

Considerazioni metodologiche*

Il profilo metodologico del Progetto Giovani non è ancora stato univocamente definito; da ciò consegue, da un lato una certa difficoltà nel formularne una valutazione complessiva, dall'altro la possibilità di una continua ridefinizione migliorativa. Bisogna peraltro considerare che questa parziale *indefinitezza* deriva dal modo in cui il Progetto è nato ed è andato poi modificandosi nel corso della sua evoluzione. Relativamente all'aspetto metodologico, tuttavia, sono identificabili alcuni elementi caratterizzanti, che cercheremo di mettere in luce in questo capitolo.

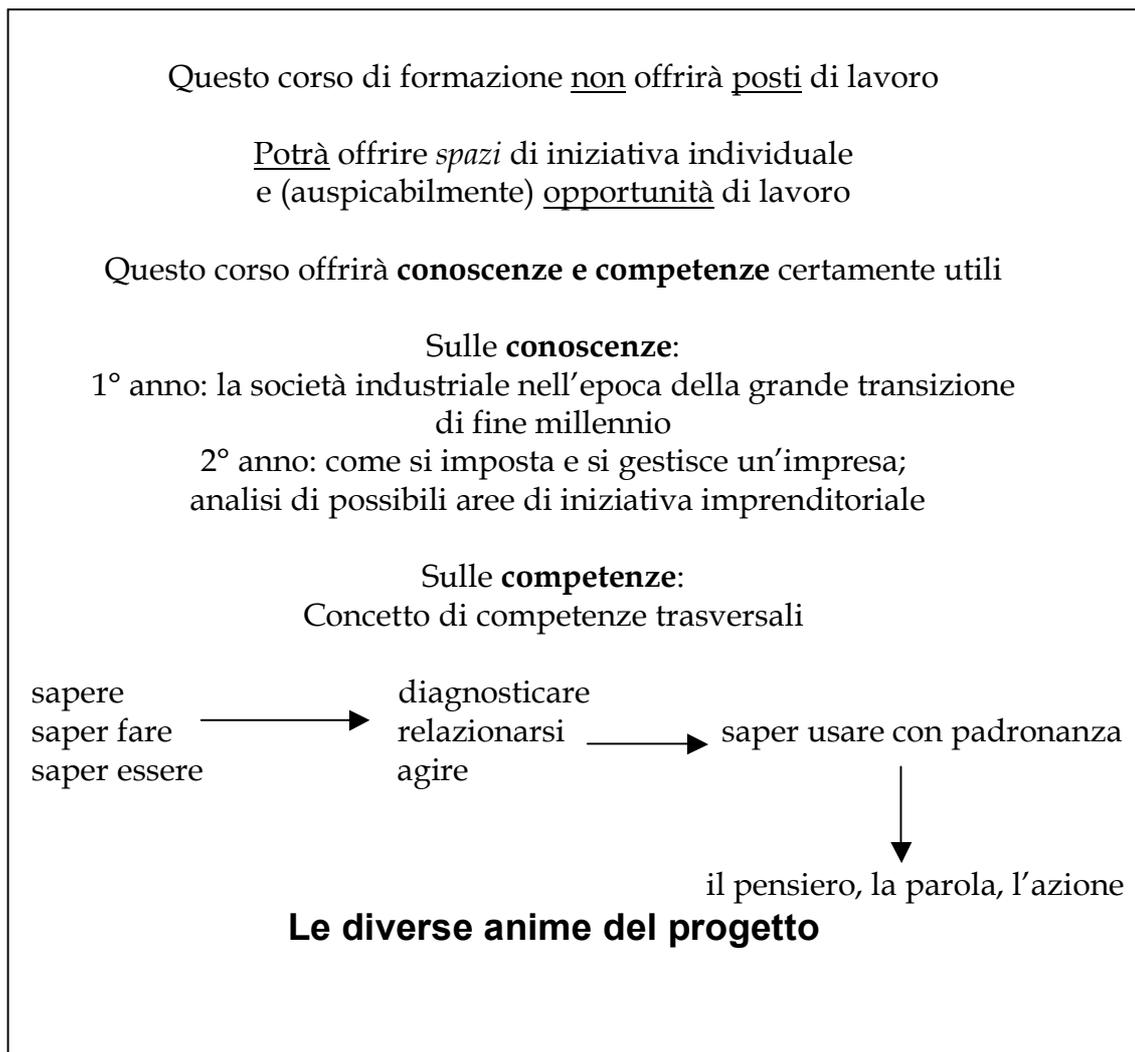
Un discorso sul metodo non può prescindere dall'analisi degli obiettivi, analisi da cui emerge l'ambivalenza intrinseca all'orientamento complessivo dell'iniziativa. Dal capitolo precedente si è appreso che il punto di partenza va individuato nella richiesta di un gruppo di laureati/laureandi in Scienze Politiche di essere aiutati a proporsi in modo efficace al mercato del lavoro. È vero che questa richiesta di formazione non meglio definita ha trovato un terreno fertile nella sensibilità culturale dell'Associazione e nel suo interesse ad aprire un dialogo con il mondo giovanile; ma va detto che probabilmente l'incontro tra domanda e offerta formativa è avvenuto sulla base di un compromesso tra due istanze diverse, anche se non reciprocamente estranee. Il gruppo dei giovani manifestava l'interesse primario di risolvere il problema della ricerca del lavoro, l'Associa-

* A cura di Giorgio Guala

zione quello di aiutarli nella loro ricerca e, al tempo stesso, di sensibilizzarli a un'attività di carattere culturale.

Dal compromesso tra queste due istanze deriva ciò che ho precedentemente definito *ambivalenza degli obiettivi*: da un lato, obiettivi comprensibilmente utilitaristici da parte di giovani che vivono il passaggio dall'esperienza scolastica a quella professionale, dall'altro, obiettivi di carattere culturale o, se si vuole, di educazione in senso lato politica da parte dell'Associazione. Il fatto, inoltre, che l'Associazione fosse sponsorizzata da una famiglia di industriali e svolgesse la sua attività nei locali messi a disposizione dall'azienda poteva ingenerare l'equivoco che la frequenza del Progetto Giovani costituisse il presupposto per un successivo ingresso nell'azienda stessa. Per chiarire questa ambiguità, nella serata iniziale del corso ci si è proposti di contrastare fortemente eventuali aspettative infondate dei partecipanti (figura a).

Figura a - Lucido proiettato durante la serata di presentazione del corso



Malgrado questo chiarimento iniziale, due «anime» – una più utilitaristica e interessata alla dimensione occupazionale del lavoro, l'altra più sensibile agli aspetti culturali e alla dimensione socio-politica della professionalità – continueranno a coesistere nell'impianto cognitivo e metodologico del Progetto. E non già perché il chiarimento iniziale fosse stato poco esplicito o poco accettato, ma perché all'interno del gruppo dei partecipanti si formarono da subito due raggruppamenti spontanei (e informali), probabilmente aggregati intorno a leader naturali, più orientati nell'uno o nell'altro senso. Queste due istanze del progetto formativo hanno trovato poi una loro rappresentazione nei contenuti del programma del corso, come vedremo in seguito.

È abbastanza intuitivo che il problema delle due anime è di primaria rilevanza in ordine alla natura e alla qualità delle motivazioni dei partecipanti. Posto che il corso ha tra i suoi obiettivi prioritari la formazione culturale, qualora la partecipazione degli iscritti fosse o direttamente finalizzata (in ragione dell'equivoco iniziale non chiarito) a un'assunzione presso l'azienda sponsorizzatrice, o indirettamente funzionale al reperimento di un posto di lavoro, è evidente che, nel momento in cui il corsista trovi un'occupazione stabile, tende a non frequentare più. È un caso esemplare – direi quasi da letteratura – di motivazione estrinseca. Se invece i contenuti culturali del corso incontrano gli interessi dei partecipanti, la motivazione alla frequenza sarà intrinseca, e l'eventuale risoluzione del problema occupazionale non determinerà l'abbandono dell'attività formativa.

A partire dalla terza edizione è intervenuto un fatto nuovo che ha interferito significativamente con la dimensione motivazionale dell'iscrizione al corso: l'istituzione dei crediti didattici, dapprima nelle scuole secondarie superiori, e, a partire dall'anno accademico 2000-2001, anche in ambito universitario¹. Il problema ha interessato prevalentemente i corsisti frequentanti l'ultimo anno della scuola secondaria superiore, provenienti perlopiù – per omogeneità culturale con l'impianto complessivo del Progetto – dai licei e dall'istituto magistrale.

In forte minoranza nelle prime due edizioni rispetto ai corsisti universitari, gli studenti secondari si sono presentati in un numero

¹ In Alessandria, nella sede del Politecnico, l'impostazione per crediti didattici, era già operante – in regime sperimentale autorizzato – a partire dall'ottobre 1998.

assai più consistente alla terza edizione. Abbiamo presto capito la ragione di questo accresciuto interesse: agli studenti che avevano frequentato negli anni precedenti erano stati riconosciuti dei crediti didattici spendibili in sede di esame di maturità. Ecco un altro bel caso di motivazione estrinseca. Non potendo influire sulle decisioni dei collegi docenti, oggetto di autonoma determinazione, e viceversa poco gradendo partecipazioni non ben motivate, ci siamo cautelati istituendo uno strumento di selezione in ingresso che ha dato dei buoni risultati. Un colloquio – talvolta due colloqui – molto rigoroso e impegnativo, rivolto non a dissuadere ma a vagliare con i candidati l'autenticità del loro interesse, ha avuto l'effetto sperato, riducendo drasticamente i casi di iscrizioni poco ponderate e quindi soggette al rischio di successivo abbandono. Questa fase di *screening* iniziale ha portato, tra l'altro, alla redazione di un documento, chiamato contratto formativo, ispirato al modello del *learning agreement* in uso nelle università anglosassoni, in cui l'Associazione e i partecipanti al Progetto sottoscrivono degli impegni precisi (vedi figura b).

Figura b – Il contratto formativo proposto ai partecipanti al corso

<p>CONTRATTO FORMATIVO</p> <p>tra</p> <p>Associazione Cultura & Sviluppo - Alessandria e il Partecipante</p> <p>.....</p> <p>Il corso di formazione «Progetto Giovani» è un'iniziativa di alto profilo che, prevedendo il riconoscimento delle istituzioni formative e produttive, si caratterizza per l'elevato standard qualitativo delle sue attività. Ciò implica la qualificazione culturale dell'offerta formativa e l'impegno motivato e convinto di chi vi aderisce.</p>

In particolare, l'Associazione Cultura & Sviluppo si impegna a:

- garantire la competenza dei relatori e il supporto metodologico dei tutor conduttori dei gruppi di lavoro;

- assicurare il supporto logistico e organizzativo per il puntuale e corretto svolgimento delle attività previste dal programma;
- promuovere il collegamento del Progetto con le istituzioni culturali ed economiche del territorio;
- fornire la documentazione didattica necessaria allo svolgimento del programma formativo;
- formulare una valutazione consuntiva e rilasciare ai meritevoli un certificato di partecipazione e profitto.

I citati servizi vengono forniti dall'Associazione a titolo gratuito.

Corrispettivamente, **chi si iscrive** si impegna a

- frequentare con continuità le attività formative che prevedono la presenza dei partecipanti un giorno alla settimana dalle 20,30 alle 23.00;
- seguire le lezioni del corso in modo attivo, prendendo appunti e interagendo criticamente con i relatori;
- contribuire a preparare le sintesi da presentare nelle sessioni plenarie;
- partecipare attivamente al conseguimento degli obiettivi formativi stabiliti nei gruppi di lavoro con i tutor e i compagni, offrendo contributi sotto forma di domande, proposte, riflessioni ed elaborazioni personali;
- assumere – per quanto soggettivamente possibile – un atteggiamento amichevole e uno stile collaborativi;
- nei confronti dell'equipe dell'Associazione, dei tutor e dei compagni prediligere comunicazioni reciproche educate, spontanee e dirette, affrontando eventuali problematiche e possibili fraintendimenti con serenità e sollecitudine.

Ognuno dei suddetti punti mira a favorire e incentivare l'instaurarsi del clima democratico imperniato su impegno e disponibilità reciproci, caratterizzante la cultura dell'Associazione.

Resta inteso che l'inottemperanza dei precedenti impegni determina la rescissione del contratto formativo, e che l'Associazione si riserva di escludere dalle sue attività chi non osservi lo spirito e gli impegni sottoscritti.

Per l'Associazione Cultura & Sviluppo

Il Partecipante

Si può parlare di due anime del Progetto Giovani anche da un altro punto di vista. Dopo una breve fase di *acclimatamento* iniziale, durante la quale gli iscritti devono prendere confidenza con un ambiente per loro nuovo, a partire dal terzo o quarto incontro si crea un clima molto positivo, fattore determinante del successo dell'esperienza formativa. Al riguardo, lo stile di accoglienza e di ascolto dei

tutor è sicuramente molto importante, e infatti nel corso di formazione per loro istituito si dedica particolare attenzione a questo aspetto. Resta il fatto che i ragazzi percepiscono un clima e uno stile di lavoro radicalmente diversi da quelli conosciuti a scuola o all'università. Proponendo loro dei percorsi di apprendimento autogestiti si fa leva sul senso di responsabilità e di imprenditorialità di ciascuno, e questo viene molto apprezzato. Le sessioni di lavoro di gruppo, che si alternano alle serate dedicate agli incontri con gli esperti, contribuiscono in modo decisivo a creare un modello di lavoro improntato al dialogo e alla coprogettazione, in un clima disteso, comunitario, non competitivo.

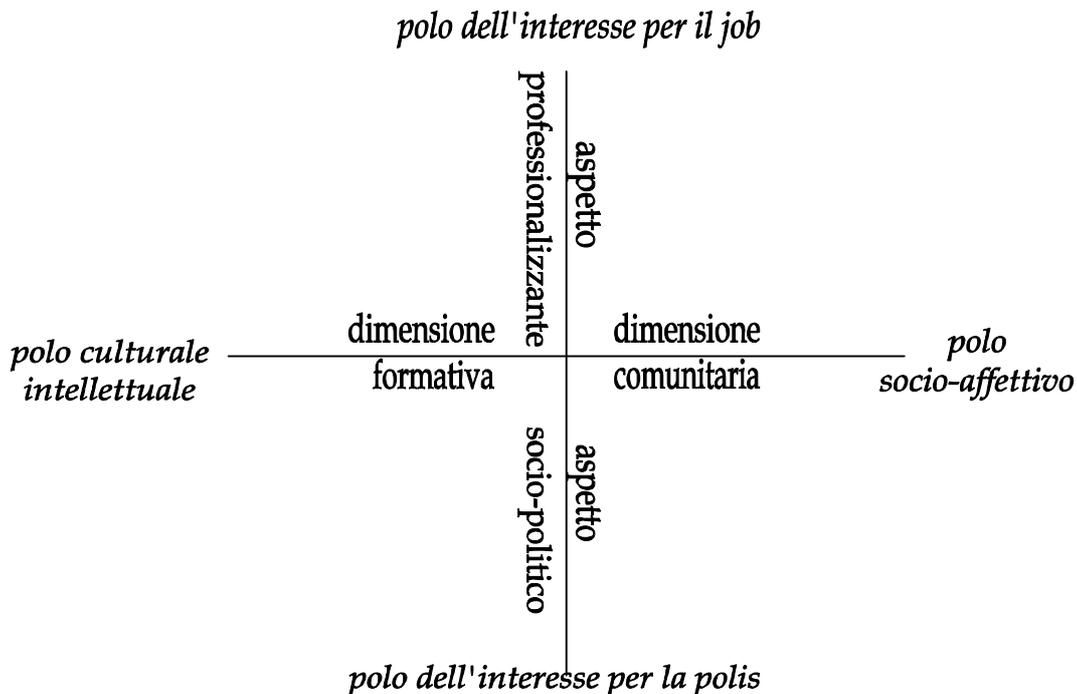
È ipotizzabile che i giovani che si iscrivono al corso lo facciano per ragioni diverse: chi per interesse culturale ai contenuti del programma, chi incuriosito dalle informazioni raccolte da amici, chi per aspettative occupazionali; probabilmente un po' tutte queste ragioni coesistono in ciascun partecipante, magari con diverse accentuazioni. Ma l'elemento vincente, il *plus* inatteso e più gratificante, che determina la coesione dapprima dei sottogruppi di lavoro e poi del gruppo complessivo, è dato proprio dal clima piacevole di amicizia e collaborazione che caratterizza l'intera esperienza del Progetto Giovani. Lo chiamerei il fattore *sociale-conviviale*; credo che i ragazzi apprezzino molto il fatto che si possono coniugare l'impegno, il rigore metodologico e la precisione organizzativa con uno stile relazionale piacevole, improntato ad autonomia e protagonismo.

Per questo parlavo poc'anzi di altre due «anime» del Progetto, e non saprei dire se venga maggiormente apprezzata la dimensione formativa-culturale o quella comunitaria-conviviale.

La figura c cerca di rappresentare le diverse anime del Progetto Giovani, ponendole su due assi ortogonali che congiungono quattro poli, a due a due simmetrici anche se non escludentisi. Questo modello rappresentato è una razionalizzazione a posteriori, che probabilmente coglie abbastanza bene gli aspetti più rilevanti dell'esperienza formativa, e al tempo stesso aiuta a capire con quale logica si distribuiscano le preferenze manifestate dai corsisti nel momento in cui vengono richiesti di optare per un tema o per un altro, al fine di ripartirsi in gruppi di lavoro. Mi pare abbastanza verosimile collocare nei quattro quadranti, determinati dall'incrocio degli assi di simmetria, i temi di approfondimento e di lavoro che il Progetto propone ai ragazzi nel corso del suo sviluppo. Dalle opzioni effet-

tuate dai corsisti è probabilmente possibile inferire a quali delle dimensioni culturali e psicologiche del Progetto essi siano maggiormente sensibili.

Figura c – Le diverse anime del Progetto Giovani



Gli obiettivi e i contenuti culturali

In questo paragrafo ci proponiamo di analizzare i contenuti del percorso formativo, tema questo già introdotto di fatto dalla figura c. La nostra riflessione prenderà nuovamente le mosse dall'analisi degli obiettivi, che sono logicamente predeterminati rispetto alla scelta degli argomenti da trattare.

Il Progetto, come ho spiegato precedentemente, è nato dalla richiesta di un gruppo di giovani di livello culturale elevato di essere aiutati a introdursi nel mondo del lavoro. Tale richiesta è stata opportunamente rivolta a una persona esperta in cultura organizzativa e appartenente all'ambiente industriale. L'approccio iniziale è stato, per così dire, *minimalistico*, orientato a rispondere a questioni molto pratiche quali: come si redige un *curriculum*, come ci si presenta, come si sostiene un colloquio di selezione, quali sono gli elementi da considerare maggiormente in sede contrattuale, e altri interrogativi

simili. A me, giacché l'esperto ero io, parve opportuno «rilanciare», non eludendo le domande proposte dai ragazzi, ma suggerendo loro di ampliare il campo di attenzione ad aspetti più sostanziali della professionalità che stanno particolarmente a cuore alle imprese, e che in genere la scuola – università inclusa – non fornisce. In un incontro iniziale avuto con il gruppetto dei promotori cercai di mettere a fuoco il concetto di «competenze trasversali», ricollegandomi ai temi già trattati con alcuni di loro nelle lezioni tenute al corso di Sociologia della facoltà di Scienze Politiche. Sugerii pertanto di assumere come obiettivo principale del futuro corso l'acquisizione di queste competenze trasversali, e spiegai che solo in parte esse potevano essere trasmesse con lo strumento didattico tradizionale della lezione (con eventuale discussione successiva). La maggior parte di queste competenze – e citai esemplificativamente il lavorare in gruppo, il saper comunicare oralmente e per iscritto, il prendere l'iniziativa, il saper ricercare e organizzare le risorse... – si poteva acquisire soltanto con un metodo di apprendimento più attivo, basato per l'appunto sull'iniziativa, sull'autogestione, sul lavoro di gruppo. *Learning by doing*, imparare facendo. In quel suggerimento era contenuta *in nuce* quella che sarebbe diventata la caratteristica distintiva del Progetto Giovani, anche se in quel momento non potevo assolutamente immaginare che sarebbe nato un progetto di formazione biennale.

L'idea da me suggerita incontrò il pieno consenso del gruppetto dei promotori, che in breve si trasformò in un gruppo consistente di aspiranti allievi, di fatto ponendo le premesse per un'attività formativa organica e strutturata. L'obiettivo principale del corso, nato per certi versi casualmente, fu pertanto individuato nell'acquisizione di quelle competenze trasversali che rendono una professionalità completa e flessibile. La scelta dei contenuti culturali e del metodo di lavoro fu funzionale all'obiettivo prefissato e con esso almeno intenzionalmente coerente. Le relazioni, spesso presentate nella forma della «testimonianza», costituirono lo spunto per percorsi di ricerca individuale e di gruppo, ispirati appunto al criterio del *learning by doing*.

Le aree tematiche toccate dai percorsi del Progetto sono presentate nelle tabelle a e b, che fanno riferimento alla quarta edizione del Progetto Giovani, ma va detto che differiscono solo in aspetti marginali dai programmi delle edizioni precedenti.

Tabella a – Aree tematiche del Progetto Giovani

<p>analisi delle funzioni organizzative</p> <p>studi sulle competenze professionali</p>	<p>studi ed esperienze sulla motivazione e sul clima</p>	<p>esperienze di gruppi di lavoro</p> <p>e di lavori di gruppo</p>
<p>elementi di macroeconomia</p> <p>approfondimenti sulla globalizzazione</p>	<p>studi ed esperienze sulla integrazione multi culturale</p>	<p>work-shop</p> <p>esperienze di indagini sul campo</p>

Tabella b – Aspetti del Progetto Giovani

<i>Intellettuali</i>	impostazione e risoluzione dei problemi capacità progettuale capacità comunicativa
<i>Comportamentali</i>	co-determinare regole e rispettarle assumere e rispettare impegni collaborare, contribuire al conseguimento di un risultato comune, fare le cose bene
<i>Relazionali</i>	accettare e valorizzare tutti i membri del gruppo ascoltare in modo profondo accettare e porgere le critiche essere assertivi

Come si può evincere dalla titolazione dei moduli tematici presentati nella tabella a, i contenuti sono stati strutturati secondo una tripla prospettiva, organizzativa, storico-ideologica ed economica.

L'acquisizione delle conoscenze trasmesse dalle lezioni previste dal programma è essa stessa un obiettivo per i corsisti, ma l'obiettivo principale, l'acquisizione delle competenze «trasversali», è affidato al metodo di elaborazione individuale e di gruppo dei contenuti proposti dalle relazioni. Va per altro detto che il tempo che i ragazzi possono dedicare a un lavoro di elaborazione e di approfondimento personale è piuttosto contenuto, così come il numero e la durata degli incontri previsti per le attività di gruppo. Sotto il profilo dell'arricchimento culturale il Progetto Giovani deve consapevolmente accontentarsi di aprire degli orizzonti, suscitare degli interessi, suggerire una modalità pluriprospettica e ideologicamente pluralista nell'affrontare i problemi. Dare un'idea della vastità, complessità e interconnessione dei problemi è già un risultato apprezzabile.

Altrettanto importanti, per i motivi richiamati, sono gli obiettivi da raggiungere (o le competenze da acquisire) attraverso il modo di apprendere, collaborare e relazionarsi con gli altri. Non a caso abbiamo parlato di *obiettivi* e di *competenze*, perché sono obiettivi soprattutto per i promotori e i conduttori del Progetto (i tutor in primo luogo), mentre da parte dei corsisti sono vissuti, con consapevolezza crescente, come abilità e competenze da apprendere.

Avremo modo di approfondire questo punto nel prossimo paragrafo dedicato al metodo. Vorrei però anticipare che il rigore metodologico di tutte le attività del Progetto Giovani, lo stile di precisione organizzativo, la cordialità relazionale, la produttività del lavoro intellettuale, non ultimo la qualità dell'ambiente fisico in cui si svolgono i corsi, tutti insieme hanno costituito un *mix* vincente nel confronto che i ragazzi hanno spontaneamente istituito con l'ambiente formativo (scuola, università) normalmente frequentato. Riferiamo questa constatazione, ripetutamente raccolta, senza particolare soddisfazione; semmai con rincrescimento per la condizione non proprio entusiasmante in cui generalmente versano le istituzioni formative ufficiali; ma anche per dare una conferma rassicurante a quanti sostengono che i giovani – quanto meno alcuni, forse i migliori – se ben stimolati e supportati, si impegnano e forniscono prestazioni eccellenti.

Un ambiente «giusto», in cui si definiscono e affidano obiettivi, si concordano e rispettano le regole, si responsabilizzano e valorizzano le persone, aumenta la produttività di tutti e accresce la qualità complessiva della cultura organizzativa. L'ambiente – includente gli aspetti fisici, psicologici, culturali – è condizionante, nel bene e nel male; abbiamo verificato casi di comportamenti difformi di nostri corsisti a seconda degli ambienti frequentati: puntuali in Associazione, non in Università, rispettosi degli arredi da noi, meno a scuola. Richiesti di spiegazioni, e consapevoli della loro incoerenza, hanno giustificato i loro comportamenti con la pressione psicologica di un ambiente in cui il rispetto delle regole non sarebbe sempre valutato positivamente.

L'apprezzamento che i giovani hanno manifestato per la qualità del clima organizzativo e delle relazioni interpersonali ci fa ritenere che essa costituisce un fattore di successo dell'iniziativa di importanza almeno pari a quella attribuita ai contenuti culturali proposti dal programma.

Ci si è allora chiesti se non sia pensabile promuovere altre attività di pari qualità organizzativa e relazionale su contenuti e versanti diversi da quelli formativi in senso professionale propri del Progetto, attività nelle quali i giovani possano esprimere la loro creatività e trovare risposte soddisfacenti alle loro esigenze di socialità.

È nata così l'idea di esplorare l'esistenza di un interesse per esperienze di formazione nel campo dell'espressività artistica (pittura,

cinema, televisione, teatro, musica), in campo linguistico (lingue straniere, linguaggi informatici) e nel campo della promozione di scambi internazionali con studenti di altri Paesi. Le prime indicazioni provenienti da un'indagine effettuata con i ragazzi frequentanti il Progetto Giovani hanno confermato l'esistenza di un interesse per queste proposte culturali, ma anche segnalato il problema della scarsa disponibilità di tempo libero da dedicarvi.

Gli elementi del metodo

La qualità di un'iniziativa formativa dipende certamente da molteplici fattori, ma quello più determinante è probabilmente il *metodo*. Esiste quindi un rapporto di proporzionalità diretta tra qualità del metodo e qualità dell'intervento formativo.

Nell'analizzare un metodo si è soliti distinguere tra criteri, procedimenti (o procedure), mezzi e strumenti. Nella tabella c si è usata una classificazione leggermente diversa, ma sostanzialmente coincidente. Distinguendo tra macro e microcriteri si è voluto, con i primi, sottolineare la stretta parentela che lega i criteri metodologici generali agli obiettivi formativi, o se si vuole ai valori che hanno ispirato l'esperienza formativa; i microcriteri costituiscono al tempo stesso una specificazione analitica dei criteri generali e una «cerniera» di collegamento con le tecniche didattiche. Queste, in un impianto formativo incentrato più sugli apprendimenti che sugli insegnamenti, si risolvono nell'interiorizzazione di modelli comportamentali coerenti con i criteri ispiratori.

Nell'esperienza formativa del Progetto Giovani si è cercato di costruire, insieme con i partecipanti e i tutor, un modello formativo imperniato sull'apprendimento, sull'autogestione e sul protagonismo degli utenti.

Tabella c – Elementi caratterizzanti il metodo del progetto Giovani

«Obiettivi» metodologici (macrocriteri)	Criteri in senso stretto (microcriteri)	Tecniche e modelli comportamentali
---	---	--

(Capire che occorre) imparare a imparare	Capire l'importanza dell'auto- educazione permanente e dell'aggiornamento culturale Saper affrontare e impostare problemi Definire (delimitare e descri- vere) obiettivi Impostare ricerche Ricerca fonti e competenze	Acquisire e classificare infor- mazioni. Prendere appunti e schema- tizzare Fare una ricerca bibliografica o documentaria (su Internet) Preparare un questionario Condurre un'intervista
Comunicare efficacemente	Pensare (per iscritto) prima di prendere la parola Strutturare i propri interventi Esprimersi in modo conciso e chiaro Parlare in pubblico senza an- sietà Redigere relazioni scritte	Partecipare alle riunioni in modo efficace (prepararsi, presidiare il tempo e gli obiet- tivi, darsi un metodo...) Relazionare nei sottogruppi e nelle assemblee plenarie Verbalizzare e documentare gli assenti
Apprendere insieme (<i>cooperative learning</i>)	Superare l'approccio indivi- dualistico al lavoro intellet- tuale Apprezzare il valore aggiunto dato dal lavorare in gruppo Apprezzare la comunicazione a un livello profondo Apprezzare il pluralismo ide- ologico e metodologico Attribuire valore alla critica, ricevuta e offerta	Non «partire» mai da soli Coniugare autonomia e coor- dinazione Lavorare contemporaneamente a obiettivi complementari Educarsi ad ascoltare in modo empatico Ricerca sempre diversi pun- ti di vista Promuovere un clima favore- vole all'esercizio della critica Sollecitare la partecipazione di chi contribuisce di meno
Tradurre le idee in pro- getti: imparare facendo (<i>learning by doing</i>)	Assumere un approccio obiet- tivistico e pragmatico Strutturare e ripartire il lavoro da fare Analizzare e valutare le ri- sorse Preoccuparsi di definire il me- todo Acquisire un'attitudine meta- cognitiva Assumere un'abitudine valu- tativa al controllo di qualità	Tradurre le idee in obiettivi, gli obiettivi in sotto-obiettivi, i sotto-obiettivi in impegni in- dividuali Imparare a usare la delega (af- fidare obiettivi, conferire competenze, poteri, risorse) Verificare la coerenza tra obiettivi, criteri, procedimenti e strumenti Avere per metodo... l'averne un metodo Verificare l'assolvimento dei compiti

Si è cercato, magari inconsciamente, di superare i limiti general-
mente presenti nel modello scolastico: prevalenza dei contenuti
(pre-determinati) sugli obiettivi (non enunciati), dell'approccio indi-
viduale su quello cooperativo, dell'insegnamento sull'apprendi-
mento, della teoria sull'esperienza, della «tradizione» (nel senso
etimologico di trasmissione culturale autoritativa) sulla ricerca. La
conseguenza di un modello impostato sui criteri appena esposti

(fortunatamente inesistente con una tale completezza di difetti) è la passivizzazione e demotivazione dei destinatari dell'intervento formativo. È appena il caso di dire che il modello presentato nella tabella c è lungi dall'essere pienamente attuato nell'esperienza del Progetto Giovani. Alcuni suoi elementi sono rimasti allo stadio di buone intenzioni, altri hanno avuto una realizzazione soltanto parziale. Ma resta il fatto che i ragazzi che hanno preso parte alle prime edizioni del Progetto hanno percepito un'atmosfera molto diversa da quella della scuola, hanno percepito il modello come alternativo e hanno sentito l'esperienza come propria e conseguentemente si sono mobilitati e responsabilizzati.

Come si vede nella tabella c, i macrocriteri del metodo ruotano tutti intorno al concetto di apprendimento. *Imparare* è logicamente il primo e costituisce la condizione preliminare; anzi, ancor più prioritario è il capire che occorre imparare tutta la vita e quindi il convincersi dell'importanza di imparare a imparare. Equivale a capire che contano anche i contenuti, ma che questi sono destinati a una precoce obsolescenza, determinata dalla sempre più accelerata innovazione tecnologica e culturale, e che quindi è fondamentale un metodo di apprendimento che consenta un aggiornamento continuo.

Nella formulazione del secondo criterio (*comunicare efficacemente*) non compare il verbo *imparare*, ma si tratta di un'omissione meramente formale. Attraverso l'esperienza del Progetto i ragazzi capiscono rapidamente quanto difetti la loro competenza comunicativa e quanto sia importante imparare a comunicare se si vuole apprendere a lavorare insieme con altre persone. Purtroppo la «scuola»² - intesa in senso generale e senza voler puntare il dito contro nessuno - non insegna in modo adeguato a pensare in modo autonomo né sul versante logico né su quello creativo, non insegna la padronanza dei processi mentali fondamentali (analisi, sintesi, induzione, deduzione), non abilita a esprimersi disinvolatamente né in forma orale né in forma scritta. Questa carenza linguistica di base rappresenta un handicap professionale molto rilevante, di cui i ragazzi sono generalmente poco consapevoli. Il Progetto Giovani, dunque, non tanto attraverso le lezioni degli esperti, che per altro sono sempre di elevata qualità comunicativa, quanto attraverso il lavoro di gruppo, le elaborazioni scritte richieste a ciascuno, le relazioni da produrre in sede di sottogruppo e di assemblea plenaria, cerca di contribuire al

² Vi sono eccezioni, generalmente localizzate in allievi dei licei.

recupero della competenza linguistico-comunicativa. I ragazzi, quanto meno, comprendono quanto sia importante, e quanto sia difficile, comunicare in maniera efficace.

Lavorare in gruppo, e quindi *imparare insieme*, costituisce forse il cuore metodologico del Progetto. A ben pensarci, c'è solo da sorprendersi che questi aspetti possano costituire degli obiettivi metodologici centrali di un corso formativo rivolto prevalentemente a studenti universitari, per i quali la capacità di lavorare in gruppo dovrebbe risultare una competenza acquisita. Ma così non è. E qui si misura quanto sia individualistica, a-progettuale e astratta (nel senso di avulsa dalla realtà) l'impostazione della scuola istituzionale. A costo di essere ripetitivo, mi preme ribadire che non si vuole colpevolizzare nessuno, che vi sono eccellenti e apprezzate eccezioni, ma per l'appunto si tratta di eccezioni. Nella normalità dei casi la scuola non insegna né ad apprendere insieme né a imparare facendo.

E ancora a rischio di annoiare, debbo ripetere che anche a questo proposito l'intervento del Progetto Giovani è più ambizioso che efficace: ben altro tempo si richiederebbe per educare/si al *cooperative learning* e al *learning by doing*, ma già quel poco che si riesce a fare è sufficiente a convincere i corsisti che questo modo di lavorare, intellettualmente e non solo, è migliore e più adeguato alle esigenze di una professionalità evoluta ed esposta al cambiamento continuo.

Il nostro corso di formazione ha durata biennale e si sviluppa in quattro fasi, ciascuna della durata di un quadrimestre. Gli incontri, circa quindici per quadrimestre, si svolgono con cadenza settimanale, il lunedì o il martedì, dalle ore 20.30 alle ore 23.00. Il corso ha quindi, ufficialmente, una durata complessiva di circa centocinquanta ore. Va detto che ad esse si aggiunge il lavoro individuale svolto da ciascun partecipante (letture, ricerche, interviste). Inoltre, i gruppi e sottogruppi di lavoro sono liberi di riunirsi quando credono, aldilà del calendario ufficiale, e spesso lo fanno, soprattutto in prossimità delle assemblee plenarie, nelle quali i gruppi sono chiamati a presentare i risultati del loro lavoro.

I quadrimestri comprendono i periodi ottobre-gennaio e metà febbraio-metà giugno; si cerca di evitare, infatti, un impegno forte nelle attività del Progetto in concomitanza delle sessioni d'esame, universitarie e di maturità.

È noto che la biografia dei gruppi riconosce generalmente quattro fasi dell'evoluzione degli stessi, dal momento della formazione (*forming*) al momento della maturità prestazionale (*performing*), passando poi per le fasi intermedie del confronto (*storming*) e dell'accordo normativo (*norming*). Non si può dire che questa successione descritta dalla letteratura corrisponda in pieno al modello proposto dal Progetto Giovani. In ciascuna delle quattro fasi in cui si articola il corso i gruppi si scompongono e ricompongono, sulla scorta degli interessi dei soggetti per le diverse articolazioni del programma. Ciò non è privo di criticità, tenuto conto del fatto che anche i tutor si avvicinano nella conduzione dei gruppi. Potremmo dire che in qualche misura in ciascun quadrimestre si riassumono - devono riassumersi - le quattro fasi dell'evoluzione del gruppo, da aggregazione casuale, molto centrata sugli interessi soggettivi, a gruppo di lavoro che deve produrre una *performance* collettiva e quindi deve essere centrata sugli obiettivi del gruppo.

L'evoluzione fisiologica del Progetto prevederebbe un'attenzione prevalente agli aspetti di accoglienza e di socializzazione nei moduli del primo anno, e una maggiore attenzione alla promozione di competenze metodologiche nel secondo anno, quando i problemi di ambientamento dovrebbero essere superati e il metodo di lavoro consolidato. Non sempre le cose sono così semplici, da un lato perché - come si è detto - la composizione dei sottogruppi è mutevole, dall'altro perché il *mix* di relazioni e gruppi di lavoro previsto dal programma non è sempre sintonico con la teorica evoluzione del gruppo e dei sottogruppi di lavoro.

L'attività di sottogruppo è molto funzionale alla conoscenza reciproca e quindi al processo di socializzazione. Sarebbe ideale potenziarla nel primo quadrimestre, dove, viceversa, è anche necessario fornire conoscenze culturali di base da cui prendere gli spunti per i lavori di gruppo. Il primo quadrimestre del primo anno è sempre il più delicato, anche perché si verifica generalmente un assestamento motivazionale da parte dei ragazzi che devono verificare la rispondenza del «progetto-programma» alle loro aspettative, affermare la loro identità e stabilire relazioni sociali amichevoli con gli altri partecipanti. E può inoltre succedere che qualche partecipante incontri problemi di ambientamento e integrazione che si traducono in criti-

cità comportamentali da gestire da parte dei tutor e dei sottogruppi di appartenenza.

Nel secondo quadrimestre problemi di questa natura dovrebbero essere superati e ci si dovrebbe già concentrare con maggiore consapevolezza ed efficacia sulle competenze metodologiche. Di fatto questo generalmente avviene, anche se non sempre tutto procede in modo ottimale, perché diverso è il grado di maturità, integrazione e responsabilizzazione dei partecipanti.

Tra il secondo e il terzo quadrimestre (cioè dopo la pausa estiva del primo anno) si registra un tasso di abbandono valutabile intorno al 10-20 per cento dei partecipanti, dovuto a diverse cause, che vanno dall'iscrizione in un'università fuori sede, all'impiego trovato in una città lontana che non consente il rientro serale, alla semplice caduta di interesse e di motivazione.

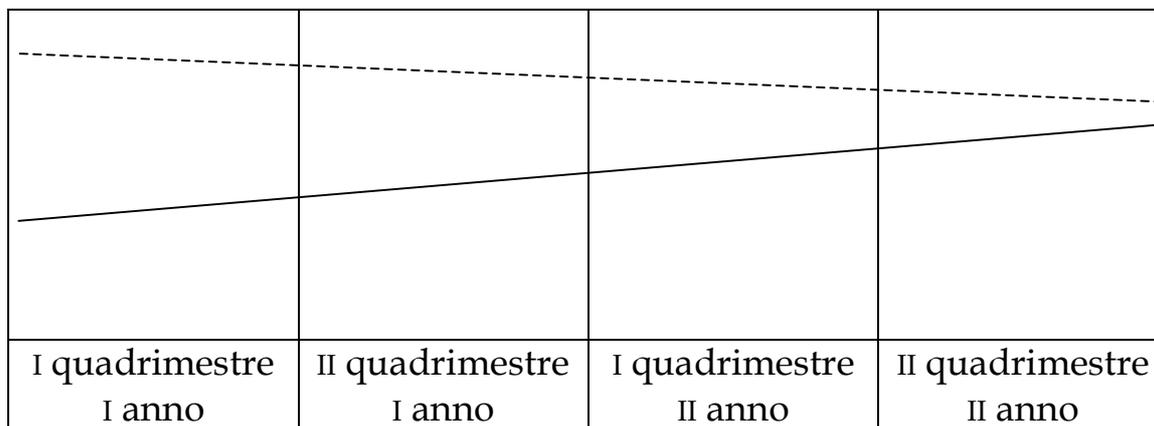
I temi del terzo quadrimestre sono centrati sulla cultura organizzativa di impresa, in genere poco noti e viceversa particolarmente interessanti per i ragazzi, e sono sviluppati all'interno di relazioni, che coinvolgono soprattutto operatori del settore. Le attività di gruppo, invece, trovano ampio spazio nel quarto quadrimestre, che è totalmente dedicato all'elaborazione di un progetto concreto da realizzarsi «sul campo». Questi *workshop* costituiscono il completamento delle competenze precedentemente acquisite. I corsisti dovrebbero esprimere il massimo di creatività, di progettualità e di autonomia, utilizzando i tutor più come esperti del problema in oggetto e supervisor metodologici che come conduttori e moderatori del lavoro di gruppo. Anche qui il condizionale è d'obbligo perché non tutto sempre corrisponde alle aspettative. Si può quanto meno dire che il quarto quadrimestre del Progetto è quello che maggiormente si avvicina all'idealtipo descritto nella quarta fase dell'evoluzione della vita del «gruppo»: la fase di lavoro è certamente *performativa*³.

Nell'anno in corso (2000-2001) le ipotesi di lavoro che si vanno consolidando prevedono un'indagine sull'evoluzione in atto nelle maggiori industrie della Provincia (aggiornamento di uno studio già pubblicato nel 1987), una ricerca-progetto con gli stranieri presenti in città (prosecuzione del lavoro inaugurato dal Festival interculturale «Alessandriacolori»), l'implementazione del sito web dell'Asso-

³ Un'idea del tipo di *performance* che i gruppi realizzano nel quarto quadrimestre si può avere dagli esempi riportati alle pp. 151-158 e alle pp. 159-164.

ciazione Cultura & Sviluppo e la produzione di strumenti (auto)valutativi delle attività di gruppo.

Figura d - Evoluzione nelle quattro fasi del rapporto tra la rilevanza della dimensione sociale-affettiva e la dimensione metodologico-professionale



La figura d tenta di illustrare l'evoluzione del rapporto tra la rilevanza della dimensione socio-affettiva e la rilevanza della dimensione metodologico-professionale nell'interesse e nella motivazione dei partecipanti. Premesso che si tratta di un'interpretazione, l'andamento della linea tratteggiata che rappresenta la dimensione socio-affettiva tende leggermente a declinare, in quanto registra l'attenuarsi, pur parziale, dei bisogni auto-centrati (accettazione, stima, affermazione di identità); non significa quindi che la relazionalità interna al gruppo sia diminuita, al contrario che avviene l'auspicabile passaggio da un'appartenenza auto-centrata (*membership*) a una centrata sugli obiettivi del gruppo (*groupship*). La seconda linea, di andamento opposto, conferma la precedente, in quanto descrive un impegno dei ragazzi gradualmente più centrato sull'esercizio delle competenze metodologiche man mano acquisite, al servizio dell'obiettivo comune del gruppo di appartenenza.

Resta qualcosa da dire sugli strumenti del metodo che, semplificativamente, sono riducibili a tre: le relazioni, i lavori di gruppo, le «plenarie». Ciascuno di essi può essere articolato al suo interno: per esempio il lavoro di gruppo assume caratteristiche particolari durante il quarto quadrimestre quando si svolge il lavoro conclusivo che generalmente richiede un'indagine sul campo, e comunque ha un «taglio» meno teorico e più esperienziale di quello dei moduli

precedenti. Le relazioni hanno in alcuni casi le caratteristiche di vere e proprie lezioni, in altri assumono la forma di testimonianze. Ai relatori, che dopo tre edizioni sono «collaudati» e conoscono le caratteristiche del Progetto, è richiesto l'improbabile compito di fare delle sintesi complete e al tempo stesso stringate di tematiche molto ampie (teorie macro e micro-economiche comparate, sintesi di periodi storici delle diverse prospettive ideologiche), e di farlo con un linguaggio accessibile ai non addetti ai lavori, dato che i corsisti hanno formazioni culturali piuttosto eterogenee. Alla relazione⁴, che difficilmente si mantiene nei limiti di tempo assegnati (un'ora, al massimo un'ora e un quarto) segue - dopo una pausa - un dibattito più o meno della stessa durata.

In genere le relazioni sono molto apprezzate, con particolare gradimento degli incontri con *testimoni* (imprenditori, dirigenti, amministratori) che raccontando le loro esperienze riescono più agevolmente a trasmettere il «senso della realtà». Il limite che accomuna tutte le relazioni (ma in verità si estende a tutte le attività del Progetto) riguarda la scarsità del tempo a disposizione, che costringe regolarmente a troncare i dibattiti, oltre a un lavoro di riduzione e compressione dei contenuti culturali da parte dei relatori. Le relazioni, ancorché tenute da relatori e protagonisti di alto livello, benché ascoltate per libera scelta e con l'intento di imparare a schematizzare i contenuti culturali proposti, sono pur sempre delle lezioni in qualche misura simili a quelle ascoltate a scuola o all'università.

I lavori di gruppo, invece, rappresentano quasi per tutti una novità che incuriosisce, la prima volta preoccupa, a poco a poco diventa familiare e gradita, soprattutto se il gruppo - grazie alla sapiente regia dei tutor - trova un suo equilibrio e riesce a diventare rapidamente produttivo.

Tutti gli obiettivi metodologici presentati nella tabella c, con i relativi procedimenti e modelli comportamentali, con le strategie operative attraverso le quali si apprendono delle tecniche e si maturano delle competenze, sono di fatto acquisibili eminentemente attraverso il lavoro di gruppo.

Quando le cose «girano bene», i ragazzi apprezzano moltissimo le serate dedicate ai lavori di gruppo. Naturalmente non mancano i problemi, di natura più diversa. In primo luogo la già denunciata

⁴ Un'ampia sintesi di una relazione tipo è proposta a p. 134.

scarsità di tempo, che diventa ansiogena – per non dire angosciante – quando si avvicina la scadenza della plenaria, o quando, per impegni esterni (ad esempio, l'approssimarsi del periodo di esami in Università), diventa difficoltoso proseguire negli approfondimenti.

Il terzo strumento metodologico del Progetto Giovani è costituito dalla «plenaria». La plenaria è un momento assembleare, calendarizzato al termine di ciascun quadrimestre, durante il quale si confrontano e si *condividono* i risultati del lavoro dei diversi gruppi. Normalmente la plenaria si sviluppa in due serate, per dare a ciascun gruppo uno spazio sufficientemente ampio per esporre il suo «prodotto». Senza che lo si volesse, le plenarie hanno assunto una caratterizzazione spettacolare, nel senso che i gruppi tendono a esprimere la loro creatività in forme gradevoli e originali. Certamente è sotteso a questo aspetto un inconfessato spirito di emulazione, che, unito alla componente emotiva connessa al fatto di comunicare davanti a una platea (sicuramente ben disposta, ma anche dotata di spirito critico) conferisce alle serate di plenaria un'atmosfera particolare, al tempo stesso ludica, culturale e liberatoria. Si è talvolta incorsi nel rischio di sacrificare la cura del rigore metodologico alla preoccupazione di esaltare gli aspetti spettacolari della *performance* conclusiva del lavoro di gruppo. E tuttavia la plenaria assolve una funzione molto positiva: quella di stimolare il gruppo a non perdere tempo in discussioni e digressioni poco centrate sull'obiettivo, perché incombe una scadenza *senza appello*, la plenaria appunto. Compito dei tutor è quello di mantenere in equilibrio le istanze di qualità metodologica e quelle di espressività comunicativa. Per altro la comunicazione in pubblico è essa stessa una competenza importante sia dal punto di vista professionale sia da un punto vista sociale.

In un capitolo dedicato al metodo occorre almeno ricordare il supporto fondamentale del tutorato.

L'esperienza del tutorato è sicuramente un elemento imprescindibile per la riuscita del corso e per un approfondimento su questo aspetto rimando sia al contributo precedente⁵, sia alla parte conclusiva del volume, dedicata ai «Possibili sviluppi del Progetto Giovani»⁶. In questa sede mi limito a sottolineare come il tutorato da noi inteso si

⁵ Si veda in particolare pp. 27-30 e 38-44.

⁶ In particolare pp. 164-172.

carichi in qualche misura di tutte le peculiarità del Progetto stesso, ovvero una continua ridefinizione degli obiettivi e dei contenuti, uno spirito di sentita partecipazione e coprogettazione, una volontà di sperimentazione e di verifica diretta sui partecipanti e sui gruppi. L'avvio, a partire dall'autunno 2000, di un vero e proprio corso di formazione per tutor, articolato in un anno di lezioni teoriche e tirocinio pratico, ben evidenzia il proposito di rendere sempre più professionale questa figura, spendibile anche in ambito accademico.

Il Progetto Giovani rappresenta, in conclusione, un'esperienza positiva, potenzialmente passibile di molti e auspicabili sviluppi e sicuramente aperta a nuovi stimoli e idee. Il metodo è volutamente flessibile e adattabile a obiettivi *in fieri*, come testimoniano sia l'appena citato corso di *tutoring*, sia le nuove iniziative (percorsi creativi) che hanno preso il via dall'autunno 2000 (tra le quali considero anche la ricca fase istruttoria da noi condotta per arrivare preparati alle nuove opportunità che gli scambi internazionali offrono e sempre più offriranno in futuro), sia la nascita di gruppi che, formatisi all'interno dell'Associazione, continuano ad operare autonomamente pur avvalendosi del nostro supporto logistico-organizzativo, sia, infine, i rapporti che si stanno intensificando con l'Università locale e che potranno concretizzarsi in un progetto di ricerca sulla realtà imprenditoriale locale condotto in forte sinergia.

In particolare, l'obiettivo attualmente più sentito e condiviso è costituito dalla volontà di porsi sempre più «in rete», di portare la nostra capacità di riflessione critica ed elaborazione culturale sul territorio, interagendo con quelle realtà (università, aziende, altre associazioni...) che ne rappresentano gli elementi propulsivi e dinamici.