

IL PARADIGMA DELL'ARCIPELAGO E LA STRATEGIA DELLE CONNESSIONI. IL RUOLO DELLA FORMAZIONE DALL'ETA DI VULCANO ALL'ETÀ DELLA LUCE E L'ESPERIENZA DEI QIGC A FORLÌ

di Guido Contessa

Ritengo opportuno iniziare la mia relazione senza ricorrere a un discorso conseguente, ordinato e gerarchizzato. Le regole della retorica hanno senso all'interno di un quadro logico armonioso e di un contesto etico coerente. Poiché lo sfondo attuale, che incombe anche sul mio discorso, è quello dell'arcipelago e della frantumazione, inizierò con la presentazione di pensieri contingui, sensibili alle limitrofie ed alle analogie, più metaforici che semaforici.

Le immagini della ambiguità

La logica tradizionale, che ha retto all'incirca fino all'inizio di questo secolo, si fonda su un assioma granitico e di luminosa chiarezza: una cosa è se stessa e non può essere anche il suo contrario (A è A e non può essere non A).

Su questo monumento logico si è costruita la società d'Occidente, o meglio, la sua parte emersa e visibile. La struttura di senso della nostra cultura è andata gerarchizzandosi intorno prima al potere della logica poi alla logica del potere. Si può dire che lo Stato assoluto e più tardi totalitario, sono stati la necessaria conseguenza storica di un secolare processo di espulsione dell'ambiguità.

Gli inizi del '900 sono stati sia il punto culminante del processo sia l'inizio della crisi. La teoria della relatività in campo fisico, l'esistenzialismo in filosofia, il personalismo nella Chiesa cattolica, l'impressionismo in pittura via via fino all'esplosione di Hiroshima, il soggettivismo del '68 e il pensiero debole degli anni '80: ecco le tappe della emersione dell'ambiguità, prima rimossa ed emarginata. Una emersione di un pensiero definito irrazionale solo da chi è ancorato ai paradigmi aristotelici, ma che in verità appartiene all'universo parallelo di una logica dell'ambiguità, dove una cosa è se stessa, ma anche tante altre cose fino al suo contrario: A è A, ma anche B e C e non A. La distinzione non è nelle cose stesse, ma nei piani di lettura e nei gradi di risoluzione: cioè nei soggetti che guardano le cose.

La psicologia da decenni evidenzia le ambiguità percettive con immagini ormai famose. Ma il caso più recente di interesse per l'ambiguità è un libro di Hofstadter dedicato agli ambigrammi, segni grafici il cui significato muta cambiando l'attenzione dell'osservazione, oppure resta intatto malgrado una lettura allo specchio o al contrario (1).

Le immagini della complessità

L'ambiguità o la molteplicità dei significati vanno di pari passo con la "perdita del centro" che si è tradotta a livello sociale con la frantumazione ed a livello individuale con le diffuse crisi di identità.

Il secondo principio della logica aristotelica, quello della causalità, viene progressivamente sostituito dal principio di circolarità e di relazione, cioè di complessità.

Ogni cosa od evento non sono prima causati e poi causanti altre cose ed eventi, ma sono in relazione reciproca di causa-effetto. La realtà non è più una catena lineare di eventi discendenti, ma un ingranaggio complesso di influenze reciproche dove la causa di un effetto è a sua volta causata da esso.

Il tempo e lo spazio cessano di avere una dimensione lineare e piana, per entrare in una dimensione circolare e concava-convessa.

Ancora una volta è il soggetto che osserva a orientarsi dando una propria punteggiatura al discorso, una propria scansione al tempo ed una propria dimensione allo spazio.

La pragmatica della comunicazione di Palo Alto, la teoria dei sistemi, la geometria dei frattali sono alcuni tasselli della teoria della complessità.

Le immagini usate in questi anni per esprimere tutto ciò sono diverse: il labirinto e la ragnatela, la curva di Peano, la spugna di Sierpinski-Menger, il quadricubo booleano (2).

1. M. Hofstadter, *Ambigrammi*, Hopefulmonster, Firenze, 1987.
2. B. Mandelbròt, *Gli oggetti frattali: forma, caso e dimensione*, Einaudi, Torino, 1987.

Dall'impero all'arcipelago

La fig. 1 raffigura in modo assai approssimativo la società moderna, che chiamerei "imperiale" per la sua cogente verticalità e gerarchizzazione. La forma a tronco di piramide implica una società fondata sul principio di non contraddizione e sul principio di causa-effetto. L'ambiguità è

espunta, emarginata o rimossa (sotto, dentro o fuori); la complessità e il disordine sono semplificati dall'ordine gerarchico e razionale della divisione funzionale.

I gradini verticali stanno a rappresentare classi e ceti, ordinati secondo rapporti gerarchici di reddito, *status* e potere. Il centro ed il vertice sono detenuti dalle élite, la periferia e la base del sistema sono assegnate alle masse.

I comparti verticali rappresentano le divisioni funzionali della produzione e del lavoro, delle scienze e delle professioni. Il reticolo, letto al grado di risoluzione del singolo individuo, identifica i ruoli sociali e familiari, il grado di potere, ricchezza e *status* del singolo, e financo il mestiere.

Un sistema basato sulla certezza, cioè sulla scarsa ambiguità, e sulla linearità dei movimenti (salita/discesa e centro/periferia), cioè sulla scarsa complessità.

La fig. 2 rappresenta il modello dell'arcipelago, paradigma dell'evo post-moderno. Naturalmente non esiste una data che possa garantirci il passaggio all'arcipelago. Forse né l'impero né l'arcipelago esistono o sono esistiti, o forse sono due universi paralleli che per comodità distinguo come moderno e post-moderno oppure come passato e futuro. La sensatezza dei modelli non sta nel loro realismo, ma nella loro generatività. La geometria euclidea non sarebbe mai nata se Euclide avesse cercato i punti, le rette e i triangoli in natura.

La figura dell'impero ci spiega molte cose del passato anche recente e qualcosa del presente, così come quella dell'arcipelago ci spiega alcune cose del presente e del futuro. E quanto basta per costringere il lettore a leggere un paio di pagine in più.

Né è facile chiedersi cosa abbia causato la emersione dell'arcipelago. Vi è chi vede in esso la crisi dell'impero, incrinato dalle sue interne contraddizioni. Ma vi è anche chi vede il passaggio dall'impero all'arcipelago come uno sviluppo, cioè una prova della forza e maturità del primo. Forse, la soluzione del quesito verrà dal computo dei costi e dei benefici umani e sociali che il passaggio produce e lascerà.

Possiamo fare una analogia con le crisi psicologiche individuali.

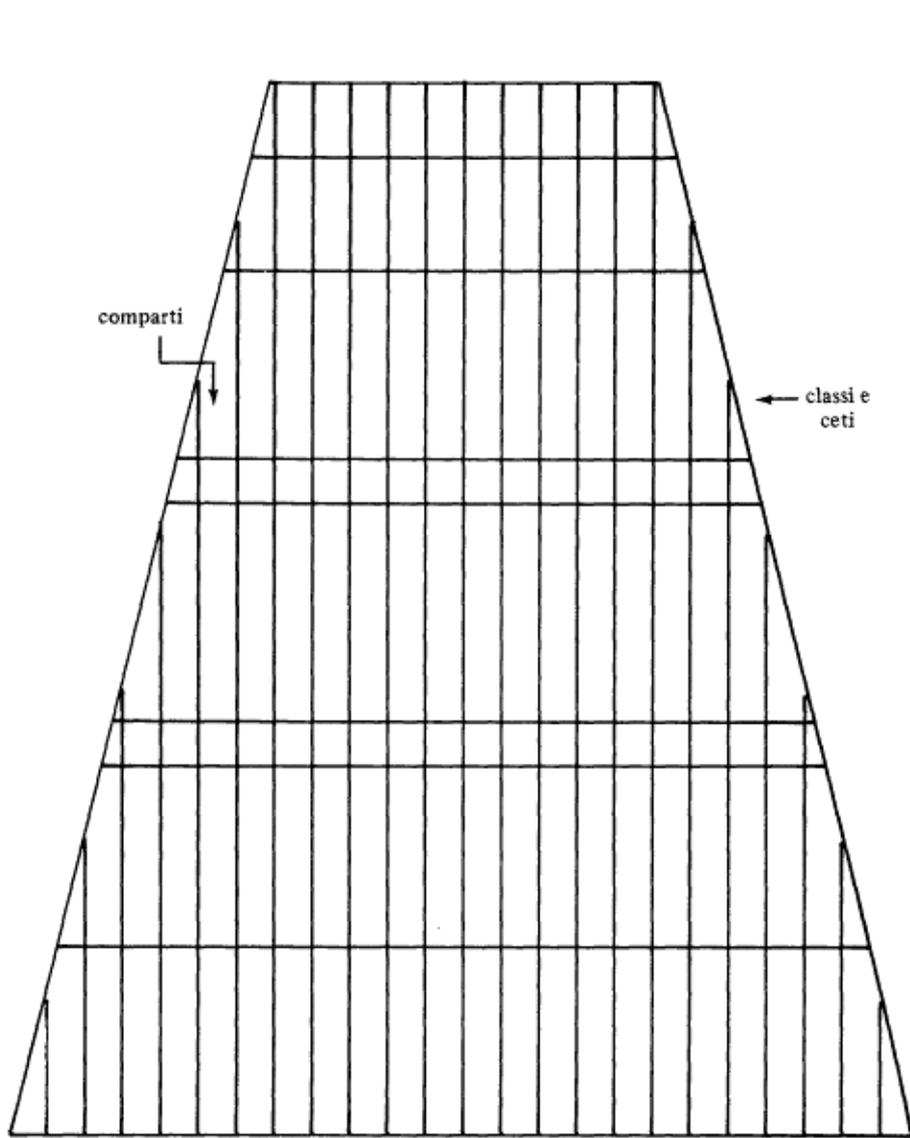


Fig. 1 - Il modello dell'impero

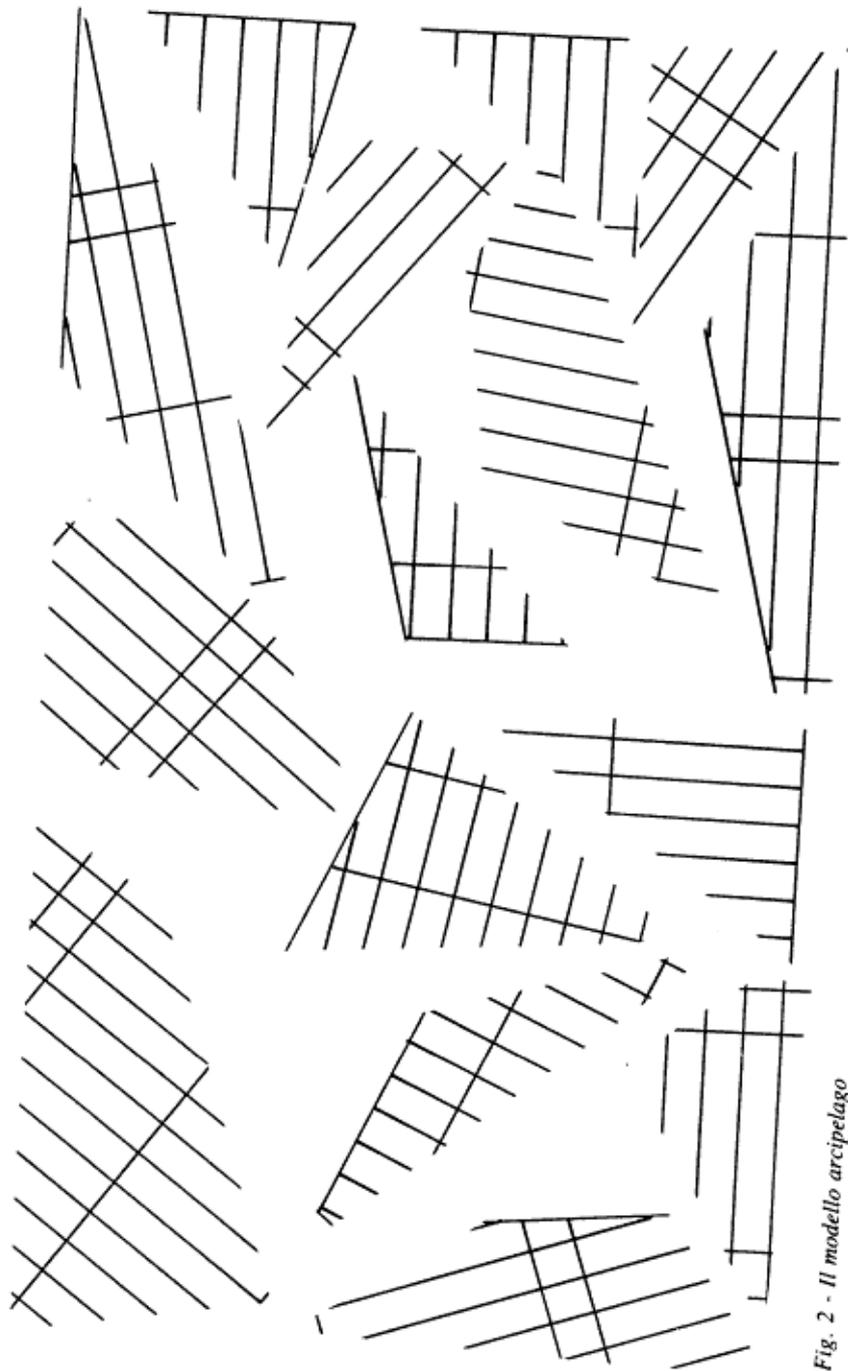


Fig. 2 - Il modello arcipelago

Come si distingue una crisi di passaggio, cioè evolutiva, da una crisi psicotica? In entrambi i casi si tratta di rotture, frammentazioni, sofferenze. La differenza sta nei costi della crisi e nei vantaggi finali. La crisi evolutiva è data dalla forza e produce forza; la crisi psicotica è data dal soccombere del soggetto e produce una sconfitta.

Tornando alla nostra figura, notiamo come la piramide risulti esplosa in una miriade di frammenti di diverse dimensioni e forme. Ciascuna di esse non è un frattale, cioè una forma che contiene i caratteri del tutto, ma una scheggia non autosufficiente per darsi un senso e per fornire di senso il contesto.

Le classi, i ceti e i gruppi sono rimescolati e suddivisi in schegge diverse. Il potere e lo *status* sociale sono polverizzati; centro e periferia, élite e masse sono concetti privi di riferimenti. La produzione ed il lavoro, le scienze e le professioni si sono decentrate e articolate, mescolate e confuse; allo stesso modo dei ruoli familiari e sociali, e dei mestieri individuali.

La forma dell'arcipelago appare disordinata, degerarchizzata; esprime il massimo di ambiguità e contraddizioni; necessita di relazioni circolari.

L'ordine è solo un progetto e la certezza un ricordo.

Dall'era di Vulcano all'età della Luce

La cultura dell'impero, almeno nella sua forma più sofisticata che è quella moderna (dei secoli XIX e XX), è raffigurabile con l'immagine del dio Vulcano. Un dio lavoratore, produttore, sporco di fucina che ben rappresenta i colletti blu e la fabbrica.

Il lavoro faticoso è il valore dello scenario imperiale moderno ed è anche la sua linfa. Lo scenario post-moderno si nutre invece della Luce, intesa sia come energia sia come apparenza; come valore (Luce, nella lingua greca ha la matrice *fos*, che è la stessa di fisica e natura — la cui matrice è *fus*), ma anche come sangue che scorre nelle vene dei computer.

Come semplice modello elenchiamo qui di seguito una doppia serie di caratteri distintivi della cultura di Vulcano e della cultura della Luce.

<i>Cultura di Vulcano</i>	<i>Cultura della Luce</i>
trasformazione della materia	trasformazioni immateriali
tempo lento	tempo accelerato
separazione	connessioni
centripetazione	policentrismo
gerarchizzazione	negozialità
verticalità	pluridirezionalità
flussi binari	flussi sistemici
spazio euclideo	spazio frattale
tempo lineare	tempo reale
computer sequenziale	connection machine
cultura di «coppia»	cultura di «gruppo»
disciplinarietà	inter-tradisciplinarietà
specializzazioni settoriali	specializzazioni orizzontali
ruoli di comando	ruoli di crescita
ruoli di trasferimento	ruoli di smistamento
ruoli di trasmissione	ruoli di divulgazione
ruoli di traduzione	ruoli di connessione
ruoli di seduzione	ruoli di stimolazione
bassa discrezionalità	alta discrezionalità

Naturalmente si potrebbe continuare all'infinito, ma credo che basti questo a dare una idea della diversità dei due sistemi culturali.

Ciascuna coppia meriterebbe di essere spiegata, ma lo spazio non lo consente. Mi limiterò ad accennare al tema delle discipline e delle specializzazioni settoriali, che tocca da vicino l'esperienza realizzata a Forlì.

Nella cultura imperiale di Vulcano l'ordine scientifico è contrassegnato da discipline abbastanza delimitate nei loro confini e da professioni consolidate. Ogni comparto della natura e dei bisogni sociali è affrontato da una disciplina e poche professioni gerarchizzate fra loro. Si tratta di un ordine logico-funzionale che minimizza il disordine, il conflitto e le contraddizioni. Naturalmente, per reggere, questo ordine ha bisogno di una cultura unitaria, stabile, razionale secondo tradizione.

L'esplosione che ha fatto emergere l'arcipelago ha prodotto schegge di realtà per le quali le discipline e le professioni del vecchio ordine o non servono o non bastano più. La scienza deve affrontare la nuova situazione in modo interdisciplinare o transdisciplinare e nuove discipline di confine o di integrazione verticale, cioè per settore, ora richiede un rimescolamento fra mansioni, settori e comparti, con nuove specializzazioni, alcune delle quali sembrano despecializzate. In particolare si moltiplicano le esigenze di specializzazioni orizzontali non per comparti ma fra comparti: pubblico e privato, sociale ed economico, sanitario ed educativo, produttivo e commerciale e così via.

La formazione alla fine del XXI secolo

Non vi è dubbio che il periodo attuale sia caratterizzato da un intreccio fra impero e arcipelago, età di Vulcano ed età della Luce. Possiamo pensare di essere in una fase di transizione fra un paradigma vecchio ed uno nuovo. Oppure possiamo pensare che un modello sia il negativo fotografico dell'altro; oppure infine possiamo considerare i due modelli come uno l'inconscio dell'altro, con tutto il carico di nostalgia, desiderio e paure che recano con se.

Ma queste sono attività speculative dalle quali occorre scendere quando si deve concretamente operare. Nel mio caso, come formatore, quali conseguenze porta questa modellistica? Qualsiasi cosa sia, l'arcipelago è il paradigma con cui dobbiamo confrontarci oggi e nell'immediato futuro. E ciò ha conseguenze decisive sull'azione formativa.

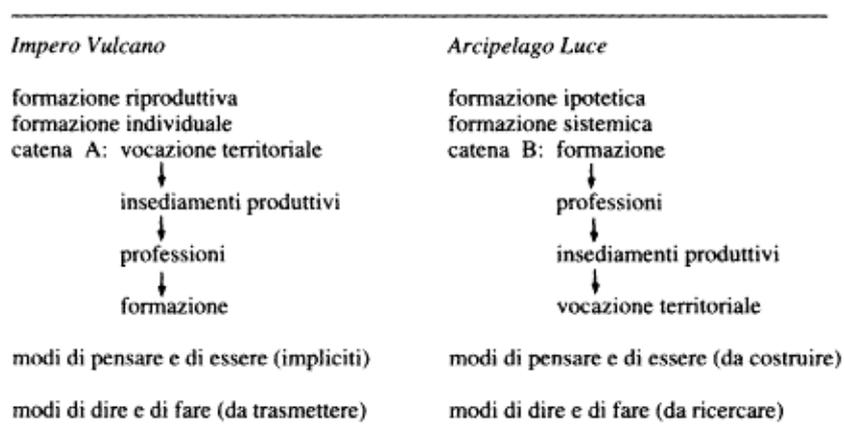
Dal quadro sopra presentato si evidenziano alcune differenze essenziali fra i due scenari. In un contesto logico e tradizionale, a tempi rallentati, la formazione ha un carattere riproduttivo. Il suo compito è quello di riprodurre le competenze delle vecchie generazioni nelle nuove. È chiaro cosa fanno per esempio i ragionieri, quindi il problema della formazione è far entrare i giovani nella professione di ragioniere che si presume a basso tasso di trasformazione.

Inoltre il contesto è "sapiente", cioè sa perché e cosa e come deve fare, mentre solo l'individuo giovane ignora: il problema dunque è rendere sapiente il giovane.

La catena di progettazione è discendente a partire dalla certezza oggettiva della vocazione territoriale data e dagli insediamenti produttivi esistenti. Questi determinano il fabbisogno di mestieri e professioni, che la formazione deve soddisfare.

Infine, i modi di pensare e di essere (cioè la cultura generale) sono certi: alla formazione resta il compito di trasmettere i modi di dire (cioè i codici scientifici e professionali consolidati) ed i modi di fare (cioè le tecniche collaudate).

Di tutt'altra natura è lo scenario dell'arcipelago. Qui il contesto



risponde a logiche non tradizionali e giace in apparente disordine, in più i tempi sono accelerati.

Questo porta la conseguenza che la formazione deve operare su ipotesi, cioè tendere a formare i giovani su professioni e modelli che ancora non esistono ma si ipotizza ragionevolmente che esisteranno. Il contesto non sa, ma invece per definizione è confuso e contraddittorio: l'apprendimento non può riguardare solo il singolo, ma anche il contesto (comunità territoriale e/o organizzazione) in cui esso opera.

La catena della progettazione si capovolge. Essendo la vocazione territoriale confusa, o inesistente (non a caso la disoccupazione cresce), essa diventa il punto finale del processo formativo. Occorre cioè partire dalla formazione, per arrivare a professioni che realizzino insediamenti produttivi, la somma dei quali delinea la vocazione territoriale. Infine, non è possibile contare su una cultura generale accreditata ed unitaria (modi di pensare e di essere). Essa invece è da costruire durante il processo formativo. Allo stesso tempo, cioè durante la formazione, i modi di dire e di fare (ovvero le conoscenze e gli strumenti) vanno ricercati in un processo collettivo che coinvolge formatori, formandi e comunità.

Quali ipotesi per le nuove skills?

Nella attuale formazione occorre dunque operare per linee politiche. In sostanza la domanda è la seguente: quali capacità occorrono a giovani che devono assumere un ruolo nuovo, in un contesto frammentato coi caratteri dell'arcipelago?

Occorre fare ipotesi sulle *skills* (capacità e competenze) che sono necessarie oggi e dopodomani. E possiamo tentare di farle con una nuova serie di coppie.

<i>Impero Vulcano</i>	<i>Arcipelago Luce</i>
adattamento	esplorazione/creatività
integrazione	differenziazione/articolazione
specializzazione verticale	specializzazione orizzontale
dipendenza	interd/indipendenza
dare-ricevere deleghe	negoziazione
pensiero binario-lineare	pensiero multiplo-circolare
gestire organizzazioni	gestire sistemi complessi
gestire l'esistente	gestire le possibilità
intervenire	prevenire
apprendere	apprendere ad apprendere

È facile notare come le *skills* della prima colonna richiedono un quadro certo come quello delineato prima col nome di impero! Vulcano. In esso, ai cittadini ed ai lavoratori si richiedono capacità di integrarsi ed adattarsi, cioè di inserirsi sia pure con una certa originalità in un contesto chiaro preesistente.

Essendo il sistema compartimentato, viene richiesta una specializzazione molto spinta e approfondita verticalmente (sapere sempre di più di un settore sempre più piccolo). Nelle organizzazioni è cruciale la capacità di dipendere, come quella di dare o ricevere una delega, gestire la razionalità organizzativa ed i confini esistenti dentro ed intorno alla stessa. Qui è

importante la capacità di intervenire ad esecuzione dei compiti stabiliti o nelle situazioni di eccezioni e di crisi: cioè quando l'ordinario non funziona come dovrebbe. Tutto ciò va appreso e dunque deve e può essere insegnato ai giovani.

La colonna di destra presenta *skills* molto diverse ed in certi casi opposte. Sono le *skills* ipotizzate come utili ad operare nell'arcipelago e nell'età della Luce.

Non esistendo più un centro è difficile chiedere a qualcuno di adattarsi ed integrarsi. Contano assai di più le capacità necessarie a costituire o trovare un centro.

Il contesto policentrico implica una pluri-appartenenza e dunque capacità di differenziazione e articolazione: cioè di funzionare in modi diversificati ed in gradi sfumati a seconda delle situazioni. I comparti sono polverizzati e quindi la specializzazione che occorre di più è quella che li connette; una specializzazione orizzontale che raggruppa funzioni diverse di comparti diversi. Per esempio un operatore della pubblicità in cosa è specializzato se non nella capacità di usare strumenti diversi e capacità afferenti a discipline e comparti diversi (estetica, economia, psicologia, sociologia, organizzazione)?

Laddove le organizzazioni si articolano, spezzettano e pluralizzano, occorre gestire la complessità, la circolarità e l'interdipendenza, con una

continua messa in campo della capacità negoziale. L'esistente è in cambiamento oppure in potenza, quindi occorre l'indipendenza di pilotarlo o attualizzarlo, gestendo il possibile. Invece che intervenire diventa premiare prevenire, cioè operare sull'ipotetico. Infine, tutto ciò non richiede solo apprendimento ma capacità di apprendere, cioè di formarsi insieme alle trasformazioni del contesto.

Il contributo della psicologia di comunità

La definizione di territorio è stata molto usata in questi anni, ma non sempre ha goduto di una messa a fuoco utile operativamente. La psicologia di comunità ha molto lavorato in questi anni, per tentare una focalizzazione precisa del termine. Un territorio può essere definito in senso psicologico come:

- a. uno spazio geografico e socio-economico;
- b. un sistema di organizzazioni in relazione reciproca;
- c. un luogo di appartenenza e di responsabilità.

Va precisato che queste tre condizioni non sono un elenco ma una sintesi di elementi ugualmente necessari. Inoltre va detto che non è possibile parlare di un territorio o di una comunità: questi infatti sono sistemi plurali, la cui identità si attualizza in determinati momenti storici e su particolari problemi.

Così è possibile che nello stesso spazio geografico e socio-economico, in genere meno variabile, non esistano abbastanza relazioni o un sufficiente vissuto di appartenenza. Oppure che ne esistano, ma solo relativamente ad un problema. Il concetto astratto o formale di territorio forlivese, può attualizzarsi e diventare "comunità" relativamente al problema "droga" o al problema "disoccupazione giovanile".

Questa concezione di territorio è mutuata dalla psicologia del gruppo. Un gruppo di persone in senso psicosociologico o strutturale non ha rilevanza come sistema, se non quando avvengono particolari interazioni fra i membri o quando l'appartenenza e la responsabilità raggiungono un livello significativo. E queste condizioni avvengono in situazioni speciali e su problemi speciali.

Discorso simile può essere fatto per le organizzazioni. La psicologia ha bene descritto la differenza fra struttura (insieme di ruoli e norme formali) e significato (definito dalle relazioni e dai vissuti). Una organizzazione sopravvive nella quotidianità, ma assume l'identità di "sistema attivo" solo quando si presentano certe condizioni, in tempi e su problemi particolari. Così un gruppo e un territorio esistono come forma, ma si attualizzano in porzioni di tempo definite e su aspetti parziali.

Ai tre livelli di gruppo, organizzazione e territorio (ma possiamo

aggiungere anche quelli di coppia e di individuo) il “sistema” vive grazie all’attivazione delle sue parti, mentre queste vivono grazie all’attivazione del sistema.

A partire da queste idee di fondo si aprono le strade per interventi di tipo comunitario-territoriale, che la psicologia di comunità ha segnalato e sperimentato in questi anni. Nella stessa Forlì è stata seguita questa logica nel 1984, per un progetto di prevenzione primaria delle tossicodipendenze (Progetto Fotoss).

Gli interventi comunitari si fondano su precise strategie che possiamo così definire:

1. strategia delle connessioni;
2. strategia della partecipazione;
3. strategia della prevenzione;
4. strategia dell’intervento;
5. strategia transizionale.

La *strategia delle connessioni* si propone di attivare, moltiplicare e rendere permanenti le relazioni fra le diverse organizzazioni del territorio. Esistono centinaia di organizzazioni pubbliche e private, settoriali o generali che operano nello stesso spazio geografico o socio-economico. È raro tuttavia che queste operino in “relazione” le une con le altre. Ciò non significa che non abbiamo interazioni, il che sarebbe impossibile.

Vuol dire piuttosto che non hanno scambi significativi né obiettivi comuni né intese tattiche transitorie. Se questa situazione è generalizzata, il territorio è una realtà meramente formale e pochi suoi problemi possono essere affrontati e risolti. Si tratta di una “comunità psicotica”, con scarsa identità e nessuna progettualità.

Una strategia delle connessioni implica interventi tesi a superare la frammentazione e l’isolamento istituzionale in favore dell’integrazione e degli “scambi progettuali”.

La *strategia della partecipazione* nasce dalla necessità di aumentare il coinvolgimento e dunque l’appartenenza e la responsabilità. Il concetto di partecipazione è la traduzione sociologica del concetto di appartenenza. In entrambi i casi è sottesa la equivalenza di “parte” e di “tutto” e la loro consustanzialità.

La strategia della partecipazione richiede un metodo di lavoro che incrementi l’appartenenza attraverso il “far parte di”, e aumenti la partecipazione mediante il “sentirsi parte di”. Questo duplice bersaglio si identifica con l’incremento di responsabilità, intesa come “abilità a rispondere” ai bisogni del sistema territoriale e del proprio sub-sistema,

intesi nella loro interdipendenza.

La *strategia della prevenzione* ipotizza interventi che siano “anticipatori” anziché “catastrofici”, centrati sul benessere cioè sulla generalità, anziché sul malessere cioè sulla parzialità. Tale strategia implica interventi sulla complessità comunitaria, al fine di aumentare le competenze di auto-aiuto, invece che sul problema-sintomo al fine di spostarlo. Per esempio, questa strategia applicata alla disoccupazione richiede interventi sulle organizzazioni sociali implicate nei processi di produzione e di acculturazione del sistema territoriale. Ridurre questo sintomo è meritevole, ma non esclude la sua riproduzione. Il mal di fegato, prima che con

interventi sul fegato, si cura mediante cambiamenti dello stile di vita, cioè della organizzazione del soggetto.

La *strategia dell'intervento* implica azioni concrete, programmate e verificabili cioè il contrario del destino e della casualità. La attuazione di un sistema territoriale non può avvenire mediante attese messianiche. I sistemi hanno forti tendenze entropiche e dissipative, e il tempo aumenta il disordine. Azioni casuali, episodiche, implicite, e non verificabili sono l'opposto della cultura dell'intervento. Una strategia e una cultura dell'intervento prevedono azioni fondate su un management professionale e su metodi di verifica scientifica e di valutazione programmata.

Infine, per *strategia transizionale* intendiamo una progettazione complessa ed articolata nel tempo, che non si limiti ai punti di partenza e d'arrivo.

Molti progetti interessanti falliscono per una mancanza di previsioni e di azioni che garantiscano e favoriscano la “transizione”. I cambiamenti sociali non sono riducibili a vistosi fenomeni di “catastrofe”, segnalanti l'avvenuto passaggio di stato. Prima del cambiamento, anzi condizione di questo, sono micro-mutamenti orientati e programmati, magari poco visibili. L'attivazione di un nuovo servizio richiede per esempio la preventiva selezione e formazione degli operatori necessari; l'attivazione di processi di selezione e formazione richiede la preventiva identificazione di un serio management; quest'ultimo richiede garanzie e contenitori istituzionali definiti. Naturalmente la strategia transizionale si fonda su una progettualità a lungo termine e su una visione sistemica dell'obiettivo da raggiungere e del contesto dell'azione.

Il contributo psicosociale in formazione

La procedura di progettazione formativa che abbiamo adottato a Forlì nella formazione dei Quadri Intermedi di Gestione e Coordinamento

(Qigc) è tipica in psicologia. Abbiamo cercato di ipotizzare una mansione, cioè una serie concreta di operazioni, cui i futuri Qigc (1) potranno essere chiamati. Poi abbiamo considerato questi aspetti della mansione come obiettivi formativi, impostando su essi il programma.

1. Il progetto qui descritto consiste in un Corso biennale per giovani che dovranno operare come interfaccia fra i giovani e il mondo del lavoro. Il Corso è promosso dal comune di Forlì col finanziamento del Fse e della Regione Emilia-Romagna.

L'approccio psicosociale postula la compresenza di tre categorie di "capacità" in ogni figura professionale. Una categoria è quella che contiene le "capacità di pensare", cioè quell'insieme di contenuti e procedure che consentono al soggetto di lavorare sul piano cognitivo. Poiché i nostri Qigc sono adulti abbiamo postulato di dare per scontato il patrimonio base dei processi razionali. Quindi ci siamo limitati a ipotizzare quali nozioni, teorie, informazioni, dati, fossero necessari perché i nostri allievi potessero espandere la loro "capacità di pensare", applicandola ai problemi cruciali del loro ruolo futuro. Una seconda categoria di capacità è quella relativa al "fare". Ogni professione o mestiere deve disporre di una tecnica concreta, che costituisce la parte visibile e applicativa del suo sapere. Abbiamo dunque cercato le attività minime, le procedure, i trucchi, che potessero consentire ai Qigc una efficacia concreta e a breve termine. La terza categoria concerne la "capacità di essere" nel modo richiesto dal ruolo. Si tratta dell'aspetto più squisitamente psicosociale: sensibilità, comportamenti, atteggiamenti.

Ogni ruolo richiede un bagaglio di competenze "personali o psicologiche", che in parte sono comuni a tutti gli uomini al lavoro e in parte sono specifici del ruolo stesso. Per esempio, sembra chiaro che ad un ruolo di vendita serva più aggressività mentre a un bibliotecario serve più il rigore o la pazienza. Molti ritengono che queste competenze personali siano un bagaglio innato o acquisito nei primi anni di vita, quindi le escludono dai processi formativi. Costoro suggeriscono semmai di tenerle presenti in fase di orientamento e selezione.

L'ottica psicosociale parte invece dall'ipotesi che queste competenze siano acquisibili in età adulta, o meglio, che siano affinabili ed espandibili in ogni età. Insegnare una competenza psicologica non è dunque diverso, se non sul piano metodologico e tecnico-didattico, dall'insegnare un cumulo di teorie. E ciò è stato dimostrato da tutta la storia della psicologia (basta ricordare K. Lewin).

Naturalmente questa tripartizione è puramente schematica. In realtà le diverse capacità sono intrecciate fra loro. Nessuno può dubitare che

esista un versante emotivo sia nella tecnica che nella teoria. Il pregiudizio e lo stereotipo, come l'ideologia e l'approccio provvidenzialistico sono esempi tipicissimi di irruzione di elementi emotivi nei processi razionali e tecnici. D'altro canto è impossibile non vedere una razionalità nei processi emotivi: le difese e le resistenze sono un caso di massima razionalità possibile, per chi le pone in essere rispetto all'insieme degli elementi in gioco. Per questo il programma e la didattica del nostro corso, sia pure in presenza di fasi distinte, presentano spesso situazioni "miste" che vedono la compresenza simultanea di obiettivi e tecniche di aula differenti.

Le suddette categorie di capacità sono presenti, sia pure in dosi diverse, in ogni ruolo professionale. Nei ruoli professionali nuovi, come è il Qigc, occorre tenere conto di un ulteriore elemento di progettazione: che è la ricerca attorno al ruolo stesso.

Non si tratta infatti di allestire un "processo di riproduzione" di un ruolo codificato, sia pure con le dovute innovazioni e prospettive evolutive. Si tratta nel nostro caso di avviare un "processo di costruzione", nel quale devono fare la loro parte tre attori diversi: i partecipanti, lo staff formativo, il territorio.

In altre parole, la formazione in questo caso è un processo "a obiettivo poco definito" cioè un procedere verso qualcosa la cui definizione è parte del procedere. Questo viaggio è progettato a partire da vincoli oggettivi, principi di fondo e contorni di metodo, ma cresce sulla "riprogettazione partecipata permanente".

Il principio è comune a tutti i prototipi da collaudare. Nessuno sa quale sarà la forma finale della auto di formula I per il prossimo campionato mondiale. Ci si basa sui vincoli, sull'esperienza e sulle idee-forza dell'équipe costruttrice; poi, però l'automobile viene rimodellata e perfezionata da tutti gli attori, passo passo, in base alle performance e alle ipotesi sulla gara futura.

Questo richiede negli allievi una disponibilità a ricercare su di sé e sul ruolo in costruzione; nello staff la capacità di autocorreggersi e di accettare dirottamenti; nella comunità territoriale una partecipazione solidale e responsabile.

La descrizione della "mansione" del Qigc

In questo caso il termine "mansione" è improprio, perché il Qigc è un ruolo professionale, almeno come è stato pensato a Forlì. Non una figura inserita in una organizzazione gerarchica e burocratica, ma un ruolo di servizio e di consulenza, da "professionai".

I Qigc, dopo il periodo di formazione, "dovranno gestire (in forma diretta

o tramite il coordinamento di risorse pubbliche e private esistenti sul territorio) un certo numero di “pacchetti” finalizzati allo sviluppo dell’occupazione previsti dal Silog (Sistema locale occupazione giovanile) promosso dal comune di Forlì, nelle diverse articolazioni che si renderanno possibili”. Con queste parole viene fatta la richiesta al Fse per il corso di formazione.

La descrizione del Silog è già stata fatta altrove (v. Quaderno n. 2), quindi la daremo per acquisita.

Resta aperta la necessità di arrivare ad una descrizione abbastanza analitica, di quali operazioni concrete richieda la professione di chi deve “gestire pacchetti finalizzati allo sviluppo dell’occupazione giovanile”.

Siamo partiti dall’ipotesi che i Qigc dovranno:

1. tenere sotto osservazione continua il mercato produttivo in modo da poter rilevare cambiamenti o tendenze con riflessi occupazionali o sulla struttura professionale;
2. tenere sotto osservazione continua lo sviluppo della forza lavoro, sia in termini quantitativi che qualitativi;
3. rilevare tutte le opportunità di insediamento di servizi nel settore terziario, in particolare dei servizi all’impresa;
4. sensibilizzare ai problemi dell’occupazione giovanile le istituzioni pubbliche e private, produttive e sociali, affinché promuovano iniziative concrete;
5. promuovere iniziative di cooperazione interistituzionale, finalizzate a favorire l’occupazione giovanile;
6. promuovere iniziative di cambiamento istituzionale, finalizzate a favorire l’occupazione giovanile;
7. gestire managerialmente speciali azioni a favore dei giovani in generale o dei giovani in cerca di occupazione o disoccupati in particolare (i “pacchetti” del Silog o iniziative consimili promosse da organizzazioni diverse);
8. stimolare o realizzare azioni ricorrenti di informazione e orientamento sul mercato del lavoro e le nuove opportunità, i giovani e le istituzioni educative;
9. stimolare la imprenditorialità giovanile con particolari interventi diretti (verso i giovani) o indiretti (verso la scuola o altre istituzioni);
10. aiutare i giovani, intenzionati ad avviare attività produttive, a reperire le risorse economiche, professionali e strutturali necessarie.

Queste sono le prime dieci attività che abbiamo pensato, come tipiche del ruolo di Qigc. E possibile tradurre queste attività in azioni e comportamenti concreti, per poi arrivare alla progettazione formativa?

Per le attività 1, 2, 3 le azioni dei Qigc non devono ripetere certo quelle di Centri già occupati in esse, come Camera di commercio, Ufficio del lavoro, osservatorio, Ufficio statistico del Comune, Centri studi delle centrali sindacali o cooperative.

Oltretutto i Qigc non avrebbero le risorse economiche e di tempo necessarie alla rilevazione sistematica dei dati. Quando diciamo che il Qigc dovrà “tenere sotto osservazione” l’andamento della domanda e dell’offerta di lavoro (punti 1 e 2), intendiamo dire che essi dovranno *accedere* costantemente *alle fonti*, *comparare* i dati, *trarne* ipotesi e interpretazioni, *farne sintesi* e *divulgarle*. Il punto 3) ipotizza un’attività di *rilevazione* vera e propria, ma solo per quanto riguarda le *nuove frontiere* occupazionali e produttive particolarmente nell’area dei *servizi all’impresa*, che è quella più facilmente accessibile all’imprenditoria giovanile.

Il punto 4) parla di “sensibilizzare” le istituzioni, il che rimanda a compiti concreti quali: la *informazione*, la *divulgazione*, la *sottolineatura* di problemi legati all’occupazione giovanile. Tali azioni potranno essere fatte mediante *pubblicazioni* ad hoc oppure *accedendo ai mass-media* (giornali, radio, tv); mediante *mostre*, *conferenze*, *dibattiti*, *fiere*, *festival*, *manifestazioni pubbliche*; oppure ancora con interventi di *formazione-sensibilizzazione* mirate a figure chiave per l’occupazione giovanile (famiglie, insegnanti, educatori, giovani ecc.).

Per il punto 5), la promozione di cooperazione inter-istituzionale, può concretarsi nella *stimolazione all’incontro* fra due o più istituzioni, nel *varo di comitati* di coordinamento, nella *offerta di progetti* da realizzare congiuntamente, nella *segnalazione* alle istituzioni delle opportunità inutilizzate, offerte da altre istituzioni.

Per il punto 6) i Qigc potranno *inventare progetti* e proposte, da sottoporre alle istituzioni, affinché queste modifichino e arricchiscano la loro presenza verso i giovani.

Il punto 7) propone una gestione “manageriale” dei “pacchetti”. Questo indica la serie di azioni concrete tipicamente legate al management. O meglio, trattandosi di “pacchetti” a tempo, cioè provvisori, indica l’insieme di azioni legate al “project management”.

Progettazione, *programmazione*, *esecuzione*, *gestione risorse*, *marketing e promotion*, *valutazione* sono le azioni tipiche di questo aspetto del ruolo. Poiché si tratta in genere di “pacchetti” inter-istituzionali e inter-settoriali, queste azioni vanno lette a cavallo fra il pubblico (burocrazia, legislazione ecc.) e il privato (logiche d’impresa).

Le attività legate al punto 8) richiedono la *produzione* di materiale informativo (o la collocazione e rielaborazione di materiale esistente), e la sua *divulgazione* fra i giovani e le organizzazioni educative; la

stimolazione di servizi di orientamento ad opera della scuola, delle Usl e dell'ente locale (in particolare nei Centri giovani).

Il punto 9) richiede la *realizzazione di iniziative speciali*, rivolte ai giovani o alla scuola, affinché si realizzino forme di *imprenditorialità* o nuove *professionalità*.

Il punto 10) infine richiede una *attività di consulenza*, non tanto sui contenuti relativi al varo di impresa (per i quali esistono centrali apposite o uffici di consulenza) quanto per *l'accesso* alle facilitazioni finanziarie, normative, fiscali e agli esistenti servizi di consulenza. Inoltre questo punto può essere concretato mediante un *servizio di consulenza* ai gruppi di giovani, finché questi chiariscano le proprie vocazioni e intenzioni. Riassumendo sinotticamente, l'elenco delle azioni concrete richieste ai Qigc:

1. accedere a tutte le fonti statistiche (economia e occupazione) del territorio;
2. comparare i dati raccolti e confrontarli;
3. trarre dai dati ipotesi e interpretazioni;
4. sintetizzare i dati;
5. divulgare informazioni, dati, sintesi, ipotesi;
6. fare rilevazioni-campione in settori speciali;
7. confezionare e realizzare pubblicazioni;
8. utilizzare e accedere ai mass-media;
9. realizzare mostre, conferenze, dibattiti, fiere, festival;
10. realizzare corsi di tipo informativo o sensibilizzativo;
11. organizzare "tavoli" di dialogo inter-istituzionale;
12. promuovere gruppi e comitati di coordinamento inter-istituzionale;
13. offrire idee e progetti da realizzare fra più istituzioni;
14. segnalare opportunità inter-istituzionali;
15. creare progetti, idee, programmi, proposte;
16. programmare interventi operativi;
17. realizzare interventi, utilizzando risorse intra o extra-territoriali;
18. gestire risorse umane, economiche, strutturali in relazione a progetti;
19. gestire iniziative di promozione e pubblicità;
20. valutare bisogni e graduarli in ordine di urgenza e soddisfabilità;
21. valutare i risultati degli interventi, in relazione ai costi e ai bisogni;
22. stimolare servizi e programmi di orientamento;
23. realizzare iniziative di promozione della imprenditorialità giovanile;
24. fornire ai gruppi di giovani "consulenze d'avvio" di progetti produttivi.

Dalla mansione agli obiettivi formativi

Dall'elenco sintetico sopra scritto, abbiamo definito l'elenco delle conoscenze, abilità e competenze personali, necessarie al ruolo. Abbiamo poi fissato queste come obiettivi formativi. Per chiarezza e semplicità progettuale abbiamo schematicamente suddiviso gli obiettivi nelle tre categorie già indicate: conoscenze, abilità tecniche e competenze psicologiche.

Per poter gestire adeguatamente il ruolo delineato ci è sembrato necessario che i Qigc avessero *conoscenze* relativamente:

- a. il territorio forlivese sia dal punto di vista socio-economico (mondo produttivo, sindacale, bancario) sia da quello socio-istituzionale (enti locali, istituzioni formative, Sanità, Cultura, volontariato);
- b. la legislazione sui giovani e sull'occupazione ai livelli locale, regionale e nazionale;
- c. organizzazione e amministrazione d'impresa;
- d. teoria, metodologia e tecnica di ricerca-intervento;
- e. lavoro d'équipe e interventi di comunità.

In termini di *abilità* tecniche e strumenti, abbiamo previsto l'acquisizione dei seguenti "saper fare":

- f. ricerche-intervento in settori campione;
- g. lavoro di gruppo (gestione di relazioni operative);
- h. interventi di comunità (promozione e gestione di connessioni inter istituzionali);
- i. accesso, lettura, interpretazione di dati statistici;
- l. attività promozionali (informazione e sensibilizzazione);
- m. accesso a consulenze di organizzazione e amministrazione d'impresa;
- m. uso di nuove tecnologie d'ufficio (macchine elettroniche, computer, fotocopiatori, vtr);
- m. ideazione, progettazione, programmazione, realizzazione di interventi (*project management*).

Infine, abbiamo puntato alle seguenti *competenze psicologiche*:

- p. saper gestire la complessità e l'incertezza;
- q. saper negoziare;

- r. saper connettere creativamente istituzioni, progetti, risorse;
- s. saper riflettere su e costruire il ruolo dei Qigc.

Dagli obiettivi formativi al metodo

Identificati gli obiettivi formativi, siamo passati alla costruzione di un metodo, cioè una architettura coerente di attività in aula e fuori aula. Il metodo è una combinazione di parti ricettive, riflessive, e attive in aula, seguite o accompagnate da parti esperienziali, applicative, sperimentali nel territorio.

Le parti *ricettive* riguardano i momenti d'aula nei quali docenti, testimoni, fonti, portano conoscenze ai partecipanti. Queste parti vengono realizzate attraverso una grande varietà di tecniche quali: le conferenze, i panel, i filmati, le letture.

Le parti *riflessive* sono quelle in cui i partecipanti riflettono soprattutto su se stessi come persone e come gruppo di apprendimento, sull'andamento del Corso, sulla definizione del ruolo Qigc. Questi momenti sono attuati con unità di lavoro o interi seminari di tipo "autocentrato", con i momenti di supervisione del tirocinio, con le discussioni seguenti i dati della ricerca valutativa che tiene il "monitoraggio" di tutto il Corso.

I momenti *attivi* sono quelli nei quali prevale il "fare" dei partecipanti. Queste parti sono realizzate attraverso le discussioni, prima e dopo ogni attività ricettiva; mediante esercitazioni pratiche o simulazioni; mediante l'uso continuato di tecnologie e attività addestrative; mediante le attività di *problem solving*.

Queste sono le parti del metodo che si realizzano in aula. Fuori dall'aula sono previste altre attività. Anzitutto le parti *esperienziali*, espresse specialmente dal tirocinio e dai contatti con il territorio. Poi le parti *sperimentali*, che consistono in veri e propri saggi concreti degli apprendimenti in aula: dalla ricerca-intervento alla negoziazione sulle modifiche da apportare al Corso. Infine le parti *applicative*, concretate da una vera e propria "attivazione d'impresa o d'intervento", al termine del Corso. Dal punto di vista della distribuzione, le attività d'aula prevalgono all'inizio del Corso mentre quelle di territorio prevalgono alla fine. Tuttavia non si tratta di una suddivisione netta, bensì di una compenetrazione decrescente.

Le particolarità del metodo

Il metodo presentato in sintesi ha almeno tre particolarità che meritano una segnalazione.

La prima è la presenza di due *tutors*. Uno dei due è particolarmente addetto al Tirocinio: dal reperimento delle organizzazioni ospitanti, alla assegnazione di ciascun allievo ai diversi tirocini, alla supervisione delle esperienze man mano che vengono fatte.

Il secondo è responsabile dell'aula. Per la lunghezza del Corso, la complessità del metodo e la varietà di tecniche previste, questa figura va considerata il perno attorno al quale ruota tutta l'attività d'aula. Egli ha la responsabilità dell'apprendimento, sia mediante le attività d'aula sia mediante l'orientamento ai docenti che si alternano ogni settimana. È vero che i docenti sono orientati dal coordinamento didattico, ma è anche vero che il tutor o animatore d'aula ha il delicato compito del riorientamento quotidiano dei vari contributi e del raccordo fra ciò che avviene in aula e il coordinatore didattico.

Data la delicatezza dei compiti dei due *tutors*, si è deciso di sceglierli tramite una accurata selezione basata sui titoli e su un colloquio individuale.

La seconda particolarità sta nella mescolanza calibrata di attività d'aula e fuori aula. Molte esperienze formative che si esauriscono nell'aula hanno il limite della eccessiva astrazione e del basso coinvolgimento del territorio. D'altra parte molte esperienze che privilegiano il "campo" rischiano di mettere i partecipanti in situazioni per le quali non hanno la necessaria preparazione teorica e psicologica.

L'integrazione progettata in questo Corso fra diversi aspetti del processo formativo è poi resa più produttiva dal modo con cui le attività d'aula e fuori aula vengono gestite. Nei lavori d'aula è prevista una grande parte di attività, simulazioni ed esercitazioni che mobilitano le energie e le capacità dei partecipanti. Nelle esperienze extra aula sono previste griglie di osservazione e valutazione, oltre che momenti di supervisione, confronto e discussione, in modo che la "realtà concreta" sia filtrata e valutata razionalmente in tutti i risvolti positivi e negativi, senza che gli allievi ne vengano fagocitati.

La terza particolarità da segnalare è il sistema di "monitoraggio" del Corso. Oltre alle quotidiane osservazioni dei partecipanti stessi, dei *tutors* e dei docenti che concorrono alla costante valutazione dell'andamento del Corso

ed al suo eventuale orientamento, abbiamo approntato un sistema di "evaluation" basato su questionari.

Due di questi vengono somministrati settimanalmente e compilati in forma anonima dai partecipanti: il primo riguarda l'andamento del gruppo degli allievi; il secondo i diversi aspetti della settimana trascorsa.

Altri due vengono somministrati quindicinalmente e riguardano: uno le percezioni dei partecipanti circa se stessi, i compagni, il Corso, lo staff; l'altro le progressioni circa l'acquisizione del ruolo di Qigc.

I dati raccolti vengono trattati statisticamente ogni mese e vengono presentati agli allievi, diventando così la base per una riflessione partecipata.

Il punto a metà strada

Tutto questo è servito nel 1987 per realizzare un primo anno di Corso per giovani che dovranno aiutare se stessi, altri giovani e la città di Forlì a combattere il mostro della disoccupazione giovanile.

Ovviamente tante idee, forse interessanti non sono bastate al successo che ha avuto fin qui l'esperienza.

Il primo anno di Corso ha visto un impegno per 20 settimane d'aula e 11 di tirocinio a tempo pieno ed è stato reso possibile da due tutor straordinari, 54 fra docenti e testimoni e 25 enti di tirocinio. Il successo del primo anno non è solo testimoniato dalla partecipazione attenta e continua dei dodici giovani corsisti, ma anche dai dati emersi dal sistema di valutazione formalizzata sopra descritto, ed infine dalla straordinaria iniziativa che i giovani stessi hanno realizzato a fine anno (col nome di "Contatto"). Tutto ciò va ascritto allo staff, alla città di Forlì ed ai dodici eccezionali giovani che hanno ricercato con noi risposte ed ipotesi.

Ora ci aspetta un secondo anno di specializzazione, che concluderà il progetto e che ci farà verificare se le immagini dell'arcipelago e della Luce sono solo fantasie o realtà alle porte.