



DI ORIENTAMENTO

QUADERNI



Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia
Direzione regionale per le identità linguistiche
e i migranti, l'istruzione, la cultura, lo sport
Servizio per l'istruzione e l'orientamento

Periodico semestrale
I semestre - Maggio 2004
Anno XIII - N. 24

ORIENTAMENTO E SCUOLA

Negoziare
l'apprendimento

•
Apprendere
un metodo di studio

•
Orientare
in autonomia

ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

Comunicazione
e lavoro

•
Bisogni formativi
al femminile

SPAZIO APERTO

Training per le abilità
decisionali

INFORMA

Orientamento
in Spagna

•
Ragazzi di strada

LIBRI

24



Orientamento e Scuola

Orientamento e Società

Spazio Aperto

Informa

Libri

Inserto

Allegato

IN QUESTO NUMERO

EDITORIALE	Redazione	3
Negoziare l'apprendimento	M. V. Masoni	4
Apprendere un metodo di studio	D. Lavaroni, S. Zanet	10
Orientarsi in autonomia	M. Cornacchia	20
Progetto interdisciplinare di didattica laboratoriale (CLIL)	F. Ometto	24
Comunicazione e lavoro	W. Passerini	30
Bisogni formativi al femminile	C. Cristini	34
Training per le abilità decisionali	M. Nonnis S. Vizin (a cura di)	38
Orientamento e problemi di grafopedagogia	O. Venturini	42
Una panoramica sull'orientamento in Spagna	A. Grimaldi, S. Marciano, P. Vivaldi Vera, A. Gómez Bernabeu	48
Operatori di strada	C. Graffeo, P. Bergamasco, D. Todesco, D. Baron Toaldo	54
La terapia come costruzione sociale	S. McNamee, K. Gergen, M. Astori (a cura di)	58
Manuale di comunicazione e counselling	A. Miglionico, T. Zanella (a cura di)	59
Le attività di Ri.T.M.O.		
Orientamento e lavoro		

L'articolo di apertura di questo numero è dedicato all'apprendimento o meglio alla crisi dei modelli tradizionali di insegnamento/apprendimento. Marco V. Masoni affronta il problema proponendo un excursus storico sui modelli psicologici che, a partire dal comportamentismo di metà novecento ci portano ai giorni nostri, con l'affermarsi del concetto di *instabilità dinamica* meglio identificata con il termine *Caos* (I. Prigogine).

Il concetto di *Caos*, lungi dall'essere fonte di disordine e di imprevedibilità, indicherebbe piuttosto la possibilità di aprire spazi, anche mentali, all'insorgenza di eventi unici ed irripetibili, senza la necessità di incasellarli in modelli predefiniti. I *modi* di rispondere alla domanda "*che fare?*" possono essere molteplici e nello stesso tempo unici. In questa prospettiva la *negoiazione* degli apprendimenti è, secondo l'autore, l'unica strada percorribile a patto di scardinare i ruoli insegnante/studente e le relazioni di potere ad essi legate.

Altro tema legato all'apprendimento è quello del *metodo di studio*, affrontato da Diego Lavaroni e Serena Zanet che, nel loro articolo, presentano gli assunti teorici e gli aspetti operativi di una sperimentazione che ha coinvolto alunni ed insegnanti di una intera scuola media.

L'orientamento nella scuola dell'autonomia è il tema trattato dall'articolo di Matteo Cornacchia che esamina, citando puntuali riferimenti legislativi, i cambiamenti e i diversi modi di affrontare l'orientamento dagli istituti scolastici, ponendo l'accento sul rischio di scivolare nel "marketing".

All'orientamento al lavoro, oltre all'allegato curato da Maria Luisa Pombeni, sono dedicati due articoli; Walter Passerini dall'osservatorio privilegiato del *Corriere lavoro*, disegna attraverso la metafora dei colori, gli scenari e le nuove prospettive del mondo del lavoro, ponendo l'accento sugli aspetti culturali e identitari legati ai profondi cambiamenti in atto. Chiara Cristini si sofferma invece sulle problematiche del lavoro femminile, presentando una ricerca sui bisogni formativi delle donne in Friuli - Venezia Giulia, sottolineando la necessità di valorizzare e qualificare sempre di più la componente femminile del mercato del lavoro.

Spazio aperto, propone due interventi che toccano tematiche diverse ma sicuramente stimolanti come il *Training per l'incremento delle abilità decisionali* trattato da Marcello Nonnis dell'Università di Cagliari, e come la *Grafopedagogia* di Oscar Venturini che affronta il problema delle disgrafie nei giovani.

La sezione *Informa* propone una panoramica dell'orientamento in Spagna e il progetto *Con-tatto* realizzato da un gruppo di operatori di strada a Pordenone.

Infine lo spazio dedicato ai libri, presenta due recensioni dedicate alle nuove prospettive della psicoterapia e del counselling.



INSEGNARE E APPRENDERE NEGOZIANDO GLI STUDENTI HANNO DIRITTO A SCEGLIERE DI SAPERE, NON A OBBEDIRE

Marco Vinicio Masoni

Il processo evolutivo culturale in atto ha reso i tradizionali sistemi docente/discente in gran parte disfunzionali a dare un senso alla nostra vita. I sistemi non riescono ad autoalimentarsi perché i ragazzi e addirittura i bambini non riconoscono come naturale il ruolo gerarchico superiore del docente

PREMESSA

Insegnare e apprendere negoziando significa insegnare e apprendere senza che ciò sia dovuto a situazioni gerarchiche, senza cioè che sia raffigurabile il fatto che si stiano dando ordini o si stia loro obbedendo. Si tratta di una condizione non usuale, direi rara, nella scuola occidentale (e ancor più, credo nelle scuole di altre culture). Perché allora nasce il bisogno di capire come ciò sia possibile, anzi, doveroso? Occorre che prima si cerchi di indagare, anche se rapidamente, su quella misteriosa ovvietà che si chiama comunicazione, dato che l'apprendere e l'insegnare sono situazioni tutte interne al processo comunicativo. Una brevissima storia dell'idea di comunicazione ci permetterà di partire per le nostre riflessioni con qualche base condivisa. Il punto di arrivo della ricerca sulla comunicazione ci permette infatti di vedere meglio, da vicino,

che cosa stia accadendo a quell'insegnare e apprendere entrati oggi in crisi, dopo aver sorretto per quasi due secoli il mondo della scuola.

Prima metà del Novecento: piena epoca comportamentista, brulichio di topi nei labirinti dei laboratori di psicologia, si studiava il fenomeno formato dal dipolo "stimolo-risposta". La comunicazione era equiparata ad una sorta di strano *bolo* che volando nell'etere raggiungeva il ricevente, lo colpiva e, esattamente come uno stimolo, provocava la risposta. Di solito chi ripercorre questa storia finisce col dire che la ricerca ha poi smentito tali ipotesi. Dimentica di dire che è stata proprio la ricerca ad alimentarla per molti anni. Dimentica cioè di dire che la ricerca non precede la conoscenza, ma la corrobora con difese retoriche. Si ha la svolta quando ciò che è ritenuto una prova cessa di avere tale dignità. Fino a quando gli uomini erano equiparati ai topi, le vecchie prove condotte nei labirinti degli psicologi apparivano estremamente convincenti.

Metà del secolo: Lasswell critica la teoria precedente: l'unità comunicativa c'è sempre, vola sempre nell'aere, ma poi non si ha un semplice rapporto meccanico di stimolo-risposta, il *bolo* è interpretato e i suoi effetti dipendono dalle intenzioni e dalle disposizioni di chi invia o riceve la comunicazione. È la prima crisi di questo modello. I topi si stanno umanizzando.

Anni più recenti. Il *bolo* viene frantumato. Che voli dall'emittente al ricevente in modo semplice e lineare è solo un'impressione, come è un'impressione l'immagine che vediamo sullo schermo del televisore. In realtà quell'immagine è formata da un punto che percorre a velocità vertiginosa l'intero schermo e che

grazie alla lentezza delle nostre reazioni neurali ci sfugge e ci lascia il suo ricordo, la singola immagine. Così la comunicazione è composta da un numero enorme di palleggi minuti, di un frenetico ping pong fra emittente e ricevente. È la teoria del feedback.

La teoria propone una nuova simmetria tra emittente e ricevente: tutti e due sono in realtà emittenti, tutti e due riceventi.

Sollievo per i topi, liberi ora di mangiare il loro cibo nelle gabbiette, senza subire scosse elettriche.

Ma un piccolo mistero rimane. Di che cosa sono fatti quegli spezzoni di comunicazione che ci permettono l'effetto feedback? Esistono "atomi" della comunicazione? 'Comuniche' indivisibili? Se non ci sono, allora che cosa va da una parte e dall'altra? Che cosa scorre fra emittente e ricevente? E se invece ci sono, non ricadiamo pari pari nella vecchia asimmetria? A turno si è emittenti o riceventi, e quando siamo l'uno o l'altro il nostro rapporto resta asimmetrico. Proprio ciò che si voleva evitare.

Non c'era speranza. Si doveva proprio abbandonare il modello dell'unità comunicativa. È quello che ha fatto la prospettiva dialogica. La comunicazione cambia forma, diventa una terza realtà, già esistente per certi versi. È per esempio il "testo" di Eco, ma potremmo andare nella Russia della prima parte del Novecento, risvegliare Lotman, e trovare, anche lì, il "testo".

IL MODELLO DIALOGICO

Il modello dialogico ci costringe però a una fastidiosa fatica: non è facilmente pensabile. Ci sono altri

Orientamento e scuola



Carlo Bevilacqua, *Finestre sul mondo*, 1956.

modelli che appaiono non pensabili, per es. le equazioni che illustrano le teorie atomiche non consentono di “vedere” la forma dell’atomo o delle singole particelle, le particelle vengono “poste lì” quando lo scienziato si trova di fronte al bisogno

matematico di introdurvele. La particella così “inventata” permette la ricomposizione di una equazione. Siamo di fronte ad altro tipo di pensabilità: la pensabilità matematica. Così non accade però col modello dialogico: infatti il paradosso nel

quale ci si imbatte è che, una volta liberati dal bolo comunicativo, sia l’emittente che il ricevente divengono espressioni del “testo”. Stiamo cominciando a contare molto poco, come individui, è questa la cosa che ci riesce difficile accettare e che proprio non ci piace.

Siamo così di fronte a un difficile modello della comunicazione, difficile e strano. Com’era comodo quello vecchio! Se voglio comunicare qualcosa a qualcuno, se voglio negoziare qualcosa con qualcuno, occorre che l’altro riceva. Riceva per un istante, per frazioni di un istante, ma riceva! Ora tutto questo diventa inafferrabile, sfugge come sabbia fra le dita.

Il modello funziona, svolge i propri compiti, ma ci spaventa. Dovremmo riuscire a vederne altri aspetti, tranquillizzanti, riposanti, amici. Potremmo per esempio trovare un modello piacevole di relazione fra persone nel quale ci sia solo la funzione comunicante e non la funzione ricevente. Le persone così esisterebbero ancora, pur evitando il ping pong.

Entità solo emittenti: si potrebbe trovare una buona analogia in una realtà corale. Ma anche il coro si autoascolta.

Ciò che vi accade è simile a quanto accade in noi quando parliamo: pronunciamo le nostre parole e le agiustiamo osservando come vengono accolte, ma anche ascoltandole. L’impressione che se ne riceve è che, inframmezzato al comunicare, c’è ancora un ricevere. Non se ne esce.

Ma pensiamo, allora, al fatto che siamo davanti a rappresentazioni e che semplicemente le polarità ricevente/emittente descrivono un modello che per lungo tempo ha reso comprensibile il fenomeno della comunicazione. È chiaro che non riusciamo

INSEGNARE E APPRENDERE NEGOZIANDO

a sortire dalle trappole di quel modello restando al suo interno. Il modello "comunicazione" ha reso possibile e ha fatto sembrare esistente qualche cosa che chiamiamo comunicazione. Una attività descrittiva ha cambiato forma e ha raggiunto scopi esplicativi. È un vecchio errore. Abbiamo deciso di chiamare comunicazione una certa specie di relazione fra enti, abbiamo approfondito la definizione di comunicazione. Poi abbiamo dimenticato di aver lavorato su una definizione e questa è divenuta realtà. Proviamo quindi a ricordarci che eravamo solo di fronte a una convenzione. È lecito, se si è d'accordo, cambiare le convenzioni. Che cosa accadrebbe se non parlassimo più di comunicazione? Se facessimo coincidere l'emissione con la ricezione? Per esempio: il coro comunica autoascoltandosi: la parte dell'ascolto è intrinseca alla parte emittente.

Comunicare significa ascoltarsi. Diamo un altro nome al comunicare ascoltandosi. Può andar bene "pensare"? Non scelgo questa parola a caso. Il pensare è naturalmente immaginabile come comunicazione interiore: anche dentro di noi possiamo immaginare un emittente e un ricevente, a volte questo è utile, ma per lo più si ricorre al concetto unitario del pensare, a qualcosa che mette insieme i nostri ricevitori ed emittenti interni. Si può quindi compiere questa unione, quando parliamo di pensiero lo facciamo da qualche migliaio di anni.

PENSARE IL 'PENSARE'

Certo il pensare può essere disaggregato ancora in emissione e ri-



Carlo Bevilacqua, *Vecchio fabbro*, 1955.

cezione, ma a che pro? L'unica ragione che rende utile tale disaggregazione è che in tal modo è facile pensare a noi come formati da varie parti che dialogano tra loro (per esempio nelle psicoterapie).

Ma se il modello della divisione in parti non ci serve, allora possiamo tranquillamente pensare il 'pensare', cosa che gli esseri umani hanno fatto per millenni.

Certo, col coro la cosa ci appare un po' più difficile. Non appena si esce da noi, dalla buccia della nostra corporeità, e si pensa a più individui sembra quasi necessario ricorrere all'idea di emittente e ricevente.

Eppure a volte si riesce ad evitarlo, anche a sproposito, si pensi agli stereotipi: i *Francesi pensano che...*, *Gli insegnanti ritengono che ...*, *Gli adolescenti sono...*

Sappiamo che si invita spesso a non

Orientamento e scuola

generalizzare, ad essere precisi e a volte serve, ma non sempre. Troviamo del tutto normale chiedere: *“Che cosa ne pensa la famiglia?”* O *“Cosa dicono i suoi insegnanti?”*, ecc.

Se noi facciamo parte di sistemi, allora l'uscire da noi significa entrare nella dimensione del sistema. E se pensiamo al sistema come a un "altro" individuo, ecco che possiamo di nuovo dire che il sistema 'pensa'. Questo modello non toglie nulla alla nostra bella individualità, suggerisce solo che essa è un sistema e che sono presenti altri sistemi, dei quali essa è parte.

Ora, prendiamo un *sistema* formato da docente e discente. In quanto sistema, esso "pensa" e al suo interno non si leggono più emittente e ricevente.

L'insegnante e il suo allievo dunque, quando formano un sistema, pensano.

Potremo chiamare tale pensiero: *'insegnamento'*.

La costruzione di questo piccolo, semplice modello, e naturalmente una certa forzatura linguistica, ci portano ora a pensare all'apprendere in un modo alquanto diverso da quello 'classico'.

Non esistono più l'insegnare (attività tipica dell'emittente) e l'apprendere (attività del ricevente), ma c'è una unità di pensiero. Andiamo avanti.

Un sistema è riconoscibile perché tende ad autoriprodursi, in altri termini un sistema si pone in quanto 'è' riconoscibile, grazie alla permanenza di alcune importanti caratteristiche costruite in un continuo movimento.

Perché il pensiero/sistema *'insegnamento'* sia riconoscibile, occorre che sia composto da passi ricorrenti, da venature e coloriture che lo contraddistinguono, da mo-

dalità sue, tipiche, che lo facciano essere proprio *'insegnamento'* e non, per esempio, "calcolare".

In altre parole occorre che si ripeta, che abbia le caratteristiche del rituale. *'Insegnamento'* è un rituale. Vediamo a che servono i rituali e avremo un'idea delle ragioni del pensiero *'insegnamento'*. I rituali servono a riprodurre e a perpetuare lo stato di fatto. Essi sono i mattoni di ogni sistema. I sistemi sono in continuo movimento per la continua costruzione dell'omeostasi.

I sistemi si autoriproducono, tendenzialmente. Ripetendosi.

L'*'insegnamento'* come pensare rituale non ha lo scopo di aggiungere valore al sistema. Non lo arricchisce. Lo perpetua. Fino ad oggi ha fatto questo.

L'istituzione scuola, la casa del sistema *'insegnamento'*, contribuisce con forza alla sua perpetuazione.

Se il rapporto di potere ha strutturato le modalità interne dell'*'insegnamento'*, allora il sistema perpetuerà il potere.

Per essere più radicalmente chiari: se il sistema avrà sancito la presenza di un docente severo e di un ragazzo poco disposto ad imparare, poco educato o addirittura lento nel capire, il sistema perpetuerà queste caratteristiche a meno che una delle parti che lo compongono rifiuti di tenerlo in vita. Cosa difficile, ma non impossibile. Spesso accade, perché tenere in vita i sistemi fornisce di senso la nostra vita.

La questione ora acquista dimensioni anche politiche. Ci può essere un *'insegnamento'* che esca dalla casa scuola?

Sembra di no. La scuola è infatti l'istituzione dell'*'insegnamento'*, e appena se ne esce si esce dal pen-

siero *'insegnamento'*. Se ne è esclusi.

Questo fino ad oggi. Ma ora si dà il caso che il sistema scuola sia in crisi perché siamo all'interno di una profonda crisi dell'obbedienza.

Il sistema *'insegnamento'* che si è autoalimentato con i suoi rituali fino ad oggi si basava invece sulla divisione dei ruoli in modo fortemente gerarchico. L'obbedienza e i saperi comandati stavano alla base del sistema docente discente.

Ora tali sistemi si vanno guastando. Il processo evolutivo culturale in atto ha reso i tradizionali sistemi docente/discente in gran parte disfunzionali a dare un senso alla nostra vita. Il gioco sistemico non ha i presupposti per la sua riuscita, come è avvenuto in modo apparentemente normale (naturale si potrebbe dire) fino a quasi metà degli anni ottanta.

I sistemi non riescono ad autoalimentarsi perché i ragazzi e addirittura i bambini non riconoscono come naturale il ruolo gerarchico superiore del docente.

Mi diceva recentemente uno studente:

“Non mi sento a mio agio a scuola perché io vorrei gestire la mia vita con le mie idee, con le mie forze, mentre a scuola sento che le cose non sono mie, non mi riguardano, le sento come imposte.”

Segno dei tempi, di per sé, la frase detta. Diventa però segno impressionante se si pensa che quello studente era un bambino delle elementari: otto anni!

Così, l'*'insegnamento'* del sistema insegnante/studente, nel caso del nostro maestro/bambino di terza elementare, deve mettere in atto cambiamenti. I sistemi possono cambiare. Possono inventarsi in modo nuovo, possono per esempio

INSEGNARE E APPRENDERE NEGOZIANDO

stabilizzare al loro interno il fatto che si cambi in continuazione, il fatto che le azioni cessino di ripetersi con la forza dei rituali e cambino adattandosi al problema. Potremmo chiamarlo anche un meta-rituale, il meta-rituale della creatività.

Si può fare, perché negli ultimi decenni si è fatta strada una grande novità concettuale: la nozione di instabilità dinamica o, con termine più espressivo e divulgato, di caos. Ma lungi dall'essere pura fonte di disordine e di imprevedibilità, il caos obbedisce a regole, regole di tipo nuovo, che abbracciano la pro-

babilità e l'irreversibilità e che quindi si possono chiamare 'leggi di natura' solo a patto di ampliare il concetto stesso di legge. La nuova scienza che così si profilerebbe non parlerebbe più solamente di leggi prescrittive, ma anche di eventi possibili *unici e irripetibili*, e non sarebbe più costretta a negare l'insorgere del nuovo e i fenomeni creativi (compresi quelli della mente umana) in nome di un' indefinita ripetizione sempre uguale a se stessa. (I. Prigogine, *Le leggi del Caos*, Laterza, 1993)

E siamo quindi alle nuove leggi.

Leggi che non stabiliscono che fare, ma in quale modo rispondere alla domanda "che fare?" E i modi possono essere eventi irripetibili e unici.

Siamo di fronte, in tale caso, a un sistema che per sue leggi interne non può diventare rituale! (Certo: può ritualizzare la non ritualizzazione. L'abbiamo chiamato meta-rituale)

Perché diamo importanza a queste aperture? Perché affermare che si sta andando verso leggi dell'unicità ci pare così importante? Perché la scuola, nella sua profonda crisi è giunta ad esprimere questo biso-



Carlo Bevilacqua, *Cantori della croce di legno*, 1974.

Orientamento e scuola

gno: da una scuola/struttura rigida alla quale gli studenti dovevano adeguarsi si sta andando verso una scuola che si adegua alla differenze individuali.

L'insegnapprendimento si disancora dai ruoli. Prende le forme della relazione fra persone (prima era solo relazione fra ruoli, stabilita dalla gerarchia e del grado di potere). Relazioni tutte diverse, nelle quali si forma, in continuazione, con costruzioni continue, l'insegnapprendimento.

Vogliamo trovare un nome al catalizzatore di questo nuovo modo di apprendere e insegnare che non si basa su doveri, su ruoli e poteri accettati? Esiste già: è la **motivazione**.

INSEGNARE NEGOZIANDO

La crisi della scuola è profonda, i saperi da essa prodotti appaiono sempre più spesso carenti o inutilizzabili o addirittura inesistenti. L'insieme degli studenti appare agli insegnanti una sorta di mutante, da un anno all'altro se ne percepiscono differenze impensabili qualche decennio fa. Sta andando in frantumi in questi anni il coperchio di una sorta di vaso di Pandora: la crisi tempestosa della vecchia scuola disorienta e pare che debbano essere a volte freneticamente ricacciati nel vecchio contenitore da mani disperate i valori, le modalità, gli strumenti che se ne stanno andando: il rispetto per il ruolo dell'insegnante, l'ubbidienza, la volontà, l'efficacia delle sanzioni o dei premi, la stima verso gli insegnanti da parte delle famiglie. Il gesticolare affannato di molti rischia di nascondere però il nuovo oggetto, il nuovo impegno,

la nuova responsabilità della scuola: gli studenti oggi vanno motivati. (M. V. Masoni, B. Vezzani, 2004)

Impegno più trascurabile anni fa, quando ancora bastava dire: *"La scuola è un dovere"*, perché le conseguenze di tale ovvietà (la fatica dello studio ecc.) venissero accettate.

E motivare significa oggi **non** cercare nel ragazzo magici interruttori (*trasformo la materia in gioco, così ti piace di più, e altre amenità*). Motivare significa cercare argomenti che permettano allo studente di andare allo studio, all'impegno, alla fatica del capire e dello scoprire, salvando la faccia, **non obbedendo**.

Come è possibile questo? Lo chiederemo a lui! Questo è il negoziare. L'insegnare negoziando. L'insegnare motivando.

Il nuovo sistema insegnante/studente cambia dalla parte di chi può cambiare, dalla parte dell'adulto. Il suo autocambiamento modificherà il sistema: questo autocambiamento è la motivazione. Ma non ogni autocambiamento è motivazione. Quale allora? Ancora, lo chiederemo a lui, allo studente. Gli chiederemo che cosa occorre che cambi in noi, negli adulti docenti, che cosa occorre affinché lui/lei possa affrontare la fatica del capire, non eluderla. Si capisce al volo che nel fare queste richieste, nel mettere in mostra questa umiltà dei forti, l'abito del potere va gettato alle ortiche. Non si danno ordini qui. Tutto ciò quando avremo a che fare con i nostri valori, con i saperi che non riteniamo eludibili. Valori che salveremo quindi, non abdicando, non cedendo a idiozie populiste per le quali i bambini sanno che cosa loro occorre apprendere. I bambini non lo sanno. I ragazzi non lo sanno. Perfino gli studenti universitari forse, in qualche misura non lo sanno.

Ma sanno tutti cosa vuol dire dignità, sanno tutti e lo sentono dentro di sé, che hanno diritto a scegliere di sapere, non a obbedire.

BIBLIOGRAFIA

Eco U. *Estetica e teoria dell'informazione*, Bompiani, 1972.

Lasswell H. D., "The structure and function of communication in society", in Bryson L., *The communication of ideas*, Harper, 1948.

Masoni M. V., *La mediazione creativa a scuola*, Erickson, 2002.

Masoni M. V., *Studiare bene senza averne voglia*, Erickson, 2001.

Masoni M. V., Vezzani B. *La relazione educativa*, Franco Angeli, 2004.

Mecacci L., *La psicologia del '900*, Laterza, 1992.

Mitchell Waldrop M., *Complessità: uomini e idee al confine tra ordine e caos*, Instar Libri, 1996.

Morin E., *Saggio sulla cultura di massa*, Il Mulino, 1962.

Prigogine I., *La nuova alleanza: metamorfosi della scienza*, Einaudi, 1993.

Wolf M., *Teorie delle comunicazioni di massa*, Bompiani, 1992.

Marco Vinicio Masoni

Psicologo

Consulente Direzione centrale dell'Istruzione e della Cultura



APPRENDERE UN METODO DI STUDIO ATTIVITÀ PER IL POTENZIAMENTO DELLE ABILITÀ DI STUDIO NELLA SCUOLA MEDIA INFERIORE

Diego Lavaroni, Serena Zanet

Questo progetto si pone l'obiettivo di analizzare e potenziare le abilità di studio degli alunni di scuola media inferiore. Esso prevede una serie di attività volte a proporre e far acquisire ai ragazzi un metodo di studio efficace

PREMESSA

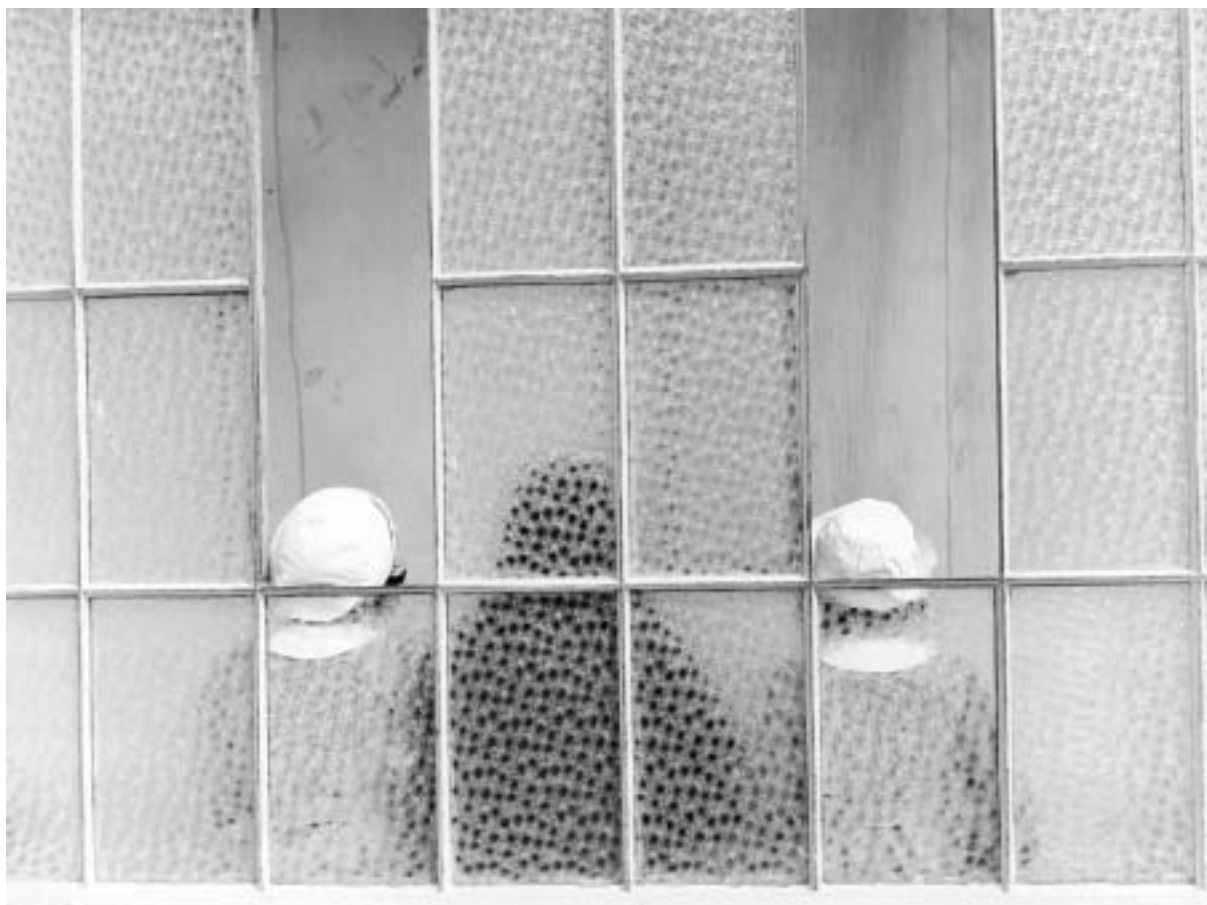
Uno dei problemi che si registrano spesso nel contesto della scuola media è quello del *metodo di studio*. I docenti lo segnalano come elemento di notevole disturbo nel processo di apprendimento degli allievi; simmetricamente, anche molti allievi riconoscono che una delle difficoltà più significative, se non quella più significativa, è proprio l'inadeguatezza del metodo, che non permette di realizzare un rendimento soddisfacente. Naturalmente, di fronte alle *débâcles* scolastiche dei figli, anche i genitori sottolineano tale inadeguatezza. Pare, dunque, che questo agognato strumento sia il maggior responsabile del raggiungimento del successo scolastico. Probabilmente non esiste un metodo di studio universale, buono per tutte le esigenze ma, piuttosto, esistono delle procedure e degli strumenti che possono permettere, attraverso un lavoro non

sempre agevole, l'apprendimento di tecniche che, una volta generalizzate, consentano l'ottimizzazione dello studio e dunque anche rendimenti più soddisfacenti. Non si possono ignorare, però, le condizioni fondamentali che costituiscono la premessa di ogni processo di apprendimento: l'interesse, l'attitudine, la capacità attentiva, la motivazione, la relazione, senza scordare che anche queste condizioni non sono cristallizzate, non sono geneticamente determinate, ma sono requisiti dinamici, che si possono mobilitare, allenare, affinare. Sono potenzialità che maturano nell'interazione ed anche nella negoziazione. Il ruolo del *maestro* resta dunque straordinario, nel bene come nel male. Inoltre, sarebbe opportuno spostare l'attenzione dal singolo allievo, al gruppo e analizzare eventualmente il ruolo del gruppo.¹ Dunque, bisognerebbe parlare di metodi piuttosto che di metodo, un plurale che allude alla complessità del tema. È doveroso anche sottolineare che le diverse materie di studio possono richiedere strategie diverse e magari, contemporaneamente, metodi diversi. C'è da aggiungere inoltre che, rispetto al passato, anche le nuove tecnologie elettroniche possono modificare significativamente il quadro delle metodologie di studio.² Se non altro, le competenze informatiche consentono approfondimenti in tempi rapidissimi a differenza di prima permettendo, a chi ne ha voglia, esplorazioni che erano possibili solo al prezzo di ricerche ponderose e talora poco esaustive. Ma la complessità dell'informazione, che talora è ridondante, senza una capacità di analisi *culturale*, rischia solo di produrre una grande e inestricabile confusione.

Assai di frequente nella nostra attività professionale tocchiamo con mano il problema del metodo (o dei metodi) di studio. Si tratta in realtà di una problematica che contiene diverse variabili. Non è un monolite, bensì una costellazione di problemi che concerne la motivazione, la capacità attentiva, la determinazione, l'organizzazione. Talora gli insegnanti eludono il problema attribuendone la responsabilità *tout court* al discente, giudicando inadeguati i suoi mezzi o sottovalutando le sue capacità intellettive. "Non sa; non capisce!" Oppure: "Non gli interessa nulla!" liquidando la difficoltà come se fosse connaturata. Si tratta di atteggiamenti esiziali, di giudizi destinati ad abbattersi come una furia devastante sul processo di apprendimento e di maturazione del giovane. Le conseguenze sull'autostima dell'allievo sono facilmente immaginabili. "Nella scuola spesso la capacità di studiare viene ritenuta innata o legata a fattori ambientali: questo atteggiamento rende difficile l'individuazione delle competenze di base dello studio e ne esclude quindi l'insegnamento dal curriculum scolastico". (M. T. Serafini, 1991)

La nostra considerazione è che i risultati deludenti non sono imputabili ad una carenza intellettuale, quanto piuttosto ad una scarsa motivazione e ad una inadeguata organizzazione, condizionata da un *excursus* insufficiente. Il nostro obiettivo non è quello di trasformare il giovane in uno studente modello (se non lo desidera) ma piuttosto quello di rendergli più agevole e proficuo il lavoro scolastico. Naturalmente, non si tratta semplicemente di tecniche e di strumenti. Il problema è complesso e concerne elementi che sono di ordine emo-

Orientamento e scuola



Carlo Bevilacqua, *Attesa*, 1964 ca.

zionale e motivazionale. La passione, la curiosità, l'azione euristica generano una tensione conoscitiva che suscita risonanze metodologiche. Un allievo impara a gestire la propria ricerca se la ricerca lo interessa. Tale competenza ha bisogno di un lungo addestramento anche se poi può essere generalizzata. L'insegnante potrebbe suscitare questa scintilla passionale e stimolare l'esplorazione, l'interesse, la curiosità, sollecitare la ricognizione di un territorio ancora sconosciuto e ricco di sorprese. Il problema della metodologia dunque rimanda

anche all'insegnante. È un problema di interazione e non solo un problema dell'allievo. O, forse, bisogna superare la tradizione individualista e approfondire la ricerca nel versante relazionale. *“Per la tradizione individualista esisteva una netta divisione fra il ruolo dell'insegnante e quello dello studente. Il primo doveva fornire le migliori informazioni e capacità d'osservazione disponibili, mentre il lavoro del secondo era approfondire queste informazioni. L'insuccesso dello studente era convenzionalmente attribuito alla mancanza da parte dello studente stesso delle capacità, delle attitu-*

dini e delle motivazioni. Nei decenni recenti siamo mano a mano giunti a comprendere che il lavoro effettivo dello studente è il risultato di una collaborazione. Il fulcro centrale della collaborazione risiede certamente fra l'insegnante e lo studente. Qui numeri crescenti escono a dimostrare il punto di vista di Lev Vygotsky secondo il quale non c'è nulla nella mente che non sia prima nella cultura, e il significato di una stretta, sensibile e centrata relazione tra insegnante e studente. Per molti ciò significa una sofisticata forma di tirocinio. Lo specialista della comunicazione William Rawlins sostiene che l'istru-



APPRENDERE UN METODO DI STUDIO

zione maggiormente efficace nasca da una relazione di amicizia fra insegnante e studente. Inoltre, non è solamente il rapporto dello studente con l'insegnante che è importante. Gli allievi e gli insegnanti vengono attratti in modo crescente dai rapporti interpersonali (amicizia, interazioni nei gruppi, antagonismo razziale ed economico) che si evincono dai lavori dello studente. Più ampiamente, molti pedagogisti hanno puntato l'attenzione sul più ampio contesto sociale dell'istruzione...L'attività di un individuo è solo la manifestazione di un ampio network di relazioni. Uno studente non ce la fa mai da solo né fallisce da solo".³

ALLIEVI, DOCENTI, OPERATORI ESTERNI

Per la realizzazione di un progetto sul metodo di studio si rende necessaria la presenza di operatori che abbiano competenze specifiche, in quanto vengono trattati temi riguardanti le emozioni, l'affettività, la motivazione. La loro presenza non può essere considerata un'intrusione, né una vicarianza, anche se provvisoria, dei docenti. Si tratta semmai di una partecipazione concordata con i docenti, ma non solo per i docenti. Infatti, uno degli aspetti significativi è che si tratta di un lavoro condiviso con i docenti ma anche con gli allievi. Si tratta di un'attività che non passa sopra le teste degli studenti, ma che implica la loro adesione. Gli allievi non sono invitati passivi, senza diritto di parola, semplici uditori, ma diventano protagonisti del processo che riguarda soprattutto loro. Dare per scontato le loro competenze o le loro inadeguatezze, induce a trascurare gli aspetti

metodologici e a glissare sulle proprie responsabilità. Nel migliore dei casi, permette agli allievi che hanno individuato uno strumento efficace di continuare ad usarlo mentre gli altri, quelli che dall'esperienza hanno tratto solo estemporanee, sincretiche intuizioni, sono costretti a sperimentare gli insuccessi determinati da un cattivo armamentario metodologico. Va detto che la padronanza dello strumento non è di per sé garanzia di successo scolastico. Le motivazioni dei giovani e la capacità del maestro di suscitare o stimolare passioni, costituiscono la materia necessaria per attivare il processo di apprendimento. Si può aggiungere peraltro che motivazione e strumento si rafforzano a vicenda. La passione induce a migliorare il metodo. La competenza del metodo facilita il successo e alimenta una dinamica virtuosa che spinge ad investire ulteriori energie nel processo di apprendimento⁴.

L'interesse per il metodo (o i metodi) di studio nasce dalla considerazione che una buona metodologia, accanto alla motivazione ad apprendere, sia lo strumento più efficace per raggiungere risultati apprezzabili, a livello scolastico. Posto che non esiste un metodo ugualmente valido per tutti, si sottolinea l'importanza di proporre agli studenti una serie di strumenti e di tecniche che, coniugati da ciascuno sulla base delle proprie attitudini, possano condurre a risultati gratificanti. Soprattutto in vista delle maggiori richieste cui va incontro lo studente che si appresta a frequentare un corso di studi di scuola media superiore, si ritiene necessario inserire, all'interno dei programmi della scuola media inferiore, un piano di inter-

vento mirato a potenziare le abilità e le tecniche di studio. Pur non dimenticando che la necessità di ripartire l'orario scolastico fra le numerose materie lascia poco spazio all'introduzione di ulteriori attività, si sottolinea l'importanza di destinare alcune ore alla sperimentazione di un metodo di studio appropriato, per interiorizzare e far propri i contenuti scolastici. Spesso, infatti, il metodo utilizzato dagli studenti si rivela inefficace al raggiungimento degli obiettivi quando, ad esempio, al lavoro scolastico ed a numerose ore di studio pomeridiano non corrispondono risultati soddisfacenti.

IL PROGETTO

Il progetto che abbiamo sperimentato si sviluppa in classe; consta di una serie di interventi che si può attuare ad intervalli regolari, dedicando alcune ore in maniera specifica ad attività strettamente legate al metodo. Durante l'anno scolastico si verifica, a più riprese, l'utilizzo delle tecniche provate durante le fasi sperimentali, valutando la capacità attentiva in classe e l'efficacia dello studio extrascolastico. Tale progetto, che dovrebbe essere condiviso dal corpo insegnante, potrebbe essere coordinato dagli insegnanti di lettere, vista la loro disponibilità oraria; si intende sottolineare, però, l'utilità di alcuni interventi di operatori esterni, (psicologi, pedagogisti o altri specialisti) che si occupino di tale ambito, anche perché gli studenti possano percepire la natura o la novità delle attività sperimentate, rispetto alla routine scolastica. In questo caso, l'operatore esterno non propone strumentazioni necessariamente originali, ma of-

Orientamento e scuola

fre piuttosto argomentazioni inedite, prospettive più suggestive, che sollecitano la voglia di sperimentare dello studente; si tratta di *operazioni trasversali*, che possono permeare qualsiasi apprendimento ed essere trasferite ai contenuti curricolari. Tali tecniche possono essere riversate nell'attività scolastica vera e propria per migliorare il rendimento. L'operatore esterno, inoltre, porta a scuola materiali e strumenti non strettamente scolastici, ma esplicitamente contigui.

Tali interventi consistono in una serie di azioni strutturate e coordinate da svolgere in giorni diversi e ravvicinati (sei-otto ore suddivise a coppie, sembrano sufficienti) nei primi mesi dell'anno scolastico; in queste occasioni vengono proposte attività e presentati materiali su cui lavorare insieme in classe, nel grande o nel piccolo gruppo, o individualmente. Durante il corso dell'anno il docente, eventualmente col supporto dell'operatore esterno, continuerà l'opera. Alla fine dell'anno scolastico, sarà necessaria ancora un'ora (o due) per verificare l'efficacia del programma ed il consolidamento delle abilità sperimentate. L'intervento di tali operatori non deve essere considerato un passaggio estemporaneo, una sorta di incursione passeggera. Si tratta di un'attività che va concordata (e raccordata) con il docente, che interviene direttamente nelle diverse fasi e che poi riprenderà le modalità sperimentali (lavoro di piccolo gruppo, discussioni tematiche) per favorirne l'acquisizione. Il progetto va quindi discusso ed organizzato con il docente. L'obiettivo è quello di aiutare lo studente ad utilizzare costantemente gli strumenti per sfruttarne l'utilità, fino a farne un uso sistematico.

Gli interventi possono essere programmati per ciascuna classe della scuola media inferiore, sviluppando attività via via più complesse dal primo al terzo anno, così da creare una progressione nell'acquisizione di un metodo efficace. Va ribadito il ruolo attivo che gli studenti assumono all'interno di tale progetto; attraverso il coinvolgimento diretto nelle attività e la partecipazione alle discussioni di gruppo, i discenti danno il loro contributo di idee e possono introdurre elementi nuovi nello sviluppo del progetto stesso. La negoziazione, la sperimentazione e la consapevolezza di un ruolo attivo possono alimentare significativamente l'investimento motivazionale.

LA SPERIMENTAZIONE

Una sperimentazione di tale progetto è stata attuata presso la Scuola Media Statale "Leonardo da Vinci" di Ronchi dei Legionari; ha coinvolto le nove classi presenti nella scuola, tre prime, tre seconde e tre terze, per un totale di circa 200 alunni. In ciascuna classe si sono organizzati tre incontri, della durata di due ore ciascuno, ripartite in tre settimane successive. Data la novità dell'intervento, in tale contesto, sono state proposte le medesime attività in tutte le classi, aggiustando il tiro all'occorrenza, (approfondimenti, valorizzazione di elementi contestuali emersi durante l'incontro) in base alle esigenze e alle richieste del gruppo con cui si operava.

Durante il primo incontro agli alunni è stato somministrato il questionario "*Imparo a studiare*", uno strumento di ricognizione del-

le proprie abilità di studio, congegnato in maniera da consentire l'autovalutazione, che indaga una serie di aree connesse alle abilità di studio e permette di evidenziare i comportamenti che facilitano e quelli che ostacolano uno studio efficace. La somministrazione del questionario si conclude con la stesura, da parte di ciascun studente, della propria scheda profilo, che rappresenta graficamente i risultati emersi dalla compilazione del questionario stesso.⁵ Il questionario non ha la pretesa di definire *oggettivamente* il metodo individuale, quanto piuttosto di stimolare la riflessione personale e far emergere la percezione che, relativamente al metodo, ogni allievo ha di sé. Non la verità, ma una rappresentazione individuale (con tutti i limiti, che ciò comporta) della propria capacità metodologica.

Sulla base di tali schede profilo si è poi sviluppata, sempre nell'ambito del primo incontro, una discussione con i ragazzi in merito ai risultati ottenuti, alla rispondenza di tali risultati con le proprie aspettative o percezioni di sé e alle possibili soluzioni per ottenere un miglioramento all'interno di quelle aree in cui ciascuno aveva potuto riscontrare delle difficoltà. Tutte le attività proposte successivamente sono state realizzate sulla base dei risultati evidenziati nelle classi coinvolte nel progetto e, in generale, hanno toccato le aree interessate nel questionario somministrato al primo incontro.

L'azione successiva è stata la somministrazione della scheda "*La capacità di attenzione e concentrazione*", atta a valutare il proprio livello di attenzione e concentrazione durante le attività svolte in classe e lo studio a casa. Sulla base dei punteggi

APPRENDERE UN METODO DI STUDIO

ottenuti da ciascuno al test sull'attenzione, la classe è stata suddivisa in 5-6 gruppi di 3-4 alunni ciascuno, facendo in modo che all'interno di ogni gruppo ci fossero almeno un ragazzo con un punteggio molto alto ed uno con un punteggio molto basso. Ai gruppi è stato poi affidato il compito di individuare gli elementi ritenuti più significativi per migliorare o rafforzare la propria capacità di attenzione e di concentrazione durante la lezione in classe e durante lo studio a casa; si doveva dunque discutere in merito alle strategie da mettere in atto per mantenere la concentrazione, condividere l'utilità di tali strategie, stilare un elenco di esse ed esporle infine alla classe. Ai componenti di ciascun gruppo venivano affidati compiti specifici, come *verbalizzare gli elementi significativi* della discussione ed *esporre* successivamente quanto elaborato di fronte agli altri. Va sottolineata la doppia utilità del lavoro organizzato in gruppi, che, oltre a stimolare il confronto tra i ragazzi porta alla responsabilizzazione dei partecipanti, impegnati in un lavoro per la cui riuscita è fondamentale il contributo specifico di ciascuno.

Tale attività ha in generale permesso di evidenziare la particolare utilità, ai fini del mantenimento dell'attenzione e non solo, di alcune attività connesse allo studio quali prendere appunti, per quanto riguarda l'attività in classe, sottolineare e schematizzare, per quanto riguarda invece lo studio a casa. Nonostante sia emersa l'utilità di tali attività, si è rilevato che queste non costituiscono un comportamento scolastico abituale.

Le attività predisposte per i successivi incontri hanno avuto proprio l'obiettivo di mettere in pratica e



Carlo Bevilacqua, *Pentola nera*, 1960 ca.

quindi di valutare l'abilità dei ragazzi nelle attività sopracitate, fornendo una serie di tecniche per attuarle e sfruttarle al meglio. Nel secondo incontro si è partiti dal tema *"Come si affronta un testo"*. Agli allievi è stato chiesto di discutere sul proprio modo di lavorare su un testo oggetto di studio, elencando le attività praticate; durante la di-

scussione si sono identificati gli elementi essenziali del modo corretto di lavorare, ossia *leggere* una prima volta il testo, *sottolineare* ad una seconda lettura, *evidenziare* parole o concetti chiave e riportarli a margine o all'interno di uno schema. Successivamente, ai ragazzi è stato proposto un testo, tratto da un libro di scienze per la scuola

Orientamento e scuola

media inferiore, sul quale eseguire le attività praticate abitualmente, per comprendere e ricordare i contenuti di un testo scolastico; i ragazzi sono stati riuniti in coppie, in modo che all'interno di ciascuna coppia potesse esserci un confronto fra le personali modalità di studio. Alla fine di questa azione, durata circa 20 minuti, ad alcuni allievi è stato chiesto di illustrare brevemente il modo in cui avevano proceduto nell'analisi del testo; si è avviata una discussione sull'utilità e la correttezza delle attività descritte, esplicitando e mostrando le procedure per studiare in maniera efficace.

Dopo tale discussione ai ragazzi sono state proposte alcune attività da praticare sullo stesso testo, ossia *sottolineare i concetti principali*, per chi non l'avesse già fatto alla prima analisi e poi *suddividere il testo in una serie di unità ritenute significative*, per ciascuna delle quali andava poi scritta, con parole proprie, una *frase di sintesi* che ne esprimesse il significato; scopo di tali attività era quello di valutare l'abilità degli alunni nell'estrapolare da un testo i significati più rilevanti, evidenziandoli graficamente ed elaborandoli successivamente con parole proprie. Anche questo lavoro è stato eseguito a coppie, perché ci potesse essere l'occasione per un confronto ed una discussione sulle modalità di esecuzione del compito. Successivamente si è passati ad analizzare, attraverso la trascrizione alla lavagna, le parti del testo sottolineate dagli studenti e le frasi di sintesi realizzate, discutendo sulla loro adeguatezza e mostrando *che cosa* è opportuno sottolineare in un testo e *come* si organizzano le frasi che ne sintetizzano i contenuti.

Nel contesto di questo intervento si è introdotto anche il tema degli appunti; nello specifico si è lavorato sul *come prendere gli appunti da un testo*. Agli allievi, sempre riuniti in coppie, è stato dato il compito di prendere alcuni appunti del testo già analizzato, suggerendo di utilizzare come ausilio le sottolineature fatte in precedenza, senza però ricopiare semplicemente le parti sottolineate ma elaborando degli appunti personalizzati. Alcuni appunti sono poi stati letti e discussi con l'intera classe per valutarne la qualità e fornire alcune esemplificazioni di procedure corrette di acquisizione.

L'ulteriore azione programmata era centrata sull'attività del *prendere appunti durante la lezione* in classe. A tale scopo si è chiesto all'insegnante di spiegare un argomento del programma curricolare in una normale lezione frontale, durante la quale agli allievi è stato chiesto di prendere appunti nella maniera da loro ritenuta opportuna. (Quando non è stato possibile sfruttare la lezione dell'insegnante, si è provveduto alla lettura di un testo organizzato in forma di lezione scolastica, quindi con frequenti ripetizioni dei concetti principali e con una serie di pause, necessarie per poter prendere appunti in maniera agevole). Al termine della lezione frontale ai discenti è stato dato un tempo di dieci minuti per riorganizzare i propri appunti, prima di passare alla loro analisi, con l'intera classe. Successivamente si è chiesto ad alcuni allievi di spiegare come avevano proceduto nella stesura degli appunti, di segnalare se erano emerse particolari difficoltà e in che cosa, eventualmente, fossero consistite. In generale, si è riscontrata la difficoltà ad ascoltare la lezione ed a scrivere contempo-

raneamente gli appunti; ciò dipende principalmente dallo scarso esercizio praticato, poiché prendere appunti è risultata attività assai poco frequente, in quasi tutte le classi coinvolte nel progetto. Si è sviluppata, poi, una discussione sulle modalità di prendere appunti, toccando sia il lato più propriamente pratico del *dove* prenderli (quaderni, quadernoni) sia quello del *come* (uso spaziale della pagina), evidenziando le differenze tra gli appunti registrati dai vari soggetti.

Si è fatto un confronto fra le due principali modalità: la *forma schematica* e la *forma discorsiva*; a tale scopo si è chiesto a due allievi di trascrivere alla lavagna i propri appunti, organizzati in forma schematica e in forma discorsiva. La discussione verteva sui vantaggi e gli svantaggi delle due forme di registrazione. Al termine, si è chiesto di sperimentare la modalità alternativa. Chi aveva verbalizzato in forma discorsiva doveva trasformare gli appunti in uno schema e, viceversa, chi li aveva presi in maniera schematica doveva renderli discorsivi, in modo che tutti potessero sperimentare entrambe le forme, per poi valutarne la facilità di acquisizione e l'utilità a livello personale.

Nei casi in cui, in termini temporali, è stato possibile è stata proposta un'ulteriore attività: quella di riassumere un testo, per indagare e sviluppare l'abilità ad estrapolare le informazioni rilevanti per comprendere e spiegare il contenuto di un brano. A tale scopo è stato fornito un testo di scienze, da rielaborare individualmente in forma di riassunto. Finito questo lavoro, si è letto un riassunto corretto del testo, chiedendo a ciascuno di confrontarlo con il proprio, per individuare la



APPRENDERE UN METODO DI STUDIO

presenza o, al contrario, la mancanza delle informazioni rilevanti. Lo spazio programmato di sei ore non ha permesso di andare oltre le attività fin qui descritte, ma si ritiene che questa azione iniziale possa comunque costituire una base eccellente per ulteriori approfondimenti. Si tratta di strumenti generalizzabili, che hanno bisogno di esercizio per essere davvero efficaci.⁶

Questa esperienza ci suggerisce che al tema della capacità attentiva dovrebbe essere destinato uno spazio ragguardevole. La concentrazione risulta essere la capacità più problematica, per quanto riguarda il comportamento scolastico degli studenti. Naturalmente la difficoltà attentiva non è una malattia e non può essere curata con la prescrizione di una serie tecniche di verbalizzazione. Non c'è una farmacopea dell'attenzione alla quale si possa attingere in maniera meccanica. Sappiamo bene che la capacità attentiva implica elementi tonico-emozionali, affettivi, relazionali. La questione non è un puro esercizio di meccanica mentale. La prima azione deve dunque dispiegarsi al livello delle interazioni. Si potrebbero comunque strutturare esercitazioni significative, da sviluppare in classe in situazioni di grande e piccolo gruppo. A tal proposito si potrebbe proporre un'attività organizzata in forma ludica, che consente di far emergere l'abilità di concentrazione e di memorizzazione dei ragazzi; l'azione, sperimentata in alcune classi, è stata percepita come utile, oltre che divertente. Si chiede agli allievi di ascoltare semplicemente e attentamente un brano che verrà loro letto. Per questa sperimentazione abbiamo estrapolato alcuni passi trat-

ti dal primo volume della collana che ha per protagonista Harry Potter. Si sottolinea che per mettere in pratica tale attività è consigliabile che l'insegnante abbia cura di utilizzare testi che siano conosciuti da tutti o, preferibilmente, sconosciuti a tutti, in modo che tutti possano trovarsi nella medesima condizione di partenza, rispetto al testo. Dopo una lettura cadenzata di un paio di paragrafi agli ascoltatori viene chiesto di ricostruire con la massima precisione possibile i passi appena ascoltati, cercando di includere nella propria stesura il maggior numero di parole contenute nel brano ascoltato. Successivamente, ad ogni allievo, viene fornita una copia del testo originale in modo che possa conteggiare il numero delle parole scritte che erano presenti nel testo ascoltato, attribuendo un punto ad ogni parola corretta. I ragazzi confrontano i punteggi e scoprono l'ampia gamma delle differenze individuali. Dopo questa prima fase ai ragazzi viene chiesto di ascoltare attentamente la lettura di un altro brano; ora sanno qual è il compito che li attende e si accingono all'ascolto, sapendo che poi verrà chiesto loro di ricostruirlo, il più fedelmente possibile, come già fatto con il brano precedente. Terminata la lettura del secondo testo si passa quindi alla sua ricostruzione, e al successivo conteggio delle parole uguali. Si procede al confronto dei punteggi ottenuti nelle due prove, per poi discutere sulle ragioni degli eventuali miglioramenti tra le due prestazioni. Nella seconda prova i risultati migliorano sensibilmente e solo chi nella prima aveva realizzato una prestazione eccellente non riesce a superarsi. Gli studenti si divertono con un compito proposto in forma

ludica che fa emergere e mette alla prova la capacità di concentrazione di ciascuno e riflettono sulla propria capacità di attenzione consapevole e inconsapevole. Oltre che per la concentrazione tale tipo di attività può essere utilizzata allo stesso tempo per indagare la capacità di ricordo e di rielaborazione; successivamente alla lettura si può chiedere infatti di riscrivere con parole proprie quanto ascoltato precedentemente, cercando di ricostruire la narrazione.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Nell'ultimo incontro si è riservato un breve spazio (circa 20 minuti) per una riflessione sull'utilità delle attività proposte, nel corso dei tre incontri.⁷ Agli studenti è stato chiesto di esprimere il proprio parere circa l'importanza da loro attribuita a tali attività ed i propositi di applicazione del metodo presentato, ai fini di un miglior rendimento scolastico. In generale, il progetto ha ottenuto un riscontro positivo, gli studenti dicono di aver compreso l'utilità delle attività sperimentate durante gli incontri e di averne rilevato l'efficacia; di qui il proposito di applicare, o la dichiarazione di averlo già fatto, tali strumenti allo studio quotidiano. Una buona parte dei ragazzi coinvolti ritiene che il proprio metodo di studio sia migliorato in seguito alla partecipazione al progetto. Sono numerosi gli studenti che hanno espresso la necessità di disporre di un numero di ore da dedicare a tali interventi sul metodo per consentire di acquisire e consolidare al meglio le strategie per un buon metodo di

Orientamento e scuola

lavoro. È proprio sulla base di quest'ultima considerazione che si propone di estendere tali interventi all'intero arco dell'anno scolastico, attraverso una serie di attività proposte dagli stessi insegnanti che possono ricalcare quelle proposte negli interventi iniziali dagli psicologi, ma anche create dagli insegnanti stessi sulla base delle necessità emerse all'interno di ciascuna classe.

È risultato particolarmente rilevante, al fine dell'acquisizione di un buon metodo, il lavoro fatto a coppie e in piccolo gruppo, che ha permesso di confrontare nella pratica il proprio modo di lavorare con quello dei compagni; quasi la totalità dei ragazzi che hanno risposto al questionario ha infatti dichiarato

che il lavoro di gruppo ha permesso loro di confrontarsi e di scoprire strategie migliori per studiare in maniera efficace. In questo contesto va ricordato il contributo teorico di Vygotskij, il quale sosteneva che lo sviluppo umano ha carattere relazionale: il contesto sociale e gli altri esseri umani rivestono un'importanza vitale per la crescita cognitiva dell'individuo. A tal proposito egli parlava di *apprendimento cooperativo*, la cui utilità si esplica nel portare il bambino a lavorare in quella che viene definita *zona di sviluppo prossimale*, ossia quell'area che si trova fra il livello attuale di funzionamento del bambino e il suo livello di prestazione potenziale, livello al quale il bambino può operare con aiuto o guida. È fonda-

mentale, quindi, per lo sviluppo la possibilità di lavorare all'interno di un gruppo cooperativo, ossia un gruppo di allievi con abilità diverse che lavorano insieme per portare a termine un progetto. All'interno di questi gruppi, i ragazzi sono portati ad incoraggiare e sostenere i propri compagni piuttosto che a competere con loro, hanno la possibilità di ascoltare, interiorizzare le opinioni altrui e riflettere sul proprio modo di operare; inoltre lavorando in gruppo sono più concentrati sull'esecuzione del compito di quanto non lo siano lavorando individualmente. Tutto ciò contribuisce ad allenare la loro capacità di attenzione e la loro abilità nel compito stesso. In conclusione, non si può che riaffermare l'importanza del ruolo dei

PROGETTO "METODO DI STUDIO" INTERVENTI SVILUPPATI CON L'ESPERTO

A) FASE DI ESPLORAZIONE (SOMMINISTRAZIONE DI TEST)

Obiettivo: Autovalutazione del proprio metodo di studio

1. Attività: Somministrazione questionario "Imparo a studiare"

Obiettivo: Valutazione del proprio livello di concentrazione nello studio e sperimentazione delle tecniche di potenziamento

2. Attività: Somministrazione scheda "La capacità di attenzione e concentrazione"

B) FASE DI SPERIMENTAZIONE

Obiettivo: Imparare a lavorare sul testo in maniera sistematica, sottolineando, schematizzando e sintetizzando i concetti principali

1. Attività: Come si affronta un testo

Obiettivo: Imparare a estrarre dal testo le informazioni rilevanti per la comprensione dell'argomento

2. Attività: Prendere appunti da un testo

Obiettivo: Imparare ad ascoltare la lezione annotando i concetti principali, rielaborando e organizzando gli appunti

3. Attività: Prendere appunti durante la lezione



APPRENDERE UN METODO DI STUDIO

docenti nell'interazione con gli allievi. Un rapporto caldo, emotivamente coinvolgente è la condizione fondamentale per favorire il processo di apprendimento. Il progetto non pretende, ovviamente, di scardinare le regole della didattica ma intende, molto semplicemente, offrire concreti strumenti di lavoro. Si tratta di arnesi conosciuti, ma spesso trascurati o ignorati che per funzionare hanno bisogno di condivi-

sione ed allenamento. Anche il progetto ha bisogno di condivisione e allenamento, poiché risultati soddisfacenti possono emergere soltanto con la pratica costante delle tecniche acquisite. Ai docenti è affidato il compito di favorire l'allenamento delle abilità apprese ma anche di controllarne l'utilizzo durante la quotidiana attività scolastica, o attraverso una serie di attività supplementari create apposta.

METODO DI STUDIO A SCUOLA

Gli interventi relativi al metodo di studio (in totale tre della durata di due ore ciascuno) attuati tra la fine di novembre e la metà di dicembre 2003 sono stati, a mio avviso, validi e ricchi di spunti per riflessioni personali sia da parte dell'insegnante sia da parte degli alunni, destinatari e protagonisti di questi incontri. In particolare fondamentale è stato il punto di partenza del lavoro: autoanalisi del proprio metodo di studio con una chiara consapevolezza dei punti deboli (scarsa attenzione, demotivazione, emotività, difficoltà di organizzazione...) e degli elementi positivi, cioè delle abilità già in possesso e da perfezionare o consolidare.

Successivamente si è rivelato importante, dopo il riconoscimento delle carenze, ascoltare le opinioni dei ragazzi sulle possibili soluzioni o strategie da applicare per recuperare gli svantaggi, cercando di capire come ottenere da queste tecniche i risultati più produttivi. Ciascuno, in base alle proprie capacità, ha sviluppato percorsi diversi, ma con alcuni aspetti comuni: lettura "attiva", possibilmente a voce alta, sottolineatura essenziale per stimolare la memoria visiva, schematizzazione o sintesi e durante la lezione il tentativo di prendere appunti per rimanere anche più attenti e concentrati. Questo ultimo obiettivo, non sempre di facile realizzazione, permette però all'alunno di dimostrare la propria capacità di sintesi, arricchendo le informazioni del testo, stabilendo collegamenti e superando lo studio mnemonico. La classe ha iniziato pertanto a lavorare in questa direzione grazie anche agli aiuti che questi interventi mirati hanno offerto e che ognuno dovrà poi personalizzare adeguandoli ai propri ritmi di apprendimento e capacità.

Marina Gaddi

Docente Classe II B

Scuola media "L. Da Vinci"

Ronchi dei Legionari (Go)

NOTE

1) Vedi K. J. Gergen, *Quaderni di Orientamento* n. 23 e L. Dixon-Krauss (a cura di) *Vygotskij nella classe*; p. 14.

2) Accanto ai metodi tradizionali dovrebbero trovare spazio gli strumenti (computer, DVD, ecc.) ma anche programmi o modalità organizzative flessibili e anche modalità logistiche e spazi architettonici originali.

3) K. J. Gergen "Quaderni di Orientamento" N. 23; pag. 6.

4) "Se ci pensate, quasi tutto quello che fate in classe influenza gli alunni a livello di motivazione, compreso il modo di presentare le informazioni, il tipo di attività proposte, il vostro modo di interagire con loro e le opportunità che offrite agli alunni di lavorare da soli o in gruppo". (B. L. Mc Combs, J. E. Pope "Come motivare gli alunni difficili" Erickson, 1996; p. 16) Le ricerche psicologiche e le teorie attuali "vedono la motivazione ad apprendere come innata e come una condizione naturale da suscitare piuttosto che da imporre artificialmente dall'esterno negli alunni. Per stimolare la motivazione ad apprendere negli alunni, è importante che gli insegnanti riconoscano quanto segue:

- La motivazione si basa sulle convinzioni precedentemente acquisite dall'individuo rispetto al suo valore e alle sue abilità.

- Una persona stabilirà delle sue aspettative di successo o di fallimento e svilupperà sentimenti positivi o negativi riguardo al suo apprendimento in base alle convinzioni precedentemente acquisite.

- Sia i fattori interni (ad es, le convinzioni, le aspettative e gli obiettivi) che quelli esterni (ad es., le gratificazioni, il

Orientamento e scuola

sostegno e l'approvazione degli altri) giocano un ruolo importante nella definizione della natura della motivazione e delle modalità con cui potenziare gli effetti.

- A livelli più alti dei processi di pensiero, gli alunni hanno la capacità di capire le relazioni che intercorrono tra il loro sistema di convinzioni e la loro naturale tendenza all'automotivazione.

- Le persone sono spesso inconsapevoli del ruolo che esse rivestono nella costruzione dei loro pensieri e delle loro realtà personali e soggettive.

- La motivazione innata ad apprendere fa parte di un nucleo naturalmente esistente di benessere mentale positivo, accessibile a ciascuno.

5) Il questionario "Imparo studiare", che consta di 60 frasi tematiche, è stato messo a punto dagli psicologi del Servizio regionale di orientamento; l'allievo compila un foglio di risposta che, riversato nella scheda profilo, permette l'elaborazione di un istogramma nel quale sono rappresentate le aree dell'attenzione, organizzazione, metodo di lavoro, motivazione ed emotività, confrontate con un campione di studenti di II e III media.

6) Al termine degli incontri è stata anche distribuita una dispensa dal titolo "Il metodo di studio", un prontuario che riassume sinteticamente le azioni e le tecniche sperimentate. La dispensa è una sorta di promemoria delle attività sperimentate e va ad integrare il lavoro fatto in classe con gli allievi ed i docenti.

7) Le opinioni e i propositi degli studenti sono stati successivamente indagati in maniera sistematica anche attraverso il Questionario di valutazione del progetto metodo di studio, somministrato ai ragazzi due mesi dopo la partecipazione al progetto.

BIBLIOGRAFIA

Alpha test "L'orientamento in pratica. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore, orientatori, psicologi" (a cura di M. R. Mancinelli), Hoepli 1999.

Alpha Test "Professione studente. Guida completa per migliorare il proprio rendimento negli studi" Hoepli, 1998.

Balestra G., Tiziano T., "Impariamo a scegliere. Itinerari interdisciplinari di orientamento" vol. 1,2,3, Petrini Editore, 1987.

Batini F. (a cura di) "La scuola che voglio: Idee, riflessioni, azioni contro il disagio e la dispersione scolastica" Editrice ZONA, 2002.

Bruner J. "La cultura dell'educazione" Feltrinelli, 2001.

Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT, "Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio" Centro Studi Erickson, 1993.

De Beni R., Pazzaglia F., "La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento" Liviana, 1991.

De Beni R., Zamperlin C. "Guida allo studio del testo di storia" Centro Studi Erickson, 1993.

Dixon-Krauss L., (a cura di) "Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica" Erickson, 2000.

Malagoli Togliatti M., Rocchietta Tofani L.; "Il gruppo-classe: Scuola e teoria sistemico-relazionale" La Nuova Italia Scientifica, 1990.

Marini F., "Successo e insuccesso nello studio. La teoria attribuzionale della motivazione scolastica" Franco Angeli, 1990.

Marsana G., Marin L. "Imparo a studiare nella scuola elementare" Quaderni di Orientamento n. 17, 2000.

Masoni M. V. "La mediazione creativa a scuola. L'arte di risolvere i problemi tra insegnante e alunno", Erickson, 2002.

McCombs B.L., Pope J.E., "Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali" Erickson, 1996.

Mucchielli R. "La dinamica di gruppo" Elle Di Ci Editrice, 1990.

Piattelli Palmarini M., "La voglia di studiare", Mondadori, 1991.

Polito M., "Guida allo studio: la motivazione" Franco Muzzio Editore, 1997.

Pontecorvo C., (a cura di) "Manuale di psicologia dell'educazione" Il Mulino, 1999.

Putton A., "Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa" Carocci Editore, 1999.

Rowntree D., "Impara a studiare. Avviamento programmato a migliori tecniche di studio", 1979.

Serafini M. T. "Come si studia" Bompiani, 1989.

Diego Lavaroni

Psicologo
Centro di Gorizia

Serena Zanet

Psicologa tirocinante
Centro di Gorizia



ORIENTARE IN AUTONOMIA NEL NUOVO SISTEMA SCOLASTICO

Matteo Cornacchia

La funzione dell'orientamento è di promozione della persona e chi si occupa di orientamento scolastico ne rivendica l'intima connessione al complessivo progetto educativo. I processi decisionali e di scelta consapevole devono essere inseriti in un quadro più ampio, integrale, armonico ed unitario di formazione della personalità

PREMESSA

A pochi anni dall'avvio dell'autonomia, la scuola italiana si appresta a vivere, con alterni sentimenti, la riforma del sistema di istruzione e formazione, un progetto che coinvolge, contemporaneamente, tutti i cicli d'istruzione, dalla scuola per l'infanzia fino all'università. Come noto, il cammino della "riforma Moratti" ha avuto inizio con una legge delega (la legge 28 marzo 2003, n. 53) che impegna il governo ad adottare, entro due anni, una serie di decreti legislativi per la definizione delle norme generali in materia di istruzione. Al momento in cui si scrive (ovvero ad un anno dall'entrata in vigore della L. 53) l'unico decreto adottato è quello che riguarda la scuola dell'infanzia e il primo ciclo dell'istruzione (D.L. n. 59, approvato il 19 febbraio 2004). In attesa, dunque, che il progetto porti a compimento il suo iter, le uniche valutazioni possibili rispetto

alla riforma riguardano proprio la legge delega. Anche per quanto concerne lo specifico tema dell'orientamento, quindi, le sole disposizioni al momento esplicitate sono quelle contenute nella legge 53. Più precisamente all'art. 1, comma 3 si stabilisce l'impegno, da parte del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR), di adottare un piano programmatico di interventi finanziari per sostenere l'applicazione della nuova normativa. All'interno di questo piano sono chiaramente indicati, al punto "i", interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione. All'art. 2, inoltre, vengono riportati i principi ed i criteri direttivi attraverso i quali realizzare il nuovo sistema educativo di istruzione e formazione: al punto "f", relativamente alla scuola secondaria di primo grado, si assegna all'ultimo anno di corso (nell'arco dei tre previsti) il compito di completare il percorso disciplinare e di assicurare l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo.

Per quanto riguarda invece la scuola secondaria superiore l'art. 4 della legge 53 impegna nuovamente il governo ad emanare (sempre entro due anni) un decreto legge di concerto con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e con il Ministero delle attività produttive per favorire la formazione dei giovani fra i 15 e i 18 anni attraverso l'alternanza di periodi di studio e lavoro. In attesa di tale decreto, tuttavia, rimangono ferme le disposizioni dell'art. 18 della legge 24 giugno 1997 n. 196 che istituisce i tirocini formativi e di orientamento inserendoli in un più ampio contesto di promozione dell'occupazione.

Ora, per quanto la legge delega ri-

sulti completata da una serie di ulteriori riferimenti normativi contenuti nelle note ai singoli articoli, allo stato attuale risulta molto complicato decifrare il ruolo della nuova scuola all'interno di un sistema di orientamento che si presenta molto più ampio ed articolato. In particolare sarà fondamentale capire quali spazi e compiti saranno attribuiti ad altri soggetti, quali centri per l'impiego, agenzie di formazione e, laddove esistano, centri per l'orientamento.

Se da una parte può sembrare prematura ogni forma di valutazione del nuovo sistema educativo di istruzione e formazione, dall'altra è invece opportuno riflettere attentamente su quanto avvenuto nelle nostre scuole in seguito alla piena applicazione dell'autonomia scolastica. Il cosiddetto processo di "autonomizzazione", infatti, è ormai giunto a regime ed ha prodotto una serie di importanti conseguenze nel mondo dell'istruzione e della formazione che non possono essere sottovalutate alla vigilia di cambiamenti così importanti.

La legge sull'autonomia, è bene ricordarlo, si presentava come una riforma della pubblica amministrazione (e non come una specifica riforma dell'istituzione scolastica). La L. 59 del '97, infatti, si proponeva una progressiva semplificazione amministrativa attraverso il conferimento di nuovi compiti e funzioni alle regioni e agli enti locali. In quest'ottica anche gli istituti scolastici avrebbero goduto di maggiore autonomia con particolare riferimento agli aspetti finanziari, organizzativi, didattici e di ricerca, sperimentazione e sviluppo. La questione è stata successivamente regolamentata dal D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 (il cosiddetto "Regolamento dell'autono-

Orientamento e scuola



Carlo Bevilacqua, *Mimi, ballerina di turno*, 1958.

mia”) il cui testo, per riconfermando l’unitarietà del sistema scolastico nazionale, ha introdotto il concetto di autonomia funzionale degli istituti (Capaldo, Rondinini, 2002). Con tale provvedimento si assiste ad una inversione di rotta nel nostro sistema di istruzione e formazione che segna il passaggio da una scuola sostanzialmente invariata per anni ad un modello flessibile, che consente ad

ogni istituto di organizzarsi al proprio interno e nei rapporti con l’esterno secondo le proprie esigenze, nonché di distinguersi in base alla propria identità ed ai propri modelli di organizzazione.

Accanto alle disposizioni in materia di autonomia (qui sommariamente ricordate) vanno poi citati almeno altri due provvedimenti senza i quali non potrebbe essere compreso ap-

pieno il cambiamento avvenuto nella scuola italiana di fine millennio.

Il primo riguarda l’attribuzione della qualifica dirigenziale ai capi d’istituto (D.L. 6 marzo 1998, n. 59); in base a tale decreto sono scomparse le tradizionali figure del Direttore Didattico e del Preside per lasciare posto ad un nuovo profilo, quello del Dirigente Scolastico, comune a tutte le istituzioni di ogni ordine e grado. Tale passaggio, per quanto si è potuto constatare in questi anni, non è stato semplicemente un cambiamento di facciata (come è avvenuto altre volte nel mondo della scuola), ma ha innovato profondamente il sistema e la logica di governo degli istituti. Con la qualifica dirigenziale, infatti, i capi d’istituto sono essenzialmente chiamati ad una precisa assunzione di responsabilità nei confronti della gestione unitaria delle scuole. Il “vecchio preside” era essenzialmente il terminale di decisioni gerarchicamente sovraordinate ed il suo ruolo era soprattutto quello di garantire la legittimità procedurale degli atti (Tropea, 1999). L’odierno dirigente, al contrario, è il responsabile unico della gestione di un servizio dal quale ci si aspettano determinati risultati: dalla custodia di una legittimità originata nel sovrasistema (ovvero imperniata sui programmi e le direttive centrali), la sua funzione si è evoluta nella direzione del *management*, con l’obiettivo di proporre, per la propria scuola, un’offerta formativa scolastica apprezzabile e convincente (Romei, 1999). È anche per questa ragione che il dirigente è stato definito, di volta in volta, un facilitatore del cambiamento, un organizzatore, un progettista, un professionista in grado di gestire contemporaneamente competenze relazionali, contabili, manageriali e pedagogiche.



ORIENTARE IN AUTONOMIA

Il secondo provvedimento, invece, riguarda il dimensionamento degli istituti scolastici. Con il D.P.R. 18 giugno 1998, n. 233, infatti, è stata disposta una “razionalizzazione” della rete scolastica volta ad ottimizzare le risorse, materiali ed umane, in dotazione alle singole scuole. In secondo luogo, attraverso la creazione di strutture scolastiche più consistenti, il legislatore ha inteso garantire una maggiore stabilità degli organici che dia continuità al progetto della scuola e permetta una flessibilità ed una diversa articolazione dell’uso delle risorse professionali (Cappelli, 1998). Più concretamente questa disposizione ha prodotto la nascita, sull’intero territorio nazionale, di nuove realtà “plurisede” come gli Istituti Comprensivi o i Poli di Istruzione Superiore¹. Il Rapporto sulla riorganizzazione della rete scolastica che il Ministero dell’istruzione ha pubblicato nel 2001 evidenzia molto chiaramente la nuova situazione venutasi a creare dopo l’applicazione dei piani regionali di dimensionamento (conclusi nell’anno scolastico 2000/2001). Senza entrare nel dettaglio delle cifre basti considerare che per la scuola di base la riduzione sfiora il 20% mentre per la scuola secondaria la flessione è stata meno evidente, ma ha determinato come conseguenza la nascita di nuovi “soggetti” (i poli d’istruzione secondaria, appunto) assolutamente sconosciuti nel precedente panorama scolastico nazionale. «La riorganizzazione della rete scolastica – si legge nel Rapporto – ha favorito il formarsi di istituzioni molto articolate e, di conseguenza, l’aggregazione tra scuole ubicate in comuni vicini [...]. Questo aspetto può fornire una indicazione anche sul grado di complessità gestionale ed amministrativa che deve affrontare il capo

d’istituto». Nel quadro della riorganizzazione, poi, va fatto un discorso a parte proprio per il Friuli-Venezia Giulia che, assieme ad altre quattro regioni², ha anticipato di circa due anni il processo di razionalizzazione. Dal 1997 ad oggi le scuole secondarie superiori nella nostra regione sono diminuite da 120 a poco più di 80, senza modificare di molto il dato relativo ai punti di erogazione del servizio. Ciò significa, in altre parole, che le scuole non sono state chiuse (salvo rarissime eccezioni), ma sono state accorpate fra loro dando vita a nuove organizzazioni scolastiche composte da più sedi, anche in comuni diversi, ma affidate ad un unico dirigente.

Questa breve (ma necessaria) sintesi delle attuali caratteristiche del nostro sistema scolastico dovrebbe immediatamente chiarire quali siano i principali fattori di novità che coinvolgono la struttura ma anche le funzioni della scuola di oggi. Siamo in presenza di realtà completamente diverse rispetto al passato, autonome nel perseguire i loro obiettivi di efficacia ed efficienza, molto più libere nel determinare l’offerta formativa, meno vincolate nel gestire i rapporti con il territorio e, per tale ragione, più attente a raccogliere le esigenze provenienti dai contesti locali ed orientate alla logica della soddisfazione dei clienti/utenti. Si è venuto a creare, pertanto, un regime di vera e propria concorrenza fra istituti (specie fra quelli di secondo grado) in cui lo stesso Piano dell’Offerta Formativa ha assunto il ruolo di “manifesto della scuola”, attraverso il quale comunicare all’esterno le caratteristiche e le peculiarità di un’offerta che risulta, il più delle volte, estremamente ampia e diversificata³. A fronte della vasta gamma di proposte, percorsi “alternativi”, sperimentazioni e progetti extra-

curricolari i criteri ed i parametri di scelta utilizzati dagli utenti rendono i processi di orientamento molto più complessi rispetto al passato. È chiaro, dunque, che in un simile panorama le azioni di orientamento alla scelta poste in essere dalle scuole assumono un ruolo strategico ed invitano ad una riflessione critica da parte degli operatori del settore.

All’inizio degli anni Settanta orientare significava «porre l’individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l’adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona»⁴. Con il tempo le cose sono cambiate: la scuola ha perso la posizione privilegiata di unica agenzia educativa e formativa, è venuta meno la distinzione fra orientamento scolastico e orientamento professionale ed il focus della riflessione sui processi formativi si è spostato dal concetto di abilità a quello di competenza (Delors, 1996). Il Ministero dell’istruzione, pertanto, facendo sintesi di quanto avvenuto negli ultimi anni, nel 1997 (e dunque poco prima dell’applicazione dell’autonomia scolastica) ha definito l’orientamento come «azione formativa mirante a mantenere i giovani in grado di orientarsi in una società complessa, di decidere il proprio futuro e di partecipare attivamente allo sviluppo degli ambienti vitali in cui scelgono di vivere ed agire»⁵. Se in linea di principio risulta molto difficile contraddirne una simile prospettiva, sul piano pratico viene da chiedersi se effettivamente, in regime di autonomia, tali lodevoli finalità vengano effettivamente rispettate. O se, piuttosto, il problema più materiale di “accaparrarsi” studenti non prenda il sopravvento. Specie

Orientamento e scuola

per quanto riguarda l'orientamento in entrata è abbastanza sintomatico il fatto che accanto alle funzioni "tradizionali" dell'orientare, le scuole stiano scoprendo concetti nuovi, come quelli di marketing e di sponsorizzazione, ai quali dedicano sempre maggiore importanza ed attenzione. Come hanno osservato diversi autori la scuola, da sempre sulla scena pubblica ma caratterizzata da un forte indice di autoreferenzialità, non ha mai dovuto esplicitare il proprio servizio, avendo un'assicurazione certa sui propri clienti (Armone, 2000). Ma da quando le norme regolamentari hanno previsto la possibilità per l'utenza di scegliere la scuola indipendentemente dal luogo di residenza, le singole istituzioni si sono trovate costrette a comunicare all'esterno le peculiarità della loro offerta, cercando di attirare l'attenzione su specifici progetti e su servizi accessori quali il post-scuola o percorsi extracurricolari particolarmente interessanti. Per la copertura finanziaria di questa necessaria attività di informazione, inoltre, le istituzioni scolastiche, avendo acquisito la personalità giuridica, possono fare ricorso a veri e propri contratti di sponsorizzazione in base a quanto disposto dal nuovo Regolamento contabile.

Ora, se tutte le attività inerenti l'informazione e la pubblicità sull'offerta formativa degli istituti sono da considerarsi assolutamente legittime, esiste il concreto pericolo di un *glissement* (ovvero di uno scivolamento) del concetto di orientamento sul concetto di marketing. Il problema, in altri termini, si pone quando l'azione di marketing viene fatta coincidere (erroneamente) con i compiti svolti dal docente che ricopre la funzione strumentale per l'orientamento. Le due attività, invece, vanno tenute ben distinte. La funzione del

marketing scolastico è di promuovere all'esterno il valore del servizio erogato: in una società statica, improntata sulla standardizzazione di norme e procedure uguali per tutti una simile necessità non aveva alcuna utilità. Ma con l'autonomia anche la pubblica amministrazione si è trovata nella condizione di adeguare localmente il proprio servizio, e dunque di renderlo trasparente (ed appetibile) all'utenza. E gli istituti scolastici non si sono sottratti a questa logica. La funzione dell'orientamento, invece, è di promozione della persona. In questo senso chi si occupa di orientamento scolastico ne rivendica l'intima connessione al complessivo progetto educativo: i processi decisionali e di scelta consapevole non sono solo il risultato di specifiche forme di intervento, ma vanno inseriti in un quadro più ampio, integrale, armonico ed unitario di formazione della personalità (Scurati, 1996). Pertanto, se l'azione di marketing può essere correttamente svolta in maniera autonoma ed indipendente da parte di ciascun istituto, l'azione di orientamento condotta dalle scuole autonome non può prescindere dal raccordo con tutti quei soggetti (mondo del lavoro, enti di formazione professionale, altri istituti scolastici, centri per l'orientamento) che a diverso titolo contribuiscono alla determinazione del processo formativo degli utenti.

NOTE

1) In realtà per gli Istituti Comprensivi erano già state avviate alcune sperimentazioni prima dell'applicazione del Decreto 233/98.

2) Abruzzo, Toscana, Emilia Romagna e Veneto.

3) Per farsi un'idea anche indicativa dell'offerta formativa delle scuole secondarie superiori in Friuli-Venezia Giulia è sufficiente consultare la banca dati "Informascuole on line" gestita dal Servizio di orientamento della regione.

4) Dal Documento finale del Seminario Internazionale sull'Orientamento di Bratislava, 1970.

5) Dalla Direttiva n. 487/1997.

BIBLIOGRAFIA

- Bozzi G., Branduardi C., Cappelli F., Moro W., Valagussa M., *Dal progetto al processo*, Mursia, Milano 1998.
- Capaldo N., Rondanini L., *Gestire e organizzare la scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento 2002.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1996.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C., *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1996.
- Kotler P., Fox K.A., *Strategic marketing for educational institutions*, Paperback U.S.A., 1985.
- MIUR, *La riorganizzazione delle reti scolastica*, EDS, Roma 2001.
- Romei P., *Guarire dal mal di scuola*, La Nuova Italia, Milano 1999.
- Tropea A., *Un profilo professionale nuovo*, in Ribolzi L. (a cura di), *Il dirigente scolastico*, Giunti, Firenze 1999.

Matteo Cornacchia

Dipartimento dell'Educazione
Università di Trieste



PROGETTO INTERDISCIPLINARE E DI DIDATTICA LABORATORIALE (CLIL) UN'OPPORTUNITÀ DI LAVORO

Franca Ometto

L'obiettivo del progetto CLIL è quello di allargare la possibilità di comunicare in lingua straniera a docenti e a studenti in ogni ambito disciplinare. L'esperienza realizzata al Liceo Leopardi-Majorana nell'anno scolastico 2002/03 in lingua francese

PREMESSA

Ormai da anni la scuola europea e, in un secondo momento, quella italiana, ha cominciato ad esplorare le possibilità di insegnare una o più discipline curriculari in lingua straniera, nella consapevolezza che questo tipo di insegnamento risulterà particolarmente importante per studenti che abiteranno sempre di più in un "villaggio globale", in una comunità in cui le frontiere nazionali sono state superate a favore di uno scambio continuo di esperienze e di rapporti interculturali: i futuri cittadini europei dovranno conoscere più lingue comunitarie).

I primi esperimenti in tal senso sono stati realizzati negli Istituti tecnici, dove la natura delle discipline stesse favorisce un approccio più diffuso ai testi in lingua inglese¹, ma la nostra sfida è andare oltre l'ambito delle discipline strettamente scientifiche per far crescere negli allievi la consapevolezza di un uso veicolare della lingua straniera, ossia delle

possibilità che questo offre sul piano della sua trasferibilità in altri contesti. Tutte le materie di un curriculum si prestano a costituire l'applicazione di un uso veicolare della lingua, anche quelle che appartengono alla cosiddetta "area umanistica", posto che qualcuno ancora conservi l'antica abitudine a suddividere i due domini, umanistico e scientifico, come si trattasse di due mondi che utilizzano strumenti e metodi diversi e parlano linguaggi diversi. Da anni ci battiamo per una didattica di materie come l'italiano, la storia o le stesse lingue classiche avvalendoci di una metodologia scientifica, che significa per es. anche *problem solving* applicato a queste discipline².

Siamo consapevoli che le difficoltà risiedono nel reperire, nel corpo insegnante, docenti in grado di parlare correttamente una lingua straniera, senza essere in possesso di una laurea specifica. L'obiettivo è proprio quello di allargare la possibilità di comunicare in lingua straniera a docenti e a studenti di ogni ambito disciplinare. L'episteme della materia ne guadagnerà sicuramente consentendo un ventaglio più ampio di punti di vista e un osservatorio a più largo raggio dei contenuti appresi in altri contesti.³

Siamo consapevoli che esistono altre possibilità per una diffusione dell'uso veicolare della lingua straniera, pensiamo alle conferenze o relazioni di esperti, in uso ormai in tutte le scuole italiane, ma si tratta per lo più di interventi sporadici, occasionali e, in ogni caso non inseriti nel contesto operativo e laboratoriale dell'insegnamento curricolare. Quando pensiamo al Progetto CLIL infatti, almeno secondo l'esperienza che è stata da noi realizzata, pensiamo ad un intervento in classe, in compresenza con l'insegnante di lingua straniera, su contenuti che gli studenti solita-

mente conoscono già, per averli appresi nella lingua madre, durante le altre ore di insegnamento.

L'acronimo, che significa *Content and Languages Integrated Learning*, già coniato dai colleghi europei impegnati in prima linea nell'implementazione di programmi di educazione bilingue, fa esplicito riferimento ad una nuova metodologia e ad un nuovo ambiente di apprendimento. Si richiede quindi un insegnante esperto, preparato non solo sul piano linguistico e comunicativo, ma anche su quello della valutazione e delle problematiche connesse a questa importante innovazione. Non si tratta infatti di tradurre da una lingua all'altra, ma di una nuova comunicazione che integra gli obiettivi propri della disciplina in oggetto con l'attivazione delle competenze linguistiche. Ma l'aspetto più importante è, a mio avviso, quello connesso al lavoro cooperativo dei docenti: siamo di fronte ad una metodologia che amplia le possibilità del lavoro d'*équipe* e della didattica laboratoriale, motivando le scelte che stanno alla base della programmazione stessa del lavoro insegnante. Inoltre, vista la presenza sempre più considerevole di alunni stranieri, l'insegnamento in lingua straniera offre sicuramente a questi l'opportunità e la sensazione di trovarsi di fatto in una comunità di parlanti multilingue.

Gli obiettivi del Progetto sono dunque schematizzabili nei seguenti punti:

- migliorare la competenza nella LS attraverso lo studio dei contenuti disciplinari;
- creare occasioni di uso "reale" della LS;
- educare ad un approccio multiculturale e multidisciplinare al sapere;
- stimolare una maggiore consapevolezza dei contenuti disciplinari attraverso l'apprendimento in LS.

Orientamento e scuola

Gli elementi di criticità del progetto possono risiedere altrove, per esempio nel rapporto tra i docenti di LS e i docenti di materia. Nel nostro istituto questo tipo di problema non si è presentato perché l'insegnante referente del progetto, la prof. Del Tedesco, titolare della cattedra di lingua e letteratura francese, ha stabilito anticipatamente i contatti tra il collega della disciplina curricolare e il docente che presenta la stessa disciplina in LS (in alcuni casi l'argomento scelto per la trattazione in lingua madre e in francese era già noto alla classe). Questo ha consentito agli studenti di sperimentare una diversità di punti di vista, quindi aspetti contenutistici ed un diverso approccio alle problematiche. Un altro punto di criticità può essere rappresentato dal rapporto che si instaura tra il docente di lingua straniera e il secondo docente che fa della lingua un uso veicolare. La difficoltà è facilmente superata dalla compresenza dei due insegnanti nella stessa classe. Si avvia così un rapporto proficuo e costruttivo tra docenti che favorisce l'interazione tra gli insegnanti e gli allievi, stimolati ad intervenire, a commentare e a scrivere riflessioni durante e dopo la lezione in LS.

Vi è poi una terza esigenza, quella di prevedere corsi di formazione specifici per gli insegnanti che si dedicano a questo tipo di attività, che si concretizzi in iniziative di revisione/approfondimento della LS. Allo stato attuale delle cose la lingua più favorita è l'inglese, mentre per le altre lingue comunitarie le azioni di intervento in questa direzione sono assai più sporadiche.⁴

Nonostante gli sforzi profusi a più livelli e la crescente attenzione verso il miglioramento delle competenze linguistiche in una prospettiva europea, le competenze



Carlo Bevilacqua, *Scanno*, 1958.

degli studenti nella L2, soprattutto per quanto riguarda la lingua parlata risultano ancora del tutto insoddisfacenti; è necessario dunque esplorare usi diversi della lingua ed sperimentare ambienti nuovi di apprendimento. Le esigenze di una maggior quantità e qualità di contatto con la L2 possono essere soddisfatte con l'insegnamento in

lingua straniera. *L'uso veicolare della L2 consente infatti di passare da una situazione in cui l'allievo impara ad usare la L2 ad una in cui l'allievo usa la L2 per imparare.* La situazione che si viene a creare facilita l'integrazione tra competenza linguistica e la comunicazione, mentre si avvia un processo integrato di apprendimento.



PROGETTO INTERDISCIPLINARE

Per realizzare al meglio un progetto CLIL è necessario poi un processo di autosservazione dei docenti impegnati ed un monitoraggio nel territorio delle pratiche messe in atto. Come ogni ricerca azione che si rispetti sono importanti la riflessione sul processo e la fase metacognitiva. Ultimo aspetto, ma non il meno importante, è costituito dalla trasferibilità e dalla spendibilità del progetto nel territorio. È necessario e utile che gli interventi CLIL vengano messi in rete, a disposizione di chiunque ne abbia la necessità e la curiosità.

In molti casi, almeno stando alle analisi delle esperienze CLIL promosse dal MIUR, gli attori coinvolti nel progetto sono stati per lo più gli insegnanti di lingua straniera, competenti in altri ambiti disciplinari. Nel nostro istituto invece, e questo secondo me è veramente un dato molto apprezzabile, è stato possibile realizzare un progetto CLIL utilizzando insegnanti di altri ambiti disciplinari, in possesso di ampie competenze linguistiche; in un solo caso si è trattato di un docente di madre lingua francese.

La ricaduta dell'intervento didattico è stata indubbiamente efficace, stando ai dati raccolti dalla prof. Del Tedesco, che si è fatta promotrice e valutatrice del progetto. Sono state sviluppate le abilità di comprensione e di comunicazione in lingua straniera, soprattutto a livello fonologico e lessicale. Gli studenti hanno avuto la possibilità di ottenere una pluralità di informazioni sulle stesse discipline, oggetto della loro normale attività di studio. Quello che auspichiamo, analogamente a quanto è stato fatto per la lingua inglese, è la costituzione di un osservatorio permanente sulle attività CLIL in lingua francese e l'attività di puntuali momenti di formazione per i docenti impegnati

nel progetto. È necessario insistere ancora, a mio avviso, per tutte le lingue veicolari nell':

- individuare e sperimentare modelli di formazione e di monitoraggio rivolti agli insegnanti del progetto;
- costruire strumenti per l'osservazione, l'autosservazione e per il monitoraggio degli effetti di ri-

caduta a livello scolastico ed extra-scolastico;

- fornire un servizio di consulenza;
- costituire un gruppo di ricerca azione a livello regionale e inter-regionale;
- prevedere forme di aggiornamento e stages per i docenti coinvolti;

PROJET CLIL - ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS

ANNEE SCOLAIRE 2002/03 Prof. Franca Ometto

Objectifs didactiques: approcher les étudiants à la connaissance de l'histoire et des événements dans un autre point de vue et dans un autre code linguistique. Parler une langue étrangère. Outils didactiques: projecteur. Evaluation: questionnaires.

MODULE D' HISTOIRE

Première unité didactique.

(une heure)

Les croisades. Un'épopée qui a bouleversé les rapports entre l'Orient et l'Occident, avec les reportages des témoins de l'époque et la lecture des quelques pages du roman, essai de Amin Maalouf, *Les croisades parmi les Arabes*.

Deuxième u. d.

(une heure)

La situation en Europe à la veille des croisades. L'hostilité turque: l'apogée des Etats francs du Levant. La croisade populaire. La croisade des chevaliers. La troisième et la quatrième. Le mythe des croisades.

Troisième u. d.

(une heure)

De la cinquième à la huitième. Le pillage de Constantinople. Un ex-communauté pour chef. Les lieux. Rhodes, base de repli de Hospitaliers. Les Assassins.

Les cartes. Les représentations des artistes du Moyen Age.

MODULES DE LITTÉRATURE

Portraits littéraires des écrivains italiens:

Méthodologie:

présentation syntétique et lecture des quelques pages des oeuvres:

ALESSANDRO BARICCO: *Le grand maître des reflets* (une heure)

UMBERTO ECO: *Les secrets d'une légende* (une heure)

Préparation et réalisation du projet: 10 heures.

Orientamento e scuola

- individuare forme di erogazione di crediti formativi per gli allievi in ambito CLIL;
- queste iniziative si possono raccordare con gli scambi culturali tra scuole impegnate nel progetto che coinvolgano alunni e docenti.

Riportiamo per un'esigenza di concretezza operativa e di condivisione dell'esperienza alcune tra le proposte realizzate nel nostro Istituto.

NOTE

1) Negli ambienti universitari l'abitudine a leggere direttamente in lingua straniera è radicata da molto tempo, e ciò fa parte del tipo di studio che in questo ambiente è richiesto, uno studio autonomo e un approccio diretto alle fonti. Il nostro obiettivo è quello di non considerare questo un sapere "esperto" di natura squisitamente accademica, ma

di calarlo nella realtà della scuola superiore, per creare anticipatamente l'abitudine ad un lavoro scientifico, fornendo agli studenti abilità che risulteranno spendibili nell'ambito accademico e in tutto l'arco della vita.

2) rinvio ad una mia relazione presentata al Convegno di Cervignano del Friuli sull'orientamento, in cui facevo riferimento specifico alla possibilità di applicare il *problem solving* all'insegnamento/apprendimento del latino. In quest'ottica il lavoro della traduzione implica abilità di tipo complesso che sono le stesse richieste dalla soluzione di un problema matematico, e che possono essere divise in fasi secondo il modello "gestaltiano".

3) Questo concetto sarà ampiamente chiarito nella parte esemplificativa di questo contributo.

4) Pregevole è il lavoro che sta svolgendo l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è stata istituita una rete informativa per l'educazione linguistica bilingue, rintracciabile al

sito web:

<http://helios.unive.it/lingdida+rie-bi/rie-bi.html>

BIBLIOGRAFIA

Coonan C. M. *La lingua straniera veicolare*. Torino. Utet libreria 2002

Lange' G. (a cura di), *Insegnare in lingua straniera*. Roma. MIUR, 2001

Link utili:

Riebi Rete informativa per l'Educazione Bilingue in Italia

TIE-CLIL (*Translanguage in Europe-Content and language Integrated Learning*)

EuroCLIL

Franca Ometto

Insegnante di lettere

Liceo Leopardi Majorana

Supervisore dell'Indirizzo linguistico-letterario per la SSIS Veneto

PROJET CLIL - PHILOSOPHIE EN FRANÇAIS

ANNEE SCOLAIRE 2002-2003 Professeur: Flavia CONTE Classe: IIID cl.

EXISTENTIALISME

Le contexte historique:

entre les deux guerres mondiales:

lorsque en Europe les conditions générales de la vie changent et les relations politiques sont dominées par une incertitude croissante;

Le contexte culturel:

la crise du positivisme et de son optimisme scientifique, le déclin des valeurs traditionnelles: on parle de «culture de la crise» préparée par une série des symptômes: littéraires (Dostojevskij, Kafka); philosophiques (Nietzsche); scientifiques: les géométries non-euclidiennes et la crise des fondements mathématiques; la « lebensphilosophie » d'origine allemande;



PROGETTO INTERDISCIPLINARE

Le contexte philosophique: la kierkegaard renaissance.
la révision de la théologie par Karl Barth.
la phénoménologie de Husserl
l'analyse de l'existence du « Dasein » par Heidegger dans «Etre et Temps».

Après la première guerre mondiale, la culture française ouvre à l'influence de la pensée allemande (Husserl): c'est là l'occasion de repenser le rapport entre le sujet et la réalité. L'existentialisme prend son nom du terme «existence» dans le sens de Kierkegaard et que, d'une certaine façon, Pascal même avait conçue. Existentialisme comme réaction à la métaphysique traditionnelle:

SARTRE «L'EXISTENCE PRECEDE L'ESSENCE»

A partir de Kierkegaard: (contre l'idéalisme)

il n'y a pas un tableau préordonné de la compréhension de l'être: (contre l'esprit absolu de Hegel): la condition de l'existence de l'individu comme choix et transcendance, devient le domaine d'une philosophie qui livre elle-même de sa tradition métaphysique.

Dès la valorisation de la finitude de la vie: exister n'est pas simplement être, mais avoir la possibilité: sortir de, dépasser ce qui est donné, être au-delà de, donc: aucune nécessité dans l'existence, dans sa singularité. Ouverture sur le néant: l'angoisse.

A partir de Husserl: (contre le positivisme)

la notion de l'intentionnalité de la conscience
toute conscience est conscience de quelque chose

A partir de Heidegger: (contre l'ontologie traditionnelle) l'analyse existentielle du «Dasein» en «Etre et Temps» pose:

- a) la conscience comme «être-au-monde» dans son irrémédiable facticité; englué sans son consentement, l'homme est «jeté».
- b) l'homme, être jeté, est toutefois transcendant les choses.

La relation conscience-monde: c'est la Question de Sartre:

elle est explorée pour sortir de la perspective de la philosophie moderne et sa métaphysique, le de partage sujet-objet, pour renouveler le panorama de la réflexion et repenser différemment le sens de la vie d'après une idée de la liberté inédite: les étapes plus importantes de cette démarche:

- 1- dans les années Trente: les écrits sur les émotions, sur l'imagination et l'imaginaire; les ouvrages littéraires comme la Nausée. (sous l'inspiration de Husserl)
- 2- dans les années Quarante l'essai philosophique L'Etre et le Néant (sous l'inspiration de Heidegger) et la conférence-pamphlet «L'existentialisme est un humanisme», la présentation de la revue «Les temps modernes», l'écrit Qu'est-ce que la littérature? et les ouvrages du théâtre.
- 3- Dans les années cinquante-soixante les écrits de l'engagement politique, comme «Critique de la raison dialectique».

Situation:

Liberté:

Engagement:

Orientamento e scuola

PROJET CLIL-LES MATHEMATIQUES DANS LA LANGUE DE VOLTAIRE

Du concept de relation à celui d'application

Prof. Eugène Amistani

1 - Vocabulaire et définitions indispensables pour étudier les applications:

- a) assertion, énoncé, terme primitif, axiome ou postulat;
- b) table de vérité, connecteur logique, conjonction, disjonction, implication, coimplication, lois de De Morgan;
- c) élément ou objet, ensemble, cardinal d'un ensemble, symboles relatifs à la théorie des ensembles, diagrammes d'Euler et de Venn, inclusion, disjonction, complémentaire, intersection, réunion, différence;
- d) quantificateur universel, quantificateur existentiel;
- e) types d'énoncés: axiome ou postulat, définition, théorème, lemme, corollaire.

2 - Concept de relation

Le concept de relation est à la base de toute la mathématique dont le but est d'étudier par observation et déduction (raisonnement), calcul et comparaison des configurations abstraites ou concrètes de ses objets (nombres, formes, structures) en cherchant à établir des liens logiques, numériques ou conceptuels entre ces objets

- a - Produit cartésien
- b - relation binaire de E vers F
 - ensemble de départ ou source
 - ensemble d'arrivée ou but
 - graphe
- c - Représentation d'une relation
 - représentation cartésienne
 - représentation sagittale

3 - Concepts de fonction et d'application

- a - Notion de fonction
- b - Notion d'application
- c - Notations et définitions diverses relatives aux applications
- d - Classification des applications
 - application surjective ou surjection
 - application injective ou injection
 - application bijective ou bijection
- e - Composition des applications
- f - Application réciproque d'une bijection



COMUNICARE IL LAVORO IL LAVORO DI COMUNICARE

Walter Passerini

La prima operazione da compiere, una volta assodato e condiviso il significato del lavoro dei comunicatori, è quella di analizzare il "territorio" da cui parte e su cui ritorna l'attività della comunicazione. È un "territorio" profondamente cambiato in questi anni

NON SI PUÒ NON ASCOLTARE

"Dimmi come comunichi e ti dirò chi sei". E poi: "Il mezzo è il messaggio". E infine, secondo la Scuola di Palo Alto, "Non si può non comunicare". Quanti stereotipi intorno al tema della comunicazione, che molti ancora confondono con l'informare.

Comunicare non significa né si esaurisce solo nell'informare. La parola deriva da "*communis*", che vuol dire "mettere in comune qualcosa con qualcuno", o, se preferite, "condividere". Se si parte dal significato primo delle parole, quindi, comunicare vuol dire condividere obiettivi, progetti e visioni, ma per farlo può essere necessario rivedere la cassetta degli attrezzi e cambiarne qualcuno. Se il "target" è la condivisione, è quindi necessario rivedere mezzi e messaggi, strategie e strumenti. Ma soprattutto è indi-

spensabile avviare un'operazione di ascolto prima di comunicare, da cui deriva un nuovo slogan per chi si occupa di lavoro: "Non si può non ascoltare"; e l'altro, che recita: "Per comunicare bisogna saper ascoltare".

I COLORI DEL LAVORO

La prima operazione da compiere, una volta assodato e condiviso il significato del lavoro dei comunicatori, è quella di analizzare il "territorio" da cui parte e su cui ritorna l'attività della comunicazione. È un "territorio" profondamente cambiato in questi anni, anche visivamente. Nei colori, per esempio. Se un tempo prevaleva il blu delle tute degli operai e il bianco dei camici dei tecnici, oggi la dominante è il grigio e il nero, ma anche il rosa e il multicolor. Il grigio si riferisce all'avvento di nuove figure di lavoratori atipici, ma anche dei completi dei promotori e dei consulenti, e indica una terra di mezzo tra il lavoro bianco e trasparente e il lavoro nero, al limite dell'irregolarità. Ma insieme al grigio libico e al nero illegale, riusciamo a vedere tanto rosa, costituito dall'avvento delle donne nel mondo del lavoro, che devono recuperare posizioni, ma che sono in crescita; e riusciamo anche a vedere nel quotidiano i mille colori della multiculturalità.

Il paesaggio cromatico è cambiato, ma sono cambiati anche gli immobili. Al cemento armato si sono sostituiti i vetri. Alle fabbriche gli uffici. Molte ciminiere non ci sono

più. E alle grandi dimensioni si sono sostituite le piccole unità, anche immobiliari. Ai cambiamenti cromatici e architettonici si sono aggiunti altri cambiamenti, per esempio negli orari e nei tempi di lavoro, per cui si vedono spesso persone girare o riposare in orari insoliti rispetto alla società delle fabbriche. La gestione del tempo è cambiata, sulla spinta della nuova domanda delle imprese, ma anche in risposta alle esigenze degli individui e delle persone. Il concetto di tempo lavorato e di tempo libero o liberato è uno degli indicatori più importanti per capire le nuove culture del lavoro.

LE CULTURE DEL LAVORO

Il rapporto vita-lavoro, nella percezione delle imprese e delle persone, si è trasformato. Se un tempo, la vita media delle persone arrivava ai 50-60 anni e il lavoro ne occupava la gran parte, oggi, per fortuna, la vita media si è allungata, sino agli 80-85 anni, e i 35 anni di contributi che esprimono sino ad oggi la vita media lavorativa non rappresentano più la gran parte della vita. La vita entra nel lavoro, ma anche viceversa, con minor quantità, ma con maggiore intensità. Il lavoro è ancora decisivo, ma non è l'unico baricentro della vita. È questo il primo cambiamento importante. La seconda questione è rappresentata dalla coesistenza di diverse culture del lavoro. La prima, per esempio, di stampo industrialista, è quella di coloro che dicono che "il lavoro è un mezzo"

Orientamento e società



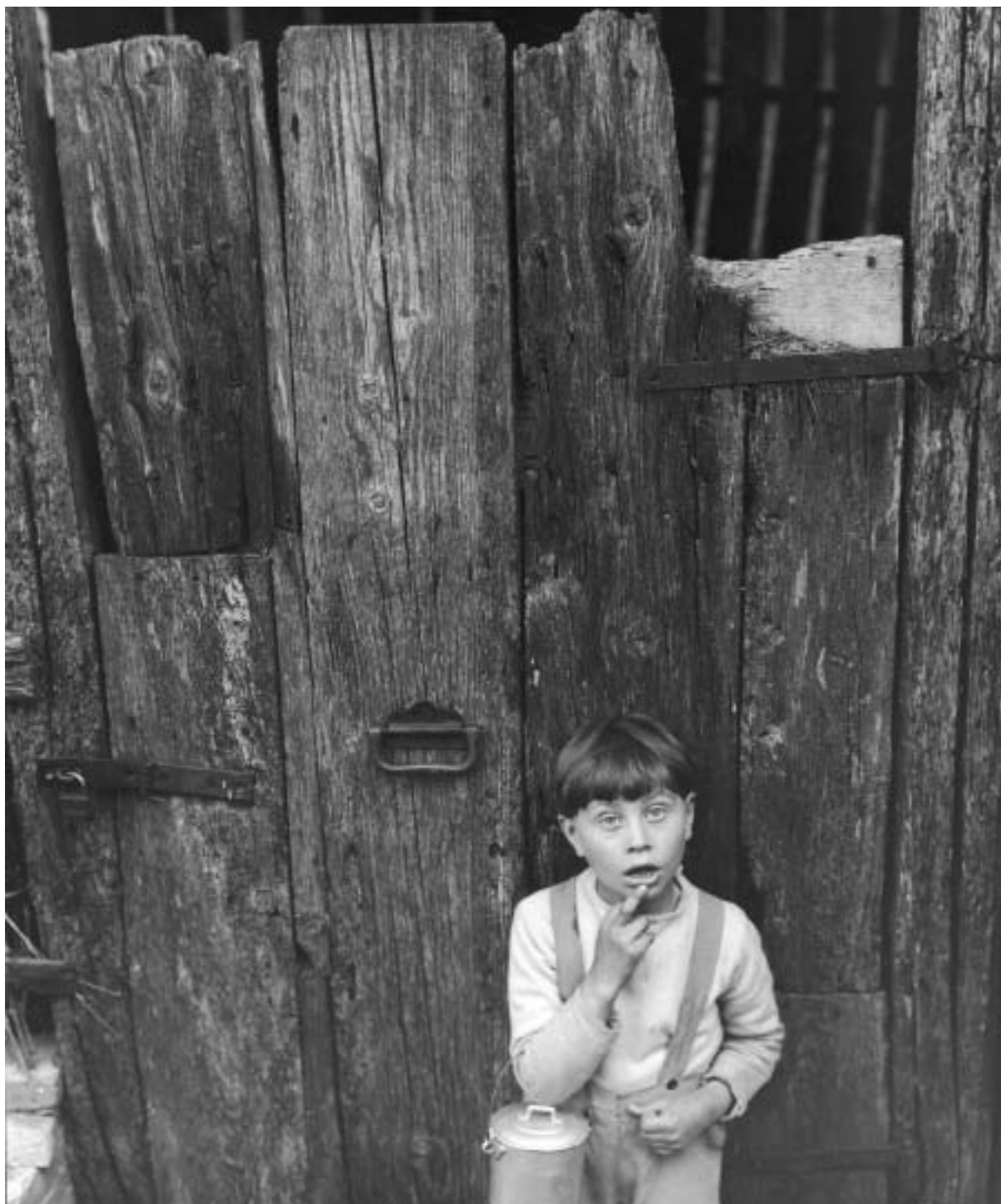
Carlo Bevilacqua, *"Teaching"*, 1954 ca.

per avere un salario. Si tratta di una cultura definibile come "strumentale", che intende il lavoro come uno strumento che permette di vivere e sbarcare il lunario. A questa cultura, ancora molto forte, più maschile che femminile, radicata in misura maggiore là dove sono più presenti disagi e difficoltà di trovare lavoro, si accompagnano culture "etico-ideologiche", che sono raggruppabili nelle due famiglie culturali dominanti e ancora presenti in Italia: la cultura cattoli-

ca, per la quale "il lavoro è sacrificio e necessità", così ben interpretato dalla cacciata di Adamo ed Eva dall'Eden; e la cultura marxista, secondo la quale "il lavoro è la leva della lotta di classe e del cambiamento". Lungi dal semplificare culture profonde, storicamente importanti e ancora presenti, e come tali da rispettare, vale la pena evidenziare che si sta facendo ormai spazio una nuova cultura del lavoro, che chiamerei "espressiva", secondo la quale "il lavoro è un'op-

portunità, che mi permette di realizzare progetti personali e professionali". Questa cultura, che recupera la dimensione della persona e della professionalità, presente anche nelle altre culture citate, sottolinea il fatto che il lavoro non solo permette di vivere, ma è un'occasione per dare senso alla propria vita, o quantomeno per influenzarla profondamente. Le culture espressive sono sicuramente più femminili che maschili, più giovanili che adulte, più neo o post-industriali

COMUNICARE IL LAVORO



Carlo Bevilacqua, *Ragazzo di paese*, 1962.

Orientamento e società

che industriali, più a Nord che a Sud. Queste tre culture, qui solo schematizzate, si intrecciano spesso tra loro, sia in relazione alle fasi del ciclo di vita di una persona sia in relazione alle diverse realtà geografiche e produttive. Un'opera di comunicazione del lavoro non può non tener conto di quali siano le culture degli interlocutori che si hanno di fronte o che si vogliono coinvolgere, pena il lanciare messaggi indifferenziati nell'aria, che diventano così inutili ed inefficaci. Un altro modello convenzionale per segmentare culturalmente i soggetti è dato dalla possibile bipartizione tra "accuditivi" e "imprenditivi". Gli accuditivi sono coloro che pensano che il lavoro sia un "diritto", che qualcuno deve soddisfare. Mentre gli "imprenditivi" sono persone attive che cercano, dandosi molto da fare, un lavoro o se lo inventano. Gli accuditivi hanno un forte codice del bisogno, gli imprenditivi mirano ai risultati. Anche questa seconda ripartizione serve a segmentare e a individuare quale sia il "target" prevalente a cui si intende rivolgersi.

UN BOUQUET DI MEZZI E STRUMENTI

Comunicare oggi ai diversi "target" significa scegliere i mezzi più adeguati ai singoli soggetti di riferimento. Mixando con attenzione linguaggi, bisogni, fruizione da parte dei diversi interlocutori. Quel che va assolutamente evitato, è la dispersione dell'efficacia dei mezzi dovuta alla tendenza imperante a "sparare nel mucchio". La

"comunicazione a pioggia", svincolata dai destinatari-interlocutori, non ha alcuna efficacia. La segmentazione diventa quindi un fattore di efficacia e deve guidare le scelte. In ogni caso, l'azione comunicativa più adeguata è quella che prende in considerazione tutti i mezzi, all'interno di un sistema intenzionale, in cui ogni mezzo riveste una specifica funzione. La logica deve essere quella dell'"intermedialità", dove nella polifonia degli strumenti e delle voci, ciascuno di essi colpisca l'obiettivo desiderato. Giornali e carta stampata non sono sostituibili, ma insieme agli strumenti più tradizionali del sistema di comunicazione dovranno far parte le radio, le televisioni, i filmati, i libri, i convegni, l'off line (cd rom) e l'on line. Ciascuno strumento ha una sua efficacia, agire secondo un sistema di mezzi e strumenti permette di raggiungere più efficacemente i propri obiettivi.

LEGGE "BIAGI", UNA RIFORMA PER IL LAVORO

Al di là dei chiaroscuri e delle diverse opinioni correnti sulla legge "Biagi", quel che va colto è il nuovo territorio che questa normativa apre per il lavoro. Il cambiamento più radicale, insieme ai rischi di un uso non sempre pertinente del lavoro a tempo e dell'atipico, che crea un'asimmetria tra dipendenti a tempo indeterminato e non, e a volte una concorrenza sleale tra imprese, è rappresentato dal passaggio dalla "categoria" alla "persona". Il

nuovo mercato del lavoro e le norme di riferimento faranno capo ai soggetti intesi non più come una categoria sindacalmente e professionalmente rappresentata, ma intesi come persone. Il lavoro di comunicazione e di servizi andrà quindi tarato sulle persone, dovrà essere "taylor made", su misura. Ciò, richiede una competenza di ascolto e di servizio differenziato molto più sofisticata del passato. Ogni persona rappresenta bisogni e aspettative non standard, alle quali non è possibile offrire risposte a catalogo. Ogni caso fa storia a sé. Se insieme all'ingresso massiccio dei privati come soggetti attivi del mercato del lavoro, il pubblico vuole giocare la propria parte, dovrà dimostrare di avere una più raffinata capacità di analisi, segmentazione e risposta; dovrà confermare di avere nei fatti le competenze e gli strumenti per gestire, insieme a chi opera nel business, la quota più qualitativa del mercato e non solo i soggetti marginali e più deboli.

Walter Passerini

*Direttore di "Corriere Lavoro"
Supplemento del "Corriere della Sera"*

ANALISI DEI BISOGNI FORMATIVI PER LA COMPONENTE FEMMINILE I RISULTATI DELLA RICERCA

Chiara Cristini

L'attuazione di studi e analisi in tema di fabbisogni formativi per la componente femminile", si poneva l'obiettivo di individuare le maggiori criticità che incontrano le donne nella fase di accesso al mercato del lavoro e nelle transizioni professionali, rilevando i bisogni di orientamento e di formazione

PREMESSA

"L'Attuazione di studi e analisi in tema di fabbisogni formativi per la componente femminile" è un progetto che ha preso le mosse dalla necessità, rilevata dalla Direzione Centrale Lavoro Formazione Università Ricerca della regione FVG, di individuare e analizzare i fabbisogni formativi del lato femminile dell'offerta di lavoro. Voleva indagare sia l'ambito di donne già presenti nel mercato, sia il segmento di quelle potenzialmente orientate ad accedervi. Se infatti il mercato del lavoro regionale è stato caratterizzato, a partire dagli anni Novanta, dalla progressiva femminilizzazione dell'offerta di lavoro e da una maggiore presenza delle donne in settori e professioni tradizionalmente "maschili", tuttavia emerge ancora con evidenza il permanere di vincoli e criticità per la componente femminile nelle fasi di accesso al

mondo del lavoro, alla formazione e alle prospettive di carriera. È su queste criticità che la ricerca si è soffermata, analizzando le cause e prospettando alcune strategie di intervento.

L'ATI costituita tra Ires-Fvg e Cciaa di Udine ha realizzato, con finanziamento del Fse Ob3 Asse E Mis.E1 Az.59 lo studio, costituito da sette ricerche, ponendosi l'obiettivo di individuare le maggiori criticità che incontrano le donne nella fase di accesso al mercato del lavoro e nelle transizioni professionali, rilevando i bisogni di orientamento e di formazione, e ponendo in evidenza il possibile ruolo dell'operatore pubblico e in particolare le azioni che potrebbe attuare, avvalendosi delle Misure dell'Ob. 3 sia per incrementare ulteriormente da un punto di vista quantitativo l'occupabilità femminile, sia per migliorare qualitativamente tale presenza. Questi sono i risultati emersi dai singoli studi.

FABBISOGNI FORMATIVI DI GIOVANI DONNE LAUREATE E DIPLOMATE IN CERCA DI PRIMA OCCUPAZIONE

La ricerca, attraverso 400 interviste quantitative rivolte a neodiplomate e neolaureate, ha considerato le criticità incontrate nella ricerca del primo impiego, rilevando i fabbisogni formativi e in particolare di orientamento delle giovani. La scarsa spendibilità dei

titoli conseguiti, specie se umanistici, nel mercato avvicina le giovani alla formazione professionale per acquisire competenze da poter spendere nella ricerca di un impiego soddisfacente e in tempi brevi. In tal senso, il ruolo dello stage previsto nei corsi di formazione è ritenuto particolarmente importante. È l'ambito dell'informatica che attrae maggiormente le giovani, sia diplomate, sia laureate, seguite dagli indirizzi commerciali e socio-assistenziali. Il 40,3% si dichiara interessata a frequentare un corso, ma la conoscenza delle opportunità formative risulta ancora poco diffusa: se il 10,3% le conosce tutte, il 9,5% non ne conosce alcuna.

Il 33% ha seguito almeno un corso Fse. L'obiettivo per cui si iscrivono è: acquisire competenze per trovare un impiego soddisfacente e in tempi brevi (63,5%). È l'ambito dell'informatica che attrae maggiormente le giovani (23,9%), sia diplomate, sia laureate. Il 40,3% si dichiara interessata a frequentare un corso Fse. Lo stage è ritenuto "molto importante" dal 78% delle intervistate nella ricerca di un impiego. Solo il 10,3% del target conosce tutte le opportunità formative dell'Ob3.

INTERVENTI PER L'IMPLEMENTAZIONE DELL'IMPRENDITORIA FEMMINILE

La ricerca qualitativa, condotta su trenta neoimprenditrici in regione, evidenzia come le maggiori criticità

Orientamento e società



Carlo Bevilacqua, *Concorrenze*, 1960 ca.

si incontrano nella fase di *start up*, quando la donna si accorge di essere *impreparata al ruolo di imprenditrice*, sia dal punto di vista *tecnico-professionale*, sia per quanto riguarda il *sapere essere*, tra cui emerge l'incapacità di *fare rete*, evidenziando uno *specifico fabbisogno formativo e di orientamento* in tal senso. Si accompagna a ciò anche la nota *difficoltà di accesso al credito*: da sola, l'idea imprenditoriale non basta; ciò che conta sono le garanzie, mentre la possibilità di ottenere *finanziamenti*

agevolati è condizionata dalla complessità di compilazione delle apposite domande.

FABBISOGNI FORMATIVI E OCCUPAZIONALI DI DONNE ULTRAQUARANTENNI

Lo studio si basa su 400 interviste

quantitative a disoccupate tra i 40 e i 50 anni intenzionate a rientrare o accedere per la prima volta nel mercato del lavoro. Il 55 % delle intervistate ha la *licenza media* e, nel 79% dei casi, una famiglia propria da gestire che le porta a cercare un *lavoro part-time e vicino a casa* (92,5%). L'88% del campione aveva precedenti esperienze di lavoro, interrotte anticipatamente per motivi di natura familiare, per licenziamento/chiusura dell'azienda. Si tratta altresì di una di-

ANALISI DEI BISOGNI FORMATIVI

soccupazione di lunga durata per il 60% delle intervistate e la motivazione principale che ancora spinge alla ricerca di un'occupazione è in buona parte di *carattere economico*.

Nel rapporto con la formazione professionale, il 48% sarebbe disponibile a partecipare a un corso di formazione per trovare un lavoro, e in tal senso per l'84,7% lo stage rappresenta un elemento fondamentale. Per quanto riguarda gli argomenti, si rileva una domanda prevalente di *alfabetizzazione informatica* e di *formazione sociosanitaria*. Emerge tuttavia una *limitata conoscenza delle opportunità* offerte dal Fse: i corsi sono noti al 34% delle intervistate e le *work experience* dal 13,8%.

VERIFICA DELLE POTENZIALITÀ DELLA LEGGE 8/03/2000 N. 53

La ricerca ha messo in evidenza, attraverso trenta interviste in profondità, il fatto che *solo alcuni articoli della L. 53/00 sono conosciuti*, in particolare quelli che regolano i congedi di maternità e parentali, mentre emerge una zona d'ombra per quanto riguarda la conoscenza delle iniziative per favorire la *conciliazione dei tempi di vita, di lavoro e delle città* e la possibilità di avvalersi di *congedi formativi* nell'arco di tutta la vita lavorativa. A proposito del diritto di avvalersi dei *congedi di formazione* introdotti dalla legge, emergono perplessità sulle modalità di applicazione e accesso al diritto stesso.

L'OCCUPAZIONE FEMMINILE NELLE PICCOLE-MEDIE IMPRESE E NELL'ARTIGIANATO

L'occupazione generata dal *tessuto delle piccole e medie imprese* nell'economia regionale rappresenta il 93% dell'occupazione regionale e, secondo i dati Inps, le dipendenti nelle Pmi sono aumentate nel periodo '91-'97 del 10% (mentre la presenza maschile è diminuita del 7,6%). Le piccole imprese operanti nei servizi esprimono tassi di variazione più modesti rispetto all'industria, e in particolare presentano una maggiore richiesta nel commercio al dettaglio e nei servizi alle persone. Stimando che in questo caso il 50-55% circa dell'occupazione dipendente nel terziario sia femminile si sono ipotizzate pari a 2.500 unità le possibili assunzioni a favore della componente femminile nei servizi.

OCCUPAZIONE FEMMINILE NEI LAVORI ATIPICI

L'analisi del fenomeno atipico evidenzia come la diffusione di forme di lavoro *flessibili* abbia *impattato soprattutto sulla componente femminile* dell'offerta. Dai dati Inps, emerge la forte *femminilizzazione* delle parasubordinate, cresciute da 10.308 del 1996 a 25.410 del 2001 (+135%). Si tratta di un *universo relativamente giovane*, ma

che tende a spostarsi verso l'età centrale, soprattutto per i maschi, i quali evidenziano una maggiore concentrazione (58%) nelle fasce *over 40*. Tra le *femmine*, si ha una distribuzione più "giovane", con una maggiore presenza tra gli *under 40*, confermando il fatto che per le donne quello della parasubordinazione rappresenterebbe per lo più un modo di accedere al mercato, in attesa di un contratto dipendente.

Le principali criticità di questa tipologia di lavoratori sono legate soprattutto agli aspetti economici, ma anche alla percezione di profonda incertezza, legata alla instabilità della propria posizione di *lavoratore periferico* rispetto alla committenza, all'insicurezza contrattuale, al rischio di rapida obsolescenza delle proprie competenze, che rendono difficile una progettualità di vita. È evidente in tal senso l'importanza di un valido supporto di orientamento e di formazione continua, capace di rafforzare le competenze del parasubordinato e promuovere lo sviluppo dell'autoimprenditorialità.

Le donne con contratto di parasubordinazione, sono aumentate, dal 1998, del 135%. Si tratta di donne *giovani, under 40*, nel 61,7% dei casi. Le principali criticità di questa tipologia di lavoratori sono legate soprattutto a:

- aspetti economici
- percezione di profonda incertezza contrattuale, retributiva, progettuale
- posizione di *lavoratore periferico* rispetto alla committenza
- rischio di rapida obsolescenza delle proprie competenze

Orientamento e società

ANALISI DELLA SITUAZIONE DEGLI INFORTUNI SUL LAVORO DELLE DONNE

La ricerca relativa alla situazione degli infortuni sul lavoro delle donne, con riferimento all'attuazione del d.lgs. 626/94 e alla normativa sulla maternità, ha permesso di evidenziare, (fonti Inail e Ispepl relative al Fvg), come il settore economico maggiormente colpito dagli infortuni a carico delle donne sia quello delle industrie manifatturiere, in cui l'andamento segue un incremento costante dal 1997. Gli agenti materiali che provocano con maggiore frequenza infortuni tra le donne sono da ascrivere in particolare a mezzi di sollevamento e trasporto e all'ambiente di lavoro.

L'età più colpita dal fenomeno infortunistico è quella più giovane, tra i 18 e i 34 anni (39,4%), ovvero composta da soggetti entrati da breve tempo nel mercato del lavoro.

I dati evidenziano la particolare importanza di un intervento, da parte dell'operatore pubblico, che sia di carattere trasversale capace di muoversi dunque lungo due direttrici: non solo intervenendo nei settori a elevata presenza femminile, ma anche in quei settori che, pur non connotati da una prevalenza di donne, presentano in generale un'elevata frequenza di infortuni e un indice di rischio particolarmente elevato.

PROPOSTE OPERATIVE

In definitiva, dalle ricerche è

emerso un mosaico composto da diversi segmenti della popolazione femminile presente sul mercato e immediatamente al di fuori di esso, ma intenzionata ad accedervi. Per ogni segmento è stato possibile evidenziare sia fabbisogni formativi (espressi e inespressi), sia di orientamento al mercato del lavoro. È così emersa l'importanza di estendere e diffondere l'informazione alle potenziali utenti sulle attività formative finanziate attraverso l'Ob.3, agendo in due direzioni: verso il contesto socio-economico attivando interventi volti a diffondere una maggiore cultura di genere, aventi come destinatari gli operatori di sportelli pubblici e privati che si occupano di formazione e orientamento, gli imprenditori e responsabili di risorse umane. Verso le donne già inserite e in fase di accesso al mercato del lavoro, attivando interventi formativi che prediligano, sia per le giovani, sia per le over 40, le *work experiences* la cui diffusione andrebbe ampliata. Altresì sarebbero da rafforzare i percorsi di orientamento individualizzato (e il bilancio di competenze), sì da rendere più efficaci i percorsi di *empowerment* e formazione.

Per quanto riguarda la formazione a segmenti specifici, è emersa la necessità di attivare attraverso bandi mirati interventi formativi brevi rivolti alle utenti e al contesto su argomenti *ad hoc*, quali: tutte le parti della L. n. 53; la sicurezza sui luoghi di lavoro, infine le strategie e l'orientamento nelle transizioni al lavoro per parasubordinati. Rimane infine da sottolineare l'importanza di agire, parallelamente, sul tessuto socioeconomico regionale, quindi sulle parti sociali, sulle associazioni di cate-

ria, ma anche sul mondo della formazione e dell'istruzione in modo tale da sensibilizzare tutti i soggetti, con cui le donne devono confrontarsi, a una nuova propensione alla cultura di genere e alla valorizzazione e qualificazione della componente femminile nel mercato del lavoro.

Chiara Cristini
Ires-Fvg



Spazio aperto

TRAINING PER L'INCREMENTO DELLE ABILITÀ DECISIONALI

INTERVISTA AL
DOTT. MARCELLO NONNIS,
RICERCATORE
DEL DIPARTIMENTO
DI PSICOLOGIA
DELL'UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI CAGLIARI

Al Dott. Marcello Nonnis abbiamo chiesto di illustrarci il suo progetto di training per l'incremento delle abilità decisionali.

Il progetto di training per l'incremento delle abilità decisionali si inserisce all'interno di un più vasto filone di ricerche ed esperienze di natura applicativa, relative alla psicologia dell'orientamento scolastico e professionale, che in questi ultimi cinque anni è stata condotta dal Dipartimento di Psicologia. Queste attività, seppure non sempre centrate in modo esplicito sui processi decisionali, hanno permesso di acquisire preziose informazioni rispetto ad alcune dimensioni psicologiche di rilevante interesse per l'orientamento, relative agli studenti delle ultime due classi della scuola superiore di diversi istituti della provincia di Cagliari, ed hanno consentito di testare alcuni modelli di intervento nella pratica orientativa sia con gli studenti che con i docenti partecipanti ai pro-

getti. Il training in questo senso costituisce un'esperienza pilota in base alla quale speriamo di poter migliorare in futuro l'offerta formativa per i partecipanti.

Quali sono i fondamenti metodologici sui quali poggia il progetto e come si correlano i concetti da essi evidenziati?

Il progetto è frutto dell'incontro di due filoni di ricerca scientifica in ambito psicologico: la psicologia dei processi decisionali e le teorie sociocognitive dell'apprendimento. Per quanto riguarda il primo, le abilità e le strategie decisionali sono state oggetto di studio da parte di diversi ambiti delle scienze psicologiche e non solo. Sono stati diversi i fattori salienti messi in luce dalle ricerche realizzate negli ultimi decenni. Alcuni autori, come sottolineano Rumiati e Bonini (1996), hanno focalizzato la loro attenzione sugli elementi distintivi dei decisori esperti rispetto a quelli che tali non sono. Gli studi di psicologia cognitiva hanno messo in evidenza le modalità con cui vengono rappresentate le conoscenze presenti nella memoria e le procedure utilizzate dagli individui in sede di risoluzione di compiti più o meno complessi. In particolare è stato riscontrato che i decisori esperti manifestano particolari abilità nel modo di organizzare le conoscenze o di individuare e mettere in pratica le procedure più adeguate ad operare su esse, piuttosto che qualità globali del loro modo di pensare. Un altro notevole contributo dato dagli studi di psicologia cognitiva, seppure sotto la sostanziale influenza di teorie di tipo probabilistico-matematico ed economico, è quello legato alla formulazione di alcuni modelli di presa di decisione caratterizzati da

algoritmi di tipo sostanzialmente normativo (cfr. Nota, 1999), i quali muovono dalla convinzione che una scelta è razionale quando massimizza i vantaggi che l'individuo si attende dalla sua realizzazione. Un ulteriore contributo offerto dagli studi di psicologia cognitiva, ed in particolare dall'approccio del *Human Information Processing (H.I.P.)*, è relativo agli studi sui soggetti in quanto decisori caratterizzati da risorse cognitive limitate e sovente in condizioni di inadeguato controllo delle informazioni disponibili. Come sottolinea Di Fabio (1998), questi studi hanno sostanzialmente messo in discussione il soggetto umano quale razionale raccogliitore di informazioni, processatore e risolutore di problemi, così come ipotizzato dai modelli normativi. Gli studi ormai classici di Simon (1979), Kahneman e Tversky (1984) e di altri ricercatori (cfr. Rumiati e Bonini, 1996), hanno messo in evidenza che sovente il soggetto umano si muove in contesti ambigui, poveri di informazioni, con scarse competenze decisionali, con una limitata "capacità cognitiva" e che per questi motivi adotta delle modalità di decisione denominate *euristiche*, definite da Rumiati (1990) in termini di "...*strategia particolare che consente all'individuo di risolvere un problema compatibilmente con la complessità del compito e la limitatezza del suo sistema di immagazzinamento e di elaborazione delle informazioni*". Un altro fattore messo in luce da questi autori è stato l'effetto distorto prodotto dalle preconcezioni o *biases*, di tipo cognitivo e non, (cfr. Rumiati, 1990) e da altri fattori di giudizio quali *rappresentazioni sociali* e *stereotipi* (cfr. Trentin, 1991). Questi studi hanno posto il problema della messa a punto di

Spazio aperto

meccanismi capaci di migliorare la decisione in condizioni di incertezza (cfr. Rumiati, 2000).

Per quanto riguarda invece le teorie socio-cognitive, gli autori che afferiscono a questa scuola individuano alcuni assunti. In primo luogo le persone sono capaci di codificare ed elaborare la propria esperienza, di produrre idee ed ipotesi, di progettare percorsi nuovi, di formulare delle previsioni circa i propri risultati. In secondo luogo, i comportamenti che una persona mette in atto sono motivati e diretti al perseguimento di obiettivi e risultano regolati dalle operazioni di previsione che il soggetto, in modo più o meno preciso, è riuscito a compiere. Inoltre, le persone sono capaci di autoregolazione, di compiere cioè operazioni di controllo del proprio comportamento e di selezionare e/o modificare le condizioni ambientali che possono influenzarle. Infine, le persone reagiscono a ciò che accade con pensieri ed azioni e tramite tutto ciò esercitano un controllo sui loro comportamenti, sull'ambiente, sugli stati cognitivi ed affettivi che sperimentano e, in una certa misura, anche sulle loro stesse componenti di tipo biologico (cfr. Nota e Soresi, 2000). Centrale per questo paradigma e per il progetto di training è il concetto di *self-efficacy*. Le credenze di autoefficacia sono definite da Bandura (1982) *"credenze nei confronti delle proprie capacità di aumentare i livelli di motivazione, di attivare risorse cognitive e di eseguire le azioni necessarie per esercitare controllo sulle richieste di un compito"*. Una delle peculiarità di questo costruito è che può essere utilizzato nella risoluzione di problemi psicologici di natura diversa, di fatto incrementando la probabilità di successo o fallimento. È dimostrato che l'incremento dell'autoefficacia percepita da un soggetto rispetto a un determinato compito aumenta di fatto la probabilità che questi lo esegua adeguatamente. L'implicazione pratica da un punto di vista formativo di ciò è che l'incremento delle credenze di autoefficacia in merito alle proprie abilità decisionali, attraverso alcune specifiche tecniche didattiche ormai note e collaudate, accompagnata dall'apprendimento di alcuni metodi operativi di costruzione e risoluzione dei dilemmi decisionali, può consentire ai partecipanti di incrementare positivamente le loro abilità di scelta.

Il fatto che il progetto preveda ben 14 unità didattiche può rappresentare a suo avviso un rischio in grado di inficiare la continuità dell'impegno?

Ritengo sia importante che il potenziale "formando", per poter trarre vantaggio dalla frequentazione di questo training, si trovi in una condizione di disagio intermedio, ovvero che abbia la percezione di avere un problema di scelta non solo relativo al suo immediato futuro (perché ad esempio ha già sperimentato un fallimento nella scelta o perché si ritiene complessivamente una persona indecisa), ma che sia in condizioni di apprendere quanto gli viene insegnato. È vero che il training è lungo e coinvolgente (richiede ad esempio anche un impegno al di fuori dell'attività d'aula), ed è anche vero che una buona parte del suo successo si gioca sulle abilità animative del trainer; ma ritengo indispensabile che la partecipazione da parte dei soggetti sia volontaria (e non imposta), derivi dalla percezione di un problema sulle attività di scelta, e sia riscontrabile da uno strumento come quello utilizzato per la verifica test/re-test dell'efficacia del corso. In

fatti abbiamo previsto di selezionare tra gli eventuali candidati solo quelli che hanno valori medio/bassi delle dimensioni relative alle capacità di scelta e che attraverso un colloquio motivazionale palesino una reale intenzione di voler risolvere o migliorare il problema della loro inadeguata capacità di scelta.

A chi è rivolto il progetto? Perché ha scelto di intervenire proprio su tali soggetti?

Il progetto di training è stato pensato per soggetti con una età compresa tra i 18 e i 20 anni. Questo periodo dell'esistenza si caratterizza per alcuni importanti eventi di carattere psicologico e sociale. In primo luogo, per coloro i quali portano a termine gli studi, la fine della scuola superiore costituisce un appuntamento che sancisce il termine di un percorso di studi durato diversi anni; in secondo luogo, le problematiche complesse in merito alle quali è necessario compiere delle scelte quali l'immissione nel mondo del lavoro, la dipendenza-indipendenza dal contesto familiare, la eventuale prosecuzione degli studi ed altre questioni legate alle successive scelte di vita. È quindi un periodo che si caratterizza per diversi aspetti e che non ha mancato di interessare il mondo scientifico psicologico e quello dell'orientamento in particolare. Affrontare un'azione orientativa significa infatti avere una conoscenza del destinatario del processo, in termini psicologici e sociali, ma anche da un punto di vista strutturale. In questo senso sono importanti gli studi di psicologia dell'orientamento di stampo evolutivo-educativo. I contributi di autori quali Donald Super (cfr. Pombeni, 1990), Legrés e Pémartin, Pelletier Noiseux e Bujold (cfr. Viglietti, 1988), Ginzberg (cfr.

Spazio aperto



Carlo Bevilacqua, *Musica in piazza*, 1965 ca.

Castelli e Venini, 1996), solo per citarne alcuni, sono concordi nel delineare un soggetto sistematicamente impegnato in un processo evolutivo segnato da stadi o fasi di crescita e caratterizzato da compiti da assolvere e obiettivi da raggiungere. È quindi importante fornire un supporto, alla decisione, per soggetti di questa fascia di età e permettere loro di acquisire una competenza che possa essergli utile anche in altri momenti importanti della loro vita professionale e formativa.

Vi è un proliferare di tecniche legate all'incremento dell'apprendimento: ipotizza che sia possibile attuare un simile percorso di orientamento nella scelta post-obbligo in relazione all'attuazione della nuova riforma del sistema d'istruzione?

Sicuramente sì, ma non per qualunque studente in modo indiscriminato. Per fortuna (o per bravura dei docenti, dei referenti educativi, degli orientatori, etc.) esistono comunque studenti che manifestano buone capacità decisionali e che hanno un adeguato livello di autoefficacia rispetto alle proprie scelte ed ai mezzi necessari per realizzarle. Per questi studenti sarebbe letteralmente disorientante essere inseriti in attività di questo tipo.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1971) *Social learning theory*, Morriston (NJ), General Learning Press.
- Bandura, A. (1977) *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*, *Psychological Review*, n. 84.
- Bandura, A. (1982) *Self-efficacy: Mechanism in human agency*, n. 37, *American Psychologist*.
- Castelli, C. e Venini, L. (1996) *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Milano, Franco Angeli.
- Di Fabio, A. (1998) *Psicologia dell'apprendimento scolastico - Aspetti cognitivi*, Firenze, Giunti.
- Kahneman, D. e Tversky, A. (1984) *Choices, values and frames*, n.39, *American Psychologist*.
- Nota, L. (1999) Scuola e orientamento - Quattordicesima parte. Career decisions Making: le applicazioni, n. 94 Suppl., *Psicologia e scuola*.
- Nota, L. e Soresi, S. (1997) Scuola e orientamento - Terza parte. Dimensioni dell'orientamento scolastico professionale, n. 83 Suppl., *Psicologia e scuola*.
- Nota, L. e Soresi, S. (1999) Scuola e orientamento - Sedicesima parte. Il programma "Le scelte per il futuro: no problem !" (I), n. 96 Suppl., *Psicologia e scuola*.
- Nota, L. e Soresi, S. (1999) Scuola e orientamento - Diciassettesima parte. Il programma "Le scelte per il futuro: no problem !" (II), n. 97 Suppl., *Psicologia e scuola*.
- Nota, L. e Soresi, S. (2000) *Autoefficacia nelle scelte - La visione socio-cognitiva dell'orientamento*, Firenze, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
- Nota, L. e Soresi, S. (2000) *Psicologia dell'orientamento - Problemi, metodi e strumenti*, Firenze, Giunti.
- Nota, L. e Soresi, S. (2000) Adattamento italiano del Melbourne *Decision Making Questionnaire* di Leon Mann, n. 1, *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*.
- Pombeni, M. L. (1988) *Orientamento scolastico e professionale - Un approccio socio-psicologico*, Bologna, Il Mulino.
- Pombeni, M. L. e D'angelo, M. G. (1994) *L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Rumiati, R. (1990) *Giudizi e decisione - Teorie e applicazioni della psicologia della decisione*, Bologna, Il Mulino.
- Rumiati, R. (2000) *Decidere*, Bologna, Il Mulino.
- Rumiati, R. e Bonini, N. (1996) *Le decisioni degli esperti*, Bologna, Il Mulino.
- Simon, H. A. (1979) Information processing models of cognition, *Annual Review of Psychology*, n. 30.
- Trentin, R. (1991) *Gli atteggiamenti sociali - Teoria e ricerca*, Torino, Boringhieri.
- Viglietti, M. (1988) *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, Torino.

A cura di
Sara Vizin

Spazio aperto

PROBLEMI DI GRAFOPEDAGOGIA E DISORIENTAMENTO DEI GIOVANI

IL PROF.
OSCAR VENTURINI
È IL PRESIDENTE
DELL'ISTITUTO
ITALIANO
DI GRAFOLOGIA

PREMESSA

Più che nel passato, oggi alla scuola è assegnato il compito, non solo di trasmettere nozioni, ma soprattutto di preparare i giovani a gestire consapevolmente la propria vita, di aiutarli a sapersi responsabilmente situare di fronte agli impegni individuali e sociali. La scuola deve perciò stimolare l'adattamento degli alunni, sviluppando in loro la capacità di acquisire coscientemente i vissuti, ma anche di essere in grado di proiettarli nel futuro. Queste convinzioni sembrano ormai patrimonio comune, eppure l'azione educativa non sempre le soddisfa per la diffusa abitudine di concentrare l'istruzione sulle lezioni e per la incapacità di impostare rapporti aperti e costruttivi tra docente ed alunno, nei quali quest'ultimo sia libero di manifestare il suo pensiero e le sue capacità in attività che lo motivino, che rafforzino il suo bisogno di sicurezza, socialità e stima di sé. Il rapporto educativo continua

spesso ad essere insensibile alla connotazione affettiva, ignorando che sentimenti ed emozioni sono costitutivi dell'esperienza umana e giocano un ruolo fondamentale nel rapporto educativo. Ciò è tanto più grave perché anche la famiglia, alla quale ancora più che alla scuola va la responsabilità della formazione umana del giovane, oggi tende a trascurarlo, a lasciarlo

solo in un momento della sua esistenza in cui avrebbe particolare bisogno di guida, sostegno, dialogo. E quando la famiglia si trova in condizioni economiche favorevoli, spesso più grave è questo pericolo, essendo i genitori troppo impegnati nelle loro attività per seguire i figli, che rimangono isolati in casa, magari davanti ad un televisore o ad un computer.

I PREREQUISITI

La complessità del processo grafico spiega i motivi per cui la scrittura non è possibile (in modo perfetto) senza la sinergia dei centri nervosi e l'acquisizione di certi prerequisiti.

Infatti, oltre alla integrità del sistema nervoso e muscolare (che consentono di coordinare la motricità ma anche di comprendere la relazione temporale prima-dopo, avanti-indietro e consentono uno sviluppo percettivo regolare, conoscenza dello schema corporeo, dell'uso di destra-sinistra, alto-basso; la capacità di comprendere il linguaggio parlato e quindi una sufficiente conoscenza linguistica, capacità di connettere tra messaggi vocali e relative immagini visive).

Itinerario da seguire per l'apprendimento della scrittura

MOTRICITÀ	Movimenti spaziali del corpo
RITMICITÀ	Movimenti situati nello spazio
TONICITÀ	Sicurezza di movimento del tono muscolare
ESPRESSIVITÀ	Controllo delle modalità di espressione dei messaggi attraverso il movimento

Attività preliminare

- 1) Preparare il bambino in *ambito senso-motorio*, attraverso:
 - ginnastica generale
 - gesti orientati e ritmati
 - lavori manuali
 - orientamento spaziale
 - educazione delle direzioni e del senso delle dimensioni
 - esercizi sensoriali e riconoscimento della identità delle forme, contrasti e somiglianze.
- 2) Prepararlo nell'*ambito della motricità grafica*:
 - postura e posizioni
 - movimenti grafici delle dita, mano, avambraccio
 - pressione e ritmo

Spazio aperto



Carlo Bevilacqua, *Portatrici di lana*, 1970 ca.

Le statistiche ci offrono continue indicazioni di disagio, che coinvolge fasce di età sempre più precoci. Aumenta, ad esempio, nei bambini la sensazione di disorientamento nei primi giorni di scuola, che un tempo si superava rapidamente ma oggi, per la difficoltà di comunicazione che i bambini anche tra di loro hanno, ingenera con facilità un rifiuto verso gli altri che può spingere alla

emarginazione, ad ingiustificate preoccupazioni per il futuro, alla sensazione dolorosa per il proprio stato; quindi a tipiche caratteristiche del comportamento ansioso, ma che potrebbero anche produrre disturbi nella condotta, interpretabili erroneamente dagli insegnanti come difficoltà intellettive o turbe caratteriali, con serio pregiudizio per lo sviluppo psichico del ragazzo e pure

per il suo successo scolastico. In effetti certi comportamenti degli alunni possono rappresentare segni di sofferenza e difficoltà di inserimento nella comunità scolastica. Ma come può l'insegnante comprendere il loro vero significato se è privo delle conoscenze che possono facilitare la comprensione delle dinamiche affettive, se è quindi incapace di identificare i caratteri e le funzioni degli stati affettivi? Oggi infatti l'insegnante, specie delle scuole medie e superiori, non riceve questo tipo di preparazione e la famosa équipe psico-medico-pedagogica è rimasta soltanto un sogno.

IL PROBLEMA DELLE DISGRAFIE

L'aumento delle sopra accennate difficoltà dei giovani lo si percepisce chiaramente dal numero sempre più elevato delle cosiddette "disgrafie" o, più opportunamente, delle scritture deformate e destrutturate, sovente decisamente illeggibili, da loro usate. Nella maggioranza dei casi, non si tratta di disgrafie, (termine riservato a grafie alterate a causa di difficoltà o turbe grafomotorie dello scrivente, derivate da gravi patologie), ma di "brutte scritture", dovute a negligenza od a una cattiva impostazione o ancora a lievi disturbi della personalità, frequenti nei bambini, come ad esempio la timidezza e l'ansia, l'ipersensibilità e l'irrequietezza. Disturbi che il grafologo sa immediatamente percepire dalla scrittura.

Dalla constatazione del dilagare di queste "brutte scritture" alcuni operatori dell'istituto, specializzati in grafopedagogia, hanno voluto fondare, in seno allo stesso istituto, un "Centro per la rieducazione della scrittura", dove vengono svolti



Carlo Bevilacqua, *Chiesetta in laguna*, 1960.

brevi corsi di recupero della grafia, soprattutto per bambini dagli 8 agli 11 anni, ma anche per adolescenti, se lo richiedono. Il recupero si basa su lievi esercizi fisici, atti a facilitare i movimenti soprattutto delle dita, mano e polso, ed esercizi grafici. Questi ultimi consistono nel tracciare segni particolari (linee rette ed ondulate, curve ed angoli, cerchi, quadrati, ecc.) che anticipano la scrittura. Quest'ultima, infatti, è affrontata per ultima, facendo compiere al bambino brevi esercizi sotto dettatura a velocità aumentate.

IL METODO DI RI-EDUCAZIONE

Innanzitutto l'operatore (grafologo diplomato presso l'istituto dopo l'esito favorevole di un corso triennale di grafologia psicologica, dove apprende anche elementi di psicologia generale e dinamica, neurofisiologia del gesto grafico, storia della grafologia e della scrittura, e dopo una preparazione specifica di corsi di specializzazione per volontari), invita il bambino a scrivere delle brevi frasi, preferibilmente composte spontaneamente.

Osservando il bambino mentre scrive, si rende conto della lateralizzazione, del modo di "aggredire" lo spazio e della sicurezza o meno nell'orientarsi nelle varie direzioni; inoltre della postura, del modo di impugnare la matita o la penna, della posizione del foglio, ecc. Dall'esame della scrittura prodotta dal bambino, comprende quali sono gli eventuali problemi e le cause della brutta scrittura.

Tutte queste osservazioni servono all'operatore per impostare in modo adeguato, "scientifico", il suo lavoro che comunque inizia con il far

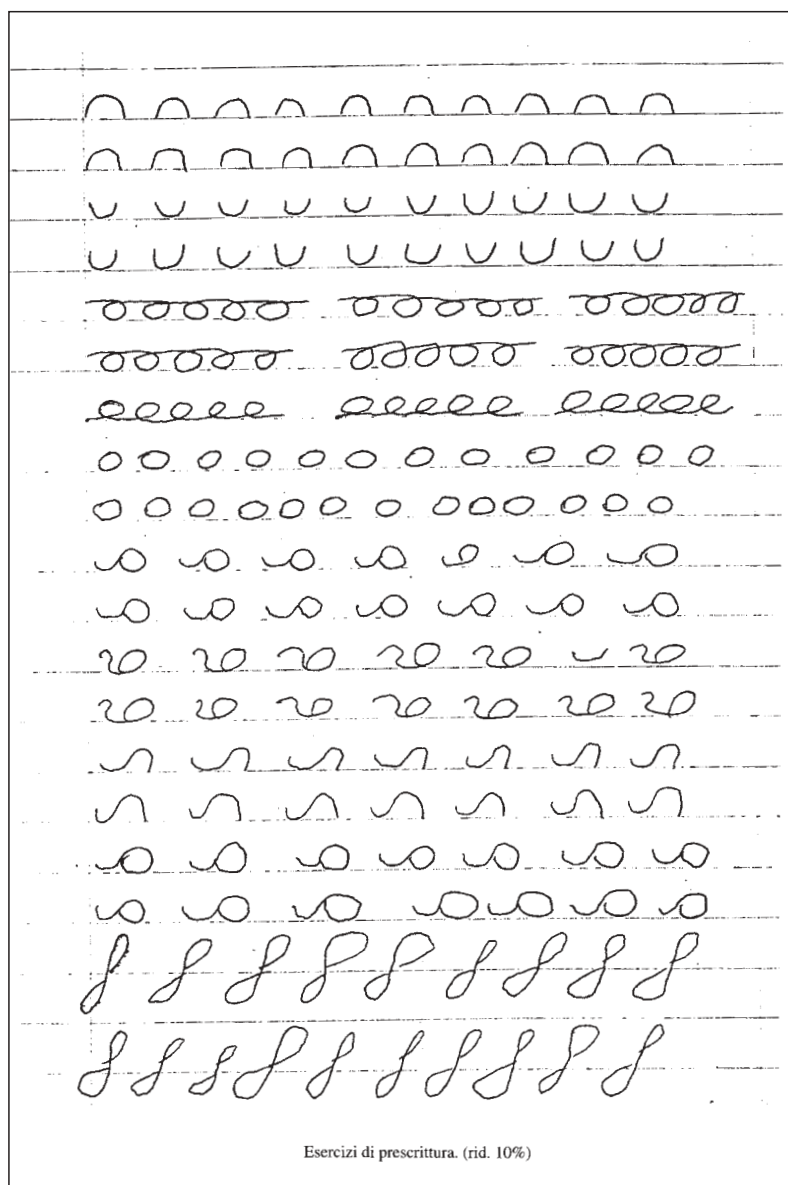
Spazio aperto

eseguire al bambino piccoli esercizi fisici (che consistono, ad esempio, nell'imitare il lavoro di un dattilografo o di un pianista, facendo battere con le dita una immaginaria tastiera, con lo scopo di rafforzarle e renderle agili; od il compito di un burattinaio, invitando il bambino a tirare immaginari fili delle marionette, per rendere più sciolto e pronto ai cambiamenti il polso; od ancora, a disegnare alla lavagna ampi cerchi e spirali per togliere l'irrigidimento della spalla, ecc. Particolare attenzione viene data alla scelta degli esercizi grafici, che dovranno variare a seconda delle esigenze del bambino.

Premesso che per poter effettuare con naturalezza una scrittura chiara è necessario disporre di un buon controllo della tonicità e aver acquisito automatismi evoluti che consentano ai movimenti una coordinazione fluida e disinvolta, il grafologo farà svolgere tutti gli esercizi grafici mirando alla regolazione del tono ed alla conquista di un buon ritmo di movimenti. Per questo motivo farà eseguire gli esercizi facendo segnare il tempo allo stesso bambino, come se si trattasse di un solfeggio, talvolta anche usando un metronomo.

Se il bambino scrive con un tratto appena percettibile, staccando continuamente lettere e spesso frammentandole, oppure addossandole le une sulle altre, ci si troverà di fronte ad un soggetto dotato di deboli energie psicofisiche, probabilmente timido od ansioso. Bisognerà, in questo caso, fargli svolgere esercizi che rafforzino il tono, rendano più fermo e sicuro il gesto, più sciolto e deciso.

Se, per contro, il bambino scrive cal-
cando la penna sul foglio, così che
il tratto grafico appare fortemente
premuto, anche negli ascendenti,
esprimerà in quel modo una forte



carica interiore, una forte tensione che gli rende difficoltosa la produzione di un grafismo corretto e regolare. In questi casi gli esercizi dovranno tendere alla eliminazione della rigidità, abituando la mano a produrre movimenti più elastici e ritmici, alternando la pressione alla leggerezza.

Il tratto potrà anche essere premuto in modo molto irregolare, rivelando così la presenza, nel bambino, di sentimenti che lo spingono ad atti impulsivi alternati con altri di passività e inerzia. Anche in questo caso gli esercizi saranno mirati a regolare il tono. Naturalmente queste sono indicazioni molto parziali, perché

Spazio aperto

Il risultato delle elezioni europee è stato definito in un comunicato ottimo in particolare in provincia di Udine dove è stato speso l'8%.

G. [firma]

Il risultato delle elezioni europee è stato definito in un comunicato ottimo in particolare in provincia di Udine dove è stato speso l'8% con risultati a due cifre.

G. [firma]

Maschio, anni 14: le due scritture del ragazzo all'inizio del corso

Rieducazione della scrittura.

l'esame deve essere fatto non solo su tutti i segni della grafia, ma anche sul loro modo di combinarsi. Tuttavia sono utili per comprendere come deve essere svolto l'esame preliminare sul quale poi devono basarsi le scelte che determineranno il successo di tutto il lavoro.

L'abilità del rieducatore è anche quella di creare una atmosfera serena, che renda piacevole per il bambino l'esecuzione degli esercizi. Deve saper coinvolgerlo, facendogli apparire tutto come un gioco. Quindi gli esercizi devono essere brevi e variati per non affaticarlo. Quanto più si riesce a stimolare l'interesse, tanto più ha successo il lavoro di rieducazione della scrittura. Lavoro che non si limita a questo risultato, ma acquista un significato ben più importante per la maturazione e l'e-

quilibrio del bambino, perché attraverso gli esercizi si stimolano la sua attenzione, concentrazione, memoria, volontà oltre che l'abitudine all'ordine, alla esattezza, ed anche alla collaborazione interpersonale in quanto i corsi si svolgono sempre per piccoli gruppi (due o tre bambini), per cui i piccoli si osservano, scambiano tra loro commenti e riflessioni, in altre parole socializzano.

L'ISTITUTO ITALIANO DI GRAFOLOGIA

Allo scopo di aiutare gli insegnanti (ma anche i genitori) ad interpretare queste difficoltà dell'alunno, opera nella nostra regione l'Istituto Italiano di Grafologia, associazione di volon-

tariato che svolge interventi nelle scuole, sia attraverso corsi per insegnanti e genitori, sia, a richiesta, di analisi della grafia di alunni in difficoltà. Difficoltà che sovente sono indipendenti dalle capacità intellettive e possono ritrovarsi nel ragazzo poco dotato come in quello molto intelligente, ma che incidono negativamente sul comportamento di ambedue producendo, ora ingiustificate preoccupazioni e scrupoli esagerati, ora irrequietezza, impazienza, irritabilità, distrazione. Sentimenti che non favoriscono la serena maturazione, né facilitano i rapporti e le relazioni con gli altri, e quindi nuocciono al successo scolastico.

Considerato che gli elementi affettivi (livello di sicurezza emotiva, di ansietà, di fiducia in sé e negli altri, di sufficiente socializzazione, di una

Spazio aperto

Presso la Grecia c'è un'isola meravigliosa, conosciuta per la perizia dei naviganti e l'impegno degli agricoltori. La non c'è nebbia né piogge continue una bella spiaggia e estesi boschi. La vita degli abitanti è serena e tranquilla in spaziose fattorie e in belle spiagge o nell'ombra sacra dei boschi. La ricchezza del commercio o nell'industria e dei contadini. Ma la ricchezza è anche nella equanimità, nella giustizia, nella temperanza. Nelle isole della Grecia la vita è veramente buona e quasi olivina.

Maschio, anni 14: dopo cinque sedute

normale identificazione, ecc.) hanno una incidenza decisiva nell'azione educativa come anche nell'apprendimento, è dunque importante per l'insegnante e per il genitore, conoscere quello che potremmo definire "lo stato di salute affettivo-emotivo" onde creare attorno a lui un clima di distensione che favorisca l'integrazione esistenziale e sociale del ragazzo. In altre parole, gli faciliti il percorso verso la maturazione.

BIBLIOGRAFIA

de Ajuriaguerra J., Auzias M., Denner A., *L'écriture de l'enfant*, Ed. Delachaux et Niestlé, Paris, (1978).

A.A.V.V., *Pedagogia e grafologia*, Ist. Italiano di Grafologia, Trieste, (1979).

Cristofanelli P., Lena S., (a cura di) *Disgrafie. Esame, prevenzione, rieducazione*, Libreria G. Moretti, Urbino, (2002).
Crotti Evi *Bambini e adolescenti. Impariamo a conoscerli attraverso la loro scrittura, i disegni, gli scarabocchi*, Ed. Giunti, Milano, (2003).

de Gobineau E., Perron R., *Genétique de l'écriture et étude de la personnalité. Essai de graphométrie*, Ed. Delachaux et Niestlé, Paris (1954).

Guaitoli A. R., Orlandi A., *Ascoltare il segno. Per un dialogo silenzioso con la scrittura dell'adolescente*, Ed. Borla, Roma (1999).

Lena S., *L'attività grafica in età evolutiva*, Libreria G. Moretti, Urbino, (1999).
Moretti G., *Grafologia pedagogica*, Ed. Ist. Grafologico G. Moretti, Ancona, (1974).

Olivaux R., *Disgrafie e rieducazione della scrittura*, Ed. AGI, Ancona, (1993).

Peugeot J., *La conoscenza del bambino attraverso la scrittura*, Ed. La Scuola, Brescia, (1985).

Stella G., Nardocci F., (a cura di) *Il bambino inventa la scrittura*, Franco Angeli, Milano (1983).

Thoulon-Page C., *La rééducation de l'écriture de l'enfant. Pratique de la graphothérapie*, Ed. Masson, Paris (2001).

Venturini O., *Leggere la scrittura del bambino*, La Mongolfiera Libri, Trieste (2003).

Oscar Venturini
Istituto di Grafologia
Associazione di volontariato
Trieste

L'ORIENTAMENTO IN SPAGNA UNA PANORAMICA

PREMESSA

Questo articolo riporta alcuni risultati di uno studio comparativo volto ad esplorare il sistema di orientamento spagnolo e la differenza con quello italiano. L'indagine, che si colloca all'interno di un progetto di orientamento più vasto¹, è stata effettuata dall'ISFOL in collaborazione con il Dipartimento di Psicologia Sociale e delle Organizzazioni dell'Università Nazionale d'Educazione a Distanza (UNED) di Madrid. Dopo una breve descrizione del sistema educativo spagnolo, la prima parte dell'articolo ripercorre, nelle sue linee generali, l'iter legislativo che regolarizza il sistema orientamento (Grimaldi, 2003), distinguendo i due livelli tradizionali: orientamento scolastico e professionale. La seconda parte dell'articolo riporta alcuni dati relativi al censimento dei centri/strutture di orientamento presenti sul territorio nazionale spagnolo. Infine vengono riportati alcuni dati relativi alle modalità di gestione dell'orientamento

professionale da parte degli enti.

IL SISTEMA EDUCATIVO

Il sistema scolastico spagnolo attualmente in vigore è regolamentato dalla Legge Organica sull'Ordinamento Generale del Sistema Educativo (LOGSE) del 3 ottobre del 1990. Tale disposizione legislativa, ha riformato il sistema precedente introducendo molteplici innovazioni per offrire nuove opportunità agli studenti ed allineando la Spagna alle normative europee (García Garrido, 1993). Ha consentito, inoltre, il passaggio da una struttura amministrativa fortemente centralizzata ad una apertamente decentralizzata, che conferisce un peso rilevante alle singole *Comunità* dando loro maggiore autonomia.

Il 23 dicembre 2002, l'iter accademico stabilito dalla LOGSE è stato leggermente modificato dalla Legge per la Qualità dell'Educazione (LOCE), che sarà illustrata in seguito. Con la LOGSE, il sistema educativo spagnolo prevede la frequenza facoltativa da 0 a 6 anni (*educación primaria*) nei Centri d'Educazione Infantile. L'obbligo scolastico di dieci anni complessivi, viene introdotto con l'iscrizione alla scuola primaria, della durata di sei anni e si conclude a 16 anni con il conseguimento della *educación secundaria obligatoria* (Eso).

Terminato l'Eso, il giovane può entrare nel mondo del lavoro o continuare gli studi: 1) iscrivendosi ai corsi di formazione professionale (*formación ocupacional*) di grado medio, spesso organizzati in collaborazione con le imprese; 2) proseguendo gli studi per due anni nel "bachillerato" (dai 16 ai 18 an-

ni), un'educazione secondaria di impronta liceale. Concluso il "bachillerato", si può intraprendere un percorso di formazione professionale di grado superiore o seguire un percorso universitario. L'iscrizione all'università prevede una prova d'ammissione iniziale, necessaria sia per gli studi professionali brevi di tre anni (presso una scuola universitaria), sia per quelli più lunghi della "facoltà" o "scuola superiore", che varia dai quattro ai sei anni. Tali percorsi universitari, in genere, sono strutturati in due cicli: il primo, di tre anni, conferisce il titolo di "diplomato" e il secondo, di due anni, rilascia il titolo di "laureato". Una volta conseguita la laurea, è possibile seguire corsi di specializzazione o il dottorato (Grimaldi, 2003b).

ASSETTO LEGISLATIVO SULL'ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE

Le leggi che regolano l'orientamento in Spagna, disciplinano due livelli distinti di orientamento: quello scolastico e quello professionale.

Negli ultimi anni è cresciuto l'interesse da parte della Pubblica Amministrazione nei confronti dell'orientamento. A testimonianza di ciò si possono segnalare alcune manifestazioni, quali la presentazione del *Libro bianco per la Riforma del Sistema Educativo*, del Ministero dell'Educazione e della Scienza (MEC, 1989) e la pubblicazione dell'*Orientamento Educativo e l'Intervento Psicopedagogico* (MEC, 1990).

Da un punto di vista normativo, è la



Carlo Bevilacqua, *Senza titolo*, 1959.

Legge Organica 1/1990 del 3 ottobre, sull'Ordinamento Generale del Sistema Educativo (LOGSE) che de-

finisce le attività di orientamento accademico, psicopedagogico e professionale degli alunni, passando

da un modello ad impostazione clinica, ad un altro più educativo e psicopedagogico, in cui le azioni di orientamento assumono un carattere preventivo e di sviluppo maggiormente integrato nel processo educativo (Lorenzo, Cartagena, Peña Y Carreño, 2001).

La Logse predispone, come inizio delle azioni di orientamento, gli ultimi due anni della scuola secondaria obbligatoria. Sono questi, infatti, per lo studente i momenti decisionali più critici, proprio perché si trova a dover operare una scelta tra il mondo del lavoro e il proseguimento degli studi. In particolare, la Logse stabilisce che, negli istituti di *educación secundaria*, gli alunni di ogni classe abbiano come riferimento un insegnante-tutor responsabile dell'azione di orientamento. Oltre a fungere da portavoce della classe al corpo docente e ai genitori, il tutor ha il compito di progettare, coordinare e sostenere le attività di orientamento. Inoltre, in ogni istituto è previsto un'altra azione più specialistica svolta dal *Dipartimento di Orientamento*, che si occupa di sostenere l'apprendimento, elaborare il *Piano di Azione Tutoriale* generale e progettare il *Piano di Orientamento Accademico e Professionale*. Le figure preposte all'elaborazione e alla realizzazione di tale attività, che insieme costituiscono l'*Equipé di Orientamento Educativo e Psicopedagogico*, sono insegnanti con competenze di tipo psicologico e/o consulenti esterni (psicologi, pedagogisti, assistenti sociali) con competenze più specialistiche.

La Logse stabilisce anche gli obiettivi di tali attività. Così il *Piano di Orientamento Accademico e Professionale* deve mirare a favorire, da parte degli studenti, una maggiore conoscenza di se stessi, delle

opportunità scolastiche e professionali esistenti, nonché a stimolare la capacità di prendere decisioni in modo autonomo e responsabile. Nello stesso Piano devono essere ben declinati anche i ruoli, gli obiettivi, le attività specifiche e le modalità valutative dell'orientamento all'interno dell'istituto.

Il *Piano di Azione Tutoriale* si riferisce invece alla progettazione, alla messa a punto e alla valutazione dell'attività concreta di ogni insegnante-tutor di classe, all'attività di tutoraggio/accompagnamento dello studente lungo il suo iter formativo, alla progettazione e alla valutazione delle attività. L'articolo 22.3 della LOGSE stabilisce, inoltre, che gli alunni al termine della scuola secondaria obbligatoria (16 anni) ricevano, insieme all'attestato di valutazione scolastica, una proposta d'orientamento di tipo educativo e professionale. Tale indicazione, pur non avendo un valore ufficiale, costituisce uno strumento di particolare rilevanza per l'alunno in quanto nasce dalla considerazione e riflessione delle sue aspettative, capacità, interessi e possibilità.

L'orientamento scolastico e professionale è previsto anche dopo l'insegnamento secondario obbligatorio (Eso) e si centra, nel Bachillerato, sui tre aspetti prima segnalati, nei cicli formativi di formazione professionale, sull'insegnamento di una materia trasversale denominata "Formazione ed orientamento lavorativo", istituita dalla Logse per facilitare il processo di auto-orientamento e l'inserimento sociale e lavorativo dell'alunno.

A questa normativa ha fatto seguito la Legge Organica per la Qualità dell'Educazione (LOCE) promulgata nel 2002. Le finalità da perseguire indicate dalla LOCE riguardano diversi ambiti, tra cui la

necessità di ridurre gli alti tassi d'abbandono della Scuola Secondaria Obbligatoria, di migliorare il livello medio delle conoscenze degli alunni, universalizzare l'educazione, prestare più attenzione alla prima infanzia e all'educazione degli adulti e favorire l'integrazione educativa e sociale degli alunni stranieri a scuola. Si propone, pertanto, di rafforzare un sistema che migliori il livello di qualità generale di tutto il percorso scolastico, partendo dall'educazione infantile a quella post-obbligatoria. Infine, questa normativa ribadisce il concetto di autonomia, non solo economica e finanziaria dei centri educativi, ma anche organizzativa e pedagogica. Il tema della qualità dell'educazione è strettamente legato a quello di una valutazione oggettiva di un efficace orientamento, che come esplicitato nella stessa norma, costituisce un diritto di ogni studente (Grimaldi, 2003a).

L'ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO

Un'analoga attenzione alle azioni di orientamento, identificate prevalentemente nelle funzioni di tutorato e di counselling, si ritrova nel sistema universitario come ben espresso nella pubblicazione della Relazione Universitaria 2000, sull'educazione superiore in Spagna, più noto come "Informe Bricall" (Josef M. Bricall, 2000). Qui, oltre ad essere enfatizzata la dimensione tutoriale dell'insegnante, che deve sostenere lo studente durante il suo percorso universitario e monitorare le fasi più rilevanti, è prevista un'attività di tipo consulenziale che si esplica in un counselling all'ingresso, un sostegno in

caso di crisi o difficoltà particolari, un counselling e supporto allo sviluppo formativo e un orientamento professionale. Le attività d'informazione e di orientamento diventano dunque fondamentali, sia per lo studente nel corso del suo iter formativo universitario, sia per l'insegnante, la cui funzione di docenza passa in secondo piano (Benavent, 2002).

Al report Bricall fa seguito la Legge Organica delle Università (LOU) erogata nel 2001, la quale non ripropone la stessa enfasi sull'informazione e l'orientamento. La normativa prevede soltanto che gli studenti accedano alle informazioni sulle attività universitarie che li riguardano e ricevano consulenza e sostegno (Boe, 2001). Ciò non significa che non si svolgano azioni di orientamento diversificate, ma questa scelta viene lasciata alle singole università che determinano le proprie politiche e azioni d'orientamento, definendo, in piena autonomia, l'importanza e le risorse da destinare all'orientamento.

L'ORIENTAMENTO PROFESSIONALE

La *Legge Organica 5/2002 del 19 giugno sulle Qualifiche e la Formazione Professionale* dispone l'ordinamento di un sistema integrale di formazione professionale, qualifiche e attestato, che deve rispondere con efficacia e trasparenza alle domande sociali ed economiche attraverso le diverse modalità formative. L'obiettivo della normativa è quello di favorire l'inserimento lavorativo attraverso due linee di azione: aiutare le persone a riconoscere le proprie competenze e fornire loro informazioni sulle diverse opportunità di formazione e lavoro. In particolare,

tali azioni di orientamento vengono svolte dai Servizi per l'impiego, che sono gestiti dalle Comunità Autonome sotto il controllo delle *Amministrazioni del lavoro*. Compito di questi servizi, o di enti finanziati dagli stessi (sindacati, agenti sociali, agenzie di azione locale), è quello di organizzare *Azioni di Orientamento Professionale per l'Impiego e l'Auto-impiego (OPEA)*. Gli utenti di queste azioni sono sia disoccupati che persone in cerca di prima occupazione o con voglia di migliorare la loro situazione lavorativa. Le figure professionali che realizzano tali servizi di orientamento sono psicologi, sociologi, pedagogisti e assistenti sociali.

Le azioni di orientamento realizzate dai servizi per l'impiego sono diversificate. Di seguito vengono elencate quelle principali:

- *tutorato individualizzato*: dove l'utente insieme all'operatore, elabora un piano d'azione in funzione dei bisogni rilevati (definizione dell'obiettivo professionale, formazione, tecnica di ricerca) per aumentare il grado di impiegabilità;
- *sviluppo delle risorse personali* (abilità sociali e comunicazione);

- *ricerca attiva del lavoro*, organizzata e programmata in gruppo;
- *laboratorio sull'intervista*: azioni di gruppo con simulate di colloquio di selezione e abilità di fronteggiamento;
- *informazioni e motivazioni per l'auto-impiego*;
- *counselling per progetti imprenditoriali*.

CENTRI ED ISTITUZIONI CHE SVOLGONO ORIENTAMENTO

Un secondo obiettivo della ricerca (Grimaldi, 2003b) è stato quello di arrivare ad un censimento sul territorio nazionale dei diversi soggetti organizzativi che si occupano d'orientamento a vari livelli. A tale scopo è stata utilizzata una duplice metodologia, che comprendeva sia una rassegna bibliografica che un'indagine sul campo effettuata attraverso interviste a testimoni privilegiati. Rispondere alla domanda su chi svolge azioni d'orientamento scolastico e lavorativo in Spagna è una

sfida difficile, a causa del grosso numero di enti o centri che realizzano pratiche che possono essere considerate tali. Molti sono i criteri utilizzabili per disegnare una "mappa" della realtà spagnola rispetto all'orientamento. Le strutture potrebbero essere classificate in funzione degli utenti ai quali si rivolgono, della loro titolarità pubblica o privata, dell'ambito territoriale in cui operano, locale, regionale, nazionale, ma la maggioranza delle istituzioni che svolgono orientamento in Spagna possono essere incluse all'interno di due grandi settori: quello educativo e quello lavorativo. Nell'ambito scolastico, il documento "Datos y Cifras. Curso escolar 2002-2003" del Ministero d'Educazione, Cultura e Sport (www.mec.es), presenta i dati relativi all'educazione in Spagna concernente l'anno scolastico 2002-2003. Il numero totale dei centri per l'Insegnamento Secondario Obbligatorio (E.S.O.) e/o Bachillerato/Formazione Professionale, in cui, per legge, deve essere istituito il Dipartimento d'Orientamento, è 9.112, tra i quali 5.362 appartengono alla rete delle Scuole Pubbliche (58,84%) e 3.750 sono privati o concertati (41,15%).

Scuole classificate secondo gli insegnamenti (anno scolastico 2002-2003)

	TOTALE	Scuola Pubblica	Scuola Concertata e Privata
Centri Primaria ed E.S.O.	3.344	1.668	1.676
Centri E.S.O. / Bachillerato / F.P.	4.475	3.691	784
Centri Primaria / E.S.O. / Bachillerato / F.P.	1.293	3	1.290
Totale	9.112	5.362	3.750
I. Universitario	67	48	19

(Fonte: Ministero d'Educazione, Cultura e Sport. Documento: "Datos y Cifras. Curso Escolar 2002-2003; web del Ministero: www.mec.es)



Carlo Bevilacqua, *C'era una volta*, 1955.

Relativamente all'orientamento nelle università, i dati dell'anno scolastico 2000-01, indicano che delle 64 università spagnole analizzate da Benavent (2002), 45 presentavano un Centro d'Orientamento, Informazione ed Impiego (COIE) o un servizio d'informazione ed orientamento scolastico e professionale, inserimento lavorativo e borsa di lavoro, e 29 offrivano servizi d'orientamento psicopedagogico e assistenza personale ai membri della comunità universitaria. Nell'ambito lavorativo, invece, l'orientamento professionale è gestito

dalle amministrazioni del lavoro attraverso diversi enti e programmi, tra i quali:

orientamento svolto nei Servizi per l'Impiego delle Comunità Autonome, con operatori che offrono un servizio continuativo durante tutto l'anno;

Centri Associati per l'Impiego (C.A.E.) che, anche in questo caso, offrono un servizio di tipo continuativo;

convenzioni specifiche territoriali per la realizzazione di attività d'orientamento professionale (formazione occupazionale, case labora-

torio, scuole dei mestieri, laboratori per l'impiego, ecc.);

politiche attive per l'impiego che includono un modulo d'orientamento professionale (formazione occupazionale, Case Laboratori, Scuole di Mestieri, Laboratori per l'Impiego, ecc...);

Piani Integrali per l'impiego (2003) che sono programmi che prevedono azioni di orientamento, formazione e reinserimento. Tali azioni hanno l'obiettivo di promuovere l'occupabilità dei disoccupati.

Azioni di Orientamento per l'Impiego e l'Autoimpiego (OPEAS), svolte

attraverso la collaborazione con diversi enti senza scopo di lucro, privati o pubblici. Queste iniziative sono finanziate dal Fondo Sociale Europeo attraverso i Servizi per l'Impiego delle Regioni Autonome e si inseriscono tra i programmi più importanti sull'orientamento. Tali azioni si realizzano negli enti convenzionati con i Servizi per l'Impiego.

Parallelamente all'amministrazione pubblica, opera anche il settore privato con enti, società o associazioni che sviluppano azioni di orientamento indipendenti. Un esempio è la *educaweb.com*, un'impresa privata che ha creato un sito tematico in internet dedicato all'insegnamento e al lavoro, il quale offre servizi d'orientamento a persone e istituzioni scolastiche. Le prestazioni d'orientamento sono personalizzate e rivolte a utenti di qualsiasi fascia d'età che abbiano bisogno di consulenza orientativa. Tra le associazioni viene citata l'Associazione per Sordi di Alicante che offre prestazioni solo ai propri associati.

Dalle interviste rivolte ai professionisti che operano a vari livelli nei diversi centri di orientamento, emerge una enorme eterogeneità sia rispetto alle azioni, che alle risorse e agli strumenti utilizzati. Ogni struttura, infatti, sviluppa un proprio modello d'intervento a seconda delle risorse disponibili. Ad esempio, in uno dei centri di orientamento professionale studiati, esiste un "vivaio d'impresa", in cui gli utenti seguiti per realizzare un proprio progetto d'impresa, possono svolgere la loro attività. Per quanto riguarda le criticità indicate dagli orientatori intervistati, è stato possibile rilevare la scarsa esistenza di strumenti di valutazione che permettano di migliorare il servizio, la scarsa strutturazione delle azioni orientanti, le poche linee guida esistenti rispetto a questo ambito lavorativo e il bisogno di avere un mo-

dello da seguire. Molti sono, dunque, gli aspetti da migliorare soprattutto a livello d'integrazione e di standardizzazione delle pratiche nei diversi settori. L'Isfol ha avviato, ormai da due anni, una collaborazione con il Dipartimento di Psicologia Sociale e delle Organizzazioni dell'Università Nazionale di Educazione a Distanza (UNED) di Madrid, per favorire lo sviluppo di standard e descrittori in un'ottica europea sia relativamente a percorsi e azioni di orientamento, sia relativamente a professionalità e competenze degli operatori inseriti nel settore.

Si ringrazia per la collaborazione il gruppo di ricerca Isfol: Rita Porcelli, dottore di ricerca in psicologia cognitiva; Marco Amendola, psicologo del lavoro; Giusi Montalbano, specialista in valutazione psicologica; Andrea Laudadio, psicologo.

NOTE

1) Il progetto di orientamento Isfol "Modelli cognitivo-psicologici nella scelta e nel successo professionale", coordinato da Anna Grimaldi.

BIBLIOGRAFIA

Benavent (2002), *La orientación universitaria en España: Evolución histórica y servicios ofertados en la actualidad*. En Álvarez Rojo y Lázaro Martínez (2002): *Calidad en las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Boe (2001), *Ley Orgánica 6/2001, de 21 Diciembre*, de Universidades (LOU).

García Garrido, J. L. (1993). *Sistemas Educativos de hoy*. Madrid. Editorial Dykinson.

Grimaldi A., (a cura di) (2003a), *L'orientamento in Europa. Alcune esperienze significative*. Franco Angeli, Milano.

Grimaldi A., (a cura di) (2003b), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. Franco Angeli, Milano.

Josef M. Bricall (2000), *Informe Universidad 2000*, Barcelona España.

Lorenzo J. M., Cartagena J. M., Peña J. E., Carreño F. (2001), *Formación y orientación laboral. Temario para la preparación de oposiciones*. Volume I - Orientación laboral, Editorial Mad, Sevilla.

Anna Grimaldi

Docente di Psicologia dell'orientamento
Università di Roma
ricercatrice Isfol

Sabrina Marciano

Psicologa, collaboratrice Isfol

Paloma Vivaldi Vera

Psicologa, collaboratrice Isfol

Ana Gómez Bernabeu

Docente di Psicologia sociale
Universidad de Alicante



Pordenone

PROGETTO CON-TATTO una risorsa per i giovani e per la comunità

Il progetto Con-tatto nasce a Pordenone nel 2000 dalla collaborazione tra un ente pubblico l'A.S.S. n. 6 e un ente privato, la Cooperativa Itaca. In particolare il Dipartimento per le Dipendenze con finanziamento triennale L. 309/90 sulle tossicodipendenze ha inteso mettere in campo nel territorio pordenonese una nuova metodologia nell'ambito della prevenzione degli stili di vita a rischio: *l'operatività di strada*. I destinatari o, meglio, gli interlocutori del progetto si collocano su due livelli:

- gli adolescenti e i giovani (singoli e gruppi, in particolare in età 14-25) di Pordenone che frequentano stabilmente i luoghi dell'informalità;
- i servizi, le agenzie pubbliche e private del territorio, nonché i locali pubblici (bar, esercizi commerciali) quali luoghi di abituale frequentazione da parte del mondo giovanile.

Il gruppo di lavoro è attualmente attivo per il nuovo finanziamento L. 309/90 del 2003 ed è costituito da quattro operatori di strada, da una responsabile di progetto, da una referente per gli operatori e

da un supervisore strategico-operativo.

IL LAVORO DI STRADA

Il lavoro di strada¹ non ha una lunghissima tradizione in Italia. Si è sviluppato maggiormente e precocemente in altri Paesi europei come Francia, Inghilterra, Germania, Svizzera e in paesi degli Stati Uniti a partire dalla prima metà degli anni '70 per affrontare situazioni di devianza, tossicodipendenza e prostituzione minorile. Inoltre ha avuto una grande diffusione in America Latina, dove la situazione minorile si caratterizza per la sua drammaticità e marginalità sociale.²

Attualmente questo tipo di operatività ha una rilevante espansione in parecchi paesi del mondo, con caratteristiche diverse a seconda della particolare realtà socio-culturale presente.

In Italia le prime esperienze si hanno negli anni '80 in città come Milano e Torino, che hanno voluto sperimentare interventi di sostegno a minori segnalati dai Servizi sociali trasferendo l'intervento dall'istituzione al contesto di vita dei ragazzi, per evitare lo sradicamento dal loro ambito di appartenenza.

Nella situazione italiana la strada indica luoghi come la piazza, il quartiere, la panchina e vede presenze diverse:

- soggetti in situazioni di grave disagio, legato a fenomeni di tossicodipendenza, di AIDS, di prostituzione, di vagabondaggio,
- soggetti adolescenti in situazione di rischio sociale o semplicemente fruitori di luoghi di aggregazione non strutturati (mentre luoghi strutturati possono essere l'oratorio, le associazioni, ...).

A seconda delle peculiari realtà territoriali e dei soggetti che vivono la

strada, anche gli approcci dell'operatività mutano, andando a collocarsi in interventi di prevenzione:

- *primaria*, come gli interventi di animazione di strada, che mirano a mantenere lo stato di benessere e promuovono lo sviluppo dei fattori protettivi di crescita,
- *secondaria*, come gli interventi con i gruppi di adolescenti a rischio psico-sociale e interventi di comunità (detti anche interventi di "rete", che coinvolgono le agenzie e gli adulti del territorio), che mirano a bloccare precocemente percorsi già avviati di disagio,
- *terziaria*, con strategie di "riduzione del danno", che intendono limitare le complicazioni di una situazione già riconosciuta di disagio.

COSA FANNO GLI OPERATORI DI STRADA

Progetto Con-tatto si situa nell'ambito degli interventi di prevenzione primaria e secondaria. Prevede che gli operatori si pongano come adulti di riferimento per i giovani incontrati in luoghi informali (bar, piazze, muretti, eventi, ecc) per sostenerli, attraverso una relazione educativa, nel loro particolare percorso di crescita e, quando necessario, accompagnarli verso servizi più specializzati. In questi tre anni di attività i ragazzi incontrati hanno avuto modo di confrontarsi con gli operatori su temi che li riguardavano come il consumo di sostanze psicotrope, la famiglia, la sessualità, l'abbandono scolastico, la scelta scolastica e lavorativa, le relazioni affettive e sentimentali, i disturbi alimentari, il lutto, la gestione del tempo libero (organizzazione di eventi), l'identità socio-culturale, ecc.

Dal momento di costituzione del gruppo le azioni principali sono state le seguenti:

1. *conoscenza del territorio portenese* dal punto di vista economico, sociale, urbanistico, incontrando agenzie diverse e dando uno sguardo attento alla presen-

za dei vari gruppi formali e informali di adolescenti (questo lavoro di osservazione e incontro-ascolto iniziale dei diversi soggetti della comunità viene definito *mappatura cognitivo-relazionale*). Questo primo lavoro ha permesso di individuare alcune direzioni priori-

tarie di intervento. Il lavoro di mappatura pur svolgendosi prevalentemente nella prima costituzione del gruppo procede tuttora;

2. *approccio ai gruppi*. Una volta individuate le prime direzioni di intervento, gli operatori si sono concentrati sulla fase di "aggancio"



Carlo Bevilacqua, *Ragazzo di Marano*, s.d.

(approccio, incontro) dei gruppi di adolescenti che la mappatura iniziale aveva individuato. La tecnica dell'aggancio varia a seconda del tipo di gruppo, delle caratteristiche individuali dell'operatore, delle condizioni ambientali. Volendo citarne alcune, a volte funziona grazie a delle attività animate organizzate sul luogo di aggregazione dei ragazzi, altre per una costante presenza nel luogo frequentato, altre ancora perché qualche ragazzo fa da tramite, altre infine per un approccio diretto dell'operatore;

3. *sviluppo delle relazioni.* Dopo

l'aggancio gli sviluppi dell'incontro possono essere molto diversificati e si estendono in tempi più o meno lunghi. È cruciale che in questa fase l'operatore conquisti la fiducia del ragazzo e/o del gruppo, perché solo una relazione di fiducia è in grado di innescare processi di autoriflessione e di incidere positivamente sul cambiamento. A volte dopo un aggancio non ci sono sviluppi. Altre volte gli sviluppi si hanno dopo tempi molto dilazionati o invece si hanno "a valanga". Attualmente agli operatori di Con-tatto capita sempre più spesso di essere richia-

mati (ciascun operatore è contattabile ad un numero di cellulare fornito dall'Azienda) da ragazzi conosciuti in passato, o di essere cercati da chi ha sentito parlare della loro esistenza da amici. È importante saper aspettare e accogliere i messaggi che provengono dai ragazzi.

La relazione diventa più stretta e i ragazzi iniziano a esporsi, a raccontarsi, a chiedere il confronto fino a delle richieste più o meno esplicite di aiuto. È qui che si gioca la sfida educativa del lavoro di strada. Nel lavoro di Con-tatto si sono avviate numerose relazioni



Carlo Bevilacqua, *Bassa marea*, 1960.

di questa tonalità. I ragazzi quando si fidano dell'operatore capiscono che lui può essere una risorsa per loro. In questa fase l'operatore deve mettere in atto le sue *competenze educative*, in particolare la capacità progettuale sia autonomamente che con la collaborazione dell'équipe. "Con-tatto" ha realizzato sinora diversi *micro-progetti* pensati ad hoc per la situazione, il gruppo e/o ragazzo incontrati. Alcuni di questi progetti sono stati: organizzare un torneo di calcetto co-costruito con ragazzi e adulti del territorio, promuovere un atteggiamento critico nei confronti del consumo di sostanze psicotrope (individualmente, in gruppi informali, in gruppi più strutturati), accompagnamenti a servizi come SerT, Informagiovani, Centro Disturbi Alimentari, Consultorio. I micro-progetti prevedono non la presa in carico dei ragazzi, in quanto Con-tatto non ha un mandato terapeutico. Quello che gli operatori realizzano sono azioni mirate, di durata pressoché breve, e funzionano più spesso come traghettoni verso l'utilizzazione di altri servizi e risorse del territorio;

4. *lavoro di Comunità*. Secondo l'ottica del lavoro di strada non si può disgiungere l'intervento con gli adolescenti dall'intervento sul territorio nel quale vivono. Per questo il lavoro di Con-tatto ha previsto anche un grande impegno nell'ottica del cosiddetto lavoro di Comunità. Di volta in volta si è così costruita una rete con le più disparate agenzie del territorio (con alcune di queste si è giunti anche alla stesura di un protocollo d'intesa): dai Servizi Sociali del Comune di Pordenone al Consultorio familiare Noncello, dal Deposito Giordani all'ATAP (Ente per il trasporto di Pordenone), dall'Informagiovani alle Associazioni Sportive (Federazione Arbitri, A.S.

Aurora per es.) e del volontariato (gruppi scout e dell'Azione Cattolica) fino ad arrivare ai gestori di bar o esercizi che per loro natura sono rivolti ai giovani.

Questo ha permesso di poter incidere sull'immaginario che gli adulti spesso hanno del "giovane" partendo dall'assunto che una buona opera di prevenzione passa necessariamente nell'avvicinare questi due mondi. A questo proposito sono stati organizzati degli incontri di formazione con adulti significativi (per adulti significativi si intendono coloro che sono interlocutori privilegiati dei giovani o per il loro legame familiare o per la peculiare professione che svolgono) quali per esempio gli autisti dell'ATAP e si sono offerte consulenze ad alcuni operatori dei progetti giovani e dell'associazionismo del territorio.

In crescita sono anche le collaborazioni con il mondo della scuola dove gli operatori hanno partecipato al progetto Meeting del Comune di Pordenone entrando nell'Istituto Marchesini di Sacile e al Flora di Pordenone, ad un progetto della Coop. Itaca sulla prevenzione all'uso/abuso di alcool realizzato in due classi del Liceo Scientifico Grigoletti. Nello stesso istituto sono stati chiamati dai ragazzi, all'interno di assemblee d'istituto e nelle giornate d'autogestione, per parlare di HIV e sostanze psicotrope.

presentano una prima risposta ai bisogni e disagi rilevati nei giovani che "incrociano" e possono essere considerati come osservatorio privilegiato e quindi risorsa, per tutte le istituzioni o enti che hanno a cuore la prevenzione di stili di vita a rischio e più in generale la promozione del benessere nella comunità locale.

NOTE

1) Le riflessioni inerenti le origini del lavoro di strada sono riprese dall'inserito di Franco Santamaria L'educazione di strada con gruppi di adolescenti, in "Animazione Sociale", 6/7, 1998, pp. 33-35.

2) Secondo diversi studiosi dell'educazione il lavoro di strada avrebbe origini lontane. L'approccio sul campo, che ne è alla base, cioè l'andare direttamente nei luoghi informali dove compaiono i bisogni, sarebbe stato ispirato da personalità del passato in ambito filosofico, antropologico ed educativo (Socrate e, in età moderna, don Bosco).

L'ÉQUIPE

Tutta l'operatività è regolata da una metodologia che prevede incontri settimanali d'équipe, una supervisione operativa ogni quindici giorni, due momenti di valutazione l'anno, dei momenti di formazione per gli operatori e una rendicontazione su computer di tutte le attività svolte. Gli operatori di strada rap-

**Cristina Graffeo,
Paolo Bergamasco,
Diego Todesco,
Daniele Baron Toaldo**

Libri • la recensione

Sheila McNamee, Kenneth Gergen (a cura di)

LA TERAPIA COME COSTRUZIONE SOCIALE

Franco Angeli rist. 2003
pp. 224 € 21,69



I saggi raccolti in questo volume, rappresentano una stimolante riflessione sulla pluralità di percorsi teorici e metodologici che il *costruzionismo sociale* ha elaborato nel corso di questi ultimi anni. Accanto al contributo di noti esponenti della psicologia sociale statunitense come Kenneth Gergen, è interessante soffermarsi sui testi di due autori italiani, G. Cecchin e L. Fruggeri, che testimoniano l'interesse e il fermento che attorno a questi temi si è sviluppato anche in Italia a partire dal contributo di ampio respiro dato dall'opera di Gregory Bateson. Il costruzionismo sociale postula che le idee, i concetti, le conoscenze, abbiano origine dall'interscambio sociale e vengano mediati attraverso il linguaggio; del resto è solo nell'interscambio con le persone che gli stanno vicino che l'individuo sviluppa e costruisce la sua identità o meglio quella che Gergen ha definito "la costruzione sociale del sé". In

altre parole, il sé viene socialmente costruito attraverso il linguaggio e ogni persona può tessere la trama della propria storia sul telaio delle più ampie costruzioni narrative proprie della società in cui vive.

In questa prospettiva anche la terapia diventa soprattutto costruzione e ricostruzione di "storie" attraverso l'attribuzione di nuovi significati alla realtà condivisa. Il punto centrale d'interesse dell'intervento terapeutico diventa quindi il "sistema", terapeuta incluso. In questa prospettiva il *terapeuta-scienziato* vede sfumare il suo status privilegiato di "esperto" per connotarsi piuttosto come *osservatore partecipante* e *facilitatore* del cambiamento. Il cambiamento nel *sistema terapeutico* avviene attraverso la creazione dialogica di una nuova narrativa che consente di ricollegare gli eventi delle nostre vite nel contesto di un diverso significato. L'abilità del terapeuta sta quindi nel saper partecipare a questo processo di configurazione di nuove identità attraverso la "conversazione terapeutica" che può essere definita come il tentativo di capire ed esplorare i problemi per mezzo del dialogo. La terapia si configura così come un'opportunità per la creazione di *narrative diverse* che consentano un più ampio ventaglio di azioni finalizzate alla *dis-soluzione* del problema. Questo approccio implica un superamento della tradizionale concezione basata sulla separazione gerarchica tra terapeuta e cliente per arrivare a considerare questa diade come parte di un sistema che evolve nel corso della terapia e che concorre ad un processo di co-

costruzione di nuove realtà sociali.

Come sviluppo ed arricchimento degli assunti teorici presentati nella prima parte del libro, vengono proposti alcuni interessanti contributi operativi corredati da casi clinici che ben illustrano l'originalità di questo approccio nel superamento dei problemi che vengono affrontati in ambito terapeutico e, in modo più estensivo, in tutte le interazioni che caratterizzano i ruoli e le relazioni sociali.

Manuela Astori

Libri • la recensione

Achille Miglionico

MANUALE DI COMUNICAZIONE E COUNSELLING

Centro Scientifico Editore 2000
pp. 248 € 22.00



Che cosa è il counselling psicologico? Di che cosa si occupa? Che cosa caratterizza un intervento di counselling? Sono alcune domande che trovano risposta in questo libro, che ha il grande pregio di far chiarezza e di distinguere un intervento di counselling da un intervento psicoterapeutico, cosa non da poco visto la notevole confusione che si è progressivamente determinata. C'è chi considera il counselling come una sub-psicoterapia e c'è chi confonde i due e c'è anche chi ritiene che qualunque attività di consulenza, intesa come fornire consigli, sia counselling. L'autore propone un quadro di riferimento professionale del counsellor, anche in vista di un futuro riconoscimento legale della professione. Il volume è indirizzato a *professionisti di aiuto* intendendo psicologi, medici, psicopedagogisti, insegnanti, assistenti sociali, sociologi ecc, ma anche a coloro che svolgono compiti dirigenziali o comunque di rilievo interpersonale, in organizzazioni di profitto e no. L'autore sottolinea la necessità che tali professionisti posseggano un solido retroterra formativo oppure stiano frequentando corsi di alta formazione nel settore.

Parlare di counselling non è un problema linguistico ma metalinguistico: dalla definizione di counselling derivano marcate differenze a livello metodologico e quindi epistemologico. Per cui prima di entrare nel vivo del counselling occorre avere conoscenze sulla comunicazione funzionale della persona: saper comunicare fornisce maggiori opzioni e competenze interpersonali in qualsiasi lavoro, ma in particolare significa rispettare l'Altro. L'autore affronta questa tematica con il taglio analitico transazionale di Eric Berne aggiornato e rivisitato, e con il costante riferimento ad altre scuole quali il Mental Research Institute di Palo Alto, la scuola epistemologica di Gregory Bateson, gli insegnamenti sistemici di Ludvig von Bertalanffy e la scuola

etologica di Irenäus Eibl-Eibesfeldt. Il manuale è suddiviso in una parte generale rivolta a tutti i professionisti d'aiuto e una parte specifica rivolta ai counsellor. Nella parte generale l'attenzione è focalizzata sui concetti fondamentali della Comunicazione e della Teoria dei Sistemi; interessante è l'approfondimento sull'etologia umana ai fini della comprensione circa le modalità comunicative non verbali. La comunicazione olfattiva, tattile, corporea e visiva, secondo Eibl-Eibesfeldt, determinerebbero l'esistenza di una *grammatica universale del comportamento sociale* che struttura allo stesso modo sia le interazioni verbali che non verbali. L'autore analizza, sempre nella parte generale, il canale emotivo e la sua importanza nella comunicazione empatica e descrive quei "legami disfunzionali da dipendenza irrisolta" (simbiosi) che spesso coinvolgono individui e sistemi. Con l'analisi del sistema delle relazioni tra professionista d'aiuto e utente introduce la metodologia generale con la descrizione dei processi (*piano, set, setting e contratto*) e l'approfondimento dei problemi inerenti il setting individuale, quello di gruppo e l'aspetto contrattuale. In particolare l'analisi del contratto, qui visto sia come processo che come contenuto, diventa il fulcro della metodologia analitico-transazionale.

La parte speciale è focalizzata sulla metodologia propria del counselling; in particolare vengono affrontati gli aspetti e le caratteristiche tipiche del settore in cui il professionista opera: in campo clinico, educativo, psicopedagogico ed organizzativo. Il counselling nelle organizzazioni cerca di analizzare il sistema dal punto di vista dell'approccio analitico-transazionale: secondo l'autore ogni organizzazione è un sistema in cui si possono riconoscere aspetti Genitoriali, Adulti e Bambini che risultano dalla sommatoria e dall'interdipendenza dei sottosistemi e degli indi-

vidui che lo compongono. L'ultima parte si sofferma ad analizzare un fenomeno tipico delle organizzazioni che in questi ultimi anni ha avuto una sempre maggiore diffusione e riconoscimento, anche a livello giuridico: il *mobbing*. È una forma estrema di eventi stressanti rilevabili sul lavoro: un clima di conflitto relazionale crescente, duraturo (più di sei mesi), frequente (almeno una volta alla settimana), con azioni tormentose rivolte sistematicamente all'indirizzo di una persona-bersaglio (*target-person*). Tali azioni possono essere condotte da colleghi di pari livello, superiori o subalterni. Generalmente l'organizzazione *non-OK* ricorre alla strategia sottile e lenta del *mobbing* per non alterare il pregresso *range omeostatico* e quindi per mantenere il *copione organizzativa*. Il testo è corredato da schede operative e di approfondimento di rapida consultazione e che permettono di avere una visione d'insieme e di sintesi delle tematiche affrontate.

Tiziana Zanella



La rivista semestrale "Quaderni di Orientamento", è rivolta ad operatori di orientamento e a docenti. La distribuzione è gratuita per operatori scolastici e di orientamento della regione Friuli-Venezia Giulia previa richiesta scritta all'Ufficio di coordinamento della Struttura regionale di orientamento. In caso di disponibilità del materiale, potranno essere prese in considerazione richieste provenienti anche da Strutture pubbliche di orientamento, operanti sul territorio nazionale. Inoltre la rivista è disponibile in formato elettronico PDF all'interno delle pagine Internet della Struttura di orientamento della Regione Friuli-Venezia Giulia al seguente indirizzo:

www.regione.fvg.it

Selezionare la voce tematica **Orientamento**.

Per **nuovi abbonamenti**, **richieste di numeri arretrati** o **per segnalare il cambio di indirizzo**, si prega di utilizzare l'apposito form, disponibile nella sezione "Materiale e guide" del suddetto sito, oppure di compilare la seguente richiesta (da inoltrare via fax 040 3773401).

Al	
SERVIZIO PER L'ISTRUZIONE E L'ORIENTAMENTO	
Via del Lavatoio, 1 – Trieste	
Fax 040 3773401	
Rivista "Quaderni di Orientamento"	☐
Eventuali numeri arretrati (se disponibili) (nuovo abbonamento)	☐
Rivista "Quaderni di Orientamento" (cambio di indirizzo)	☐
Nome Cognome	
Scuola/Ente	
Indirizzo	
Cap	Città
Provincia	
Telefono	

Le attività di



Risorse Territoriali Motivazione Orientamento

**Progetto della Regione Friuli-Venezia Giulia
finalizzato a promuovere sinergie
nelle azioni di orientamento sul territorio**

L'inserto raccoglie alcune riflessioni sulle principali attività sviluppate tramite il Progetto Ri.T.M.O..
Promosso dal **Servizio per l'istruzione e l'orientamento**
della *Direzione centrale per le identità linguistiche e i migranti, l'istruzione, la cultura, lo sport*
nell'ambito del Programma Operativo dell'Obiettivo 3 - 2000/2006 del Friuli-Venezia Giulia, il progetto è
finalizzato allo sviluppo di un sistema integrato scolastico e professionale in regione.
La sua realizzazione operativa viene curata da un'Associazione temporanea d'impresie tra le società
Aster, Cetrans, Ires FVG, Gandalf, Codess FVG e Cramars.
Ulteriori informazioni sono disponibili nella sezione *Orientamento* del sito della Regione Friuli-Venezia Giulia
(www.regione.fvg.it/orientamento/orientamento.htm).

I PRODOTTI DEL PROGETTO

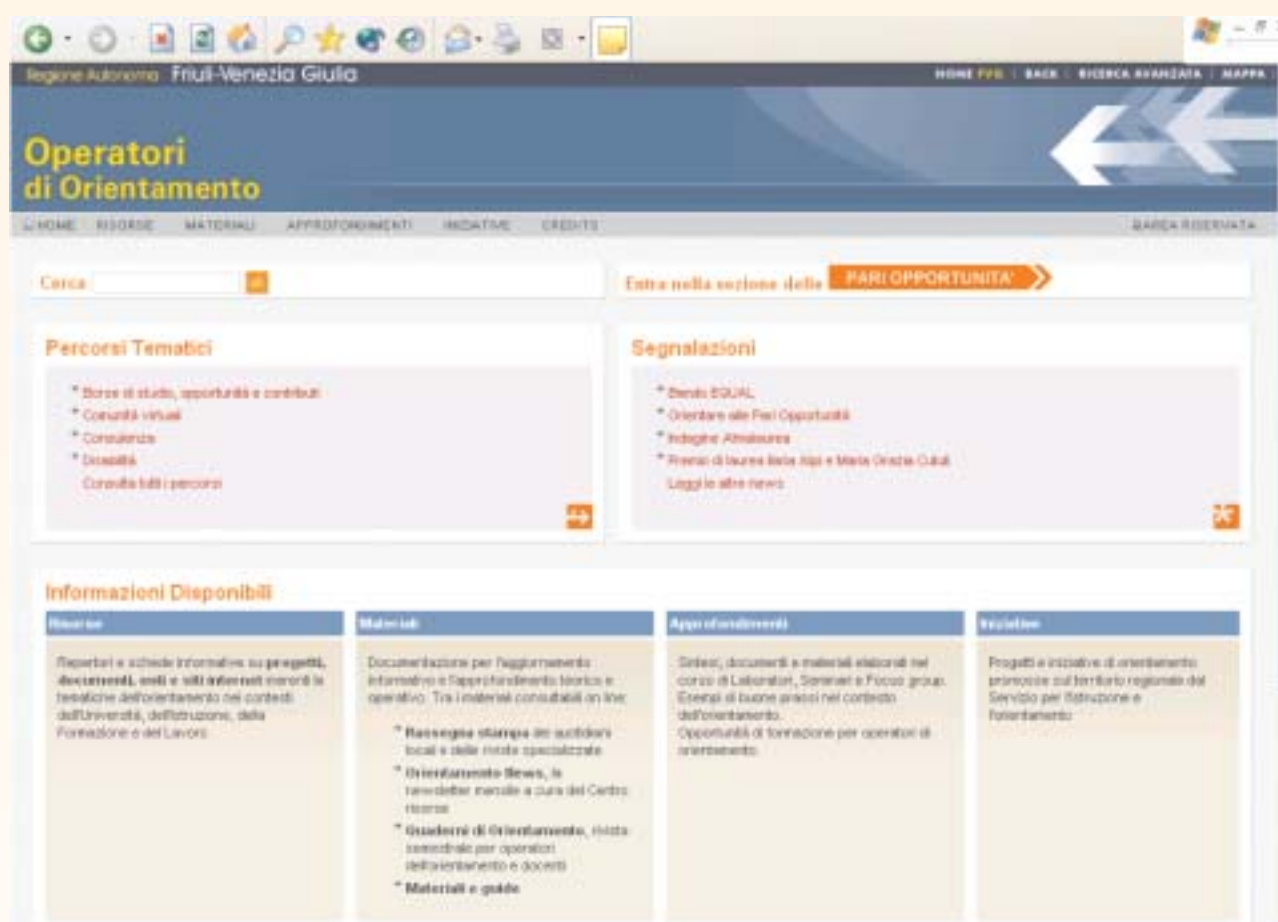
A conclusione della prima fase di Ri.T.M.O. (ottobre 2002 – giugno 2004) vengono presentati di seguito i principali prodotti realizzati nei diversi Macrointerventi del progetto.

Tutti i materiali realizzati, in formato cartaceo o telematico, sono destinati agli operatori di orientamento che nella regione Friuli-Venezia Giulia erogano servizi negli ambiti dell'orientamento, dell'istruzione, della formazione e del lavoro.

Ogni prodotto sarà reso disponibile all'interno delle pagine istituzionali dell'Orientamento del sito della Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia www.regione.fvg.it

NUOVA AREA WEB per OPERATORI DI ORIENTAMENTO

Uno spazio di lavoro virtuale per gli operatori del sistema regionale



L'area web trova spazio all'interno della sezione Orientamento del sito Internet della regione Friuli - Venezia Giulia e si presenta come un "centro risorse virtuale e interattivo".

Si propone infatti come un agile strumento di comunicazione virtuale fra tutti gli operatori del sistema regionale.

Rappresenta un **dispositivo di integrazione di sistema**, al cui sviluppo sono chiamati tutti gli attori del sistema stesso, in virtù della possibilità di aggiornamento e di implementazione delle informazioni del sito tramite un sistema di comunicazione facilitato, che permette un utilizzo attivo dello stesso anche a chi non ha specifiche competenze informatiche.

La nuova area web presenta le seguenti sezioni informative:

RISORSE: Repertori e schede informative su progetti, documenti, enti e siti internet inerenti le tematiche dell'orientamento nei contesti dell'Università, dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro.

MATERIALI: Documentazione per l'aggiornamento informativo e l'approfondimento teorico e operativo. Questa sezione comprende:

- Rassegna stampa mensile dei quotidiani locali e delle riviste specializzate;
- Orientamento News, la newsletter mensile a cura del Centro risorse regionale per l'orientamento;
- Quaderni di Orientamento, la rivista semestrale per operatori dell'orientamento e docenti;
- Materiali e guide.

APPROFONDIMENTI: Sintesi, documenti e materiali elaborati nel corso di Laboratori, Seminari e Focus group. Vengono segnalati in quest'area esempi di buone prassi nel contesto dell'orientamento e opportunità di formazione per operatori di orientamento.

INIZIATIVE: Progetti e iniziative di orientamento promosse sul territorio regionale dal Servizio regionale per l'istruzione e l'orientamento.

SEGNALAZIONI: Notizie costantemente aggiornate dedicate al tema dell'orientamento nei contesti dell'Università, dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro, utilizzabili dagli operatori per l'erogazione dei servizi di consulenza orientativa e informativa.

L'operatore può approfondire la ricerca di documenti e materiale informativo anche tramite dei **"Percorsi tematici"**, che conducono in modo guidato al recupero delle informazioni su settori specifici, quali: lavoro e professioni; teorie e metodologie di orientamento; Istruzione e Formazione; nuove tecnologie e orientamento; fasce deboli.

La sezione **"Pari opportunità"** dell'area degli operatori è specificatamente dedicata alle tematiche di genere, al fine di favorire l'azione orientativa e informativa con utenza femminile e l'accesso all'informazione e ai servizi sulle pari opportunità che operano sul territorio regionale.

Quest'area favorisce l'aggiornamento degli operatori tramite la consultazione sia di informazioni di ordine generale, quali normativa europea, nazionale e organi di rappresentanza, sia di materiali, progetti e strumenti specifici, nonché riferimenti a servizi e strutture dedicate. Comprende inoltre un'area di approfondimento che fornisce ricerche, documenti e strumenti messi a disposizione dalle esperte di genere del territorio regionale.

La nuova area web per operatori presenta un **"Area Riservata"**, a cui si accede unicamente tramite password. Questa sezione, che prevede diversi *livelli di accesso*, è riservata ai Centri regionali per l'orientamento, agli Sportelli di accoglienza e informazione del progetto Ri.T.M.O., agli enti che fanno parte della Rete informativa per l'orientamento Friuli-Venezia Giulia e ad ogni altro operatore di orientamento interessato a partecipare attivamente allo scambio comunicativo con i colleghi del territorio regionale.

L'area riservata fornisce una più vasta gamma di informazioni e la possibilità di scambiare opinioni e comunicazioni con i colleghi del territorio regionale tramite una "bacheca virtuale". Permette inoltre di segnalare eventi, iniziative e progetti attraverso un form di segnalazione al Centro risorse regionale per l'orientamento, che provvede ad approfondire l'informazione stessa e a divulgarla attraverso i diversi canali del Servizio regionale per l'istruzione e l'orientamento.

*Prodotto realizzato nell'ambito del Macrointervento 3 del progetto Ri.T.M.O.
da Risorse per l'Orientamento e il Lavoro – divisione autonoma di ASTER*

ASTROLABIO

CD rom per l'orientamento dei giovani

Il Cd rom "Astrolabio" è uno strumento dedicato sia ai giovani iscritti alle scuole medie superiori e all'università sia ai giovani che sono usciti dal sistema educativo e formativo e sono quindi già entrati a far parte della popolazione in fase lavorativa.

Questi giovani devono confrontarsi costantemente con alcuni snodi decisionali fondamentali per il loro futuro umano, familiare e professionale.

La qualità delle alternative di scelta disponibili non dipende solo dalle informazioni, ma anche dal metodo e dalla consapevolezza con cui le stesse vengono gestite.

Astrolabio intende intervenire su entrambi gli aspetti, di contenuto e di metodo, offrendo al ragazzo percorsi interattivi che lo portano ad esplorare e acquisire le informazioni disponibili tramite percorsi di ricerca che simulano situazioni di vita reale.

Esso consente ai giovani non solo di disporre di una panoramica complessiva delle opzioni disponibili in qualunque snodo decisionale, ma anche di simulare il proprio futuro in base alle proprie caratteristiche e alla situazione del mercato del lavoro, in un contesto "ludico" e pertanto più appetibile rispetto agli strumenti ordinari.

Il gioco porta a muoversi e a interagire nei luoghi della città virtuale "Simulandia", dove si può partecipare a conferenze, visitare biblioteche, oppure recarsi presso centri di orientamento, consultare Internet Point, ma anche incontrare gli amici o riflettere a casa propria. Ognuno di questi luoghi apre una corrispondente finestra sul mondo reale, proponendo al giovane contatti con servizi, materiale documentale, informazioni on line necessari al suo percorso di auto-orientamento.

Lo strumento è complesso e diversificato, come lo sono i processi di decisione, ma a maggior ragione la via della simulazione può risultare strategica per coniugare gli elementi di pianificazione necessari a delle buone decisioni con gli eventi casuali che nel gioco, come nella realtà, possono rivelarsi le occasioni migliori per il processo orientativo.

Astrolabio verrà localizzato in tutti i luoghi preposti a svolgere attività di orientamento con l'assistenza di un esperto (Centri per l'impiego, Centri di informazione e orientamento, Scuole, Università, Centri di formazione). Potrà inoltre essere reso disponibile anche ad uso del singolo, inserendolo nelle guide di orientamento tradizionali destinate ai giovani.



*Prodotto realizzato nell'ambito del Macrointervento 4 del progetto Ri.T.M.O.
da Gandalf*

MODULI INFORMATIVI STANDARD

Per un'informazione e una comunicazione omogenea

I moduli informativi hanno la finalità di mettere a disposizione del sistema regionale di orientamento del Friuli - Venezia Giulia un insieme di strumenti informativi e comunicativi omogenei e utili per la realizzazione di incontri e seminari afferenti a tematiche relative ai percorsi di formazione e istruzione, di accesso al mercato del lavoro, di orientamento, favorendo l'esperienza del gruppo come contesto orientativo.



I 7 moduli realizzati dal progetto Ri.T.M.O. rappresentano delle unità informative minime (cioè danno una serie di informazioni che possono essere considerate di base rispetto alla tematica trattata) e risultano "componibili", in base alle necessità dei singoli operatori e alle caratteristiche dei relativi utenti.

Sono disponibili in formato Power Point e possono essere utilizzati come **lucidi da proiezione** o **presentazioni su supporto magnetico**.

Sono corredati da una **guida metodologica**, contenente un insieme di suggerimenti utili alla conduzione dell'attività informativa ed una serie di proposte di possibili combinazioni delle diverse unità informative rispetto ai target specifici (ad esempio: genitori, studenti, disoccupati, persone immigrate, ecc.).

La guida, oltre alla descrizione dei contenuti, comprende per ciascuna tematica trattata un'indicazione di indirizzi internet da utilizzare per ulteriori approfondimenti e per il reperimento di materiali e letture.

Prima di essere messi a punto in maniera definitiva, i moduli sono stati presentati, distribuiti e fatti sperimentare agli operatori degli Sportelli territoriali di accoglienza e informazione del progetto Ri.T.M.O., nonché ad alcuni gruppi di sperimentazione specifici, individuati in base alle diverse tematiche oggetto di approfondimento.

I moduli informativi realizzati sono:

- orientarsi nella società dell'informazione e del cambiamento
- orientarsi nei processi di scelta scolastico-professionale
- orientarsi in un sistema formativo in cambiamento
- orientarsi nella riforma universitaria
- orientarsi nel mercato del lavoro regionale
- orientarsi nell'integrazione sociale sul territorio regionale
- orientarsi nei servizi di orientamento

*Prodotto realizzato nell'ambito del Macrointervento 5 del progetto Ri.T.M.O.
da IRES FVG e CE.TRANS*

IL TIROCINIO

Uno strumento per entrare nel mondo del lavoro

Si tratta di un materiale informativo sotto forma di brochure, rivolto a spiegare nel dettaglio che cos'è un tirocinio.

E' stato pensato come prodotto informativo multilingue (oltre alla versione italiana è stato tradotto anche in sloveno e croato), al fine di illustrare e promuovere i tirocini formativi in aziende del territorio regionale rivolti a giovani provenienti anche dalle regioni transfrontaliere e con profili formativi e professionali di particolare interesse per l'economia del Friuli - Venezia Giulia.



La brochure contiene oltre ad una descrizione dettagliata di che cos'è un tirocinio, una serie di informazioni su:

- i destinatari dei tirocini,
- gli attori principali (i soggetti coinvolti),
- i documenti necessari per poter svolgere un tirocinio,
- il tutor del tirocinio didattico-organizzativo e aziendale,
- la durata dell'esperienza di tirocinio,
- alcuni consigli utili su "perché fare un tirocinio",
- le work experience della Regione Friuli - Venezia Giulia,
- indicazioni sulle altre possibilità esistenti per svolgere un tirocinio in Italia e/o in Europa.

La versione cartacea della brochure è stata realizzata in previsione di una distribuzione capillare sul territorio regionale.

*Prodotto realizzato nell'ambito del Macrointervento 1 del progetto Ri.T.M.O.
da IRES FVG*

GUIDA AL LAVORO AUTONOMO

Una breve ed utile guida che ti permetterà di valutare fino in fondo la “via all’autoimprenditorialità” ...

Guida on-line nella quale viene affrontato il tema della creazione d’impresa.

“Guida al lavoro autonomo” si rivolge ai giovani, ma anche agli adulti che si trovano per la prima volta ad affrontare il tema dell’autoimprenditorialità.

Entrare nel mondo del lavoro rappresenta una sfida per moltissimi, dai giovani alla prima esperienza agli adulti che per i motivi più diversi ne sono usciti e faticano a rientrarvi. I canali tradizionali, come ad esempio l’invio di curricula alle imprese, non sempre danno i risultati sperati: il rischio è quello di passare inosservati nel flusso di richieste che quotidianamente arrivano ai destinatari. Le agenzie interinali offrono buone possibilità di contatto tra aspiranti lavoratori e imprese, ma spesso si tratta di opportunità limitate nel tempo e circoscritte a poche figure professionali.

Il lavoro autonomo rappresenta la tradizionale alternativa a quello dipendente. Negli ultimi anni questa forma di lavoro ha assunto una certa complessità, sotto la spinta di interventi legislativi che hanno creato figure quali i collaboratori coordinati e continuativi (ora lavoratori a progetto) che, mutuando caratteristiche dell’una e dell’altra forma di lavoro, si pongono in una fascia intermedia detta “lavoro parasubordinato”.

I destinatari di questa guida sono giovani e/o adulti che per la prima volta si trovano a valutare la possibilità di svolgere un lavoro in forma autonoma.

“Guida al lavoro autonomo” rappresenta uno strumento che può essere considerato come un primo approccio al tema del lavoro in proprio.

Illustra in maniera semplice e diretta quali sono le principali “vie all’autoimprenditorialità” (creare una nuova impresa o rilevare un’impresa esistente?), chi è l’imprenditore (per aiutare a capire la propria predisposizione imprenditoriale è possibile rispondere ad un breve test), cos’è e come nasce un’idea imprenditoriale, quali sono le principali forme d’impresa, che cos’è, cosa contiene, a cosa serve e come si scrive un piano d’impresa.

Infine, si possono trovare alcune indicazioni sugli aiuti a disposizione di chi vuole fare impresa (agevolazioni per la neo-imprenditoria, interventi nazionali e regionali, enti di supporto alla neo-imprenditoria).

Alla guida sono allegate alcune schede che descrivono nel dettaglio quattro esempi di professioni che appartengono alla sfera del lavoro autonomo: Orafo, Fotografo, Odontoiatra, Dottore Commercialista.

*Prodotto realizzato nell’ambito del Macrointervento 1 del progetto Ri.T.M.O.
da IRES FVG*

PERCORSO di AUTO-ORIENTAMENTO

Il PERCORSO di AUTO-ORIENTAMENTO è uno strumento on-line di auto-orientamento finalizzato a favorire un'autoriflessione su risorse, atteggiamenti e strategie con cui il giovane si appresta ad affrontare un compito orientativo. In specifico, il prodotto è rivolto a 3 target di giovani:

- ragazzi e ragazze di terza media che si apprestano ad affrontare una scelta scolastica in funzione dell'assolvimento dell'obbligo formativo;
- studenti e studentesse che nel corso della propria esperienza formativa (con particolare riferimento al primo biennio della scuola superiore) si trovano in una situazione critica (demotivazione, insuccesso, abbandono, ecc.) e che devono valutare eventuali aggiustamenti o cambiamenti di percorso;
- giovani che stanno per concludere o sono appena usciti dal sistema formativo e stanno per approcciarsi alle problematiche di primo inserimento nel mercato del lavoro.

La struttura del percorso on-line, oltre ad una nota introduttiva con la *spiegazione delle finalità del percorso* e alcuni *suggerimenti operativi* per la compilazione, prevede:

- una parte generale che contiene una scheda con alcuni dati socio-anagrafici (per identificare la tipologia di fruitore dello strumento) e una sezione di ricostruzione delle risorse che il giovane impiega abitualmente nella gestione delle vita quotidiana (in particolare competenze di diagnosi e di coping e sentimenti di autoefficacia);
- una parte specifica (cioè differenziata per ciascuna delle *tipologie di transizione orientativa* in cui può trovarsi il giovane); le dimensioni che vengono approfondite sono le seguenti:

STUDENTI TERZA MEDIA:

- metodo di studio
- vissuti/risultati scolastici
- atteggiamenti/valori verso la formazione
- atteggiamenti/valori verso il lavoro
- capacità di attivazione / proattività
- allargamento socio-cognitivo
- progettualità (presenza di un'idea progettuale)

STUDENTI CON PERCORSI CRITICI

- metodo di studio
- vissuti/risultati scolastici
- modalità di gestione delle relazioni simmetriche e asimmetriche
- rapporto con le regole scolastiche
- capacità di auto-monitorare il proprio percorso
- atteggiamenti/valori verso il lavoro
- interferenza nel percorso di altri compiti evolutivi

GIOVANI in CERCA DI LAVORO

- atteggiamenti/valori verso il lavoro
- rappresentazione del mercato del lavoro
- vissuti esperienze di primo impatto col lavoro (lavoro estivo, stage, tirocinio, ecc.)
- valorizzazione delle competenze trasversali
- capacità di attivazione (ricerca informazioni, ecc.)
- strategie di inserimento lavorativo (spiegazione interna/esterna)
- progettualità (presenza di un'idea progettuale)

A conclusione del percorso lo studente o il giovane in cerca di lavoro può disporre di alcune *schede di sintesi* finalizzate alla restituzione delle informazioni essenziali emerse dal percorso in autocompilazione. Questi contenuti sono stati messi a punto a partire dai risultati del lavoro di validazione dei tre questionari che sono alla base del percorso on-line; nella fase di preparazione dello strumento informatico infatti è stata condotta un'indagine cartacea su una popolazione regionale di circa 2600 giovani che ha permesso di standardizzare le dimensioni esplorate rispetto ai diversi target-bersaglio.

Come esito della consultazione, è previsto sia il collegamento con altri strumenti (test, banche dati, ecc.) resi disponibili attraverso il Centro risorse regionale per l'orientamento sia l'indicazione di possibili punti di riferimento (Sportelli informativi e Centri di orientamento) per ulteriori approfondimenti da parte del giovane o per la consultazione di materiali o per rapporti personalizzati con operatori dell'informazione e/o con consulenti psicologi.

*Prodotto realizzato nell'ambito del Macrointervento 3 del progetto Ri.T.M.O.
da CE.TRANS e ROL – divisione autonoma di ASTER*



Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia

Direzione centrale per le identità linguistiche e i migranti,
l'istruzione, la cultura, lo sport

Servizio per l'istruzione e l'orientamento

CENTRI PER L'IMPIEGO: COMPETENZE, SERVIZI E PROFESSIONALITÀ

Stazione Marittima
Trieste, 10 Marzo 2004

ATTI

Il seminario *Centri per l'Impiego: competenze, servizi e professionalità* è stato organizzato dal Servizio per l'Istruzione e l'Orientamento della Direzione centrale per le Identità linguistiche e i Migranti, l'Istruzione, la Cultura, lo Sport e le Politiche della Pace e della Solidarietà, d'intesa con la Direzione centrale del Lavoro, Formazione, Università e Ricerca.

L'evento si è collocato all'interno del Progetto Ri.T.M.O., un'iniziativa finalizzata alla promozione e allo *sviluppo di un sistema regionale di orientamento* attraverso un insieme articolato di azioni che hanno previsto l'attivazione di servizi diretti al cittadino (Sportelli Informativi) e di supporto agli operatori (Centro Risorse), la formazione delle figure professionali che operano nel settore, la produzione di strumenti e materiali e la costruzione di un dispositivo (tavoli tecnici, laboratori di buone pratiche) di dialogo e di confronto fra i diversi soggetti che concorrono a far parte del potenziale sistema regionale di orientamento.

CENTRI PER L'IMPIEGO: COMPETENZE, SERVIZI E PROFESSIONALITÀ

INTRODUZIONE

Il 10 marzo 2004 è stato realizzato a Trieste il seminario *Centri per l'Impiego: competenze, servizi e professionalità* promosso dal Servizio per l'Istruzione e l'Orientamento della Direzione centrale per le Identità linguistiche e i Migranti, l'Istruzione, la Cultura, lo Sport e le Politiche della Pace e della Solidarietà, d'intesa con la Direzione centrale del Lavoro, Formazione, Università e Ricerca.

L'evento si è collocato all'interno del Progetto Ri.T.M.O., un'iniziativa finalizzata alla promozione e allo *sviluppo di un sistema regionale di orientamento* attraverso un insieme articolato di azioni che hanno previsto l'attivazione di servizi diretti al cittadino (Sportelli Informativi) e di supporto agli operatori (Centro Risorse), la formazione delle figure professionali che operano nel settore, la produzione di strumenti e materiali e, ultimo obiettivo ma non meno importante, la costruzione di un dispositivo (tavoli tecnici, laboratori di buone pratiche, ecc.) di dialogo e di confronto fra i diversi soggetti che concorrono a far parte del potenziale sistema regionale di orientamento. E' proprio all'interno di questo ultimo obiettivo che si colloca la realizzazione di un seminario di approfondimento specifico sulla nascita dei *centri per l'impiego* e sul loro ruolo rispetto alle funzioni di *orientamento* rivolte ai lavoratori.

Il seminario, che è stato aperto dalle autorità istituzionali, si è sviluppato attorno a tre sessioni tematiche:

- la prima sessione *Orientamenti europei* ha inteso favorire un confronto con due esperienze europee per raccogliere testimonianze di paesi in cui gli sforzi di progettazione e di impianto dei nuovi servizi per l'impiego sono già in atto da diversi anni; Andreas Neuner ha testimoniato il caso del Bundesagentur für Arbeit di Monaco di Baviera e Regine O'Neill quello dell'Agence National de l'Emploi (ANPE) di Parigi;
- la seconda sessione *Evoluzione del decentramento in Italia* ha offerto un approfondimento, da parte del prof. Pier Antonio Varesi dell'Università Cattolica di Milano, sul processo legislativo che ha guidato e sta guidando la nascita dei nuovi centri per l'impiego e un contributo, da parte del dott. Pier Giovanni Bresciani di Studio Méta & associati di Bologna, sui modelli organizzativi di riferimento e sul tema degli standard dei servizi;
- la terza sessione *Esperienze e criticità nello sviluppo dei servizi* ha portato alla riflessione alcune testimonianze significative relative alla operatività dei Centri per l'Impiego trattando le problematiche della formazione, dell'assistenza tecnica degli operatori e dell'incrocio domanda/offerta. Una delle esperienze paradigmatiche è sicuramente quella sviluppata dal dott. Mauro Ghirotti dell'Agenzia del lavoro di Trento, che ha affrontato il tema dell'*orientamento nei Centri per l'impiego*.

L'assessore regionale al Lavoro, Formazione, Università e Ricerca, Roberto Cosolini ha presenziato ai lavori del Seminario e, alla fine della giornata, ha tratto le conclusioni, individuando le priorità ed indicando le linee di lavoro fondamentali che la regione, in accordo con le province, intende perseguire nei prossimi anni.

Di seguito, viene fornito un contributo di sintesi dei lavori del Seminario, con particolare riguardo alle problematiche di intreccio e di esperienza con le tematiche dell'orientamento.

Prof.ssa Maria Luisa Pombeni

Responsabile Scientifico Progetto "Ri.T.M.O."

L'ESPERIENZA DELLA GERMANIA: IL CASO BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT

Andreas Neuner
Bundesagentur für Arbeit
Monaco di Baviera

La Bundesagentur für Arbeit, un ente statale con 10 direzioni generali e più di 180 centri per il lavoro ("Agentur für Arbeit") su tutto il territorio nazionale della Repubblica Federale Tedesca, sta percorrendo una fase importante di riorganizzazione e trasformazione. Alcuni centri stanno già realizzando la maggior parte delle idee della riforma, altri come il nostro ufficio a Monaco di Baviera, stanno ancora preparando la fase "calda" della riforma.

La Bundesagentur für Arbeit ha diversi compiti, alcuni diversi da quelli dei centri per l'impiego in Italia; in particolare:

- Consulenza e orientamento per la scelta della professione e del corso di studio.
- Collocamento al lavoro.
- Collocamento dei giovani in un corso di formazione professionale in azienda, inserimento nell'apprendistato, in uno stage, per il lavoro stagionale.
- Consulenza e informazione alle aziende.
- Collaborazione con centri di formazione professionale.
- Finanziamento dei corsi di formazione professionale per adulti.
- Orientamento e consulenza di portatori di handicap per migliorare le loro *chances* sul mercato di lavoro.
- Sussidi per aziende e persone singole con lo scopo di conservare oppure creare posti di lavoro.
- Pagamento del sussidio della disoccupazione per chi ha perso il lavoro.

I servizi della Bundesagentur für Arbeit vengono finanziati tramite una assicurazione per la disoccupazione che viene pagata parzialmente dall'impiegato e dal datore di lavoro. Chi lavora in proprio (artisti, artigiani, psicologi, avvocati, medici, architetti, giornalisti, ecc.) non deve pagare questi contributi e di conseguenza non può ricevere i sussidi finanziari che risultano da questo tipo di assicurazione. Se le entrate tramite i contributi dell'assicurazione,

non dovessero bastare il governo tedesco ha la possibilità di completare il budget con una sovvenzione statale finanziata sul budget del ministero di lavoro, cioè tramite le tasse di ogni cittadino.

La Bundesagentur für Arbeit attualmente ha circa 75.000 collaboratori; l'ufficio a Monaco di Baviera conta circa 1000 impiegati.

Come è noto la Germania sta passando una fase difficile della sua giovane storia. La disoccupazione è in aumento da circa tre anni e, nonostante i diversi sforzi, il governo tedesco non è riuscito a cambiare o a fermare questa tendenza. In prima linea le regioni dell'Est della Germania devono combattere con una disoccupazione al di sopra del 20%. Anche una città ricca di industrie come Monaco, (Siemens, BMW, Microsoft), mass media (televisione, radio, case editrici) e servizi (banche, new economy) soffre di una disoccupazione che sta aumentando continuamente (nel 2002 pari al 5 %, nel 2003 pari al 6 %).

La situazione attuale in Germania perciò richiede più flessibilità sul mercato di lavoro, ma anche più flessibilità e più qualità dei nostri servizi al cliente. Uno strumento valido ed importante per reagire più velocemente al rischio di una eventuale disoccupazione è l'obbligo dell'impiegato o del lavoratore a mettersi in contatto con la nostra agenzia non appena è *venuto a conoscenza* del suo licenziamento. Prima di questo cambio della legge, bastava rivolgersi al servizio dal primo giorno effettivo di disoccupazione. Con il nuovo strumento, i nostri "addetti al collocamento" insieme al cliente possono prendere ogni misura necessaria per trovare un nuovo posto di lavoro ancora durante la fase di occupazione del lavoratore. Evitare la disoccupazione è un compito molto importante.

Un altro slogan molto usato è "*fördern und fördern*". Che significa? "*Fördern*" vuol dire "aiutare", "agevolare", "incoraggiare". Naturalmente il nostro compito rimane quello di aiutare il cliente prima e durante la sua fase di disoccupazione, di trovare assieme a lui alcune vie per uscire dalla disoccupazione, di dargli la possibilità di orientarsi e offrire soluzioni per riqualificarsi, per acquisire nuove competenze rispetto ad un mercato di lavoro notevolmente cambiato. Per molti an-

ni i nostri collaboratori erano abituati a sottolineare questa parte del nostro servizio. Ma oggi giorno diventa importante leggere le due parole assieme: "*fördern e fördern*". "*Fördern*" vuol dire "pretendere", "esigere", "reclamare". Il diritto del lavoro e le leggi sociali per il diritto al sussidio della disoccupazione sono state cambiate. Il disoccupato non può più pretendere di avere un posto di lavoro con la stessa qualifica e con lo stesso stipendio di prima; deve accettare anche distanze più lunghe per arrivare al suo posto di lavoro. I "single" devono anche accettare la proposta di un posto di lavoro fuori della loro regione, cioè possono essere anche costretti a cambiare città, ad affrontare un trasloco. I tempi sono diventati più duri.... Ma, bisogna anche sottolineare che tante persone non hanno bisogno di sentire "la minaccia della legge" per decidere la mobilitazione; già dal primo momento della riunificazione della Germania possiamo osservare una forte migrazione dall'Est verso l'Ovest, oppure da una regione con una disoccupazione alta verso le zone con una situazione economica migliore.

Cambiano le leggi per i nostri clienti e bisogna cambiare anche le strutture interne per migliorare i nostri servizi per i clienti. Il processo di riforma è già iniziato e alcune cose sono già cambiate.

La prima cosa – la più facile – da cambiare era il nostro nome. La "*Bundesanstalt*" è diventata una "*Bundesagentur*" e il "*Arbeitsamt*" dal primo gennaio 2004 si è trasformata in una "*Agentur für Arbeit*". Può sembrare ridicolo e sicuramente è la parte meno importante della riforma, ma un cambio del nome può comunque dimostrare a tutti che inizia una nuova fase, una nuova era, per i clienti e per i collaboratori. Inoltre è cambiato il nostro sito internet. Dal primo gennaio 2004 abbiamo un sito cambiato quasi completamente, almeno considerando la struttura della pagina web. Le nostre banche dati "*BERUFENET*" e "*KURS*" sono state integrate nella nuova struttura della pagina web; quindi è ancora possibile accedere a questi strumenti molto validi per noi consulenti ma anche per i nostri clienti.

Il progetto per il cambiamento della nostra presenza in internet è stato affidato ad alcune agenzie di consulenza. La variazione più notevole all'interno di questo progetto molto

grande, era la unificazione delle diverse banche dati che la nostra "Bundesagentur für Arbeit" metteva a disposizione da diversi anni.

Prima per la ricerca del lavoro mettevamo a disposizione diverse banche dati:

- SIS – per la ricerca di un posto di lavoro;
- ASIS – una banca dati per i giovani in ricerca di un apprendistato oppure un corso di formazione professionale in azienda;
- AIS – una banca dati con i CV e una descrizione delle qualifiche delle persone in ricerca di un nuovo lavoro;
- "Jobbörse" – una banca dati per la ricerca di lavori stagionali o di breve durata;
- "Praktikabörse" – una banca dati per la ricerca di stage aziendali (in prima linea per gli studenti);
- "Künstlerdienst" – una banca dati per artisti e attori;
- "ZIHOGA" – un servizio per il personale di gastronomia ed alberghiero;
- un sito con link su altre pagine di servizi privati di collocamento.

Con la ristrutturazione della pagina web le banche dati per il collocamento sono state riunite in una unica banca dati. Adesso basta scegliere sulla maschera di ricerca il tipo di lavoro oppure di contratto. Posso ricordare altri cambiamenti della pagina web:

- per effettuare la ricerca basta inserire qualsiasi parola chiave; non bisogna più conoscere la denominazione precisa di una professione; un cambio molto notevole che facilita la ricerca e che rispecchia il fatto che esistono e nascono tante "denominazione nuove"; per esempio basta inserire la parola "italienisch" per avere tutte le offerte di lavoro che richiedono una conoscenza della lingua italiana;
- le aziende stesso possono inserire le loro offerte di lavoro;
- il cliente che cerca lavoro può inserire i suoi dati e può creare un proprio "profilo" descrivendo le sue esigenze e le proprie qualifiche; il cliente deve usare un password per poter creare e cambiare il suo profilo. L'esperienza pratica però dimostra che questa procedura è molto complessa e qualche volta è troppo lunga. Clienti che hanno poca familiarità con il PC, oppure con la lingua tedesca, spesso hanno problemi a compilare i moduli richiesti;

- c'è più spazio per una descrizione dettagliata delle offerte di lavoro e delle qualifiche richieste dal candidato.

Un problema (ancora non risolto) è, inoltre, l'alto costo del progetto. Il costo del cambiamento del sito si stava raddoppiando, considerando il preventivo iniziale da parte delle società di consulenza. Perciò: attenzione al costo di ogni riforma!

Nonostante tutti i problemi, sono convinto che la Bundesagentur für Arbeit metta a disposizione un buon sito con numerosi servizi. La banca dati con le offerte di lavoro, grazie al fatto che siamo un ente statale e presente su tutto il territorio nazionale, mette a disposizione un ottimo strumento per la ricerca di lavoro che crea anche una grande trasparenza sul mercato di lavoro in Germania. Il nostro compito e la nostra sfida è di coltivare e di migliorare ancora i contatti con le aziende, per avere un numero ancora più alto di offerte attuali nelle nostre banche dati. Uno scopo del processo di riforma era anche di integrare le banche dati delle agenzie private per il collocamento al lavoro, uno scopo che è stato raggiunto solo parzialmente. Come si può facilmente comprendere, le agenzie private non erano molto interessate ad una collaborazione troppo stretta con il nostro ente visto che dovevano temere di perdere una parte della loro clientela (aziende e persone che cercano lavoro).

Però, non bisogna dimenticare lo strumento nuovo del "Job Roboter", una macchina di ricerca che permette solo al consulente di effettuare una ricerca di offerte di lavoro pubblicate su altri siti internet (siti di giornali o siti aziendali). Il "Job Roboter" permette al consulente di trovare nuove offerte di lavoro e di dare un servizio migliore al nostro cliente; si tratta inoltre di uno strumento per stabilire e creare nuovi contatti con aziende che finora non hanno collaborato con noi.

Le banche dati "BERUFENET" e "KURS" finora non hanno subito variazioni con la riforma:

- BERUFENET mette a disposizione una descrizione attuale e dettagliata di più di 6000 profili professionali in Germania. Contiene informazioni sul percorso di formazione o studio, sulle qualifiche richieste e descrive i compiti "quotidiani" della professione. Inoltre informa su possibilità di corsi di aggiornamento, sullo stipendio e sul mercato di lavoro.

- KURS è una banca dati con informazioni su corsi di aggiornamento, corsi di formazione professionali a livello scolastico, corsi di studio universitario, ecc.

Fino ad oggi, ogni "Agentur für Arbeit" è suddiviso in quattro grandi reparti:

- Collocamento e servizi di consulenza per gli adulti.
- Servizio di consulenza per la scelta della prima formazione professionale / per lo studio universitario (compreso il collocamento).
- Servizio per il pagamento del sussidio.
- Amministrazione.

Inoltre ci sono alcuni altri servizi specializzati: servizio medico, servizio psicologico, consulenti tecnici per la riabilitazione, career service per gli studenti, centro europeo di consulenza professionale, consulente EURES, ecc.

In futuro, tutto il nostro lavoro sarà focalizzato sul collocamento delle persone senza lavoro. Probabilmente ci sarà un team responsabile per il collocamento di tutte le persone sotto la soglia dei 25 anni. Nella maggior parte delle nostre agenzie ci sarà un reparto responsabile per il collocamento delle persone con un titolo di studio. E ci sarà un team (oppure diversi team) responsabile/i per il collocamento di tutte le altre persone adulte, di regola con una specializzazione su certi settori (per esempio il settore commerciale, quello edile, ...).

Un'idea centrale della riforma è di migliorare la qualità del colloquio di consulenza. Finora il cliente di regola veniva senza appuntamento fisso al nostro ufficio per dichiarare che aveva perso il suo posto di lavoro e che cercava un impiego nuovo, un passo anche necessario per ricevere il sussidio di disoccupazione. Il cliente spesso doveva aspettare anche parecchio tempo prima di andare dal suo consulente per avere un primo, di regola, breve colloquio. Dopo un massimo di 20 minuti il colloquio era finito; non c'era molto tempo da perdere sapendo che fuori aspettavano ancora numerosi clienti.

In futuro diverse cose dovrebbero cambiare:

- Il cliente chiama l'agenzia per l'impiego per informarci sulla sua situazione, per avere una informazione, per chiedere il sussidio di disoccupazione, ecc. Per il primo contatto con i nostri clienti ogni

“Agentur für Arbeit” creerà un call center. Questo call center avrà, secondo le nuove direttive, il compito di chiarire e di sbrigare subito un gran parte (lo scopo sarebbe il 45 %) delle richieste dei nostri clienti.

- In ogni agenzia per l'impiego verrà creata una zona ingresso (reception) con il compito di dirigere il flusso dei clienti. Ogni visitatore della nostra agenzia dovrebbe passare da questa reception. In un minuto di tempo (anche questa è una direttiva!) l'operatore dovrebbe capire di quale servizio ha bisogno il cliente. Ogni persona che non ha già stabilito un appuntamento fisso con un suo consulente o un'altro collaboratore dovrebbe essere diretto verso una zona clienti con telefono. Da lì potrebbe chiamare il nuovo call center, che dovrebbe essere in grado di risolvere subito il problema del cliente.
- Il consulente invece, grazie a queste misure, dovrebbe avere più tempo per il colloquio individuale e per il collocamento stesso. Prima del colloquio individuale, il cliente dovrebbe ricevere un pacchetto informativo, compreso tutti i moduli da riempire. Il compito del cliente è di allegare un suo curriculum vitae, di descrivere le proprie esperienze, le proprie qualifiche e gli eventuali scopi a livello professionale. Il cliente ci spedisce tutta la documentazione prima del colloquio. Il consulente la riceve in tempo e in tale modo anche lui inizia il colloquio con il cliente essendo già preparato sul caso. Si può rendere conto delle qualifiche oppure delle diverse problematiche del cliente. La qualità del colloquio è migliore, le due parti sono preparati e hanno più tempo, circa un'ora, per sviluppare idee e soluzioni concreti per ogni problematica.

Non è proprio una idea molto nuova, ma la riforma sottolineerà il fatto che non ogni persona ha bisogno dello stesso servizio. In futuro distingueremo di più in quale grado, fino a quale punto ogni cliente ha bisogno del nostro aiuto.

- Il **cliente indipendente** è capace di trovare un nuovo impiego senza avere un grande aiuto da parte nostra. Usa le nostre banche dati tramite i computer disponibili presso le nostre agenzie oppure tramite internet da casa sua. Esempio: la segretaria qualificata che vuole o

deve cambiare il datore di lavoro. Il mercato di lavoro in questo settore è buono, le offerte sono numerose.

- Il **cliente della consulenza** (Beratungskunde) ha bisogno di un aiuto più specifico per trovare un nuovo impiego. Gli servono idee, proposte o stimoli concreti per orientarsi. Oppure ha bisogno di un corso di formazione o di aggiornamento per reinserirsi nel mercato di lavoro. Esempio: il web designer che durante la crisi della new economy non trova più un lavoro adatto alle proprie qualifiche.
- Il **cliente dell'assistenza** (Betreuungskunde) ha bisogno di un appoggio intenso per trovare un nuovo impiego. Servono numerosi colloqui o contatti prima di trovare una soluzione alle sue problematiche. Oppure deve affrontare un corso di formazione specifico, più lungo e intenso per poter integrarsi nel mondo lavorativo. Esempio: l'ingegnere 50enne con una disoccupazione già superiore ad un anno; il piastrellista 40enne con problemi di salute; il 25enne senza lavoro fisso e senza qualifica professionale.

Il mercato del lavoro in Germania è diventato più difficile. Le aspettative dei nostri clienti sono più alte di prima. E la concorrenza dei servizi privati di collocamento è notevole, in prima linea considerando la nostra clientela dequalificata. Perciò bisogna impegnarsi il più possibile per garantire ad ogni cliente (anche il datore di lavoro è naturalmente un cliente nostro) il servizio adatto alle sue esigenze.

Di seguito viene fornita una lista (sicuramente non completa) delle nostre attività che questi obiettivi:

1. informare, attività:

- Internet center (centro di informazione) con accesso internet libero per i nostri clienti
- sito www.arbeitsagentur.de con le banche dati informative BERUFENET e KURS
- fiere (partecipazione alle fiere organizzati da terzi, organizzazione di proprie fiere presso le nostre agenzie)
- workshop con specialisti e professori (informazioni sul mercato di lavoro, su percorsi di studio, su nuovi profili professionali, testimonianze su esperienze di lavoro, ecc.)

2. scegliere la professione, attività:

- colloquio individuale
- test psico-attitudinali
- seminari per piccoli gruppi (per riflettere sulle proprie scelte)
- collaborazione con le scuole

3. collocare, attività:

- sito www.arbeitsagentur.de con la banca dati per la ricerca di un lavoro
- “profiling” – creare un profilo di qualifica di una persona
- seminari “il curriculum vincente”
- centro “curriculum vitae” – attrezzato con PC, stampante, scanner – il cliente può scrivere e stampare il suo curriculum, con un'assistenza non solo tecnica (come posso formulare la mia lettera di accompagnamento? ...)
- scegliere e finanziare corsi di aggiornamento per i nostri clienti.

I servizi di consulenza e si collocamento specializzati sono organizzati per target o per obiettivo; sono presenti infatti servizi:

- per le donne (prima e dopo la fase di maternità)
- per studenti e laureati
- per gli “under 25”
- per portatori di handicap
- per l'autoimprenditorialità
- per la mobilità in Europa (rete EURES, rete EUROGUIDANCE)
- per integrazione e qualificazione di stranieri
- per la consulenza ai datori di lavoro (acquisizione di offerte di lavoro)
- per la collaborazione con scuole ed enti che organizzano corsi di aggiornamento.

4. **sostenere economicamente**, la cui attività principale consiste nell'erogazione del sussidio di disoccupazione e sussidi simili.

L'ESPERIENZA DELLA FRANCIA: IL CASO DELL'AGENCE NATIONALE POUR L'EMPLOI (ANPE) DI PARIGI

Regine O'Neill
ANPE Parigi

L'ANPE è una rete di risorse in partenariato al servizio del lavoro che alla fine del 2002 contava 761 agenzie locali e 34 unità specialistiche; sono coinvolti 22.665 operatori di cui l'86% lavora a diretto

contatto con i lavoratori e con le imprese.

Oggi l'attenzione è centrata su due nuovi progetti: il PAP/ND (programma d'intervento personalizzato per una nuova partenza) che integra la legge contro le esclusioni e il PARE (piano di aiuto per il rientro al lavoro) iniziato nel luglio del 2001.

Il progetto PAP/ND si propone di accelerare il re-inserimento dei disoccupati proponendo loro un accompagnamento rinforzato e maggiormente personalizzato fino al superamento dello stato di disoccupazione. Al tempo stesso aiuta le imprese a trovare più facilmente le risorse umane di cui ha bisogno. Di questo progetto beneficiano tutte le persone in cerca di lavoro, iscritte all'ANPE con e senza sussidio di disoccupazione; inizia con una analisi personalizzata, la messa a punto di un piano di azione per il re-inserimento e un accompagnamento regolare e sistematico fino a 6 mesi.

Per l'ANPE, il ritorno al lavoro dei disoccupati costituisce una priorità. Per sostenere il raggiungimento di questo obiettivi, vengono realizzati due grandi livelli di servizi a seconda del profilo, del grado di autonomia e dei bisogni della persona in cerca di lavoro:

- 1) i servizi ad accesso libero;
- 2) i servizi di accompagnamento, che prevedono in specifico:
 - a) accompagnamento puntuale (o sostegno individualizzato)
 - b) accompagnamento rinforzato
 - c) accompagnamento sociale.

Le offerte di lavoro vengono raccolte in tutti i settori di attività e riguardano tutti i tipi di contratti di lavoro. Nel 2002 sono state raccolte più di 3 milioni di offerte di lavoro; la parte di mercato coperta dalla Agenzia pubblica è pari al 38%.

Le offerte di lavoro sono regolarmente aggiornate e possono essere consultate presso le agenzie per l'impiego del bacino di riferimento del lavoratore o quello dove sono state raccolte oppure sul sito dell'ANPE, che è stato classificato come primo sito per il lavoro in Francia e secondo in Europa.

Il sito conta in media circa 165.000 visitatori al giorno e circa 150.000 offerte di lavoro al giorno e si articola in:

- uno spazio candidati
- uno spazio datori di lavoro
- uno spazio attualità.

Alcuni siti specializzati permettono

di rispondere ad esigenze specifiche di reclutamento, (spettacolo, ecc.).

Nel 2002 sono state realizzate più di 1.800.000 attività di servizio per facilitare il ritorno al lavoro; i principali servizi, aumentati del 85% rispetto al 2001, sono:

- laboratori di ricerca del lavoro
- bilancio di competenze approfondito (BCA)
- valutazione delle competenze e delle capacità professionali (ECCP)
- valutazione nel luogo di lavoro (EMT).

L'ANPE prescrive un'ampia gamma di offerta formativa, la formazione finanziata dallo Stato, dalle regioni e dalle Associazioni di categoria. Nel 2002 sono stati prescritti più di un milione di corsi di formazione con un aumento del 43% rispetto al 2001.

Altro obiettivo dell'Agenzia è quello di aiutare le imprese a trovare i propri lavoratori. Le modalità di raccolta delle offerte di lavoro sono varie e rapide; si tratta d una consulenza e di un accompagnamento individualizzato:

- sul profilo dei candidati che vengono ricercati
- sulle condizioni di reclutamento
- sulle modalità di diffusione
- sulle modalità di selezione e di presentazione delle candidature
- sul piano di reclutamento.

Le prestazioni specialistiche proposte ai datori di lavoro si differenziano ulteriormente:

- per il reclutamento di un quadro, l'azienda può ricorrere al servizio quadri;
- per il reclutamento internazionale, si fa ricorso alla rete Espace Emploi International sviluppato con l'OMI (Office des Migrations Internationales);
- per l'assunzione di un lavoratore handicappato, i consulenti ANPE informano e accompagnano le aziende nella scelta.

Le grandi imprese hanno fiducia dell'ANPE e si affidano alla struttura pubblica per i loro bisogni.

L'esperienza francese si basa su un approccio di rete e di integrazione fra i diversi soggetti che operano sul territorio; sono stati attivati degli accordi quadro con tre partner privilegiati: le Mission Locales, l'APEC e la rete Cap Emploi. In totale sono attivi 750 partner a livello locale rispetto ai precedenti

250. L'ANPE lavora anche in raccordo con le comunità locali (i comuni) attraverso la disponibilità di 100 "punti-lavoro".

IL SISTEMA DEI SERVIZI PER L'IMPIEGO NELLA LEGGE ITALIANA DI RIFORMA DEL MERCATO DEL LAVORO

PierAntonio Varesi
*Università Cattolica
Piacenza*

L'attenzione è concentrata su alcune parti della nuova disciplina ed in particolare sul sistema dei servizi per l'impiego. Non vorrei però dare l'errata sensazione che i temi affrontati dal titolo secondo del decreto legislativo n. 276/03 siano da considerare autonomi o peggio estranei alla revisione della disciplina dei rapporti di lavoro. In realtà, i due temi (sostegno nel mercato del lavoro e flessibilità/rigidità della disciplina dei rapporti di lavoro) sono collegati o almeno collegabili tra loro.

LA TUTELA NEL MERCATO DEL LAVORO

Più in generale possiamo dire che il tema del titolo secondo del decreto legislativo n. 276/03 è la *tutela nel mercato* dei lavoratori; detto in altri termini in che modo assicurare un intervento pronto, efficace ed efficiente delle amministrazioni locali quando i giovani lavoratori devono inserirsi nel mondo del lavoro o i lavoratori adulti sono in difficoltà occupazionale o sono ormai disoccupati in cerca di un nuovo lavoro.

Si noti che costruire un buon sistema locale di politiche attive del lavoro, di formazione professionale e di servizi per l'impiego è compito fondamentale per la tutela dei lavoratori: infatti quanto più si va allentando la *tutela nel rapporto di lavoro* (mediante le più svariate forme di flessibilità), tanto più assume rilievo la tutela nel mercato del lavoro.

In proposito è possibile svolgere anche una riflessione più "raffinata": tutela nel mercato e tutela nel rapporto non devono essere concepite come separate (o, peggio, in contrapposizione); esiste a mio avviso un legame stretto tra i due tipi

di tutela (si pensi ad es., ai lavori a termine o comunque caratterizzati da instabilità: in un mercato con quote ridotte di lavoro a termine ed in grado di assicurare una rapida e qualificata ricollocazione potrebbe, in astratto, essere pressoché indifferente la stabilità o meno del rapporto di lavoro; al contrario in un mercato con alte quote di lavoro precario ed in cui non si attuano politiche idonee alla rapida e qualificata ricollocazione di tali lavoratori, vi sarà una naturale tendenza del sindacato a favorire la stabilizzazione presso lo stesso datore di lavoro). In sintesi la protezione nel mercato e la flessibilità/rigidità dei rapporti di lavoro in quel mercato sono in parte collegate tra loro; costruire il buon sistema di politiche attive del lavoro di cui si è detto, non è dunque fare "altro" rispetto alla regolazione dei rapporti di lavoro, ma è creare le condizioni per una diversa regolazione dei rapporti di lavoro. Quindi l'istituzione pubblica che si preoccupa di assicurare buone tutele sul mercato, incide, indirettamente, anche sui livelli e sulla modalità di protezione nel rapporto.

Come si può notare, la responsabilità della pubblica amministrazione appare sempre più ampia.

LE RAGIONI DELLA RIFORMA DEL SISTEMA DEI SERVIZI PER L'IMPIEGO

Obiettivo della riforma è quello di elevare la quota di incroci tra domanda ed offerta di lavoro realizzati in forma organizzata e non spontanea, come richiede un mercato del lavoro sempre più complesso e sofisticato.

In proposito il quadro a livello europeo ci segnala che l'incrocio domanda-offerta in forma organizzata raggiunge, nei casi migliori, tra il 20 ed il 25 per cento del totale degli incontri.

In Italia si stima che le strutture pubbliche attualmente medino circa il 10 per cento degli incontri tra domanda ed offerta di lavoro, a cui va aggiunto qualche punto percentuale (tra il due ed il tre per cento), realizzato da soggetti privati.

L'obiettivo è dunque quello di superare il divario che ci separa da realtà più avanzate e quindi di recuperare alla mediazione organizzata circa un dieci per cento di incroci, restringendo invece l'area dell'incrocio operato attraverso canali informali (cioè attraverso la re-

te parentale, amicale, di relazioni sociali) che resta comunque e ovunque prevalente.

L'importanza di questo traguardo non può sfuggire; esso interessa sia i datori di lavoro, che potrebbero così essere aiutati in tempo rapidi ed in forma puntuale nel reperimento della manodopera necessaria, sia i lavoratori, in quanto buoni servizi per l'impiego rendono trasparente il mercato del lavoro e sono dunque fondamentali per far funzionare in modo efficace ed equo l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro.

IL SISTEMA DI SERVIZI PER L'IMPIEGO COME DELINEATO DALLA LEGGE N. 30/2003 E DAL DECRETO LEGISLATIVO 10 SETTEMBRE 2003, N. 276.

La legge n. 30/2003, all'articolo 1, ci offre due preziose indicazioni per cogliere la volontà del legislatore rispetto alla nuova organizzazione del mercato del lavoro che si intende costruire:

- da un lato dichiara di perseguire la modernizzazione e razionalizzazione dell'intervento pubblico (lettera b) con riconferma alle PROVINCE delle funzioni amministrative già attribuite dal d. lgs. n. 469/97 (lettera e);
- dall'altro lato mira all'ampliamento dei soggetti pubblici e privati che possono svolgere le diverse attività riconducibili ai servizi per l'impiego, con la precisazione che vi deve essere un unico regime di autorizzazione o accreditamento.

Il decreto legislativo non si occupa delle strutture pubbliche competenti all'esercizio delle funzioni in esame (non si occupa quindi delle Province e dei Centri per l'impiego). Questo non vuol dire, come qualche frettoloso lettore ha inteso, la soppressione del sistema pubblico di servizi per l'impiego costruito con tanta fatica nel quinquennio trascorso, con grande impegno in particolare da parte delle Province. La normativa che regola l'intervento pubblico in materia (cioè il d. lgs. n. 469/97) è riconfermata, in quanto considerata evidentemente sufficiente dal legislatore.

La nuova normativa, agendo principalmente sui requisiti per l'autorizzazione allo svolgimento dei servizi per l'impiego, tende a favorire l'ingresso nella fornitura di servizi per l'impiego di nuovi soggetti, pubblici e privati.

Per quanto riguarda i soggetti pubblici, il decreto ammette allo svol-

gimento di attività di intermediazione tra domanda ed offerta di lavoro, a condizione del possesso di solo di alcuni requisiti (c.d. autorizzazione a requisiti ridotti), anche i Comuni, le Università pubbliche e private, gli istituti di scuola secondaria di secondo grado e le Camere di commercio. Questi soggetti dovranno dimostrare di possedere alcuni requisiti (non perseguire fini di lucro, avere la disponibilità di sedi ed attrezzature adeguate, alimentare con le informazioni raccolte la borsa continua nazionale del lavoro, impegnarsi a rispettare le regole sulla tutela della privacy nella raccolta e trattazione dei dati relativi ai lavoratori).

Per quanto riguarda i soggetti del c.d. privato-sociale il decreto indica esplicitamente le associazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori comparativamente più rappresentative, gli enti bilaterali ed i patronati, ai quali sono richiesti, per altro, requisiti ridotti ma più ampi rispetto ai soggetti pubblici sopraccitati, per la concessione dell'autorizzazione. In questo gruppo può essere considerato anche l'Ordine nazionale dei consulenti del lavoro.

Per quanto riguarda i soggetti privati ricordo, innanzi tutto, che le agenzie di somministrazione di lavoro, se abilitate a tale funzione, saranno da considerarsi automaticamente autorizzate anche a svolgere tutti i tipi di servizi per l'impiego considerati dalla legge (mediazione, ricerca e selezione, supporto alla ricollocazione professionale). Oltre a queste agenzie, possono chiedere l'autorizzazione a svolgere servizi per l'impiego anche le società di capitali ovvero le cooperative od i consorzi di cooperative in possesso di alcuni requisiti economici, organizzativi e di affidabilità (v. art. 5 del d. lgs.).

Si punta in questo modo ad ampliare in massima misura la tipologia dei soggetti che svolgono servizi per l'impiego.

Alla luce di queste indicazioni, incrociando le norme del decreto legislativo in esame con quelle del d. lgs. n. 181 come riformato dal d. lgs. n. 297/2002, sembra ragionevole una lettura della riforma secondo la quale si vuol costruire un **sistema misto e multipolare**, finalizzato all'erogazione di un'ampia gamma di servizi ed interventi:

- a) anagrafe dei lavoratori;
- b) gestione pubblica di quote del

mercato del lavoro (legge 68/99 e art. 16 legge 56/87);

- c) servizi per l'impiego, alcuni dei quali devono essere offerti con cadenze "minime" prefissate a particolari categorie di lavoratori, oltre ai servizi rivolti alla generalità degli utenti;
- d) formazione professionale;
- e) politiche attive.

Del tutto coerente con questa impostazione è l'ampio concetto di "SERVIZI COMPETENTI" di cui all'art. 1, 2 c., punto g) del d. lgs. 181 riformato: sono considerati tali, infatti, "i centri per l'impiego e gli altri organismi autorizzati o accreditati a svolgere le previste funzioni".

Questo sistema potrebbe essere così descritto:

- vi sarebbero funzioni pubbliche che si intendono comunque mantenere in capo alle strutture pubbliche deputate (Province e Centri per l'impiego): anagrafe del lavoro, legge n. 68 e art. 16 della legge n. 56/87;
- vi sarebbero servizi di interesse pubblico che potrebbero (in relazione alle scelte della Regione) essere invece gestiti direttamente da strutture pubbliche oppure essere affidati in convenzione a soggetti del privato sociale (ad esempio associazioni dei datori di lavoro o enti bilaterali) o a privati, purché autorizzati dal Ministero e/o accreditati dalle Regioni, nonché (secondo quanto previsto dalla lett. E) dell'art. 1, 2c della legge n. 30/2003) ad enti locali diversi dalle Province, Università, scuole superiori (ad esempio i colloqui di orientamento da effettuarsi entro tre mesi dall'inizio della disoccupazione o le proposte di inserimento lavorativo potrebbero essere affidati a questi soggetti dietro pagamento da parte della Provincia di un corrispettivo per ciascun intervento).
- vi sarebbero, infine, servizi per l'impiego svolti da altri soggetti autorizzati, pubblici e privati che non collocano la loro attività all'interno del disegno programmatico regionale e provinciale.

Consapevole del fatto che la multipolarità può anche tradursi in confusione, il legislatore ha disposto che, al fine di favorire la circolazione delle informazioni relative all'incontro tra domanda ed offerta di lavoro tra tutti i soggetti coinvolti nel sistema di servizi per l'impiego, venga istituita la Borsa continua nazionale del lavoro (v. art. 15).

Ecco in sintesi il modello relativo al-

le politiche attive del lavoro ed ai servizi per l'impiego che si può intravedere nel d. lgs. n. 297/2002, nella legge delega n. 30/2003 e nello schema del decreto di attuazione:

- vi sono funzioni riservate all'intervento diretto della pubblica amministrazione e affidate alle Province: l'art. 1, punto e) della legge n. 30/2003 ribadisce la scelta del D.lg. n. 469/97 di individuare nelle Province il soggetto istituzionale centrale per la gestione delle funzioni amministrative in materia);
- ve ne sono altre che possono indifferentemente, sulla base di scelte insindacabili delle singole Regioni, essere gestite direttamente dalle Province oppure essere affidate a soggetti (autorizzati e accreditati) del privato sociale o, ancora, ad altri soggetti autorizzati e accreditati (compresi, enti locali diversi dalla Provincia);
- se un soggetto diverso dalla Provincia e dai Centri per l'Impiego intende svolgere Servizi per l'Impiego a prescindere dal quadro programmatico pubblico, chiede l'autorizzazione;
- se lo stesso soggetto intende invece svolgere alcuni servizi per l'impiego come affidatario della Provincia deve essere autorizzato e accreditato.

Chi conosce il sistema regionale di formazione professionale ha modo di ritrovarsi abbastanza facilmente nel modello che si va delineando per i servizi per l'impiego. Nella formazione professionale vi può essere la gestione di attività da parte della pubblica amministrazione oppure l'affidamento mediante convenzione ad altri soggetti: l'accreditamento è requisito per il convenzionamento.

LE QUESTIONI APERTE

Questo impianto normativo offre alla nostra attenzione almeno tre questioni di rilievo:

- a) l'individuazione delle modalità di integrazione dell'intervento dei diversi soggetti pubblici;
- b) la capacità di questo sistema di elevare la quota di incontri tra domanda ed offerta di lavoro in forma strutturata;
- c) la ricerca di eventuali forme di presenza pubblica diverse dall'amministrazione ordinaria in grado di garantire maggiore tempestività, efficienza ed efficacia.

A) Quanto al primo punto possono

essere segnalate due questioni: la prima di ordine strettamente giuridico, la seconda invece di tipo organizzativo.

Sotto il profilo giuridico segnalo che sono stati sollevati problemi di coerenza interna del decreto legislativo n. 276/2003 per quanto riguarda i soggetti pubblici ammessi a svolgere servizi per l'impiego.

L'autorizzazione a requisiti ridotti di soggetti pubblici, quali gli enti locali, gli istituti di scuola secondaria superiore e le Università pubbliche, solleva, secondo alcuni giuristi, un delicato problema: tra le funzioni ed i compiti amministrativi conferiti alle Regioni e attribuiti alle Province dagli art. 2, c. 1, lett. 1 e 4, c. 1, lett. a) del d. lgs. n. 469/97 vi sono la "preselezione e l'incontro tra domanda e offerta di lavoro" (norma mai abrogata e che il decreto non sopprime); ed allora sul piano giuridico ci si chiede se lo Stato può, nel ribadire tale competenza, autorizzare altri soggetti pubblici a svolgere le stesse attività, al di fuori di ogni potere programmatico delle Regioni e delle Province. Non è privo della necessaria coerenza interna un provvedimento che da un lato riconosce alle Province le funzioni ed i compiti amministrativi in materia di servizi per l'impiego e dall'altro autorizza direttamente altri soggetti pubblici (ed in particolare i comuni) a erogare gli stessi servizi, anche al di fuori di qualunque disegno di programmazione?

La seconda questione, si è detto, è di tipo organizzativo. Si è detto che il sistema è multipolare e che proprio per questo necessita di un soggetto chiamato alla regia dell'intero sistema ed al governo dell'intervento da parte dei vari soggetti pubblici.

In proposito il rischio che si può intravedere è la frammentazione dell'intervento pubblico, disperso in mille rivoli (ogni piccolo Comune con i suoi servizi per l'impiego scollegati dal resto del sistema provinciale). Ovviamente non è in discussione l'importanza del contributo che i Comuni possono dare per il buon funzionamento della rete dei servizi per l'impiego (si tratta di un punto fermo, condiviso da tutti). Ciò a cui si fa riferimento è la necessità che vi sia, per quanto riguarda la parte pubblica, un "padrone del processo". In altri termini se un limite è rinvenibile nel decreto è quello di rendere debole l'individuazione del soggetto istituzionale che presiede all'esercizio della funzione. Chi, tra i vari

soggetti pubblici, ha la responsabilità nei confronti dei cittadini di garantire che la quantità e la qualità dei servizi erogati siano adeguate al bisogno esistente sul territorio? La risposta dovrebbe essere: la Provincia; ma se altri soggetti pubblici (come le Università, le Camere di commercio, i Comuni) possono, con risorse proprie o comunque acquisite, decidere autonomamente di svolgere servizi per l'impiego, in che consiste il potere di governo della Provincia?

Sul punto noto tra i soggetti interessati (in primo luogo Province e Comuni) grande consapevolezza dei pericoli e ampie disponibilità ad individuare procedure, modalità e forme di collegamento volte ad assicurare un'azione coordinata.

B) Abbiamo detto in precedenza che obiettivo della riforma dei servizi per l'impiego è quello di innalzare la quota di incroci tra domanda ed offerta di lavoro realizzati in forma organizzata.

Su questo punto i commenti allo schema di decreto legislativo sono generalmente improntati all'ottimismo, sulla base del seguente ragionamento: più soggetti ammessi a svolgere questo tipo di servizio, più incroci tra domanda ed offerta in forma oMOderganzizzata.

Mi permetto però di richiamare la vostra attenzione sul fatto che il risultato non è automatico. E' necessario infatti che i soggetti chiamati in causa dal legislatore siano effettivamente interessati. E invero non depone a favore della preesistenza o dell' automatica sussistenza di un vivo interesse il fatto che già in precedenza, ai sensi dell'art. 10 del d. lgs. n. 469, molti dei nuovi soggetti avrebbero potuto svolgere attività di mediazione tra domanda ed offerta di lavoro e non lo hanno fatto; certo con qualche requisito da soddisfare in più, ma consentitemi di dire che non si trattava di ostacoli insuperabili.

C) In questo sistema misto, qual è il rapporto tra pubblico e privato? La legge sembra orientata ad una "cooperazione forzata", giustificata da una implicita valutazione negativa del pubblico (considerato sempre inefficiente) e positiva del privato (considerato sempre efficiente). Gli artt. 13 e 14 dello schema di decreto legislativo offrono interessanti opportunità di raccordo pubblico-privato. Vedremo i risultati che sapranno dare. Segnalo però che quella offerta dallo schema di decreto non è l'unica

prospettiva possibile. Accanto a queste forme ne possono esistere altre, già sperimentate nelle realtà più attente ai nuovi sviluppi, in cui pubblico (tutto il pubblico, quindi la Provincia i principali Comuni, l'Università) e privato (in particolare il privato sociale, quello rappresentato dalle associazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori, dagli enti bilaterali) si uniscono per lo svolgimento di servizi per l'impiego, a volte mediante convenzione (v. Veneto), in altri casi adottando agili forme di tipo privatistico, mediante la costituzione di società, in grado di assicurare la necessaria efficienza (v. FIL s.p.a. di Prato).

MODELLI ORGANIZZATIVI E STANDARD DI SERVIZI*

PierGiovanni Bresciani

Che cosa significa "definire la strategia" e "progettare l'organizzazione" di un centro per l'Impiego (CPI)? Perché è importante occuparsene? Come occorre procedere per farlo? A quali criteri ci si dovrebbe ispirare? Quali metodi e strumenti sono utilizzabili da un responsabile di CPI che intenda occuparsene? Quali tipi di soluzioni "standard" (o "modelli") sono eventualmente disponibili al riguardo? Che ruolo può svolgere, concretamente, un responsabile nel definire la strategia e nel progettare l'organizzazione del proprio CPI? Quali sono i margini di autonomia e discrezionalità che può effettivamente esercitare al riguardo? Quali sono le qualità che servono per farlo? E una volta fatto, tutto questo serve davvero a migliorare la performance del CPI?

Questi interrogativi risultano particolarmente cruciali in questa fase di evoluzione del sistema dei servizi nel nostro Paese, nella quale lo "shock" del passaggio dal Ministero alle Regioni e alle Province, con la sua rincorsa delle emergenze e la necessità di tutti i soggetti coinvolti di capire "cosa è effettivamente successo" e "che cosa sta per succedere" sta lentamente lasciando luogo anche grazie all'utilizzo delle risorse UE dell'Asse1 del nuovo FSE, ad un atteggiamento maggiormente articolato, orientato alla programmazione (dei servizi, delle azioni, delle risorse)

se) in grado di assumere la questione della strategia e dell'organizzazione del CPI non come una sorta di "lusso" inessenziale da rinviare a tempi migliori (perché oggi ci sarebbero "ben altre cose più urgenti e vitali di cui occuparsi"), ma piuttosto, ormai, come un fattore cruciale, ineludibile proprio per migliorare la performance del CPI (la gamma dei servizi che essi sono in grado di erogare, l'efficacia dell'erogazione, l'efficienza operativa).

L'organizzazione del CPI (e, a monte, la definizione della strategia alla quale essa dovrebbe essere funzionale) costituisce quindi oggi nel sistema dei SPI un autentico "collo di bottiglia" per lo sviluppo qualitativo e quantitativo dei servizi "oltre l'emergenza": per questo stesso motivo essa costituisce nello stesso tempo una risorsa-chiave che può essere utilizzata per il miglioramento della performance della struttura e del suo impatto sulla situazione locale (sviluppo economico, mercato del lavoro).

* Abbiamo richiamato alcuni degli interrogativi che hanno guidato questo intervento e che possono essere approfonditi in Pier Giovanni Bresciani, *"L'organizzazione dei centri per l'impiego, vincolo e risorsa per lo sviluppo del nuovo sistema"*, Studio Méta & associati, Bologna.

CENTRI PER L'IMPIEGO E ORIENTAMENTO: L'ESPERIENZA DELL'AGENZIA DEL LAVORO DI TRENTO

Mauro Ghirotti

CENNI STORICI SULL'ESPERIENZA DI ORIENTAMENTO PROFESSIONALE IN PROVINCIA DI TRENTO

La Legge Provinciale 16 giugno 1983, n. 19, ha istituito l'Agenzia del lavoro di Trento. E' una struttura dotata di autonomia gestionale, amministrativa e contabile, alla quale è affidata l'attuazione degli interventi di politica attiva del lavoro a livello locale: osservazione del mercato del lavoro, sostegno alla formazione sul lavoro dei giovani, elevazione professionale dei lavoratori, sostegno all'avvio di attività di lavoro autonomo, iniziative per favorire l'occupazio-

zione femminile, percorsi guidati ed individualizzati di inserimento al lavoro per soggetti svantaggiati, lavori socialmente utili, incentivazione delle assunzioni di soggetti appartenenti a fasce deboli e soggetti svantaggiati. La medesima legge istituisce, nell'ambito dell'Agenzia, il *Centro di orientamento professionale e assistenza nel collocamento*, con il compito di erogare informazione e consulenza nei confronti di "giovani in età scolare e lavoratori". Inizialmente il Centro di orientamento professionale ha svolto i propri servizi presso la sede dell'Agenzia del lavoro a Trento; in seguito è stato attivato un recapito a Rovereto (per dimensioni la seconda città della provincia) e successivamente la presenza degli operatori è stata decentrata anche sul resto del territorio provinciale.

Con il decreto legislativo 21 settembre 1995, n. 430 vi è stata poi la delega alle province autonome di Trento e Bolzano dell'esercizio delle funzioni amministrative in materia di collocamento ed avviamento al lavoro. A decorrere dal primo gennaio 1996 sono state pertanto eliminate o trasferite a tali amministrazioni le strutture, appartenenti al Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, che erano presenti nelle rispettive aree di competenza. Conseguentemente vi è stata la completa assunzione da parte della Provincia Autonoma di Trento della responsabilità nella gestione delle strutture del collocamento.

La confluenza nell'ambito di un unico soggetto istituzionale di tutte le strutture pubbliche deputate al sostegno e governo del mercato del lavoro, ha quindi rappresentato una condizione preliminare ad un riordino complessivo ed organico ed un potenziamento della strumentazione volta ad assicurare adeguati servizi e sostegni ai lavoratori ed ai datori di lavoro.

La Legge Provinciale di recepimento delle funzioni delegate (Legge Provinciale 3 febbraio 1997, n. 2) è intervenuta definendo principalmente l'integrazione sul piano organizzativo e funzionale, fra l'Agenzia del Lavoro e le Sezioni Circoscrizionali per l'Impiego, con l'evidente intento di fondere gli adempimenti relativi all'amministrazione del mercato del lavoro, gli interventi di sostegno al reddito e gli interventi di politica attiva del lavoro.

Pertanto, l'Agenzia del Lavoro ha assunto il compito di realizzare le attività del collocamento e le politiche del lavoro, con l'obiettivo esplicito

di perseguire migliori e più efficienti servizi al cittadino, tramite la realizzazione di punti di riferimento unitari di natura pubblica per affrontare tutte le problematiche legate agli adempimenti del collocamento ed alla gestione delle politiche attive del lavoro.

Tale idea non nasce però in occasione del varo delle norme sopra richiamate: nella nostra realtà era già attiva, fin dall'estate del 1995, una intesa tra Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale e Provincia Autonoma di Trento per attivare sperimentazioni in materia di servizi all'impiego e per realizzare interventi coordinati sul mercato del lavoro trentino. Sulla base di questo accordo l'Ufficio Provinciale del Lavoro e della Massima Occupazione e l'Agenzia del Lavoro di Trento avevano congiuntamente predisposto una iniziativa che aveva l'obiettivo di arrivare a costruire, in termini sperimentali e graduali, delle "unità di base" per la gestione dell'insieme dei servizi all'impiego, nelle quali si doveva realizzare una organica integrazione fra le due strutture.

A seguito della citata delega delle funzioni amministrative, si è verificata quindi una ulteriore spinta verso una direzione già tracciata, con un graduale sviluppo dell'assetto delle funzioni territoriali coerente con un disegno generale di riorganizzazione dei servizi pubblici all'impiego. Negli anni seguenti, si è avviato un processo di:

- inserimento nell'ambito dei Centri per l'impiego di servizi di informazione, accoglienza, orientamento e preselezione, che in precedenza erano erogati prevalentemente in modo tecnicamente e fisicamente distinto;
- inserimento di operatori di sostegno a soggetti svantaggiati nell'ambito dei Centri per l'impiego e l'inizio di attività di riqualificazione di personale in precedenza assegnato ad altre funzioni, per lo svolgimento presso gli uffici territoriali di compiti attinenti la medesima area;
- avvio della gestione a livello locale della L. 68/99;
- coinvolgimento dei Centri per l'impiego in parte delle attività afferenti ai Lavori socialmente utili provinciali e alle nuove iniziative previste in materia di apprendistato.

Parallelamente hanno assunto sempre più una funzione di servizio nei confronti delle sedi territoriali alcuni settori della struttura centrale che in precedenza agivano con maggior

"impermeabilità", quali proprio il Centro di orientamento professionale e assistenza nel collocamento, l'Osservatorio del mercato del lavoro, il Gruppo di pilotaggio per i servizi informatici, l'ufficio mobilità ed altri.

A questi mutamenti dell'assetto funzionale si è accompagnata una impegnativa attività migliorativa di tipo organizzativo-strutturale, con la sistemazione di tutte le sedi (locali ed attrezzature d'ufficio) e l'automazione del sistema informativo di tipo gestionale.

Si sottolinea che lo sviluppo organizzativo sopra sintetizzato è avvenuto comunque in una situazione di rapida evoluzione normativa che ha non poco influito sulle funzioni svolte dall'Agenzia.

D'altra parte anche nel resto del nostro paese è diventato operativo il decentramento delle funzioni di collocamento ed avviamento al lavoro, in particolare a seguito del decreto legislativo n. 469/97 e successive norme attuative, che hanno portato, a decorrere dal dicembre 1999, il nuovo quadro istituzionale anche per le Regioni a statuto ordinario. Ciò ha provocato l'avvio di un acceso dibattito sul ruolo e sulle funzioni delle nuove strutture territoriali per l'impiego, che pone al centro dell'attenzione il problema e l'obiettivo di rafforzamento delle varie attività pubbliche di supporto ed intervento in materia, comprese quelle di orientamento professionale.

Dunque, rispetto a questo argomento, la situazione dell'Agenzia del lavoro di Trento costituisce un interessante riferimento sia per le soluzioni adottate che per il grado di evoluzione del sistema.

FORMAZIONE DEGLI OPERATORI

Per garantire un elevato standard qualitativo nell'erogazione dei servizi di orientamento, l'Agenzia del lavoro di Trento ha sempre curato molto l'aspetto della formazione degli operatori.

Nel 1993 è stato formato un gruppo di 7 orientatrici esperte in consulenza individuale e di gruppo. L'operazione coincideva con l'ipotesi di apertura sul territorio provinciale di nuovi sportelli di orientamento professionale. Il gruppo è stato costituito in base ad una selezione psico-attitudinale di persone con lauree in sociologia, psicologia e scienze dell'educazione. Esse hanno seguito un corso di formazione della durata di 85 ore teoriche e 120 ore di tirocinio presso il Centro di orientamento pro-

fessionale. La formazione è proseguita nel corso degli anni attraverso l'utilizzo della supervisione di qualificati consulenti esterni su casi e progetti.

Nel 1998 è stato realizzato il primo corso per orientatori di primo livello che ha coinvolto 7 persone già dipendenti dei Centri per l'impiego. Il corso ha avuto una durata di 84 ore teoriche e 60 ore di tirocinio.

Nel 2000 è stato realizzato il secondo corso per orientatori di primo livello. Sono stati coinvolti 20 dipendenti divisi in 2 gruppi: un gruppo di 10 persone ha seguito l'intero percorso formativo e un altro gruppo di 10 persone, già coinvolte in percorsi formativi precedenti, ha partecipato solo ad attività di approfondimento. Il corso ha avuto una durata di 20 giornate teoriche (13 per il modulo base e 5 di approfondimento), 3 viaggi di studio all'estero (Parigi, Londra e Monaco – ogni persona ha partecipato a 2 viaggi), stage in Italia (7 strutture) e all'estero (2 strutture) e 50 ore di tirocinio con affiancamento dei consulenti di orientamento (per chi ha seguito il modulo base).

- Articolazione dei servizi di orientamento professionale

I servizi di orientamento professionale erogati dall'Agenzia del Lavoro presso i Centri per l'impiego sono attualmente strutturati nel modo seguente:

- **sportelli informativi:** sono offerte informazioni e documentazione su attività dell'Agenzia del Lavoro (tipologie delle azioni previste dal Documento degli interventi di politica del lavoro in adozione, categorie di lavoratori interessate, servizi forniti ai lavoratori), su percorsi formativi per acquisire, aumentare, adeguare la professionalità alle esigenze del mercato del lavoro (indicazioni su scuole, università, corsi di formazione a vari livelli, borse di studio in Italia e all'estero, professioni e settori di attività e loro tendenze nell'immediato futuro, soprattutto in relazione al mercato del lavoro locale, singole opportunità occupazionali nel settore pubblico e privato (concorsi pubblici banditi in ambito provinciale e nazionale ed inserzioni di lavoro), normativa del rapporto di lavoro (tipologie di contratti di assunzione, collocamento, mobilità, ecc.), condizioni di vita e di lavoro e opportunità di impiego nell'Unione Europea (servizio Eures e Centro Risorse);

- **informazione collettiva:** pubblicazione del settimanale *Orientalavoro*, gestione di un sito Internet (<http://www.agenzia.lavoro.tn.it>) e pubblicazione di guide specializzate: negli anni sono state predisposte e aggiornate continuamente una serie di guide relative alle modalità di ricerca del lavoro, alla normativa del lavoro dipendente, all'avvio di un'attività autonoma, alla normativa relativa alla mobilità, ai servizi di orientamento;
- **colloqui di orientamento di primo livello:** hanno la finalità di presentare ed illustrare i servizi offerti dalla struttura, far emergere le caratteristiche ed i bisogni del lavoratore sul piano professionale, fornire informazioni e materiali riguardanti il mercato del lavoro, la ricerca di lavoro, le scelte formative e le professioni e di agevolare gli eventuali accessi ad ulteriori servizi interni od esterni all'Agenzia;
- **consulenza di orientamento:** tale consulenza è erogata principalmente attraverso il colloquio individuale e il colloquio di gruppo. Il colloquio individuale è finalizzato a sostenere il processo di autovalutazione, raccolta di informazioni e definizione degli obiettivi per la predisposizione di un progetto professionale. Il colloquio di gruppo è uno strumento utilizzato per sostenere percorsi di orientamento o per l'acquisizione di tecniche di ricerca del lavoro per gruppi di persone appartenenti alla stessa tipologia (neodiplomati, donne alla ricerca di un reinserimento lavorativo, disoccupati in mobilità, ecc.). La consulenza individuale avviene solo su appuntamento;
- **tirocini formativi e di orientamento:** da settembre 2001 la gestione dei tirocini è passata in carico ai Centri per l'impiego; essi sono ora seguiti dagli orientatori e dai consulenti di orientamento.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Dunque, nella realtà trentina i servizi orientativi di natura professionale risultano fortemente attivi ed integrati nell'ambito dei Centri per l'impiego, in linea con le sollecitazioni e gli indirizzi provenienti dall'Unione Europea e dall'Amministrazione Centrale. Anzi, proprio l'Agenzia del lavoro di Trento può essere vista come una delle poche

strutture che in Italia già da anni aveva imboccato tale percorso, giungendo più preparata di altre ad affrontare la fase che attualmente conosciamo. Tuttavia i problemi non sono mancati e tuttora si evidenziano degli elementi di criticità, che ritengo siano comuni a gran parte delle realtà regionali e locali del nostro paese.

Innanzitutto va sottolineato come l'integrazione nell'ambito dei Centri per l'impiego della funzione orientativa abbia essenzialmente mutato il bacino d'utenza a cui essa si riferisce. Si è riscontrata infatti una enorme dilatazione in termini numerici, ma anche le caratteristiche ed i bisogni espressi dai lavoratori si sono modificati: è aumentato il peso delle tipologie d'utenza con bassa scolarità e professionalità spendibile sul mercato del lavoro, è cresciuta la domanda di servizi orientativi di medio/bassa specificità, a discapito di quelli ad elevata intensità. A fronte di tale situazione siamo intervenuti:

- ridefinendo e precisando ulteriormente i due principali strumenti di intervento che si erano precedentemente delineati, il colloquio di orientamento e la consulenza professionale, ponendoli contestualmente in connessione diretta con due chiari livelli di competenze professionali, una di media ed una di alta specificità professionale;
- aumentando significativamente il numero degli operatori con una media specificità professionale;
- privilegiando la modalità di erogazione del servizio di tipo individuale, sia per poter meglio modulare la relazione fra l'operatore e la varietà del target d'utenza nei confronti dei quali operiamo che per le scarse adesioni e/o alti tassi di abbandono sui corsi di orientamento;
- potenziando lo strumento del tirocinio, apparso particolarmente rispondente alle necessità orientative dei target d'utenza emergenti.

Le dinamiche descritte sono chiaramente riscontrabili nelle allegate tabelle, che sintetizzano alcuni dati degli ultimi anni relativi all'utenza ed ai servizi orientativi erogati. Dall'analisi di tali dati, seppur sommari, può scaturire una ulteriore serie di considerazioni.

Innanzitutto si evidenzia che negli anni considerati l'aumento complessivo degli interventi erogati è avvenuto a fronte di una graduale diminuzione degli iscritti ai Centri per l'impiego e di un bassissimo tasso di disoccupazione. Questo fa pensare

che esisteva e probabilmente esiste tuttora una domanda da parte dei cittadini di servizi per l'impiego di natura informativa ed orientativa a livello personalizzato non pienamente soddisfatta. Grazie all'integrazione, essa si è quindi potuta esprimere, ha trovato riscontro ed ha provocato modificazioni nella stessa organizzazione dei servizi (come abbiamo visto).

In secondo luogo si sottolinea come vi sia comunque un peso relativamente alto degli interventi erogati nei confronti di fasce di lavoratori con alto titolo di studio e/o occupati; ciò indica una certa capacità di attrazione da parte dei servizi erogati dai Centri per l'impiego, nei confronti di categorie di persone ritenute "forti" sul mercato del lavoro. Ciò contrasta con una diffusa convinzione di scarsa credibilità e idoneità del servizio pubblico a fornire adeguate risposte nei confronti di queste tipologie d'utenza.

Inoltre emerge che le azioni orientative, grazie anche all'impulso dato dall'applicazione del D.Lgs. 181/2000 alle misure di prevenzione alla disoccupazione di lunga durata, hanno oramai raggiunto un numero non troppo distante dal totale degli iscritti ai Centri per l'impiego. E' vero che più interventi possono riguardare la medesima persona, ma di converso può valere anche la considerazione che per molti lavoratori non sono risultati necessari particolari sostegni, vista la forte dinamicità del nostro mercato del lavoro.

Una ultima considerazione deriva dalle risultanze di una ricerca, sull'efficacia ed efficienza dei servizi di orientamento, svolta nel 2000, cioè nel periodo in cui si stavano realizzando concretamente i più rilevanti processi di integrazione dei servizi per l'impiego (nel loro complesso), con le funzioni più tradizionali in materia di collocamento ed avviamento al lavoro. E' emerso che la percezione da parte dell'utente rispetto alla qualità ed articolazione dei servizi offerti non è più agevolmente circoscrivibile a specifici strumenti, quali ad esempio quelli di tipo orientativo oppure di supporto all'incontro fra domanda ed offerta di lavoro. Dal lavoratore viene piuttosto colta e valutata l'attività del Centro per l'impiego nel suo complesso ed a poco serve "targare" un intervento od un altro con il metodo tradizionale utilizzato dagli addetti ai lavori. Questo fatto non è di per sé negativo: è uno degli effetti dell'integra-

zione, che valorizza reciprocamente le diverse componenti dell'azione espressa dal servizio pubblico e che presenta, di volta in volta, un percorso che viene visto, da parte dell'utente, in modo tendenzialmente univoco, composto da più tasselli fra loro incastrati. Questo ci pone però un problema ulteriore: proprio nel momento in cui più si pone la necessità di sviluppare una metodologia e una prassi che analizzi l'efficacia e l'efficienza degli interventi di politica del lavoro, ed in particolare dei servizi per l'impiego, si riduce la visibilità dei singoli strumenti utilizzati, coi quali siamo invece abituati a ragionare.

CONCLUSIONI DELL'ASSESSORE REGIONALE AL LAVORO, ALLA FORMAZIONE, ALL'UNIVERSITA' E ALLA RICERCA, ROBERTO COSOLINI.

Se l'obiettivo del Convegno odierno, era aiutarci a tracciare una strada per lo sviluppo e la valorizzazione del sistema dei Centri per l'Impiego, è un obiettivo che, grazie alla qualità degli interventi e delle testimonianze che abbiamo ascoltato, possiamo ritenere del tutto raggiunto.

Un lavoro avviato dalla Regione, insieme alle Province, certo faticosamente, nell'estate scorsa, trova oggi perciò nuovi spunti ed elementi che ci aiuteranno nei prossimi decisivi passaggi, ovvero:

- la definizione degli standard dei Centri;
- un piano formativo per gli addetti;
- lo sviluppo e un più elevato livello di completezza e di integrazione del Sistema Informatico.

Vogliamo recuperare il ritardo, consapevoli della maggiore complessità della fase che si è aperta e che vedrà un sistema di servizi sul mercato del lavoro sempre più caratterizzato dalla presenza sia del pubblico che del privato.

Alla politica spetta il compito, rispetto a questo mercato, di fissare le regole e le condizioni affinché si realizzino alcuni obiettivi fundamenta-

li: rendere sempre più fluido ed effettivo l'incontro fra domanda ed offerta, rimuovere gli ostacoli verso la massima occupazione, supportare le fasce deboli con interventi mirati, promuovere la qualità delle risorse umane.

Per fare questo la Regione Friuli Venezia Giulia intende:

- definire bene la missione del servizio pubblico e investire sulla sua efficienza e competitività;
- creare le regole e mi riferisco in particolare all'accreditamento, affinché la presenza dei privati sia caratterizzata da livelli di qualità e di trasparenza, nell'interesse degli utenti: per questo vogliamo "alzare l'asticella" della qualità, per usare una metafora del professor Varesi, aiutando tutti affinché saltino meglio e non abbassandola, come sembra fare la legge 30 e il relativo decreto attuativo, autorizzando tutti a fare tutto.

Questo è il senso anche di un forte coinvolgimento delle parti sociali al Tavolo della concertazione apertosi, su queste tematiche, in queste settimane.

I Centri per l'Impiego possono stare sul mercato del lavoro: per questo investimento sulla professionalità, definizione della missione, forte capacità di diversificare e personalizzare gli interventi, l'integrazione con il sistema formativo sono contenuti del lavoro impostato, che abbiamo condiviso con le parti sociali e che escono arricchiti da questa giornata di lavoro.

QUADERNI DI ORIENTAMENTO
Iscl. Tribunale n. 774
Registro Periodici del 6/2/90

CARLO BEVILACQUA FOTOGRAFO

Le pagine di questo numero dei Quaderni di Orientamento vengono scandite dalle opere fotografiche di uno dei più abili e singolari fotografi del Novecento, friulano, ma uno dei più premiati a livello internazionale.

Carlo Bevilacqua era nato a Fagagna (Udine) nel 1900, ma trascorse tutta la vita a Cormóns (Gorizia). Commerciante per professione, ma fotografo per talento, rimase un dilettante alquanto evoluto per tutta la sua lunga esistenza. Nei lunghi anni a cavallo della seconda guerra mondiale, essere un abilissimo autodidatta, come lui era, significava portare un contributo significativo alla nuova fotografia italiana, specialmente in quegli anni in cui l'arte figurativa si stava rinnovando e svincolando da un ventennio di autarchia culturale.

Nel dopoguerra Bevilacqua fu socio e fortemente partecipe dei più importanti circoli fotografici (La Gondola di Venezia, la Società Fotografica Subalpina di Torino) fino a presenziare tra i fondatori di quel Gruppo Friulano per una Nuova Fotografia che da Spilimbergo diede un contributo determinante al Neorealismo nel campo dell'immagine fotografica e che annoverava esponenti di primo piano come Italo Zannier, Fulvio Roiter, Gianni e Giuliano Borghesan, Toni Del Tin, Aldo Beltrame, a cui si aggiunsero in seguito Paolo Monti, Luciano Ferri ed altri ancora.

Dicevamo che Bevilacqua è stato uno dei più premiati fotografi italiani e, infatti, le immagini che egli ricavava con la Rolleiflex parteciparono a prestigiosi concorsi; basterebbe un elenco delle sue "vittorie" per riempire questo spazio a lui dedicato. Il suo "realismo poetico" venne apprezzato da Belgrado a Berlino, da Bruxelles a Buenos Aires, da Bangkok a Melbourne, da Lubiana a Calcutta, da Rochester a Singapore, da Parigi a Tokio,...

Riconoscimenti importanti gli furono tributati dalla Federazione Internazionale dell'Arte Fotografica e le sue opere vennero pubblicate su riviste e annuari della fotografia.

Nel 1986, su iniziativa del Circolo fotografico Friulano, a cura di Riccardo Toffoletti e Italo Zannier, alla presenza dell'autore venne organizzata una esposizione nella Galleria d'Arte Moderna di Udine, con la pubblicazione *Ommaggio a Carlo Bevilacqua*, da cui sono ricavate le immagini che pubblichiamo in questi Quaderni.

Un prestigioso saggio sull'opera di Bevilacqua è stato redatto dal critico inglese Alistar Crawford. Importanti esposizioni monografiche sono state allestite in Galles e, dopo la scomparsa dell'autore, in quell'amata terra friulana che per decenni egli percorse alla ricerca di immagini rappresentative di situazioni umane e quadri di natura, mai da altri esplorati in termini di così acuta partecipazione.

Se le immagini di un Friuli povero e dignitoso, triste e poetico, malinconico e lirico, hanno percorso il mondo per tanti anni, il merito va all'instancabile occhio fotografico di Carlo Bevilacqua.

Riccardo Toffoletti