto soddisfacente dal 38% e abbastanza soddisfacente dal 52% (anche qui gli insoddisfatti sono abbastanza pochi).

Circa la *durata del viaggio*, metà (il 48%) degli intervistati si dichiara molto soddisfatta, un terzo (32%) abbastanza soddisfatto ma c'è un quinto che lamenta difficoltà nel tragitto casa-lavoro.

Sull'*orario* i giudizi sono un po' meno entusiastici: metà (49%) è solo moderatamente soddisfatto, mentre i veramente soddisfatti sono il 36% e gli insoddisfatti il rimanente 15.

Sul *tempo libero* le risposte sono assai diversificate: il 27% è poco soddi-

sfatto di questa variabile, e la stessa percentuale si ha anche per i molto soddisfatti; "in mezzo" un 47% di abbastanza soddisfatti.

Sull'*ambiente (fisico)* di lavoro la soddisfazione è alta: il 32% è molto soddisfatto ed il 58% abbastanza soddisfatto.

Sull'*ambiente di lavoro socialmente inteso* vi è la variabile dei colleghi e quella dei superiori. Circa la prima, le relazioni sono molto buone per il 58% dei casi e abbastanza per il 39%. Un po' più moderati i giudizi sui capi, con i quali c'è un rapporto buono per il 47% dei rispondenti ed un rapporto abbastanza buono per il 41%.

Circa il *livello contrattuale* per il 59% c'è una moderata soddisfazione, che diventa elevata per un quarto dei rispondenti (gli insoddisfatti sono invece pari al 15%). Più critiche le variabili relative al riconoscimento dei *meriti*, della *professionalità* e soprattutto delle *prospettive di carriera* e della *crescita professionale* resa possibile dall'aggiornamento. Per questi quattro aspetti le percentuali di piena soddisfazione sono ridotte, essendo rispettivamente del 24, del 29, del 27 e del 17%. Viceversa l'insoddisfazione tocca percentuali rispettivamente del 28, del 26, del 41 e del 38%, e ciò significa che è sul percorso di carriera e sulla crescita professionale che si appuntano i massimi livelli negativi in termini di qualità lavorativa.

Sulla *varietà del lavoro* c'è un 44% di mediamente soddisfatti ed un 36% di molto soddisfatti, per cui gli insoddisfatti sono pari ad un quinto.

Sembra invece essere alta l'*autonomia*, dato che i molto soddisfatti sono il 34% e gli abbastanza soddisfatti il 52%.

Conclude l'elenco il punto relativo all'*aggiornamento*, punto oggi strategico vista la necessità della formazione continua e che si connette, come si è detto, alle prospettive di carriera e di crescita professionale. Anche qui, infatti, i livelli di insoddisfazione riguardano quattro lavoratori su dieci, mentre all'opposto i molto soddisfatti sono pari a nemmeno un quinto del campione.

Si tenga conto, comunque, che per quattro giovani su dieci quello attuale è il primo *job*, per un ulteriore 37% si sono già cambiati da uno a due lavori, per cui appare contenuta la mobilità lavorativa "in entrata".

Un'ultima batteria di domande ha esplorato sei differenti visioni (e culture) del lavoro possedute dai giovani lavoratori.

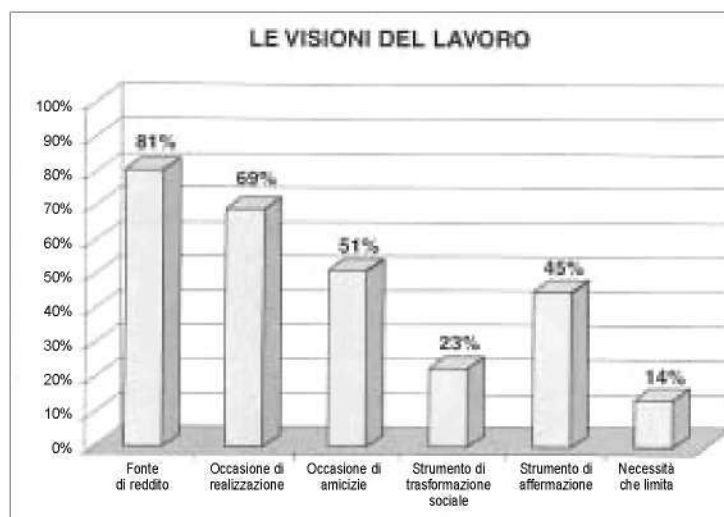
Cominciando dalla prima: per quasi tutti (81%) il lavoro è visto come *fonte di reddito*, anche se c'è una minoranza che condivide solo in parte tale asserzione. Invece solo per due terzi (69%) il lavoro è *fonte di realizzazione*; il rimanente terzo condivide solo in parte questa visione o non la condivide affatto.

Anche sul *lavoro come occasione di amicizie* è pienamente d'accordo solo metà dei giovani, mentre c'è un 41% che è d'accordo in parte.

È in minoranza invece chi è completamente d'accordo con il fatto che il lavoro sia uno strumento di *trasformazione sociale* (23%), mentre i più sono solo in parte d'accordo (59%) e c'è un 17% del tutto in disaccordo.

Piuttosto il lavoro può essere *mezzo di affermazione*, pensa il 45%, mentre il 48% è solo in parte d'accordo.

Infine che il lavoro sia *una dura necessità che limita* la vita lo pensa solo il 14% dei giovani, mentre il 55% è d'accordo ma in parte e il 30% non lo crede nemmeno parzialmente.



Un secondo spaccato dell'offerta del "Don Bosco" viene dal monitoraggio (*follow up*) che viene compiuto sistematicamente dal Centro e che rivela la situazione negli ultimi cinque anni scolastici (dal 1995/96 al 1999/2000) suddivisa per qualifica.

Dei 158 *installatori/manutentori di impianti elettrici* usciti nel periodo indicato, il 45% lavora come dipendente ed il 44% risulta studente; si tenga conto che su 32 unità uscite nel 2000, ben 28 hanno proseguito gli studi.

Comunque il 69% dei dipendenti è a tempo indeterminato, mentre i settori di sbocco sono l'artigianato (66%) e l'industria (25%). Per il 74% il lavoro svolto è coerente con il corso effettuato.

I *montatori/manutentori di sistemi meccanico elettrici di produzione* usciti sono 53, per tre quarti lavoratori dipendenti e per un 13% studenti (su 17 usciti nel 2000 solo tre hanno proseguito). I loro contratti sono nel 75% dei casi a tempo indeterminato, e si ripartiscono esattamente tra artigianato ed industria. La coerenza studio-lavoro arriva all'83%.

Il *costruttore/conduuttore di macchine utensili* comprende 154 unità, per il 51 % occupati alle dipendenze e per il 38% studenti nell'ultimo anno (su 34 usciti 30 hanno continuato gli studi). Tra i dipendenti il 63% è a tempo indeterminato, il 15 in contratto di formazione lavoro, l'11 a tempo determinato, il 10 nell'apprendistato, il 48% si trova nell'artigianato, il 46 nell'industria. La coerenza è pari all'85%.

I *conduttori/programmatore di sistemi produttivi a controllo numerico* – pari a 72 unità – comprendono il 71% di dipendenti e un 17% di studenti (ma c'è un 4% di disoccupati). Il tempo indeterminato interessa il 47% dei

lavoratori, ma il 27% è a tempo determinato ed un quinto ha un contratto di formazione lavoro. Nell'industria si trova il 51% dei qualificati, nell'artigianato il 47%. La coerenza è pari all'82%.

Infine, circa la figura dell'*installatore/manutentore di sistemi a comando elettronico*, sulle 88 unità uscite dal "Don Bosco" ben un terzo sono ancora studenti, mentre il 56% è nel lavoro dipendente, metà di essi ha contratti a tempo indeterminato ma c'è anche un terzo con contratti a termine. Inoltre la coerenza incide al 69%, mentre l'ulteriore "diversità" è data dal fatto che mentre tre quarti lavorano nell'artigianato, quasi un quinto si trova nel commercio e nel settore alberghiero: irrilevante il settore industriale.

4. CONCLUSIONI

La ricerca è fortunatamente inserita in un quadro lavorativo decisamente positiva sia dal punto di vista spaziale che temporale (cioè congiunturale).

L'area veneta e in particolare di San Donà registrano, come confermano i dati, buone *performance* in termini occupazionali. Dal 1995 al 2001 gli occupati in Italia sono cresciuti del 7,4%, in Veneto del 9,6. Inoltre i dati Excelsior confermano il Veneto come la regione dove è massima la difficoltà di reperimento della manodopera, e dove in particolare le figure più problematiche da trovare sono gli operai specializzati (68% di difficoltà di reclutamento).

Ciò si coglie anche nella ricerca: le assunzioni previste per l'anno in corso dal campione di aziende coprono il 17% di tutto lo *stock* oggi presente, relativo alle cinque figure prodotte anche dal "Don Bosco". Non solo: la grande maggioranza delle assunzioni previste per il 2002 (il 93%) non sarà sostitutiva, ma aggiuntiva, segno che la domanda di lavoro presenta un buon ritmo.

Una analisi dettagliata delle varie figure offre un quadro variegato.

Sintetizzando, abbiamo due qualifiche "*forti*", due intermedie ed una debole. Le prime – più diffuse, più richieste, meno "in declino" – sono il *costruttore/conducente di macchine utensili* ed il *conduttore/programmatore di sistemi produttivi a controllo numerico*; al polo opposto l'*installatore/manutentore di sistemi a comando elettronico*. In mezzo le rimanenti figure.

Le due figure "*forti*" sono anche quelle che presentano maggiori difficoltà di reperimento.

Circa le competenze richieste, da un lato c'è un "*fil rouge*" che tocca tutte o quasi le figure dato dal trinomio qualità-sicurezza-ambiente, il cosiddetto sistema di gestione integrato.

Dall'altro le aziende (tre quarti) dicono di apprezzare molto le capacità esecutive, ma sulle cinque capacità proposte il consenso è minore: in particolare sugli skill relativi alla programmazione, alla comprensione del sistema azienda ed alla gestione/recupero delle anomalie (soprattutto) la soddisfazione delle aziende scende. Va rilevato che si tratta di uno *skill* – l'ul-

timo – particolarmente sensibile per l'ottica postfordista, che deve appunto gestire una complessità sistemica colta come sommatoria di varietà, variabilità ed incertezza.

L'interfaccia delle aziende è ovviamente data dagli ex studenti del CFP che oggi lavorano, per lo più come dipendenti e per lo più a tempo indeterminato (il riferimento è a quelli usciti cinque anni fa). Ciò sfata lo stereotipo sul trionfo del lavoro atipico e sulla precarizzazione delle occupazioni. In realtà dove il mercato del lavoro "tira" le aziende fidelizzano il più possibile i propri collaboratori, specie dove si arriva alla piena occupazione. Il lavoro svolto è coerente con le aspirazioni, meno con gli studi effettuati (ma comunque più che in altre indagini fatte in Veneto) ma desta preoccupata perplessità la contraddizione tra il *job* e i progetti genitoriali. La minor coerenza studio-lavoro è presentata dalla figura più critica, quella degli *installatori/manutentori di sistemi a comando elettronico*.

Molto buono il giudizio sulla preparazione ricevuta, specie per gli insegnanti, le attrezzature, il clima socioeducativo.

Circa la qualità del lavoro, verificata attraverso sedici parametri, il punto critico rilevato mette insieme bisogni tra loro connessi relativi al riconoscimento dei meriti e della professionalità, alla carriera, alla crescita professionale, all'aggiornamento. Sono dimensioni legate alla necessità di accumulare un buon *worker portfolio* da spendere nella vita lavorativa, in cui la mobilità e le incoerenze saranno fenomeni crescenti.

Infine, culturalmente, del lavoro si colgono aspetti strumentali (il reddito) ed in subordine autorealizzativi, ma non certo di trasformazione sociale o, tantomeno, di limitazione delle *chance* della vita.

La competitività lavorativa prossima del territorio, come delle aziende e dei singoli, passerà nella capacità di adeguarsi alle sfide in una economia sempre più focalizzata sulle relazioni (*net economy*) e sulla conoscenza (*knowledge economy*) e non sul semplice fare.

Da questa consapevolezza può partire un impegno nuovo ed affascinante per l'offerta formativa del "Don Bosco".

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Storia sociale e cultura popolare nel Veneto orientale*, Nuova Dimensione, Portogruaro 1984.
- BONOMI A., *Il capitalismo italiano molecolare*, Einaudi, Torino 1997.
- COSES, *Piano d'Area Città del Piave*, paper, Venezia 2000.
- FILIPPI V., *I mutamenti del lavoro giovanile in Veneto: quantità, significati*, "Oltre ponte", 37, 1 992.
- GALLINO L., *Informatica e qualità del lavoro*, Einaudi, Torino 1983.
- RULLIANI E., *Dopo la grande crescita*, Cedam, Padova 2000.
- RULLIANI E., *New / net / knowledge economy. Le molte facce del postfordismo*, "Economia e politica industriale", 110, 2001.
- VENETO LAVORO, *Il mercato del lavoro nel Veneto. Rapporto 2001*, Angeli, Milano 2001.
- VENETO LAVORO, *Il mercato del lavoro nel Veneto. Rapporto 2002*, Angeli, Milano 2002.

Il ruolo dei genitori nell'orientamento nella fase di passaggio tra obbligo scolastico e formativo. Le buone pratiche realizzate in ambito formativo*

DANIELA
PAVONCELLO**

1. PREMESSA

Per “buona pratica educativa” s’intende una serie di attività attraverso cui si sviluppa una iniziativa progettuale che per l’efficacia dei risultati, per le caratteristiche della qualità interna e per il contributo offerto alla soluzione di problemi specifici rilevati, soddisfa i bisogni riscontrati nel contesto scolastico e formativo.

Qualunque progetto di formazione, di ricerca e di orientamento necessita di un sistema di valutazione in cui vengano individuati parametri e schemi di riferimento. Tali schemi possono essere rappresentati da buone pratiche che consentano di fare a meno del rigido controllo organizzativo tipico del sistema della qualità totale.

La riforma del sistema educativo richiede una sempre maggiore sinergia tra gli attori dell'educazione. La ricerca, cui si riferisce il presente intervento, esamina in particolare alcune buone prassi realizzate nel momento critico del passaggio dall'obbligo scolastico a quello formativo (tra i 14 e 15 anni).

* Ricerca del MIUR “Dipartimento per i Servizi nel Territorio. Direzione generale per l’istruzione post-secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati. Direzione generale per lo status dello studente, per le politiche giovanili e per le attività motorie”.

** ISFOL - Area Sistemi Formativi

Gli elementi essenziali che caratterizzano una buona pratica sono:

- le strategie e le procedure finalizzate al raggiungimento di un obiettivo;
- la qualità del contenuto delle singole azioni sul piano delle metodologie, dell'impiego delle risorse interne ed esterne;
- la riproducibilità in altro contesto e la trasferibilità a più livelli dell'impianto progettuale¹.

La metodologia per l'identificazione delle buone pratiche nell'ambito dei progetti realizzati dalle scuole e dai CFP per il coinvolgimento dei genitori, consiste nel riconoscimento di un modello concettuale non uniformato alle tipologie ricorrenti, come ad es. seminari informativi per le famiglie o colloqui periodici, ma riconducibile all'interno di un quadro più vasto ed articolato, in grado di inglobare una pluralità e diversità di esperienze significative: da quelle con semplice attività di formazione per i genitori a quelle più complesse ed integrate.

Gli elementi che caratterizzano le buone pratiche riguardano tutte le azioni in grado di dare valore aggiunto alle iniziative promosse in ambito educativo.

All'interno della complessità delle attività realizzate dalle scuole e dai CFP è emersa una diversità di strategie progettuali che hanno consentito l'individuazione dei seguenti indicatori in grado di descrivere le attività realizzate:

- obiettivi assunti per il progetto;
- strategia progettuale messa in atto per perseguire gli obiettivi;
- azioni ed attività caratterizzanti;
- misura del contributo di ciascuna azione al raggiungimento degli obiettivi fissati;
- metodologie e strumenti innovativi adottati;
- rapporti con il territorio;
- risultati attesi ed inattesi;
- ricadute sul territorio.

Tali indicatori costituiscono la struttura della scheda di sintesi che ha consentito di raccogliere, classificare e selezionare i progetti (cfr. allegato).

La griglia di raccolta dei progetti è stata elaborata con l'obiettivo di individuare l'interazione tra alcuni fondamentali indicatori metodologici quali:

- la rappresentatività, intesa come la capacità del progetto di rilevare varie tipologie di istituzioni educative: scuole elementari, scuole medie, istituti superiori e centri di formazione professionali;
- l'attivazione di accordi territoriali ed in alcuni casi anche transnazionali, protocolli di intesa e convenzioni considerati come volani per un coinvolgimento degli attori sociali;

¹ Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale – Commissione europea DG Occupazione e Affari Sociali, *Le buone pratiche nella formazione iniziale*, Roma, 2000.

- la messa in atto di azioni integrate mirate al successo formativo;
- l'innovatività;
- la trasferibilità;
- le misure di accompagnamento;
- i modelli di certificazione delle competenze acquisite dai genitori.

2. METODOLOGIA DELLA RICERCA

La ricognizione delle esperienze realizzate in ambito scolastico e formativo ha riguardato n. 16 Istituzioni scolastiche e n. 17 Centri di Formazione Professionale rappresentativi a livello nazionale.

Le fasi attraverso cui si è articolato il lavoro di ricerca sono le seguenti.

1) Prima fase

- a) Predisposizione di una scheda di rilevazione dei progetti elaborati dalle istituzioni scolastiche/formative condivisa con il gruppo di lavoro.
- b) Individuazione delle strutture scolastiche e formative che hanno realizzato iniziative prevedendo un coinvolgimento attivo delle famiglie. L'analisi campionaria si è svolta attraverso:
 - contatto diretto con i dirigenti scolastici ed i Direttori dei CFP
 - collegamento con gli Enti di Formazione ex Legge 40/87
 - ricerca documentale.

2) Seconda fase

Raccolta e individuazione dei progetti sulla base di indicazioni tematiche caratterizzanti. L'obiettivo di questa fase è stata di classificare i progetti in rapporto alle seguenti variabili:

- ambito di intervento (orientamento formativo, informativo, consulenziale)
- figure professionali coinvolte
- strumenti e metodologie utilizzate
- misure di accompagnamento (incentivi economici, assistenza ai minori, rientro nei CTP)
- accordi di rete
- analisi ed indagini di ricerca.

3) Terza fase

- a) Selezione delle esperienze significative sulla base di una analisi comparativa delle iniziative avviate dalla scuola e nei CFP. L'obiettivo di questa fase è stata di selezionare il numero dei progetti da analizzare ai fini della individuazione delle buone prassi.
- b) Questa fase è stata scomposta in più momenti:
 - analisi delle caratteristiche tematiche ed incrocio con le variabili rilevate dalle premesse precedentemente descritte;
 - definizione dei progetti esaminati sulla base di criteri di "rappresentatività": i progetti selezionati sono stati ritenuti rappresentativi dei diversi bisogni, in differenti aree geografiche ed ambiti sociali.

4) *Quarta fase*

Individuazione delle buone prassi.

3. LA QUALITÀ DELLE AZIONI REALIZZATE

La caratteristica essenziale di un progetto in cui siano individuabili degli elementi di qualità dovrebbe essere la sua capacità di produrre dei risultati che rispondano alle aspettative degli utenti (successo formativo, prevenzione della dispersione, qualità delle relazioni e del rapporto genitori figli).

La definizione di qualità dei risultati può tuttavia non essere conforme ed agevole per la costante evoluzione e, soprattutto per la varietà dei contesti socio-ambientali.

Gli elementi ritenuti in grado di rilevare la presenza di una qualità delle azioni applicabili ai progetti esaminati sono riconducibili ai seguenti fattori:

- l'orientamento ai processi (intesi come consequenzialità di azioni integrate);
- la corretta rilevazione dei bisogni (attraverso un'adeguata ricerca dei fabbisogni dell'utente);
- l'assicurazione di qualità dei processi interni (pianificare un progetto, definirne le fasi principali, stanziare le risorse, verificare i risultati).

In particolare gli indicatori tematici impiegati sono stati i seguenti:

1) *Ambito di intervento*

a) Orientamento consulenziale

Sono state previste iniziative di sostegno individuale alla genitorialità con lo scopo di comprendere le dinamiche familiari e facilitare il rapporto genitori-figli.

In particolare sono stati attivati:

- laboratori di ascolto;
- sportello consulenziale;
- *counselling* individuale;
- gruppi di auto-mutuo aiuto per i genitori.

b) Orientamento formativo

Trattasi di erogazione di moduli brevi di formazione rivolti a gruppi di genitori su particolari tematiche connesse al processo di orientamento: quali ad es. fasi di sviluppo del giovane, fattori condizionanti la scelta, capacità di ascolto, etc.

c) Orientamento informativo

Trattasi di una modalità informativa organizzata per rispondere soprattutto a bisogni informativi dei genitori relativamente alle opportunità di formazione e lavoro attraverso seminari informativi e campagne di pubblicizzazione.

2) *Figure professionali coinvolte*

Viene individuata una pluralità di figure professionali a supporto del processo di orientamento, oltre al docente ed al formatore, quali, ad esempio, lo psicologo, l'assistente sociale, il tutor, l'orientatore, i coordinatori e, a seconda della particolare tipologia di utenza e del progetto specifico, figure specialistiche di supporto, quali, ad esempio, il neuro-psichiatria, l'educatore, l'assistente sociale.

3) *Strumenti e metodologie adottate*

Queste rivestono un ruolo di particolare rilevanza in quanto consentono di supportare concretamente il progetto stesso e di monitorare il processo. Per i genitori, in particolare, possono essere impiegati, ad esempio, il "diario di bordo", le "schede di valutazione", le "schede di interpretazione del caso familiare". Per i ragazzi, la gamma degli strumenti operativi è sicuramente più vasta: oltre ai mezzi psicodiagnostici, esistono degli strumenti quali, ad esempio, il "portfolio di competenze" o il "libretto formativo" e il "patto formativo" che consentono di verificare costantemente il processo formativo e orientativo.

4) *Misure di accompagnamento*

Per definire un progetto di qualità è stato necessario prevedere al suo interno delle azioni che sostenessero il genitore ad affrontare consapevolmente le attività previste nel progetto. Per stimolare i genitori a frequentare un corso di formazione, ad ed. sono stati elargiti degli incentivi economici o sono state assicurate delle misure di assistenza per i minori.

5) *Accordi di rete*

Relativamente alla costruzione di partenariati, reti e sistemi non può sfuggire il carattere di strategicità connesso alla loro realizzazione per garantire effettivamente un lavoro sinergico orientato allo sviluppo del territorio ed alla prevenzione della dispersione.

6) *Attività transnazionali*

Lo scambio con partner transnazionali funge da catalizzatore per il miglioramento del *know how* e per la disseminazione di efficaci esperienze a livello europeo.

7) *Indagini e ricerche*

Queste analisi consentono di calibrare i progetti sugli effettivi bisogni dei genitori e di individuare modelli efficaci di coinvolgimento. Rilevare gli atteggiamenti dei genitori verso l'educazione dei propri figli permette di individuare strategie di intervento effettivamente rispondenti agli obiettivi previsti.

5. I CASI DI BUONE PRATICHE

Nelle pagine che seguono, sono riportate 5 delle esperienze raccolte (cfr. tavola a pag. seguente). La scelta è caduta su quei progetti che, sulla base

dei criteri di buone pratiche individuati nel paragrafo precedente, rispondono ad almeno l'80% dei requisiti richiesti.

Tavola – Scheda riassuntiva dei progetti selezionati

N. progetto	Tipologia	Soggetto attuatore	Titolo
1	Centro di formazione professionale	CNOS-FAP Forlì	NOF Integra: famiglie e mondo del lavoro
2	Centro di formazione professionale	CNOS-FAP Selargius (CA)	Corsi di Formazione Professionale "Obbligo Formativo"
3	Centro di formazione professionale	Casa di Carità Arti e Mestieri Torino	P.E.R.S.E.O Progetto Europeo di formazione in rete con sistemi educativi flessibili ed interattivi per l'occupazione
4	Mista	Associazione Arces Palermo	I giovani e l'artigianato: una via per l'Europa
5	Centro di formazione professionale	ENAIP Toscana Est	"Contatto" - Nuovi obblighi formativi

5.1. Scheda progetto n. 1

Titolo del progetto:

"NOF² Integra: famiglie e mondo del lavoro. Azioni di accompagnamento ITACA per il NOF"

Enti attuatori:

ATI - CNOS-FAP di Forlì (mandatario) - IAL Emilia Romagna - Aeca - Enaip - Enaf - Engim - Plan

Destinatari:

- *diretti*: formatori coinvolti nella sperimentazione del NOF
- *indiretti*: genitori del NOF

Fonte di finanziamento: Ob. 3 A2

Anno di realizzazione: 2002-2003

Durata: 10 mesi

Motivazioni del progetto:

Poter sviluppare un sistema organico e integrato di azioni formative ed un ciclo di servizi formativi coerenti con i bisogni di un'area giovanile che appare sempre più eterogenea sul piano psicosociale, e che generalmente presenta modesti livelli di istruzione di base, carenza di motivazione ad apprendere, limitate risorse personali e scarse opportunità formative e culturali.

² NOF = Nuovo Obbligo Formativo.

Obiettivi:

Coinvolgimento e partecipazione delle famiglie al processo formativo al fine di:

- fornire informazioni precise sui percorsi e sulle offerte formative
- illustrare e chiarire la struttura del percorso formativo
- potenziare la fiducia nei confronti del mondo scolastico e formativo
- rafforzare il senso di responsabilità e di efficacia delle famiglie e la loro considerazione nei confronti dei figli, con una successiva ripresa dell'autostima dei ragazzi
- ottenere informazioni utili per conoscere maggiormente l'allievo e tutto ciò che potrebbe influire in qualche modo sul suo apprendimento.

Attività realizzate:

- Analisi documentaria e indagine metodologica relativa alle diverse esperienze attuate a livello locale tesa ad individuare:
 - gli attuali atteggiamenti delle famiglie dei giovani NOF nei confronti del percorso scolastico dei figli
 - le aspettative e dei timori
 - le nuove modalità, strumenti e itinerari per sviluppare una maggiore integrazione scuola/famiglia
- Sensibilizzazione al tema integrazione scuola/famiglia nel sistema NOF. In dettaglio:
 - sistematizzazione dei materiali
 - impostazione metodologica dell'indagine locale sulle famiglie
 - rilevazione, elaborazione dati e reporting
 - identificazione e analisi di casi emblematici in ambito nazionale e reporting
 - sviluppo di prime ipotesi di buone pratiche
 - realizzazione di un workshop con attori del sistema di FP
 - elaborazione di una guida di buone pratiche per il coinvolgimento delle famiglie del NOF
 - realizzazione di un secondo work shop
 - reporting conclusivo.

Figure professionali coinvolte:

- formatori
- coordinatori di corso
- progettisti.

Rapporti con il territorio:

Il coinvolgimento attivo degli attori locali del sistema produttivo locale all'interno del NOF sarà attuato attraverso la costituzione di un tavolo di monitoraggio (rappresentanti del mondo produttivo, delle parti sociali, delle organizzazioni sindacali e del sistema della FP) per quanto concerne l'inserimento lavorativo dei giovani.

Risultati conseguiti:

- analisi di sfondo documentaria sui modelli e sulle esperienze di coinvolgimento delle famiglie nei percorsi formativi ed educativi
- indagine locale sulle famiglie del NOF e sui loro atteggiamenti verso la formazione e verso nuove forme di coinvolgimento
- analisi di alcuni casi emblematici in ambito nazionale di esperienze e modelli efficaci di coinvolgimento delle famiglie
- 2 *work shop* con i progettisti/coordinatori/tutor dei CFP per la promozione e la progettazione di futuri interventi di coinvolgimento delle famiglie
- una guida di buone pratiche per il coinvolgimento delle famiglie del NOF
- un tavolo di monitoraggio dei percorsi di inserimento lavorativo del NOF composto da rappresentanti del sistema produttivo, delle parti sociali, delle organizzazioni sindacali
- 3 incontri di analisi dei fabbisogni di professionalità, dei problemi di turn-over e dispersione professionale, delle difficoltà di inserimento, dell'impatto dell'alternanza.

Trasferibilità:

Il progetto è attualmente in corso.

5.2. Scheda del progetto n. 2

Titolo del progetto: "Obbligo Formativo"

Ente attuatore: CNOS-FAP – Selargius (CA)

Destinatari:

Genitori degli allievi impegnati nelle attività di "orientamento previo" ed inseriti nei corsi di formazione professionale

Fonte di finanziamento: Pubblica

Anni di realizzazione: 2000-2002

Durata: 2150 ore

Motivazioni del progetto:

Il coinvolgimento delle famiglie nella fase di orientamento, precedente all'avvio dei corsi di formazione professionale, e nell'intero percorso formativo, offre la possibilità di agire su più "sistemi" per accompagnare e sostenere l'adolescente nella sua crescita personale e professionale.

In particolare, l'integrazione del sistema familiare con il sistema formativo sembra rappresentare l'approccio più funzionale alla comprensione delle dinamiche adolescenziali. Tale integrazione viene vista come momento di "scambio reciproco": da una parte, il sistema familiare rappresenta per l'adolescente un modello, più o meno implicito, di comportamenti, norme e valori e, dall'altra, il sistema formativo può diventare il luogo di sperimentazione di tale modello. In tale prospettiva, il sistema formativo viene inteso non solo come contesto dove sviluppare nuovi apprendimenti e acquisire

competenze professionali, ma anche come sistema che contribuisce alla crescita della persona nella sua globalità. Scopo fondamentale di tale scambio è progettare azioni educative integrate e non discordanti.

Tali azioni si basano sul presupposto che l'adolescenza rappresenta un periodo cruciale non solo per l'adolescente ma anche per i suoi genitori e per l'intera organizzazione familiare. Essa è vissuta da entrambi come una fase di transizione che ha come compito finale il processo di separazione e autonomia dei figli dai genitori e dei genitori dai propri figli.

Obiettivi:

– Orientamento:

Stimolare la partecipazione attiva dei genitori nel percorso di orientamento volto ad aiutare i/le ragazzi/e alla scelta consapevole del proprio percorso formativo. Ciò al fine di responsabilizzare i genitori nell'aiutare i propri figli a formulare scelte adeguate, in grado di prevenire situazioni di disadattamento personale e professionale. Tale responsabilizzazione comporta molto spesso una modifica delle aspettative genitoriali da effettuare sulla base dei desideri e bisogni formativi del/della ragazzo/a.

– Biennio formativo:

Coinvolgere i genitori nel percorso formativo dei figli al fine di condividere con loro i successi ottenuti e trattare le problematiche emerse, sia dal punto di vista del rendimento, che del comportamento (inteso come espressione della sfera cognitiva ed affettiva). A tale scopo, vengono stipulati chiari accordi con la famiglia per favorire un'azione educativa/formativa comune.

Attività realizzate:

Orientamento: i familiari degli aspiranti allievi/e vengono coinvolti nel percorso di orientamento dei propri figli, in particolare nelle fasi "informativa" e "conclusiva" di tale percorso. Nella "fase informativa", vengono organizzati degli incontri collettivi con gli/le aspiranti allievi/e e le loro famiglie, durante i quali vengono presentate le attività di orientamento, l'obbligo formativo, il Centro di formazione e le attività previste nel percorso formativo. Nella "fase conclusiva", vengono svolti colloqui individuali con le famiglie, per condividere l'esito del percorso di orientamento (scelta del percorso formativo).

Nel corso dei due anni di formazione, il tutor di riferimento si occupa di contattare i genitori di ogni singolo/a allievo/a in ogni momento del percorso formativo. Vengono condotti colloqui individuali con l'allievo e la sua famiglia (o solo con la famiglia), allo scopo di individuare le problematiche e favorire le condizioni affinché vengano affrontate e superate le difficoltà che ostacolano il percorso formativo.

Il rendimento dell'allievo/a viene comunicato formalmente alla famiglia alla fine di ogni ciclo, tramite la consegna di schede di valutazione.

Le famiglie, inoltre, vengono coinvolte nelle fasi di valutazione del servizio offerto attraverso la compilazione e restituzione di appositi questionari di gradimento.

Figure professionali coinvolte:

Nella fase di orientamento, il coordinatore dell'attività di orientamento, i tutor e i formatori delle varie discipline, previste dal progetto, vengono coinvolti nel ruolo di orientatori.

Durante il percorso formativo, il tutor del corso si occupa di mantenere i contatti con la famiglia e di mediare gli incontri tra familiari e singoli formatori.

Rapporti con il territorio:

Per gli allievi che non hanno ancora conseguito la licenza media, sono stati stipulati dei protocolli di intesa con la scuola media, finalizzati alla realizzazione di percorsi scolastici e formativi paralleli.

Vengono mantenuti contatti costanti con i servizi sociali (assistenti sociali, psicologi, ecc.) quali attori sostitutivi della famiglia, qualora questa sia assente.

Risultati conseguiti:

Buona partecipazione delle famiglie e degli altri attori sociali (servizi sociali, scuole medie, ecc.) alle attività proposte. Realizzazione di azioni educative/formative concordate tra famiglia e tutor/formatori del Centro di formazione finalizzate alla responsabilizzazione dei singoli allievi.

Trasferibilità:

Il progetto è attuabile in tutti quei sistemi formativi la cui utenza è caratterizzata da adolescenti.

5.3. Scheda progetto n. 3**Titolo del progetto:**

"Progetto occupazione - Youthstart - P.E.R.S.E.O. Progetto Europeo di formazione in Rete con Sistemi Educativi flessibili e interattivi per l'Occupazione"

Ente attuatore: Casa di Carità Arti e Mestieri

Destinatari:

Giovani *drop-out* seguiti da servizi sociali
Operatori della formazione professionale
Operatori dei servizi sociali e dei servizi di informazione
Genitori

Fonte di finanziamento:

FSE - Programma Occupazione - Youthstart / Cofinanziamento privato

Anni di realizzazione: 1998-2001

Durata: 30 mesi

Motivazioni del progetto:

Il progetto Perseo si colloca in continuità con un precedente progetto Youthstart denominato "ICARO".

L'esigenza era fornire risposte metodologiche, strutturali, organizzative ai bisogni di giovani ai limiti dell'emarginazione sociale organizzando per-

corsi formativi, opportunità di reinserimento nel mondo del lavoro (ed attraverso questo nel tessuto sociale) e, in breve, una rete sociale "virtuosa" sul modello delle "Scuole della seconda *chance*" (finalizzate al recupero della dispersione).

Più precisamente l'iniziativa aveva come riferimento la fascia dei giovani marginali non qualificati, *drop out* della scuola o comunque poco scolarizzati, spesso in condizioni di marginalità anche sociale.

Quello del disagio sociale collegato al mancato completamento del percorso formativo post-obbligo non è certo un problema solo dell'area torinese, ma in questa area assume connotazioni più accentuate in relazione alla difficoltà dei percorsi di inserimento nel mercato del lavoro locale e alla maggiore gravità del fenomeno della disoccupazione giovanile. Tale situazione si accompagna spesso ad alcune permanenti criticità di particolare rilievo; una parte merita di essere sottolineata, ed è stato oggetto di specifiche azioni sviluppate all'interno del progetto.

In primo luogo, è possibile rilevare la presenza di gravi zone d'ombra nella partecipazione di questi giovani al sistema educativo e formativo, zone segnalate dal persistere di fenomeni di abbandono, ripetenze, difficoltà di transizione al lavoro, così come documentato dalla stabilizzazione di una quota di ragazzi (circa il 5% di ogni leva) che non arrivano a completare il percorso di scuola media, dal permanere di una percentuale piuttosto alta di uscite dal sistema scolastico al termine del primo anno di corso di scuola secondaria superiore, dall'aumento del tasso di disoccupazione della categoria di giovani di età compresa tra 15 e 19 anni e sprovvisti di adeguato titolo di studio.

Questi fenomeni di insuccesso scolastico rimandano innanzitutto ai meccanismi di funzionamento della scuola, la quale, lungi dal perdere la sua importanza, sembra anzi essere oggetto oggi di un sovraccarico di domanda sociale da parte dei vari attori (soggetti economici, famiglie, studenti). La scuola costituisce il luogo nel quale si costruiscono le biografie cognitive delle persone, si strutturano le loro capacità di apprendere e si pongono le premesse dei destini sociali e professionali delle giovani generazioni. Il suo cattivo funzionamento (il "mal di scuola", come qualcuno l'ha chiamato) produce, o quantomeno contribuisce ad aggravare, le difficoltà del percorso formativo di una quota di giovanissimi che già partono senza un adeguato bagaglio di risorse culturali e motivazionali.

La presenza di fenomeni di insuccesso chiedeva pertanto che si mettessero sotto osservazione quegli effetti cumulativi che si verificano nei percorsi scolastici mentre si sviluppa l'identità sociale dei ragazzi e delle ragazze che passano attraverso la scuola. A partire dall'analisi delle relazioni familiari, delle relazioni entro il gruppo dei pari, dell'interazione docenti-alievi si sono elaborati modelli interpretativi utili per capire meglio come funzionano quegli effetti cumulativi che portano al successo e all'insuccesso scolastico e per adottare strategie di prevenzione che sfuggano le scorciatoie dell'"ingegneria istituzionale" oggi largamente percorse.

Obiettivo primario era pertanto quello di creare una offerta formativa

chiara, integrale, e integrata nei confronti delle altre offerte di istruzione che costituissero una ricchezza per il tessuto socio educativo locale e, allo stesso tempo, un'offerta metodologicamente adeguata a rispondere alle domande dei soggetti.

In secondo luogo, i giovani destinatari degli interventi condividono rilevanti condizionamenti sociali e culturali nel percorso scolastico e formativo, derivanti dalla posizione sociale e dalla debolezza educativa della famiglia di appartenenza. Quest'ultimo elemento costituisce un dato di particolare emblematicità, soprattutto perché consente di mettere in collegamento ancora una volta le difficoltà del percorso formativo (e successivamente quelle dell'ingresso nel mercato del lavoro) con la situazione dell'ambiente socio-culturale di appartenenza.

Terzo elemento di difficoltà: i giovani segnati da insuccesso scolastico e/o formativo spesso presentano fenomeni di abbandono anche nel corso degli inserimenti nel mondo del lavoro (poco frequenti negli anni precedenti); tali situazioni si manifestano sia per la debolezza dei giovani sia per la differente organizzazione aziendale che caratterizza le imprese che operano oggi nel mercato del lavoro.

Queste considerazioni hanno indotto a sviluppare metodologie specifiche per preparare i giovani ad entrare nel mondo del lavoro, e per fornire adeguata assistenza alle aziende per inserire giovani che, a certe condizioni, rappresentano una risorsa importante per il futuro.

Obiettivi:

Il progetto ha inteso individuare strategie che, attraverso la formazione, l'inserimento nel mercato del lavoro e l'integrazione sociale permettessero di:

- contenere il disagio giovanile e le conseguenti devianze sociali
- sviluppare un modello formativo e una rete territoriale in grado di interagire per la risoluzione di problemi di un numero crescente di giovani in situazioni di svantaggio sociale
- promuovere il ruolo di mediazione della famiglia.

Attività realizzate:

- Elaborazione e stesura di 3 manuali operativi, in particolare: *"I manuali P.E.R.S.E.O. per la formazione dei giovani. Il rapporto con le famiglie"* a cura di Flavia Agnesi e Alessia Bondone, Torino 2000, in cui vengono elaborate una serie di metodologie di supporto alle famiglie
- Ricerca sulle possibilità occupazionali dei giovani a bassa scolarità
- Elaborazione di materiali didattici per i percorsi formativi in alternanza e per i percorsi di orientamento
- Produzione materiali informativi per il corso sperimentale di formazione in alternanza
- Organizzazione di un corso sperimentale di formazione in alternanza per 14 giovani
- Organizzazione di tre percorsi di orientamento per giovani dell'area del disagio sociale
- Attività di formazione formatori (98 ore), alla quale hanno partecipato

formatori di diverse agenzie formative, educatori, docenti della scuola media operatori dei servizi sociali

- Elaborazione di materiale per l'autoformazione ed implementazione di Centri Risorse per l'autoformazione
- Attivazione di borse lavoro
- Produzione di materiali per l'orientamento in collaborazione con il servizio Informagiovani di Torino: sono stati realizzati alcuni prodotti per l'informazione relativa ai possibili percorsi di formazione per lo specifico target di riferimento
- Attività di diffusione
- Azioni transnazionali: organizzazione di *stage* transnazionali (catalani in Italia e italiani a Barcellona)
- produzione di un manuale congiunto sulle attività formative progettate insieme
- Autovalutazione dell'intervento.

Figure professionali coinvolte:

Nell'ambito del progetto sono stati coinvolti:

- a) operatori dell'ambito della formazione professionale: formatori, progettisti, orientatori, tutor formativi ed aziendali, tutor per l'autoapprendimento, coordinatori
- b) operatori del sistema scolastico: docenti, coordinatori
- c) operatori dei servizi socio-assistenziali: educatori, referenti dei servizi sociali e delle circoscrizioni, responsabili di servizio
- d) esperti in materia di informazione
- e) aziende che accolgono giovani in *stage* formativi.

Rapporti con il territorio:

Il progetto P.E.R.S.E.O., facendo riferimento alla metodologia delle "Scuole della seconda *chance*", mette a fondamento della sua realizzazione la costituzione di una rete "virtuosa" che condivide vincoli e risorse di ciascun operatore della rete, in modo da creare forti e solide sinergie e collaborazioni.

Si sono definiti protocolli o accordi fra singoli nodi della rete (scuola-agenzia formativa, scuola-circoscrizione, agenzia formativa-circoscrizione, ecc.).

L'immediatezza dei rapporti che si instaurano fra due strutture che sottoscrivono l'accordo e la solidità di rapporti, tipica degli accordi che vengono costruiti e stipulati fra specifici operatori delle diverse strutture, è sicuramente un elemento positivo; risulta però svantaggiosa la rinegoziazione dell'accordo ogniqualvolta cambia l'operatore di una struttura, senza considerare la minore portata di sistema che una molteplicità di accordi bilaterali comporta.

Risultati conseguiti:

Il progetto P.E.R.S.E.O. ha raggiunto significativi risultati:

- in relazione ai beneficiari: l'abbandono dei percorsi scolastico/formativi da parte dei giovani che partecipano al progetto è stato inferiore al 15%

rispetto al dato relativo ai giovani in situazione di disagio sociale conclamato, e sotto il 10% riguardo ai giovani in obbligo formativo, i quali però hanno già almeno un abbandono scolastico;

- in relazione al sistema formativo: in quanto il modello delineato, e adottato a partire dal 1997, è stato preso dalla Regione Piemonte come riferimento per la presentazione di percorsi formativi in alternanza per giovani *drop-out*;
- in relazione alle famiglie dei ragazzi, che hanno acquisito una maggiore consapevolezza riguardo al ruolo che dovrebbero esercitare.

Trasferibilità:

Gli strumenti e le metodologie sono già stati trasferiti dalla sperimentazione su un certo numero di allievi e di tipologie formative e portati a sistema sul complesso delle attività messe in atto per la formazione di giovani in obbligo formativo.

In particolare, sono stati generalizzati:

- la metodologia di gestione dell'apprendimento nel corso dell'esperienza di *stage*;
- la metodologia di accoglienza e primo orientamento dei giovani e delle loro famiglie;
- la definizione e gestione del patto formativo;
- l'utilizzo di moduli formativi in autoformazione attraverso l'uso di strumenti multimediali.

5.4. Progetto n. 4

Titolo del progetto: *"I giovani e l'artigianato: una via per l'Europa"*

Ente attuatore:

Associazione Arces di Palermo in partenariato transnazionale con GFBM (*Gesellschaft für Berufsbildende Maßnahmen*), Germania - Gemeente Hoorn, Olanda - DRI (*Development and Research Institute*), Gran Bretagna - TBV Halland, Svezia - Keski Uudenmaan Aikuislukio, Finlandia.

Destinatari:

- *Destinatari diretti*: n° 16 giovani dai 14 ai 16 anni in possesso della licenza media
- *Destinatari indiretti*: 700 studenti di terza media (13-14 anni) che sono stati coinvolti nella fase di indagine sulle scelte dei giovani dopo la scuola media e successivamente in quella di orientamento.
- Genitori degli studenti di 13-14 anni.

Fonte di finanziamento:

Finanziamento pubblico: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 66 del 20-3-1997, IV.2.2.a

Cofinanziamento privato: UE (Iniziativa Comunitaria Occupazione - Volet YOUTHSTART) - Ministero del Lavoro.

Anni di realizzazione: 1998/2000

Durata: 2 anni

Motivazioni del progetto:

La mancanza di continuità nel passaggio dall'obbligo scolastico a quello formativo, dovuta al deficit di forti motivazioni dell'educando che spesso non sceglie personalmente e non conosce tutte le opportunità esistenti.

In questo ambito, è stata evidenziata l'importanza della collaborazione scuola-famiglia affinché ogni intervento possa essere personalizzato: dovendo la scuola agire con grandi numeri, solo gli elementi e gli interventi genitoriali potranno personalizzare la scelta formativa. In definitiva, né la famiglia deve delegare la sua responsabilità nella scelta formativa dei figli con il rischio di far ricadere su di loro quello che "sono riusciti a essere e fare", o proprio quello che "non sono né riusciti ad essere né a fare", né la scuola può sostituire il lavoro unico di evidenziazione di interessi e inclinazioni dell'educando: entrambe devono agire armonicamente.

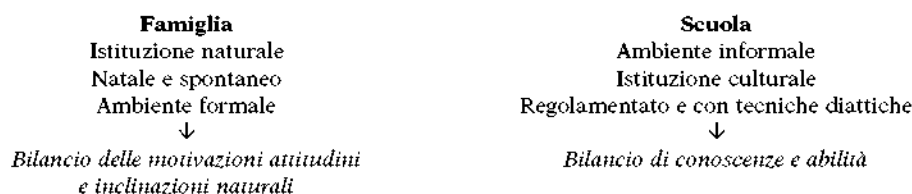
Obiettivi:

- Permettere un migliore inserimento dei ragazzi a rischio di esclusione sociale nell'attività artigianale, in particolare nel campo dell'oreficeria e argenteria artigianale.
- Realizzare un'indagine per analizzare la situazione familiare e sociale.
- Promuovere l'orientamento familiare.
- Proporre le attività formative con alternanza di istruzione e lavoro.
- Proseguire il processo di scolarizzazione, unito ad un graduale inserimento nell'attività lavorativa, tramite ore di laboratorio a scuola, alternate a periodi di *stage* presso aziende o laboratori artigianali. L'avviamento all'utilizzo delle nuove tecnologie applicate al *design* e alla realizzazione dei prodotti, insieme ad una cultura di impresa, è stata determinante per rendere i ragazzi competitivi nell'inserimento professionale.

Per quanto riguarda l'orientamento familiare:

Rendere in grado i destinatari finali del progetto di realizzare una scelta che tenga conto delle motivazioni e delle attitudini personali. I genitori, intesi come istituzione naturale, conoscendo il temperamento del giovane, intervengono nell'educazione del carattere, trasmettono valori e costumi, promuovono la convivenza e le relazioni informali; dunque, danno spazio a naturalezza e spontaneità ed interagiscono con la scuola, istituzione culturale, che primariamente istruisce tramite l'educazione intellettuale e la trasmissione della cultura, la socialità tra pari, le relazioni di gruppo e individuali, e nel cui ambito formale, con regolamenti e tecniche didattiche, si trasmettono abilità, competenze e conoscenze.

Al fine, dunque, di arginare la dispersione scolastica, l'intervento sui genitori è indubbiamente quello che prioritariamente può svelare le motivazioni forti del soggetto, educandone gli interessi personali (hobby e occupazione del tempo libero) e le inclinazioni.



Attività:

Corso/percorso di orientamento familiare rivolto a educatori (genitori e docenti); attività di 6 incontri che, attraverso la metodologia del caso (partecipativa), ha stimolato l'approfondimento su tematiche riguardanti: l'autoconoscenza e la coscienza di sé; l'uomo e la donna in famiglia; specialità caratterizzanti ciascuno dei componenti; l'educazione dei figli; l'educazione della libertà; la famiglia e le istituzioni; famiglia e scuola; famiglia, scuola e società.

Figure professionali coinvolte:

Esperti di orientamento familiare, docenti di filosofia e scienze della comunicazione, educatori (genitori e professori), neuropsichiatra infantile, esperti di comunicazione multimediale e mass-mediatica, psicologo dell'età evolutiva.

Rapporti con il territorio:

Per una migliore ricaduta sul territorio, sono state coinvolte le Associazioni di categoria, n° 7 scuole medie di quartieri popolari di Palermo, Associazioni di volontariato.

Risultati conseguiti:

Dialogo tra genitori e docenti che, da una parte, ha favorito la conoscenza di tutte le opportunità formative post obbligo scolastico e, dall'altra, ha aiutato a stilare un progetto formativo personalizzato che tenga conto dell'integralità della persona.

La collaborazione dei due modelli a cui è maggiormente esposto l'educando, ha in questi stimolato fiducia speciale nei suggerimenti accolti e rielaborati personalmente; ciò ha innalzato la motivazione personale che ha spinto ad un impegno per una scelta consapevole, e per questo responsabile.

Per ciò che riguarda i genitori, si è notato che è nata in loro la comprensione dell'esigenza della formazione permanente. Inoltre, sempre nei genitori, si è riscontrato il desiderio di approfondire, superato il primo impatto, tematiche nell'ambito delle quali non si trovano momenti continuativi di confronto. In terzo luogo, sembra che i genitori abbiano riscoperto l'importanza di momenti familiari comuni (quali i momenti dei pasti), finalizzati alla conoscenza reciproca e alla libera espressione di sé.

Trasferibilità:

L'intervento è trasferibile sia alle categorie selezionate (allievi, portatori di handicap, appartenenti a minoranze etniche, ecc., ovvero famiglie svantaggiate) – con gli opportuni adattamenti per quanto concerne le figure pro-

fessionali coinvolte e i contenuti affrontati –, che ai differenti percorsi di studio e/o formazione (scuola-università, scuola-formazione professionale).

5.5. Progetto n. 5

Titolo del progetto: “Contatto - Nuovi obblighi formativi”

Ente attuatore:

Ati - ENAIP Toscana Est, in collaborazione con reti di scuole, Comunità Montana Mugello e Alto-Mugello, Associazioni di categoria, consorzio CO&SO

Destinatari: *diretti:* giovani dai 15 ai 18 anni; *indiretti:* famiglie

Fonte di finanziamento: provincia di Firenze FSE - OB.3 A2

Anni di realizzazione: 2002 / 2004

Durata: 24 mesi,
per complessive 1800 ore

Motivazioni del progetto:

Una radiografia della situazione scolastica nell'area di riferimento (Mugello, provincia di Firenze) in termini di coinvolgimento delle famiglie nelle scelte formative, abbandoni scolastici, ripetenti e non promossi ha rivelato una situazione problematica, la quale richiedeva un intervento e una risposta efficaci. Infatti, la scolarizzazione nel Mugello si pone ad un livello inferiore rispetto alla media toscana (tra i più giovani la quota di coloro in possesso di un titolo di studio superiore è di circa otto punti inferiore a quella media della regione), mentre la percentuale dei giovani che lavorano è – per converso – più alta (il 64,5% rispetto al 60,8% della media provinciale). Evidentemente, il conflitto tra prosecuzione dell'impegno scolastico e proposte lavorative si conclude a favore di queste ultime. L'ingresso al lavoro dei giovani avviene presto e un'indagine condotta presso i Servizi per l'impiego dimostra «lo scarsissimo ricorso degli iscritti alla formazione professionale [...] la debolissima diffusione di interventi formativi in azienda [...] e una forte propensione verso quelle modalità di accrescimento della professionalità che avvengono sul lavoro». La ricerca però dimostra anche «una mancanza di una corrispondenza tra il tipo di lavoro proposto dal sistema produttivo locale e le attese da parte dell'offerta di lavoro», «un panorama piuttosto povero quanto a competenze professionali» e «una consapevolezza debole delle proprie risorse e potenzialità» da parte dei giovani, cui fa da contraltare una apertura forte verso le novità. A fronte di questo, come suggerito nello stesso “Piano locale di sviluppo”, risultava necessario l'impegno a elaborare e dare debita informazione circa le nuove opportunità di assolvimento dell'obbligo formativo, coinvolgendo più soggetti (soggetti in obbligo e le loro famiglie, scuole, formazione professionale, servizi per l'impiego, imprese) nel tentativo comune di prevenire la dispersione scolastica.

Obiettivi:

- Informare le famiglie e gli studenti sulle nuove opportunità formative
- Elaborare piani di azione personalizzati e percorsi integrati (scuola-formazione, formazione-scuola, formazione-lavoro)
- Acquisire competenze di base (comunicative, logico-matematiche, storico-sociali, di indirizzo)
- Agevolare e sviluppare scambi di esperienze fra le scuole, le agenzie formative e i Servizi per l'impiego e le famiglie degli allievi.

Contenuti:

I contenuti del progetto muovono dal presupposto fondamentale di sviluppare un approccio individualizzato, che consenta di riconoscere e valorizzare le attitudini del singolo e quindi anche di attivare percorsi che saranno portati a compimento con successo. Tale approccio è percettibile nelle diverse modalità di erogazione delle attività e nella loro articolazione, ovvero:

- *Attività con le famiglie:*

Trattandosi di un *target* avente un'età delicata, per cui l'appoggio della famiglia è ancora un elemento discriminante, sono previsti degli incontri periodici al fine di informare gli stessi genitori delle opportunità offerte, delle modalità di attuazione delle attività e dei risultati intermedi e finali raggiunti. Contemporaneamente, tali incontri consentiranno di ricevere *input* di rilievo per la definizione del profilo degli allievi e del conseguente percorso individuale di assolvimento dell'obbligo formativo. Gli interventi sono strutturati in modo tale da garantire il coinvolgimento della famiglia per l'intera durata del percorso formativo e riferite non solo a fornire informazioni, ma principalmente a coinvolgerla attivamente nella costruzione del progetto personale di vita dell'allievo. Gli incontri avvengono sia attraverso incontri di gruppo che coinvolgono famiglie e studenti, sia attraverso incontri individuali; durante la fase di avvio delle attività formative sono programmati incontri di gruppo con tutte le famiglie dei giovani iscritti al corso al fine di illustrare gli obiettivi, i contenuti, i tempi e le metodologie. Sempre nella fase di avvio, sono previsti incontri individuali con i genitori degli allievi per approfondire la conoscenza del contesto familiare (composizione del nucleo familiare, attività lavorativa svolta, altri figli a carico, ecc.) e per verificare le loro aspettative e le motivazioni verso le attività proposte. Generalmente, gli incontri individuali con le famiglie sono tenuti da esperti dell'orientamento e da psicologi (con la presenza del tutor di corso). Qualora la segnalazione provenga dai Servizi sociali del Comune o della ASL, all'incontro può essere prevista anche la presenza di assistenti sociali. Se invece la segnalazione avviene attraverso i Servizi per l'impiego, o direttamente dalla scuola, è prevista la presenza del consulente dell'orientamento del centro o del referente scolastico (figura obiettivo). Di conseguenza, l'intera attività orientativa con le famiglie viene espletata direttamente all'interno della formazione professionale

che si coordina con i vari referenti del territorio. Essendo il percorso formativo impostato in senso modulare, alla fine di ogni singolo modulo, sono previsti incontri di verifica con l'allievo e la sua famiglia: l'obiettivo è verificare la soddisfazione/insoddisfazione, apportare eventuali correzioni al progetto iniziale, creare i requisiti di ingresso al modulo successivo. Il progetto CONTATTO pone particolare attenzione ai momenti di formazione esterna (*stage* orientativi e formativi in azienda) per cui la famiglia dell'allievo viene nuovamente coinvolta sia nell'individuazione delle imprese, sia nelle modalità di svolgimento del tirocinio. La presenza della famiglia in questa fase risulta essere necessaria per una serie di motivi, per esempio la minore età degli allievi, l'impossibilità di raggiungere con mezzi pubblici l'impresa, ecc.

- *Tutoraggio attivo:*
Attività di sostegno per il compimento del percorso e il raggiungimento della qualifica. Tale metodologia si avvale di diversi strumenti ed attività, quali incontri individuali e di gruppo con le famiglie e gli allievi, accoglienza iniziale, orientamento e *counselling*.
- *Alternanza formazione teorica e pratica:*
L'alternanza di momenti di formazione teorica con esercitazioni pratiche e *stage* consente di valutare meglio le capacità di apprendimento degli allievi e di verificare l'idoneità delle scelte, delle attitudini emerse e dei percorsi individuali da attivare.
- *Unità formative capitalizzabili (UFC):*
L'erogazione delle conoscenze secondo la distinzione relativa alle UFC facilita l'apprendimento da parte dell'allievo, l'individuazione delle sue inclinazioni e la certificazione modulare delle competenze che ha acquisito.
- *Portafoglio competenze:*
Strettamente collegata al punto precedente, anche la modalità di certificazione delle competenze consente di sviluppare il percorso individuale più idoneo. Infatti, la certificazione strutturata in base alla suddivisione di competenze secondo le tre tipologie (di base, trasversali, tecniche) è uno strumento che facilita il passaggio da un percorso ad un altro (formativo, didattico, lavorativo), consentendo di capitalizzare i crediti maturati.

Attività realizzate:

Il progetto è in corso, le attività sono iniziate a marzo 2002 e termineranno a marzo del 2004.

Tuttavia sono state realizzate alcune importanti attività:

- **Incontri con le famiglie**
Gli incontri hanno avuto luogo prevalentemente nelle sedi della Formazione Professionale, in un'ottica di lavoro di rete tra i soggetti che a vario titolo e a vario livello si occupano di giovani in età di obbligo formativo. Ad oggi, sono state coinvolte complessivamente 27 famiglie. Così come per precedenti progetti formativi realizzati, alla fine del per-

corso è previsto un convegno pubblico di disseminazione dei risultati dell'esperienza

- Avvio del corso di formazione nel settore turistico-alberghiero per studenti orientati verso la formazione professionale per il conseguimento della qualifica professionale
- Elaborazione congiunta (Enaip Toscana Est, consorzio CO&SO e reti di scuole) per percorsi di accoglienza per i ragazzi iscritti al primo anno della scuola superiore (progetto AGIO)
- Progettazione congiunta per nuove offerte formative rivolte alla stessa tipologia di utenza (a gennaio 2003 partirà un nuovo progetto formativo nel settore agricolo).

Figure professionali coinvolte:

Formatori - orientatori - tutors - coordinatori - progettisti - psicologi.

Rapporti con il territorio:

Sono stati attivati rapporti di rete con soggetti diversi operanti nel territorio: intensificazione dei rapporti con i Servizi per l'impiego attraverso il tutoraggio attivo promosso dalla Provincia di Firenze; avvio e sviluppo per l'incontro domanda / offerta di lavoro con le imprese produttive del territorio.

Risultati conseguiti:

Il coinvolgimento delle famiglie nel percorso intrapreso dai figli ha comportato, in senso trasversale, una sensibile riduzione della dispersione scolastica. Abbiamo infatti avuto modo di intercettare studenti considerati "dispersi" e di avviarli verso percorsi formativi; non solo, ma alcuni di loro, dopo la prima fase del percorso orientativo, hanno deciso di riprendere il percorso scolastico abbandonato, riscrivendosi, con maggiore consapevolezza, nell'istruzione pubblica.

Un secondo risultato è consistito nella costituzione di un gruppo di lavoro (promosso dalla provincia di Firenze) che raggruppa le agenzie formative, i servizi per l'impiego, i Centri di orientamento e le scuole con l'obiettivo di scambio di esperienze e coordinamento delle fasi progettuali future.

Trasferibilità:

Il progetto è nato dalla collaborazione di soggetti chiave che già negli anni recenti hanno dato risultati anche nell'attuazione di interventi nell'obbligo formativo. Esso quindi si propone come risultato dell'attività di una rete che ha già mostrato di essere in grado di dare vita ad iniziative efficaci, in grado di riproporsi in modo autonomo e stabile, adeguandosi alle opportunità offerte dal territorio ed alle prospettive di sviluppo locale.

In altre parole, ciò che conferisce trasferibilità e stabilità al progetto deriva dai vantaggi della logica di rete, ovvero, maggiore efficacia, gestione efficiente, ottimizzazione dell'allocazione delle risorse, emersione dei bisogni diffusi ed elaborazione di risposte adeguate.

Risultati che sono stati raggiunti con precedenti esperienze, che hanno giustificato l'elaborazione del presente progetto e pongono le basi per progettazioni future.

È in costruzione un sito internet (www.enaiptoscana.est.it/contatto/index.html) per pubblicizzare l'intervento, fornire informazioni e sviluppare nuove forme di formazione a distanza.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *La dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo, il disagio scolastico*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 1-2, 1997.
- AJELLO A.M., MEGHNAGI S., MASTRACCI C., *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- ANDRIOLO G. - CONSOLINI M., *Progettare l'accoglienza*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- BALDI P. L., *La valutazione nell'inserimento scolastico e occupazionale*, Omega, Torino, 1996.
- BANDURA A., *Autoefficacia. Teoria ed applicazioni*, Edizioni Erickson, Trento, 2000.
- BARBERI M. A., *Tra le righe del disagio scolastico; un'indagine sugli adolescenti*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", 1-2, 1998.
- BENVENUTO G. - BETTONI C., *L'abbandono scolastico nel biennio della scuola secondaria superiore: uno studio delle sue componenti e motivazioni*, in "Scuola e città", 1993.
- BERTOLDI F., *Orientamento professionale ed economia*, in "Orientamento scolastico e professionale", 4, 1998.
- BERTORELLO D., *L'insuccesso nella scuola dell'obbligo: prevenzione e recupero*, in "Orientamenti Pedagogici", 3, 1994.
- BESOZZI E., *Il disagio dell'adolescente nella rete comunicativa tra famiglia e scuola*, in "Il disagio degli adolescenti tra famiglia e scuola: difficoltà o risorsa?", Ed. Elledici, Torino, 1998.
- BRESCIANI P.G. - MODANESI G. - SELVATICI A. - PRETE P., *Innovazione e integrazione nei servizi per l'impiego. Un'indagine qualitativa in Emilia Romagna*, Studio Meta e Associati, Bologna, 1995.
- CALLINI D., *Tra identità e lavoro: i sentieri dell'orientamento in una società complessa*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- CAPONE A., FERRETTI F., *L'orientamento nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- CONSOLINI M. - POMBENI M.L., *La consulenza orientativa*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- DI FABIO A., *Psicologia dell'orientamento*, Giunti, Firenze, 1998.
- DOMENICI G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 1998.
- GIOVANNINI D. (a cura di), *Colloquio psicologico e relazione interpersonale*, Carocci, Roma, 1998.
- GIORGIONI A. - RICCIARDI L. (a cura di), *Agenzie per l'impiego: promozione del lavoro*, Edizioni Lavoro, Roma, 1991.
- ISFOL, *Inclusione ed esclusione, strumenti e ricerche*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- LUCIANO A., *Mal di scuola. Ragazze e ragazzi in cammino verso l'esclusione sociale*, in "Quaderni di sociologia", 37, 6, 1993.
- MANCINELLI M.R., RAMELLA E., LUBELLI B., *L'immagine del lavoro negli adolescenti*, in CASTELLI C. (a cura di), *La società attuale nella rappresentazione dei giovani*, Vita e Pensiero, Milano, 1993.
- MAURIZIO R. - DEI D. (a cura di), *Professioni nel sociale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1991.
- MELTZER D. - HARRIS M., *Il ruolo educativo della famiglia: un modello psicoanalitico nei processi di apprendimento*, CST, Torino, 1986.
- MORGAGNI E., *Adolescenti e dispersione scolastica*, Carocci, Roma, 1998.
- MUCCHIELLI R. (1994), *Apprendere il counseling*, Edizioni Erickson, Trento, 1994.
- NOTA L. - SORESI S., *Dimensioni dell'orientamento scolastico-professionale*, in "Psicologia e Scuola", 83 suppl., 1997.
- PICCARDO C., *Empowerment*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995.
- PIETROPOLLI CHARMET G., *Un nuovo padre il rapporto padre figlio nell'adolescenza*, Mondadori, Milano, 1995.
- PIETROPOLLI CHARMET G., *Segnali d'allarme. Il disagio durante la crescita*, Mondadori, Milano, 1999.

- PIETROPOLLI CHARMET G., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- PIETROPOLLI CHARMET G., *Ragazzi sregolati*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- PIETROPOLLI CHARMET G., *Famiglia e scuola: i luoghi della norma. Dalla famiglia delle regole alla famiglia degli affetti*, in *L'aggressività degli adolescenti nei contesti educativi: Famiglia e scuola*, Atti della Giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori e genitori, Cospes, Milano, 2001.
- POLACEK K., *L'autoefficacia nell'orientamento*, in "Orientamento scolastico e professionale", Roma, 1997.
- POMBENI M.L., *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna, 1996.
- POMBENI M.L., *Il colloquio di orientamento*, Carocci, Roma, 1998.
- POMBENI M.L. - D'ANGELO M. G., *Il gruppo di orientamento*, Carocci, Roma, 1998.
- SARCHIELLI G., *La socializzazione al lavoro*, Il Mulino, Bologna, 1978.
- SARCHIELLI G., *Orientatore: una professione. Rappresentazioni, esigenze del compito e sistemi di competenze*, in SORESI S. (a cura di), *Orientamenti per l'orientatore*, ITER, Giunti, O.S., Firenze, 2000.
- SCAPARRO F., *L'adolescente nella famiglia: causa di disagio o motivo di crescita?*, in *Il disagio degli adolescenti tra famiglia e scuola: difficoltà o risorsa?*, LDC, Torino, 1998.
- SELVATICI A. - D'ANGELO M.G. (a cura di), *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano 1999.
- SEMPIO O.L. - CONFALONIERI E. - SCARATTI, G., *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi e affettivi*, Cortina, Milano, 1999.
- SIGHINOLFI M. (a cura di), *Saper minimo sull'orientamento*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- SORESIS S. (a cura di), *Orientamento per l'orientamento. Ricerche ed applicazioni dell'orientamento scolastico e professionale*, ITER, Giunti, O.S., Firenze, 2000.
- TRENTINI G., *Manuale del colloquio e dell'intervista*, ISEDI Mondadori, Milano, 1980.
- VARESI P.A. (1997), *I servizi per l'impiego*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- VARESI P.A., *Il primo esperimento di integrazione dei servizi per l'impiego*, in "Lavoro e informazione", n. 7, 1996.
- ZURLA P., *Giovani e lavoro. Rappresentazioni e percorsi*, Franco Angeli, Milano, 1999.

L'esperienza dei corsi d'apprendistato in Friuli Venezia Giulia

GIULIA
BARATTO*

Quasi 6.000 apprendisti in formazione, più di 2.000 corsi erogati per un totale di 567.620 ore di lezione pianificate, contatti con circa 3.000 Aziende presenti su tutto il territorio regionale nell'arco degli ultimi due anni.

Sono queste le cifre che descrivono il lavoro realizzato dall'ATI "Apprendistato.fvg.it" a partire dal 22 gennaio 2001, data ufficiale che segna l'inizio del progetto sull'apprendistato in Friuli Venezia Giulia.

E la prospettiva per l'anno 2003 è di crescere ancora e riuscire a fornire formazione a 4.000 apprendisti.

Riflettendo e tirando le somme dopo due anni di intenso lavoro, si può dire che, – al di là del consenso guadagnato sul campo nel tempo e dei numeri che testimoniano l'entità del lavoro – due sono gli aspetti gratificanti:

- in Friuli Venezia Giulia più del 70% degli apprendisti ha seguito un percorso formativo, mentre la media nazionale si aggira ad oggi attorno al 15-20%;

L'articolo presenta brevemente la strutturazione degli interventi di formazione fuori dall'azienda per gli apprendisti, come si stanno oggi attuando in Friuli Venezia Giulia. Flessibilità e personalizzazione attraverso l'attivazione di moduli formativi brevi, sia di tipo trasversale a tutti i settori sia tecnico professionalizzanti specifici sono le principali caratteristiche dei percorsi, che hanno portato a un buon successo l'esperienza.

* Coordinatrice regionale dei corsi di apprendistato per il comparto lavorazioni meccaniche

- il progetto ideato e adottato è oggetto di trasferimento buone prassi ad altre regioni italiane.

1. UN PO' DI STORIA

Ma che cos'è l'apprendistato? perché si parla di formazione e chi sono gli utenti destinatari dell'intervento formativo, cioè gli apprendisti?

L'etimologia stessa del termine "apprendista" evidenzia l'atto dell'imparare qualcosa trasmesso da qualcun altro, l'approccio e l'esercizio ad un apprendimento.

Si deve tornare al Medio Evo per recuperarne l'origine del significato, quando i ragazzi propriamente "andavano a bottega" per imparare un mestiere, una professione.

Il "maestro" insegnava loro l'"arte" con un affiancamento mirato, finché il giovane non apprendeva i segreti legati al lavoro e diventava, a tutti gli effetti, un lavoratore autonomo.

L'evoluzione del processo, passa poi anche attraverso colui che fu uno dei più grandi educatori della storia: Don Bosco. L'attenzione e la cura che egli dedicava ai giovani si concretizzava, infatti, in azioni pratiche come i tentativi di inserire i "suoi ragazzi di strada" nel mondo del lavoro che offriva la Torino di metà '800.

Don Bosco, col suo sistema educativo che è ancor oggi esemplare nell'approccio didattico e pedagogico con i giovani, è stato un precursore dei contratti d'apprendistato. Infatti sono giunti fino a noi contratti di apprendistato stipulati per iscritto. In uno di essi risulta, oltre alla premura di tutelare il giovane, l'obbligo del datore di lavoro di *"insegnarli l'arte suddetta (falegnameria), per lo spazio di anni due, ... di dare al medesimo le necessarie istruzioni e le migliori regole onde imparare ad esercitare l'arte suddetta ... di lasciar liberi per intero tutti i giorni festivi dell'anno, onde l'apprendista possa attendere ... alla scuola domenicale"*. All'azienda la formazione tecnica, ma al giovane il diritto della formazione, diremmo oggi, "di base" o trasversale.

La realtà con cui noi oggi ci si deve relazionare è decisamente diversa, cambiata, evoluta.

Oggi l'apprendistato è una particolare tipologia di contratto di lavoro attraverso il quale il giovane neoassunto riceve, da parte del suo datore di lavoro e attraverso specifiche iniziative formative esterne all'azienda, la preparazione necessaria per diventare un lavoratore qualificato.

La nuova strutturazione dell'apprendistato ha ufficialmente inizio con la legge 196/1997 (pacchetto Treu), che introduce tra i percorsi formativi anche quello dell'apprendistato, assegnando alla formazione fuori dal luogo di lavoro una importanza rilevante. L'art. 16 di detta legge è così diventato il nuovo punto di riferimento.

Dopo l'approvazione della Legge, ogni Regione si è attivata e organizzata autonomamente per rendere effettivo il diritto dell'apprendista a percorsi formativi fuori dal luogo di lavoro.

Nel 1999 sono stati realizzati i primi corsi sperimentali supportati da studi di settore e da analisi della realtà territoriale per capire con chi ci si sarebbe trovati successivamente a entrare in relazione, a quali esigenze di mercato si doveva prestar attenzione e che tipo di risposta ritornava dal segnale lanciato.

Ciò che è emerso dai dati raccolti è stata una disomogeneità generale tra i ragazzi assunti come apprendisti e una varietà delle mansioni a cui essi vengono chiamati a operare; per questo è risultato necessario predisporre un'offerta formativa eclettica, strutturata in modo molto articolato, differenziabile e versatile.

2. IL PROGETTO DEL FRIULI VENEZIA GIULIA

La Regione Friuli Venezia Giulia, attraverso un bando di gara per l'assegnazione dell'attività fuori dal luogo di lavoro, prevedeva che, a partire dall'esistente elenco di apprendisti attivi in Regione, venisse effettuata una ripartizione dell'utenza in comparti (26), suddivisi a loro volta in aree professionali e profili - tipo (43).

La gara richiedeva la presentazione di un progetto per ciascun comparto con lo sviluppo, all'interno del progetto stesso, di moduli tecnico professionali specifici per ciascuna delle figure - tipo previste dal "repertorio comparti".

Prerequisito e clausola vincolante per la candidatura era la costituzione di un'ATI (Associazione Temporanea d'Impresa) composta da un insieme di soggetti in grado di garantire innanzitutto la formazione su tutto il territorio regionale.

La ATI, in cui svolge un ruolo attivo anche il CFP CNOS-FAP Bearzi di Udine, è nata dall'unione di 23 soggetti: 14 Enti di Formazione e 9 Istituti Scolastici.

Sono stati presentati progetti per 23 dei 26 comparti andati a bando; all'ATI "Apprendistato.fvg.it" ne furono assegnati 11, cioè: agricoltura allevamento vivai; alimentari; arredamento e tappezzeria; impiantistica; lavorazione carni; lavorazione ceramica; lavorazione gomma e plastica; lavorazioni meccaniche; riparazione motori; stampa editoria; grafica; vendita; una parte dell'ufficio tecnico relativa ai disegnatori.

Il CFP CNOS-FAP Bearzi ha assunto il coordinamento regionale di "lavorazioni meccaniche" e di "riparazioni motori". Soprattutto il primo comparto di competenza è uno dei più corposi e articolati, con molti apprendisti provenienti da questo settore che affluiscono ai corsi.

Già da questa breve premessa si intuisce come l'architettura modulare da realizzare doveva essere alquanto complicata ed era altrettanto complessa la gestione del raggruppamento dei soggetti coinvolti nel paterna-riato.

La gestione operativa doveva, infatti, essere impostata in modo tale da poter essere condivisa da tutti gli Enti coinvolti. La struttura organizzativa

prescelta si basa sul ruolo cardine di alcune figure professionali, in particolare del coordinatore e del tutor.

Il progetto organizzativo stabilisce che ad ogni coordinatore regionale siano affidati alcuni comparti. I coordinatori sono affiancati nel loro lavoro da tutor regionali, che li assistono soprattutto nella gestione dei rapporti con le aziende. I tutor pedagogici, invece, si occupano principalmente dei rapporti con gli apprendisti in aula, ma anche di diversi aspetti organizzativi e logistici.

A livello centrale, come supporto di tutta la struttura, sono presenti poi un coordinatore generale, una segreteria tecnica ed un'amministrazione, che sincronizzano l'operato dei coordinatori di comparto e garantiscono un approccio omogeneo a livello regionale.

Anche la gestione del software di rete, usato per la gestione operativa quotidiana, è centralizzata.

I coordinatori di comparto mantengono rapporti diretti con le imprese, con i tutor pedagogici, con i vari Centri in cui si erogano le attività formative e con i formatori impiegati in aula. Gestiscono in prima battuta gli incontri con gli apprendisti e le aziende presso cui lavorano; organizzano tutti gli aspetti legati al regolare svolgimento delle attività formative pianificate nell'arco dell'anno su tutto il territorio regionale.

A ciascun tutor pedagogico viene attribuito un numero fisso annuo di apprendisti da seguire. Tale incarico risulta pertanto legato alle persone e non ai corsi cui esse sono iscritte, perché i tutor sono allocati nelle varie sedi in cui si svolgono concretamente i corsi.

Oltre a gestire questo aspetto didattico e burocratico, i tutor tengono le relazioni con le aziende.

Sono, infatti, chiamati a operare in prima linea su questo fronte, perché il quadro motivazionale degli utenti, in genere critico, richiede che gli enti formativi presentino idee innovative, supportando il tutto con una tutorship molto attenta e condivisa con l'apprendista e l'azienda, che renda evidente l'utilità degli obiettivi formativi.

Per questo motivo nel nuovo anno i gestori del progetto si sono dati come obiettivo prioritario quello di migliorare e facilitare sempre di più il rapporto, quantitativo e qualitativo, tra le aziende e gli enti di formazione.

È compito del tutor pedagogico, fin dal primo momento in cui si trova con gli apprendisti in formazione, stabilire in base alla normativa vigente la durata annuale del corso per ognuno di loro.

Indicativamente, salvo intese diverse stabilite nei CCNL, ogni apprendista ha un obbligo formativo quantificabile su 120 ore annue di formazione esterna all'azienda per tutta la durata del contratto.

Stabilita la lunghezza effettiva del percorso da predisporre, il tutor concorda, via telefono o tramite visita in azienda, quali saranno le "unità formative" (UF) alle quali l'apprendista parteciperà durante la sua formazione.

Questo avviene durante la prima parte del percorso formativo, denominato "modulo trasversale", caratterizzato da UF uguali per tutti gli apprendisti, come da indicazioni ministeriali.

La contrattazione avviene in prima battuta con l'apprendista e successivamente con il tutor aziendale, che detiene comunque l'ultima parola a riguardo.

L'offerta formativa si caratterizza per l'adattabilità e la flessibilità del percorso, che persegue l'obiettivo di rendere gli interventi di agevole fruizione e di efficace contenuto.

A causa della complessità, dei molteplici obiettivi da tenere in considerazione e da raggiungere e della varietà di utenti coinvolti, è stata data ai progetti formativi una comune struttura modulare. Essa si applica a tutti i comparti e si rivela particolarmente adatta alla soluzione degli aspetti critici, derivanti, in particolare, dalla necessità di adattare e personalizzare il più possibile ogni percorso formativo.

Per ottenere grande flessibilità nella composizione dei percorsi formativi da erogare a gruppi di persone poco omogenei è stata realizzata una forte standardizzazione attraverso:

- la suddivisione di tutti i contenuti da sviluppare in UF di durata breve (massimo 4 giornate non consecutive) ed autonome;
- la progettazione di moduli da sviluppare con una lezione a settimana della durata di 8 ore;
- la possibilità per gli apprendisti e i tutor aziendali, in base alle specifiche esigenze, di scegliere, previa contrattazione col tutor pedagogico, un percorso personalizzato combinando nel modo più soddisfacente le UF presenti nel catalogo;
- la predisposizione di percorsi consigliati, che rappresentano la combinazione ottimale di UF per una data tipologia di apprendisti.

Oltre alla breve durata, va evidenziata, quale caratteristica peculiare e fondamentale, la differenziazione tra UF trasversali a tutti i comparti e UF di tipo tecnico professionale specifiche per ogni comparto.

I moduli a carattere trasversale hanno come oggetto l'apprendista, l'azienda in cui lavora, la sua capacità di rapporto con i colleghi, la normativa che regola il particolare tipo di contratto di lavoro e quella riguardante la sicurezza e la salute del lavoratore, l'informatica di base.

Ciascun apprendista seguirà un percorso formativo personalizzato, dato dalla combinazione del modulo trasversale, comune a tutti, con le UF tecnico professionali scelte.

Alle aziende viene comunicato il calendario relativo alle varie edizioni delle unità formative. Qualora esse non dovessero soddisfare gli utenti o fossero presenti edizioni in numero superiore al necessario, l'apprendista e l'impresa possono selezionare le UF che maggiormente rispecchiano le loro esigenze (produttive, di orario, ...).

In questo modo si risolvono le criticità derivanti dai carichi di lavoro nell'impresa, che possono causare per l'apprendista la "perdita" di lezioni nell'ambito del percorso: infatti, quando risulterà impossibile all'apprendista usufruire di una data UF, egli può richiedere al tutor di "rientrare" alla prima riedizione che verrà attivata della stessa UF, recuperando le lezioni perdute.

Non si deve dimenticare che l'apprendista riceve nell'impresa la parte maggiore della formazione tecnico professionale. È preferibile perciò, nel momento in cui si inizia un percorso formativo teorico a supporto di quanto appreso in azienda, dare continuità alla sua presenza nel luogo di lavoro, evitando assenze ingiustificate. L'intervento extra-aziendale, infatti, mira in linea di principio ad integrare e "sistematizzare" le competenze che la persona acquisisce mentre opera nel luogo di lavoro. Per questo motivo e per valorizzare l'esperienza acquisita in azienda, le azioni formative presso i CFP sono pianificate in modo da distanziarle di una settimana l'una dall'altra.

Ciò permette all'apprendista di sperimentare con un'analisi soggettiva *on the job* quanto appreso in formazione e all'azienda di organizzare i propri cicli produttivi in funzione della presenza dell'apprendista, poiché questi frequenta le lezioni in una giornata di lavoro predeterminata.

Per quanto riguarda gli aspetti formali, la presenza ad ogni giornata di lezione è rilevata tramite un foglio vidimato; esso viene firmato da tutti i partecipanti alla lezione e l'insieme delle firme apposte sui vari fogli presenza costituisce il registro personale dell'apprendista.

Alla fine di ogni annualità viene inviato all'azienda un attestato di frequenza, che certifica nel dettaglio la partecipazione dell'apprendista alle attività formative. Tale documento è utile all'impresa nel caso di ispezioni riguardanti gli obblighi di legge sulla formazione extra aziendale e all'apprendista per il riconoscimento dei crediti formativi.

Concludendo il nostro viaggio nel mondo dell'apprendistato in Friuli Venezia Giulia, si può affermare che la Legge 196/97 (Pacchetto Treu) ne ha provocato un vero rinnovamento.

Quando nel mese di gennaio del 2001 sono iniziate le attività di formazione esterne all'azienda per gli apprendisti, la situazione era a dir poco disarmonica.

È stato una "gavetta" difficile per diversi fattori: la novità del progetto proposto, la disinformazione totale di parte di coloro che venivano coinvolti e, soprattutto, la diffidenza da superare con pazienza e con un lavoro coordinato e gestito seriamente.

Ad oggi si può sostenere con orgoglio di aver ottenuto molto in questo settore, partendo da una *tabula rasa*. Rimane la consapevolezza che la strada da percorrere è ancora lunga.

Armati di umiltà e perseveranza è possibile raggiungere ulteriori importanti traguardi, per fornire ai giovani apprendisti un servizio che li renda preparati a vivere con maggior competenza nel modo del lavoro e soddisfatti dell'esperienza formativa frequentata.

Toso M., *Per una laicità aperta. Laicità dello Stato e legge naturale*, Edizioni Lussografica, Caltanissetta 2002.

Il breve ma intenso saggio del prof. Mario Toso, ordinario di filosofia sociale presso l'Università Pontificia Salesiana ha come motivo prossimo alcune recenti pubblicazioni circa il dialogo tra cattolici e laici. Un dialogo costantemente messo alla prova, fra dialettiche e contrapposizioni, in occasione di avvenimenti decisivi per il futuro della democrazia e della civiltà occidentale. Si pensi, in particolare, alla progressiva e sempre più consistente codificazione, negli ordinamenti giuridici degli Stati, di alcuni cosiddetti diritti che però non sono tali, sebbene siano considerati dalla maggioranza come vere e proprie conquiste di civiltà. È il caso, per esempio, della legalizzazione dell'aborto, del divorzio e dell'eutanasia. Il confronto tra cattolici e laici è particolarmente vivo anche su quelle leggi che riconoscono il carattere di famiglia alle unioni di fatto e alle unioni omosessuali o che ammettono i contraccettivi, la pillola del giorno dopo; nonché su quei progetti di leggi che si vorrebbe aprissero le porte ad una ricerca e sperimentazione scientifica senza confini, dando spazio alla fecondazione assistita eterologa e ad una indiscriminata manipolazione genetica anche sugli esseri umani.

Le difficoltà nel dialogo fra cattolici e laici, come ben evidenzia il volume, non nascono tanto dall'incapacità di comunicazione, dalla mancanza di regole nel discorso pubblico quanto, piuttosto, dalla diversità delle concezioni dell'uomo, dello Stato e della sua laicità. Si tratta dunque di un con-

fronto di Weltanschauung, e non solo di ricorso a differenti "soluzioni tecniche". Sovente i cattolici si trovano di fronte ad interlocutori che li accusano di non essere democratici e convinti assertori della laicità a causa della loro fede religiosa. D'altra parte, gli stessi interlocutori, facendo professione di agnosticismo, non possono essere "neutri" paladini credibili della laicità. Infatti, chi ritiene impossibile la conoscenza della verità e del bene vota la laicità ad un declino e ad una senescenza inesorabili.

Nasce una specie di paradosso etico-culturale. «Sconcerta il fatto – afferma Toso – che la laicità muoia proprio per mano di coloro che presumono di esserne i veri ed unici cultori, ossia i laicisti, mentre trova un amico e un alleato naturale, oltre che in una ragione naturale *capax veri et boni*, in una cultura aperta alla Trascendenza» (p. 8). È questa la tesi del saggio in esame che, muovendo dalla crisi di senso della laicità, va alla ricerca della cause del suo indebolimento e delle condizioni della sua risemantizzazione.

La vera laicità presuppone una sostanziale fiducia nella persona umana, nella sua ragione (capace di conoscere il vero e il bene, ma anche fallibile), nella coscienza morale. In esse è impressa, quale impronta della luce del volto di Dio, la legge naturale, che non viene creata dalla maggioranza, da contratti, convenzioni, dialoghi pubblici. Gli Stati e i popoli sovrani della terra non sono i suoi autori primi. Essi hanno il compito di riconoscerla, approfondirla, specificarla, tradurla nel migliore dei modi nelle varie istituzioni e situazioni, muovendo dalla sua presenza germinale (pp. 78-79).

Di fronte al fenomeno moderno e post-moderno della desemantizzazione progressiva della laicità, a causa dell'affermarsi di una cultura sempre più secolarizzata sconfinante nel secolarismo, risulta indispensabile un impegno pluriarticolato, volto alla riscoperta di una ragione integrale e alla diffusione di un *ethos* aperto alla trascendenza, nonché alla realizzazione di una *nuova evangelizzazione*. Questa appare indispensabile non solo quanto all'annuncio primario di Cristo salvatore in una società multietnica e multireligiosa, ma anche quanto alla liberazione e all'umanizzazione delle culture e degli *ethos* che sono a fondamento degli ordinamenti giuridici e della laicità dello Stato.

Lo Stato laico di diritto, a fronte del primato della persona e della società civile, non può considerarsi fonte della verità e della morale in base ad una propria dottrina o ideologia. Esso riceve dall'esterno, dalla società civile pluralista ed armonicamente convergente, l'indispensabile misura di conoscenza e di verità circa il bene dell'uomo e dei gruppi. Non la riceve, sostiene Toso, da una pura conoscenza razionale da curare e proteggere mediante una filosofia totalmente indipendente dal contesto storico, in quanto non esiste una pura evidenza razionale, indipendente dalla storia. La ragione metafisica e morale agisce solo in un contesto storico, dipende da esso, ma allo stesso tempo lo supera. In breve, lo Stato trae il suo sostegno da preesistenti tradizioni culturali e religiose e non da una ragione nuda. Lo riceve da una ragione che matura all'interno di pratiche e di istituzioni a lei favorevoli, nella forma storica delle fedi religiose che tengono vivo il senso etico dell'esistenza e della sua trascendenza. «Come mostra l'esperienza, l'etica non può, concretamente ed esistenzialmente, sostenersi da sola senza il grembo di una religione. Per il suo compimento ha bisogno di un sostegno che le derivi da un punto più alto rispetto al proprio. Ciò è anche valido per l'etica laica della *polis* postmoderna che è chiamata a connotarsi come strutturalmente aperta alla religione, come lo è ogni persona che esiste sulla faccia della terra» (p. 93).

M. Mantovani

INGARDIA G., *Il lavoro sommerso fra politiche neocorporative e nuovi profili negoziali*, Tipografia Di Caro, Trapani 2001, pp. 188.

Il volume di Giuseppe Ingardia, corredato da una corposa sezione di documenti (testo della legge n. 383 sull'emersione dell'economia sommersa; testo dell'intesa per il lavoro nella città di Milano del 1 febbraio 2000; testi di contratti di lavoro e di patti di riallineamento tra forze sociali ed economiche), affronta una questione cruciale per lo sviluppo sociale del nostro Paese, nonché per lo sviluppo economico, in contesto di globalizzazione e di grandi trasforma-

zioni nel mondo del lavoro fordista. Nell'approccio al tema si avvale di un metodo interdisciplinare, che consente di disporre di una più adeguata chiave interpretativa rispetto ad una realtà complessa, che coinvolge più competenze e tocca più ambiti.

Il fenomeno del lavoro sommerso, infatti, rischia di erodere il finanziamento dei servizi sociali, riduce il livello di protezione sociale delle persone e delle loro prospettive nel mercato del lavoro e può inoltre influire sulla competitività.

La proposta di soluzione, avanzata specialmente nelle "Conclusioni", appare coerente con il metodo di analisi adottato, risultando apprezzabile per la sinteticità e la globalità della prospettiva progettuale che solitamente manca in non pochi studi sociali.

Sul piano della ricerca delle cause colpisce l'atteggiamento né preconconcetto né conservatore nei confronti delle politiche keynesiane e dello Stato sociale che oggi sono aprioristicamente e superficialmente esorcizzate o denigrate. "Il lavoro sommerso – scrive l'A. – cresce paradossalmente con il tramonto delle politiche keynesiane, dello stato sociale [...]; è il figlio del monetarismo dominante che sta orientando le politiche economiche dei paesi della Comunità [...]" (p. 47). A nostro giudizio simili considerazioni sembrano suggerire che l'inefficacia delle politiche economiche con riferimento alla "riemersione normata" trova spiegazione anche nel fatto che politici e soggetti sociali non tengono in debito conto come le politiche keynesiane e lo stato sociale non siano semplicemente da smantellare. Essi sono, invece, da rivisitare criticamente, cogliendone gli aspetti positivi, attuandoli nei nuovi contesti, segnati dalla finanziarizzazione dell'economia, dall'asimmetria tra capitale e lavoro, dall'invecchiamento della popolazione, dall'aumentata flessibilità, da nuove forme di lavoro, da sistemi di sicurezza sociale obsoleti, da una classe industriale più attenta a privatizzare l'utile e a socializzare le perdite che a rinnovare il sistema produttivo e ad affrontare seriamente la concorrenza, dalla presenza di sindacati che si rinchiudono entro prassi neocorporative, mentre dovrebbero riscoprire la loro vocazione originaria, proteggendo specialmente chi non ha lavoro e trovando nuove forme di solidarietà.

Rendono più precisi i contorni della proposta risolutiva dell'A. una serie di indicazioni sulle quali è impossibile non convenire. Tra di esse vanno segnalate: una nuova stagione contrattuale che offra spazio e ruolo a livello di rappresentanza anche ai nuovi attori economici, una contrattazione più decentrata territorialmente e aziendalmente, la defiscalizzazione di retribuzioni e di redditi di impresa contenendo imposte ed oneri assicurativi.

Il lavoro di Ingardia, offrendo agli operatori materiali aggiornati dal punto di vista giuridico e contrattuale, sarà di valido aiuto nell'affrontare meglio un fenomeno che nel Sud appare più grave a motivo di concause locali.

Mario Toso

REGNI R., *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Roma, Armando, 2002, pp. 160.

L'internazionalizzazione dell'imprenditoria sta portando alla concentrazione dei gruppi imprenditoriali e alla mondializzazione dei modi di lavorare e di consumare. Il potere economico si viene a riunire nelle mani di pochi, influenzando notevolmente la politica e la vita di popoli e nazioni e riducendo la sovranità degli stati nazionali o le specificità produttive territoriali locali.

La globalizzazione del mercato spinge ad aprirsi a scambi internazionali, "planetarizza" le informazioni e lo scambio dei beni di consumo, provoca una accentuata mobilità umana tra una nazione e l'altra, anzi tra un continente l'altro, dando luogo ad un indiscriminato contatto delle persone e delle culture, ma inducendo d'altra parte fenomeni di omologazione culturale e di erosione delle specificità nazionali e locali o dei gruppi etnici particolari. Infatti il tendenziale oligopolio o monopolio delle agenzie di informazione e dei sistemi di comunicazione sociale facilmente porta allo sradicamento culturale; e a livello personale scatena prospettive ed aspettative di darwinismo sociale, ingenera la perdita dell'identità, aumenta le patologie dell'insicurezza (disincantamento valoriale, scetticismo e relativismo, stress, paura dell'altro, bisogno di certezze, affidamento a capi carismatici, fondamentalismo e razzismo, ecc.).

Diventa alto il rischio di un fondamentale economicismo valoriale ed antropologico, che esalta i valori del successo, dell'efficacia, della produttività, del possesso, dell'essere sempre "up-to-date"; e può portare ad una concezione di uomo quasi solo ridotto alla dimensione di "homo economicus". In ogni caso l'accentuazione delle capacità di concorrenza, di funzionalità, di competenza ed efficienza dovranno essere bilanciate da un rinforzo della dimensione della coscientizzazione, delle capacità di pensiero critico, del senso e delle virtù della collaborazione e della solidarietà.

La globalizzazione, quell'invadente termine nato come aggettivo e divenuto sostantivo, è uno dei nomi del nostro tempo, insieme minaccioso e minacciato. Il test parte da questa rivoluzione spaziale, che sembra giocare al ribasso, i problemi dell'educazione nell'era del confronto planetario.

La pedagogia e le altre scienze dell'educazione vengono chiamate a misurarsi con la geopolitica e la geofilosofia, con quegli approcci che hanno come interlocutori semplicemente il mondo e la terra, la civiltà e le culture, i paesaggi, i luoghi e le identità. Esplorando le possibilità di un approccio geopedagogico, i problemi dell'educazione e della scuola assumono la loro vera misura. La posta in gioco è, né più né meno, quella di una nuova alleanza tra presente e futuro; un nuovo patto tra individuo e collettività, scuola e società, che riposa a sua volta su di una nuova intesa tra generazioni.

Il testo si pone il problema di un nuovo modello di sviluppo, di una nuova ecologia umana e di una nuova ecologia della modernità, attraverso una riscoperta dei limiti e della misura. Il rischio di stare insieme senza avere nulla in comune viene messo a confronto con il bisogno di comunità e di appartenenza. L'educazione alla dimensione locale, e poi nazionale ed europea, verso una più comprensiva formula di identità terrestre, viene vista come passaggio a forme di comunità mediatrici di universalità, oltre i nazionalismi che uccidono e i cosmopolitismi che mentono.

G. Malizia

RIVOLTELLA P.C., *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Roma, Carocci, 2001, pp. 240

La Media Education, campo disciplinare di confine tra scienze dell'educazione e della comunicazione, si propone di produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo.

Tradizionalmente sviluppata in ambito scolastico e tesa a promuovere l'autonomia critica dei soggetti, la Media Education diviene oggi paradigma di intervento didattico ed educativo anche in altri contesti: l'extrascuola (ludoteche, biblioteche, luoghi di aggregazione giovanile), il non profit (l'azienda e le professioni della comunicazione).

Ma quali obiettivi potrebbe avere nella scuola? Si tratta di ridurre lo scarto tra chi produce i media e chi li usa, in modo da fornire la capacità di decostruire i testi, di promuovere l'autonomia critica degli studenti attraverso la ricerca, di aiutarli a individuare i valori e le visioni del mondo a cui si ispirano.

Quanto ai contenuti, essi potrebbero comprendere i condizionamenti degli interessi sottesi ai mass media, i linguaggi, o meglio le tecniche adoperate dai professionisti, l'ideologia a cui obbediscono e i recettori.

Sul piano metodologico si dovrà ricorrere al dialogo e alla cooperazione, all'attività pratica unita però alla riflessione critica.

I docenti percepiscono i media non solo come un nuovo mezzo, ma anche come strumenti che introducono nella scuola una nuova prospettiva, anzi meglio, una nuova antropologia. Pertanto, bisognerà che la Media Education aiuti la scuola ad allargare il proprio orizzonte dalla coppia dialettica Soggetto-Oggetto a quella dialogante Soggetto-Soggetto. Inoltre, essa dovrebbe introdurre, accanto all'attenzione all'essenza delle cose (razionalità metafisica) e ai concetti di un soggetto (razionalità logico-matematica), anche quella propria ad altri linguaggi come l'oralità e le immagini.

L'autore riesce brillantemente a fare il punto della situazione analizzando i paradigmi di ricerca, le metodologie, le diverse esperienze di Media Education attuale in contesto internazionale, accreditando l'ipotesi che si tratti di uno degli scenari teorici decisivi per la formazione del nuovo millennio. Il testo, che si pone il problema di come facilitare la comprensione e l'intervento agli studenti e agli educatori, è completato da una serie di strumenti utili: schede didattiche e di approfondimento, un glossario, una scelta ragionata di risorse nel Web. Nel complesso si tratta di un libro da raccomandare a esperti, insegnanti, studenti e operatori per la ricchezza delle informazioni, la correttezza delle analisi, la criticità delle interpretazioni e la validità delle proposte.

G. Malizia

BLANDINO G. - GRANIERI B., *Le risorse emotive nella scuola*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, pp. 309.

L'estensione dell'autonomia ai sistemi formativi possiede una sua intrinseca legittimità pedagogica. Infatti, l'autonomia consente alla singola scuola o centro di formazione professionale di gestire la sua vita sulla base della libertà dei soggetti educativi (docenti/formatori, genitori e studenti/allievi) e in particolare di venire incontro efficacemente alle esigenze dei giovani. In aggiunta, è in grado di aprire le strutture formative alle esigenze locali, rendendole più sensibili e attente ai bisogni del territorio, e al tempo stesso più capaci di fornire risposte adeguate in tempi reali. Il potenziamento della qualità dell'istruzione, che attualmente rappresenta un nodo fondamentale in tutti i sistemi formativi, può ricevere un impulso importante da un'autonomia che stimoli la creatività dal basso.

La scelta dell'autonomia corrisponde anche a un orientamento comune ai paesi dell'Unione Europea. Dopo la delusione provata nei confronti delle riforme globali venute dall'alto il fulcro dei processi di rinnovamento si è spostato sulla singola realtà scolastica o formativa, sul progetto educativo/formativo, sull'innovazione dal basso. In un contesto di continuo mutamento la possibilità di soddisfare le esigenze che insorgono incessantemente dipende in primo luogo dalla rapidità degli interventi. Inoltre, le probabilità di successo di un'innovazione sono maggiori quando l'insegnante/formatore ne è partecipe, la sente propria, ha contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla, attuarla.

Il cuore dell'autonomia è costituito dal riconoscimento della competenza progettuale: ogni scuola o centro di formazione professionale dovrà essere messa in grado di elaborare un proprio progetto educativo in cui si rispecchi la sua identità e la sua fisionomia. A questo proposito vanno attribuiti ad ogni unità scolastica poteri adeguati di autonomia didattica, formativa, organizzativa e finanziaria.

L'autonomia consente di procedere ad una radicale trasformazione delle logiche che presiedono alla organizzazione della scuola e della formazione professionale. Infatti, essa valorizza la specificità dei diversi disegni educativi e al tempo stesso persegue le finalità generali e gli obiettivi comuni che la società attribuisce al sistema formativo nazionale.

I cambiamenti strutturali introdotti dall'autonomia costringono insegnanti e dirigenti a ripensare il proprio ruolo e la propria posizione professionale in relazione agli allievi, alle famiglie e ad altre istituzioni attive sul territorio.

In questo volume, sia attraverso puntualizzazioni teorico-metodologiche sia attraverso numerosi esempi, gli autori esplorano i risvolti emozionali e affettivi delle vicende vissute da docenti e dirigenti nella scuola degli ultimi anni. Evidenziano così quanto siano importanti non solo le dotazioni tecniche ma soprattutto le risorse emotive intrinseche nel lavoro di gestione e in quello educativo, come la capacità di tollerare le frustrazioni, di ascoltare e comunicare. E mostrano come sia davvero innovativo imparare a riconoscere i sentimenti che permeano l'impegno quotidiano, in modo che possano essere utilizzati per renderlo più incisivo.

Un percorso professionale e umano che può interessare non solo la scuola ma anche altre organizzazioni attraversate da problemi analoghi.

G. Malizia

SHARP S. - SMITH P.K., *Bulli e prepotenti nella scuola: prevenzione e tecniche educative*, Trento, Erickson, 2000, pp. 177

In tutta l'Europa, sia Orientale che Occidentale, si registra un aumento del fenomeno della violenza tra i giovani. Altre due tendenze abbastanza evidenti sono la concentrazione di tali problematiche nelle aree urbane e in particolare nei quartieri svantaggiati. L'andamento in crescita del fenomeno ha provocato diverse ripercussioni nella società civile, tra le quali alcune mirano a limitare la violenza, come l'intensificazione degli interventi politici soprattutto a livello locale, mentre altre esercitano un influsso amplificatore, come l'aumento dell'attenzione nei mass media e la crescita della domanda di prevenzione e di repressione da parte dei cittadini.

Se ci si riferisce più specificamente alla scuola, l'opinione pubblica in generale e tutti gli attori interessati sono stati colpiti in questi ultimi anni da alcuni eventi tragici che si sono verificati tra le sue mura. Tali avvenimenti, il cui numero rimane fortunatamente ristretto, sono in realtà l'espressione visibile di violenze più limitate nella loro gravità, ma più ricorrenti, la cui frequenza è comunque difficile da quantificare, ma il cui aumento è reale. Certamente il fenomeno non è nuovo, ma sembra che la sua natura si sia fortemente evoluta nel corso degli ultimi anni, per effetto della permeabilità crescente del mondo scolastico in rapporto alle tensioni e alle difficoltà di diverso genere che caratterizzano la società in generale e le comunità locali in particolare. Va aggiunto che tale problematica ricopre fatti di consistenza molto varia, che vanno da incidenti minori a casi molto gravi che tutti, però, richiedono di essere tenuti in conto per una risposta adeguata.

Un comportamento da "bullo" è un tipo di azione che mira deliberatamente a ferire; spesso è persistente, talvolta dura per settimane, mesi e persino anni ed è difficile per coloro che ne sono vittime difendersi: Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c'è un abuso di potere e un desiderio di intimidire e dominare. Il bullismo assume varie forme:

- fisiche: colpire con pugni o calci, appropriarsi di, o rovinare, gli effetti personali di qualcuno;
- verbali: deridere, insultare, prendere in giro ripetutamente, fare affermazioni razziste;
- indirette: diffondere pettegolezzi fastidiosi, escludere qualcuno da gruppi di aggregazione.

Le vittime dei bulli hanno vita difficile, possono sentirsi oltraggiate, possono provare il desiderio di non andare a scuola. Nel corso del tempo è probabile che perdano sicurezza e autostima, rimproverandosi di "attirare" le prepotenze dei loro compagni. Questo disagio può influire sulla loro concentrazione e sul loro apprendimento. Alcuni bambini possono presentare sintomi da stress: mal di stomaco e mal di testa, incubi o attacchi d'ansia. Altri si sottrarranno al ruolo di vittima designata dei bulli marinando la scuola. Altri ancora possono persino sviluppare il timore di lasciare la sicurezza della propria casa.

Questo volume illustra una serie di strategie operative per affrontare il bullismo nella scuola, fornisce informazioni sulla natura delle angherie tra compagni, descrive alcune tecniche di analisi del fenomeno, spiega come programmare un adeguato *screening*, presenta una politica globale per contenere e smorzare il bullismo, esamina, infine, nel dettaglio un'ampia gamma di interventi orientati a particolari ambiti della vita scolastica.

G. Malizia