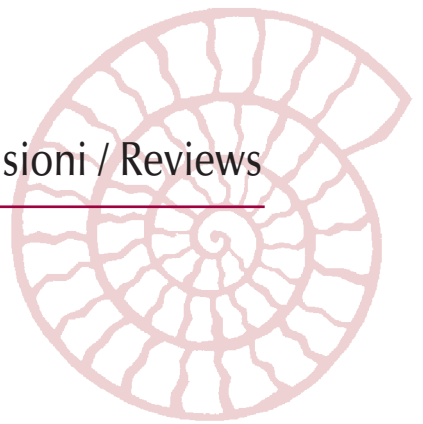


Recensioni / Reviews





Franco Frabboni

Una scuola condivisa. Il suo alfabeto: democratica, inclusiva, colta, solidale¹

Manuela Gallerani

Università di Bologna - manuela.gallerani@unibo.it

Nell'elegante Collana della Casa editrice Liguori intitolata *La formazione dei formatori*, diretta da Elisa Frauenfelder e Vincenzo Saracino, è uscito un agile saggio di Franco Frabboni che riprende, con la consueta *vis* polemica e la smagliante verve lessicale, alcuni temi cogenti e altrettanti problemi controversi divenuti oggetto di un'ampia discussione pubblica, nel quadro dell'attuale dibattito sulla scuola italiana.

Le sei Parti che compongono il volume risultano strettamente correlate tra loro, offrendo una lucida analisi volta a focalizzare i più urgenti problemi legati alla formazione (sia dei discenti che dei docenti) e ai molteplici aspetti del *fare scuola*, non disgiunti dai possibili *rimedi* o interventi, identificabili in proposte pedagogiche realistiche, del tutto praticabili che potrebbero effettivamente rinnovare la scuola pubblica italiana. Problemi educativi e scolastici sui quali l'autore si è più volte soffermato, nel corso di una lunga e prestigiosa carriera accademica, ora riletti e ri-articolati per giungere a nuove sintesi interpretative.

In particolare, l'affondo della riflessione di Frabboni prende le mosse dalla consapevolezza che la crisi in cui versa la scuola italiana di oggi (che si trascina da almeno quindici anni, con un lento progressivo

peggioramento) non dipende e non deriva da una debolezza del patrimonio teoretico-pedagogico che ha contribuito a fondarla e a organizzarla - patrimonio peraltro assai prestigioso, solido e vivo - bensì da scelte culturali alquanto miopi; seguite da politiche scolastiche altrettanto inadeguate o quantomeno retrive rispetto al rapido progresso della conoscenza. Come dire, politiche di corto respiro utili forse a fronteggiare le varie *emergenze* che, di volta in volta, sono occorse nel breve periodo, ma certo non politiche sostenute da scelte culturali decise ad affrontare i problemi reali della scuola, in direzione di un più ampio, complessivo ed organico progetto a lungo termine.

Per converso, le teorie pedagogiche del Novecento e, a un tempo, l'accresciuto bagaglio metodologico-scientifico della didattica (pp. 67-74) hanno dato un forte impulso alla progettualità formativa, in ordine a una "scuola del curriculum" che fosse di qualità: una scuola democratica, flessibile, del tempo pieno (pp. 75-82), aperta al suo interno (collegialità; cooperazione; attività laboratoriali) e aperta a frequenti e proficui scambi con l'ambiente esterno (iniziative condotte in collaborazione con l'associazionismo; attività svolte nelle aule didatti-

1 Frabboni, F. (2011). *Una scuola condivisa. Il suo alfabeto: democratica, inclusiva, colta, solidale*. Napoli: Liguori, pp. 127.

che decentrate quali musei, cineteche, ludoteche e biblioteche disseminate sul territorio).

Il titolo e ancora di più il sottotitolo del volume anticipano in estrema sintesi il Frabboni-pensiero, che si interroga attorno ad un essenziale minialfabeto formativo: puntualmente enucleato in una coerente selezione di quattro "qualità", prescelte per qualificare una scuola di qualità, ossia in ragione del suo essere "democratica, inclusiva, colta, solidale". Non solo. Per proporsi come scuola di qualità, e quindi efficace ed efficiente, essa non può prescindere dall'essere *in primis* costituzionalmente democratica e, come si è detto, condivisa. È, infatti, da queste premesse che discende l'ampia argomentazione svolta con la perizia dello studioso problematicista - Frabboni è allievo diretto di Giovanni M. Bertin di cui è stato a lungo collaboratore - coniugata altresì alla passione pedagogica (nonché politica) del cittadino impegnato.


Mettendo a fuoco il modello di scuola pubblica prospettato da Frabboni, vediamo che è di tipo inclusivo, laico e solidale, sicché per giustificare tale ipotesi, il pedagogista bolognese elabora una serie di proposte volte ad aggredire il problema urgente di rifondare i diversi ordini e gradi scolastici (la loro organizzazione) per garantire una maggiore continuità e coerenza curricolare sia verticale, sia orizzontale. In tal senso la scuola (tutta) potrebbe ritornare efficacemente ad esercitare le sue primarie, ineludibili funzioni - una solida alfabetizzazione e ad un'ampia socializzazione secondaria - che passano soprattutto, come osserva l'autore, attraverso una maggiore attenzione alla cura nei confronti del *soggetto-persona* e di una *cultura* alta e diffusa. Entrambi considerati *obiettivi* e, a un tempo, *strumenti* d'elezione per promuovere un'emancipazione etica a carattere tanto individuale, quanto collettivo. Tutto questo risponderebbe, inoltre, alla possibilità di garantire a tutti i cittadini (adulti o bambini) un effettivo diritto a godere di un'eguale cittadinanza e, parimenti, di eguali opportunità formative, nonché culturali, sociali, lavorative.

L'idea "forte" del saggio risiede nella salda convinzione che il sistema-scuola sia in crisi, perché nonostante abbia potuto attingere a indubbie ed autorevoli risorse

teorico-metodologiche (leggasi i "Nuovi crinali di incontro. Dieci pedagogie una paideia", pp. 10-14), laddove lo studioso si riferisce ai prestigiosi modelli pedagogici del Novecento, tuttavia, le sono mancate altrettante o sufficienti risorse economico-finanziarie necessarie per il suo sviluppo, oltre che per il suo funzionamento. In considerazione del fatto che la spesa affrontata dallo Stato italiano per il comparto "scuola e Università" è da molti anni inferiore a quella, invece, affrontata dagli altri stati europei. Pertanto, con alcune abili pennellate Frabboni riesce a delineare un sintetico profilo di quello che è stato (ed è) il prezioso contributo culturale offerto alla scuola pubblica sia dalle numerose ed autorevoli teorie dell'educazione, sia da "più modelli didattici" sviluppati in ambito internazionale. Ricordando poi alcune tra le correnti pedagogiche (laiche e cattoliche) più prestigiose del Novecento passa a tracciare un rigoroso "sfondo integratore" al cui interno può avanzare le proprie istanze pedagogiche, come lascito da consegnare nelle mani dei formatori del futuro (giovani e meno giovani). Dopo aver ribadito il vigore trasformativo di una cultura all'insegna dell'*impegno* (di bertiniana memoria) l'autore passa ad illustrare "le quattro *mission* educative della scuola di base: l'infanzia della *mente* (dell'autonomi) [del/della bambino/a], l'infanzia del *cuore* (della relazione) [...], l'infanzia della *fantasia* (della creatività) [...], l'infanzia *scout* (dei perché) (p. 41). *Mission* che accanto ad altre efficaci proposte formative facciano da contraltare "al mercato e al mediatico", o per meglio dire alla cultura dell'apparenza, del nichilismo e del disimpegno ("lo spettro del soggetto massa" pp. 13-14). Di qui, attraverso la riformulazione dei principali "compiti della formazione" nella cornice di una scuola "pubblica e plurale", Frabboni giunge ad illustrare quelli che ritiene "i saperi e i valori della scuola" (nel capitolo I della Parte quinta) facendo stretto riferimento alla promozione di ampie e flessibili *competenze* (che implicano il sapere, il saper fare e il saper essere) intese come costrutti in cui "il sapere meridiano" si congiunge ai "saperi plurali" fino a complessificarsi e a dilatarsi, per dare corpo a nuove forme di sapere. Saperi e competenze, peraltro, non disgiunti dalla *rifles-*

sività e dalla *cura sui*, cosicché emerge, in ultima istanza, l'immagine di una scuola dei *saperi*, ma anche delle emozioni e dei vissuti propri di un soggetto-persona che è pensante e non "omologato". Un soggetto storico, "in carne ed ossa", la cui preparazione è del tutto dissimile da quella di un soggetto-massa replicante, ricalcata su risposte indotte e inculcate (eterodirette) dalle leggi del mercato e del mondo mediatico. Leggi omologanti a cui Frabboni si sottrae fermamente anche attraverso l'uso di un ricco ed esplosivo linguaggio metaforico: il noto lessico "frabboniano" che si può amare, oppure odiare. A parte il legittimo interesse e piacere o non-piacere (a seconda del gusto personale) che deriva da questa lettura, va detto che la scelta dei neologismi non è mai casuale, anzi è in grado di restituire a pieno la valenza pedagogica delle metafore e del loro utilizzo in ambito educativo. D'altronde dopo aver fatta sua la

lezione problematicista, oltre alla più alta lezione della Pedagogia del Novecento, il linguaggio di Frabboni non corre certo il rischio di apparire vacuo o retorico. Da un lato per la vivace efficacia nel saper rendere la cifra inconfondibile di un pensiero che è lucido ed impegnato (doppiamente impegnato: nel contrastare un insidioso ed imperante "pensiero unico", tanto monocorde quanto retrico ed impegnato in direzione trasformativa); dall'altro perché è il linguaggio volutamente creativo di un "professore emerito" che può sfoderare neologismi e metafore con estrema *nonchalance*, per fedeltà e coerenza al proprio modo di essere (e dire), oltre che per un raro e ambito privilegio. Il raro privilegio goduto da chi è intellettualmente libero da derive ideologiche o pregiudiziali e sceglie di dire, o scrivere, soltanto quello che pensa, in sintonia con la propria inclinazione a fare esattamente quello che dice/scrive.



Mayatrayee Mukhopadhyay, Franz Wong Revisiting Gender Training. The Making and Remaking of Gender Knowledge: a Global Sourcebook²

Maria Sangiuliano

Università Ca' Foscari di Venezia

marisangiuliano@gmail.com

Pubblicato da Tropical Institute (KIT) in collaborazione con Oxfam GB e dunque saldamente radicato nel mondo delle pratiche e delle politiche di cooperazione allo sviluppo, questo manuale presenta senz'altro dei pregi notevoli, e contiene spunti interessanti, soprattutto nel capitolo introduttivo ad opera dei curatori, che tuttavia sembrano avere obiettivi editoriali solo parzialmente dotati di riscontro nei capitoli contenenti i case studies regionali e nazionali.

Nel capitolo di esordio sono sollevati i nodi cardine e le principali problematicità afferenti al tema teorico-pratico della formazione di genere. Osservando come la maggior parte dell'analisi e della ricerca sul tema sia orientata alle prassi del fare formazione di genere nei contesti allo sviluppo e prenda la forma di collezioni di buone pratiche, toolkit, guide e manuali di formazione, quel che manca, secondo Mukhopadhyay e Wong, è un approccio critico, che sappia portare oltre i tecnicismi e recuperare l'impulso politico e trasformativo del femminismo.

Le questioni principali alle quali si cerca una risposta sono del seguente ordine: quali sono o potrebbero essere le implicazioni del costruire approcci e conoscenza femministe che riescano a sfidare modelli tradizionali di conoscenza e potere, entro contesti come quelli delle politiche di svi-

luppo, in cui prevalgono modelli di potere, didattici e apprenditivi fortemente caratterizzati in senso gerarchico e positivista? Quali sono le assunzioni implicite nei gender studies e nella formazione di genere circa i legami tra conoscenza, attitudini, comportamenti e pratiche e come questi si mescolano con i contesti di apprendimento e di conoscenza delle società in cui i processi formativi si realizzano?

I curatori si chiedono quanto le premesse epistemologiche in quelli che sono i due approcci diversi prevalenti si sovrappongano e quanto invece siano in conflitto: da una parte vi è una rinnovata assunzione delle strategie del mainstreaming di genere, dall'altra, dalla constatazione dell'insufficienza del mainstreaming come unica strategia, si è tornati ad affermare la logica dei diritti, della leadership al femminile, dell'empowerment. Domande ancora più intriganti poste nell'introduzione ricercano il motivo per cui la formazione sia vista come modalità principale per aumentare la consapevolezza di genere e accrescere le competenze necessarie a progetti e interventi organizzativi *gender oriented* e che cosa questo evidenzi circa le epistemologie dominanti nei discorsi sullo sviluppo. Contemporaneamente ci si chiede se non si dia una sorta di scontro di valori ed epistemologie o anche una semplice mancanza di

2 Mukhopadhyay, F., Wong, F. (2007). *Revisiting Gender Training. The Making and Remaking of Gender Knowledge: a Global Sourcebook*, KIT (Royal Tropical Institute). Oxfam GB: The Netherlands, pp.141.

corrispondenza tra le strutture istituzionali coinvolte e le questioni di genere. Le sfide principali che coinvolgono il campo riguardano l'intelligibilità di concetti e teorie su relazioni di genere/potere/cambiamento sociale e il trasferimento dalla teoria alla pratica; la tendenza prevalente nelle pratiche messe in atto a separare artificialmente i livelli dello sviluppo di abilità, di modifica dei comportamenti e delle attitudini, in sintesi la polarizzazione personale/professionale e una generale tendenza alla tecnicizzazione e alla burocratizzazione.

Uno dei modelli prevalenti nel campo della cooperazione allo sviluppo, è quello del Development Planning Unit (University College, London) e sviluppato da Caroline Moser, è criticato per essere portatore di una visione dei partecipanti alla formazione come contenitori vuoti da riempire con la conoscenza sul genere, dimostrata dal tempo limitato concesso all'"interiorizzazione" di un set di concetti ipersemplicati, dalla tendenza a dare per scontato il consenso, dalla proposta di una formazione dei formatori da effettuarsi in due giornate e tutta articolata su una serie di dicotomie che vorrebbero disarticolare oggettività /sogettività.

In definitiva, argomentano gli autori, la ragione del prevalere di queste tendenze si può intravedere nelle radici intellettuali della formazione di genere, rintracciabili nella teoria femminista ed in particolare nel modello anglo americano del femminismo socialista, con i concetti di base usati ancora oggi che hanno le loro radici nel materialismo storico. Nella traduzione delle teorie di genere alla prassi formativa si perdono i livelli inerenti le complessità, la relazionalità, quello simbolico e prende il sopravvento l'approccio empirico-positivista. I paradigmi dominanti dello sviluppo hanno fatto particolarmente fatica ad accogliere sia concetti quali "l'interesse delle donne" che tutto il tema delle differenze tra donne, mentre hanno attecchito con facilità decisamente maggiore i discorsi sulla differenza, su di un'essenza femminile a ricalco di stereotipi, piuttosto che quelli sulle relazioni donne/uomini, in sintonia con le tendenze prevalenti nelle politiche di sviluppo su concetti quali quello di "autenticità" o costrutti quali "la donna islamica": "quando discorsi egualitaristi sono mappati su mo-

dalità di conoscenza che privilegiano la teoria della modernizzazione, come nel caso della maggior parte delle opere sullo sviluppo, il risultato è la ricerca di quell'unica verità sulle donne e la società musulmane che fornirà la chiave per comprenderle e per salvarle" (pag. 21).

Anche il discorso femminista sul posizionamento e la localizzazione, derivati dalle cosiddette 'standpoint theories', sono stati spesso fraintesi e il posizionamento interpretato come semplice spazio da riempire di identità omogenee, nascondendone gli aspetti di storicità, contingenza, conflittualità. Tutti i contributi al volume dimostrano come il genere sia in procinto di essere "inghiottito" o come forse lo sia già stato, dai discorsi dominanti. La professionalizzazione e la burocratizzazione crescente della "crociata" per l'uguaglianza di genere sta, per i curatori del volume, a dimostrazione di questa tesi.

Il contributo di *Jashodhara Dasgupta* che focalizza sul caso Indiano, è tra quelli che presentano gli spunti più interessanti. La formazione di genere viene, sostiene l'autrice, definita spesso rispetto ai suoi obiettivi trasformativi, per lo più, però, senza chiarire cosa si intenda per trasformazione. Vi è trasformazione quando l'analisi di un sistema viene sviluppata da un diverso punto di vista? O quando per una forte volontà politica una legge viene implementata? O quando ampie masse di persone iniziano a credere in qualcosa e a promuovere processi di cambiamento? Per lo più in India la formazione di genere ha perso la sua spinta politica, non ha saputo ad esempio cogliere le opportunità offerte dalle nuove leggi sulle quote, che hanno in seguito portato all'entrata in politica di donne controllate dai propri mariti o dalle famiglie. Gli intrecci classe/casta/genere sono stati bypassati nell'offerta di contenuti di molta formazione di genere, così come anche il lavoro sulle capacità delle persone di riconoscere al di fuori dei progetti di cooperazione allo sviluppo, la concretezza delle dinamiche di genere nella società e nelle proprie relazioni personali. Il suo bilancio sullo stato dell'arte della formazione di genere in India è decisamente sconsolante: Dasgupta critica, nonostante la diffusione del fenomeno, proprio il fatto che sia diventato una sorta di moda (*tokenism*) e che

spesso i livelli di qualità siano molto bassi: competenze discutibili dei formatori, tempi improponibili per brevità e densità dei contenuti da proporre e delle competenze da sviluppare, con un esito che va poco oltre la propagazione di formule *politically correct* e una perdita della visione trasformativa originaria.

Sulla stessa linea di critica alla depolitizzazione anche il contributo sull'Uganda, in cui Josephine Ahikire mette sotto scrutinio proprio il concetto stesso di *mainstreaming*, che ponendosi l'obiettivo di "integrare" le politiche di genere nelle politiche, nell'implementazione delle stesse mostra di per sé di aver abdicato alla prospettiva riformista del femminismo liberale. Lo stesso per il concetto di "empowerment", uno slogan inneggiante alla mobilità sociale, conservatore nella peggiore delle ipotesi, comunque politicamente neutro. Con la diffusione della formazione di genere in Africa si è potuto arrivare a dire che "molto è stato fatto" per le donne e l'uguaglianza di genere, per cui secondo l'autrice la priorità è quella di riportare quella che è ormai divenuta un'agenda tecnica in una piattaforma politica.

Il paper sul mondo arabo sottolinea in particolare la caratteristica della formazione di genere come fenomeno d'importazione, gestito da esperte e tecniche spesso europee completamente sganciate dalle realtà organizzate di donne a livello locale. Le esperienze che si sono rivelate più interessanti, le meno diffuse tuttavia, secondo Lina Abou-Habib sono state quelle rivolte alle associazioni di donne e nelle quali ha prevalso un orientamento ai valori piuttosto che una visione delle politiche di genere come modalità per rendere più efficace lo sviluppo economico. Tra l'altro in termini di resistenze alla formazione e di valutazione dell'impatto i risultati più sconsolanti si sono ottenuti proprio con funzionari e *policy makers*.

I legami storici tra femminismo e nazionalismo nel mondo arabo intensificano la resistenza verso il concetto di "genere", in traducibile in arabo e percepito come occidentale, vissuto come minaccia alla famiglia

e alle comunità tradizionali, meccanismo intensificato dalle crescenti tensioni tra islam e occidentale.

Shamin Meer nell'ultimo saggio (quello sull'Africa francofona risulta in realtà piuttosto inconsistente e superficiale nell'argomentazione sulle resistenze alla formazione di genere come frutto di un'ovvia resistenza al cambiamento culturale) propone di superare i limiti soprattutto teorici delle politiche di genere, oltre che della formazione di genere, abbracciando la logica e la politica dei diritti umani. Questo a suo avviso consentirebbe di superare l'approccio prevalente nel *mainstreaming* di genere, di limitarsi ad aggiungere agli interventi di sviluppo una sezione sul genere, introducendo la possibilità di legare le differenze di genere alle altre differenze sociali, quali quelle di razza, di classe, di orientamento sessuale etc. Consapevole delle critiche al discorso tradizionale e convenzionale sui diritti umani, Meer propone di integrare nella formazione di genere il lavoro teorico di sociologhe femministe dei diritti di cittadinanza quali Ruth Lister, che ha proposto la definizione, interpretazione e implementazione dei diritti come arene di lotta, proprio a causa delle disuguaglianze istituzionalizzate, al di là delle titolarità di diritto sancite formalmente. I soggetti di diritto nella sua visione sono inoltre rafforzati nella propria "agency" o ruolo attivo sia nel definire le proprie rivendicazioni che nel detenere doveri rispetto ai quali devono rendere conto.

In definitiva *Revisiting Gender Training* rimane una lettura interessante per chi sia interessato alle questioni di implementazione delle politiche di *mainstreaming* di genere, attraverso la formazione, e soprattutto in un contesto di cooperazione allo sviluppo. Senza dubbio presenta un approccio più critico rispetto ad altri manuali pubblicati alcuni anni prima; tuttavia come accennato, non tutti i saggi mantengono il livello analitico cui avrebbero mirato i curatori e, come nella maggior parte della letteratura esistente sul tema gli aspetti di discussione delle politiche e relativi approcci sono prevalenti rispetto a quelli formativo-educativi.



Vincenzo Sarchielli, Marica Napoleone

Valutare le competenze per il lavoro. L'assessment nei Centri per l'impiego³

Giorgio Riello

Università Ca' Foscari di Venezia - riello.giorgio@unive.it

Questo volume contiene la descrizione e la "modellizzazione" del dispositivo assessment sperimentato dal Centro per l'impiego di Forlì/Cesena volto a rinnovare il rapporto tra sistema dei servizi "pubblici" per il lavoro e imprese. Tale rinnovamento viene sollecitato a livello europeo da diverse linee di tendenza comuni. Una prima linea di tendenza viene dall'UE nelle *Integrated Guidelines for Growth and Employment* al fine di ridurre gli squilibri del mercato del lavoro. Seconda linea di tendenza riguarda l'utilizzo di ICT e nuove tecnologie. Terza linea di tendenza viene dall'adozione di strategie preventive per evitare il formarsi di criticità nel mercato del lavoro. Una quarta linea di tendenza consiste nella costruzione di un ambiente misto pubblico-privato nei Servizi per l'impiego. Una quinta linea di tendenza riguarda la territorializzazione dei Servizi per l'impiego che si sostanzia in "Programmi e/o Patti di sviluppo locale" stipula di accordi, costruzione di reti locali e coinvolgimenti di Regioni/Province e di *stakeholders* per lo sviluppo.

Da queste comuni tendenze emerge con chiarezza che il rapporto con le imprese costituisce una risorsa strategica per il *sistema dei servizi*, non solo perché le imprese rappresentano uno dei suoi due clienti fondamentali, ma anche perché la possibilità di soddisfare le esigenze dell'altro cliente (gli individui) è largamente influenzata proprio dalla capacità del sistema dei servizi di attrarre imprese, guadagnandone la fiducia in forza di una reputazione e di una credibilità ba-

sate sui fatti, e cioè sulla qualità, quantità e tempestività delle risposte (in termini di servizi) che il sistema è in grado di offrire. In altre parole, un rapporto debole con le imprese sarebbe l'indicatore non solo del fatto che il sistema locale dei servizi non soddisfa le esigenze di uno dei suoi due clienti-chiave (le imprese), ma, perciò stesso, anche del fatto che non ha le risorse per soddisfare le esigenze dell'altro suo cliente-chiave (gli individui). Va aggiunto poi che lo sviluppo di un nuovo rapporto fra i servizi per l'impiego e imprese comporta implicazioni a livello di organizzazione dei Servizi per l'impiego, di gestione e sviluppo delle risorse umane interne. I CPI devono quindi uscire dalla vecchia connotazione di Ufficio di collocamento per poter rispondere alle esigenze delle imprese attraverso l'erogazione di nuovi e specifici servizi, dovrebbero adottare procedure di erogazione vicine alla realtà dell'utenza, alla modalità di impiego, etc. Da questa complessiva richiesta di rinnovamento dei CPI (Centri per l'impiego), nasce l'intento della Provincia di Forlì di istituire un servizio dedicato sperimentalmente ad alcune imprese del territorio con la finalità di favorire il *matching* tra: domanda e offerta di lavoro. Il dispositivo utilizzato nei CPI è stato quello dell'*assessment per la preselezione*, nella prospettiva propria di un *Development Centre*, e può essere considerato un aggregato di tecniche di analisi, di osservazione e valutazione delle competenze maturate dall'individuo nella sua esperienza socio professionale. Esso è finalizzato

3 Sarchielli, V., Napoleone, M. (2007). *Valutare le competenze per il lavoro. L'assessment nei Centri per l'impiego*. Milano: Franco Angeli, pp. 130.

alla descrizione del sistema delle competenze disponibile all'individuo e contestualmente orientato a sostenere lo sviluppo individuale e alla definizione di specifici itinerari di apprendimento che appaiono necessari o utili per l'inserimento o il reinserimento nel lavoro e/o per rispondere alle esigenze espresse dal mercato del lavoro e dalle imprese. Fare assessment, a prescindere dalle finalità organizzative dell'intervento, comporta dunque un'analisi non solo delle competenze richieste dal compito, ma anche delle caratteristiche del soggetto che rendono efficace la prestazione lavorativa; questo significa porre al centro dell'interesse non il "lavoro in sé", bensì la "persona al lavoro". Il dispositivo non solo come sistema di valutazione e di ricerca di individui in possesso di un sistema di competenze sovrapponibile a quanto attribuito al profilo di selezione da ricoprire, ma anche e soprattutto come analisi del loro potenziale di sviluppo e di carriera.

Il dispositivo di valutazione realizzato nella sperimentazione, a cui fa riferimento il volume, propone la struttura tipica dell'*assessment* con l'introduzione però di alcuni elementi innovativi. L'attività di assessment proposta si articola in quattro fasi.

Nella prima fase, cosiddetta di input, vengono raccolte informazioni dai clienti-chiave del servizio. L'operatore analizza i fabbisogni richiesti dall'impresa: la gamma di informazioni prodotte nel dialogo tra operatore del Centro e referente dell'impresa e il successivo accordo, orienteranno sia le attività di analisi del ruolo da ricoprire e le competenze ad esso correlabili e da ricercare, sia la stessa attività di reclutamento e di progettazione di dettaglio del dispositivo di valutazione. Alla descrizione del "ruolo da ricercare" dovrebbero partecipare gli interlocutori che meglio conoscono il contesto operativo, sociale e culturale da ricoprire. Il ruolo viene quindi inteso come il "sistema di competenze" giudicato necessario per affrontare le richieste organizzative e i diversi ambiti operativi concreti in cui è inserito e che lo caratterizzano. Tale sistema identifica soprattutto gli elementi di diverso tipo del "sapere professionale" (inteso come complesso di conoscenze e di competenze) che sono necessari per affrontare uno specifico contesto e ambito operativo (inteso come l'insieme di compiti correlati che caratterizza una specifica fase o processo lavorativo e che garantisce la produzione

di uno specifico risultato atteso) e per predisporre e attuare efficaci piani di comportamento professionale.

Altra attività prevista nella fase di input è il reclutamento. Il *recruiting* (reclutamento) rappresenta il processo di individuazione e reperimento delle candidature con caratteristiche aderenti al profilo di selezione emerso dall'analisi della posizione e del ruolo e dall'analisi dei fabbisogni di professionalità dell'impresa. Dall'analisi dei fabbisogni dell'azienda si individuerà un *target* di candidati. Questa fase si concretizza in un *patto di servizio* che impegna candidato e struttura di erogazione ad assumersi specifiche responsabilità; ciò avviene attraverso un colloquio-intervista semi strutturato. Questa unità di lavoro assume rilevanza valutativa in quanto permette al candidato e all'operatore di decidere se sono presenti, indipendentemente dai dati socio-professionali, le condizioni per proseguire nel percorso di assessment.

La seconda unità di lavoro riguarda la valutazione e l'elaborazione dei dati ottenuti. Si cercherà di identificare e costruire delle prove che meglio sollecitano l'espressione della competenza ricercata e oggetto di valutazione. Durante le prove vi sono degli osservatori che si avvalgono di griglie osservative per la registrazione dei comportamenti esibiti dai candidati durante lo svolgimento delle esercitazioni. Ogni competenza oggetto di analisi e di osservazione è stata valutata attraverso l'utilizzo di una scala di giudizio lineare continua. Il grado di padronanza indicato nel profilo rappresenta in definitiva la media delle singole valutazioni ottenute dal candidato sulla specifica competenza in rapporto alle diverse modalità di analisi e di osservazione e in riferimento ai diversi criteri adottati nel processo valutativo. In particolare si è fatto riferimento ai risultati delle prove standardizzate BFQ (Big Five Questionnaire) e alle valutazioni effettuate nelle attività "frontali" (colloqui ed esercitazioni) e alle evidenze che si presentano in modo ricorrente nell'esperienza socio professionale. L'elaborazione dei dati e delle diverse valutazioni effettuata dal responsabile del procedimento ha prodotto per ogni candidato un profilo provvisorio delle competenze. Tale profilo è stato successivamente oggetto di confronto e di validazione con tutti gli operatori che hanno partecipato alla realizzazione del processo valutativo. La definizione del profilo di competenze

definitivo per ogni candidato è quindi l'esito di un ulteriore processo di confronto (e quindi costitutivamente "negoziale") tra i diversi operatori/valutatori coinvolti. In questa fase conclusiva del procedimento il criterio generale utilizzato nel gruppo per la validazione definitiva del profilo di competenze può essere ricondotto a quanto i diversi operatori lo ritenessero rappresentativo di quanto emerso nel procedimento.

La terza unità di lavoro riguarda la restituzione dei risultati ottenuti nella fase centrale del dispositivo sia all'impresa che al singolo candidato. La restituzione all'azienda dei profili di competenze dei candidati della rosa prescelta costituisce l'anello di collegamento tra la fase operativa di osservazione e valutazione dei candidati e il momento in cui l'azienda interpreta i risultati emersi dall'assessment e decide eventualmente di proseguire il percorso di conoscenza dei candidati segnalati. In questo momento l'azienda definisce una eventuale proposta contrattuale e di inserimento. I tempi di restituzione, le modalità operative con cui questa viene svolta, nonché gli strumenti utilizzati per rendere osservabili i risultati del percorso di valutazione sono elementi che incidono fortemente sull'esito dell'intero servizio, ciò deve avvenire in modo chiaro ed essenziale anche attraverso una sintetica relazione scritta che supporti la lettura comparata dei diversi profili. La restituzione dei risultati non è solo verso l'azienda ma anche verso il candidato che attraverso il colloquio di feedback riceve un riscontro sulle sue performances durante le prove svolte. Il colloquio si propone di garantire la trasparenza del processo e di fare in modo che la persona acquisisca conoscenza delle competenze emerse nel processo, soprattutto per avviare un processo di sviluppo di forme di consapevolezza che possano favorire una migliore gestione delle proprie risorse. La fase si configura come una vera e propria azione di *counseling*. Perciò la fase di restituzione dei risultati non è solo inteso come un servizio in risposta alle aziende del territorio ma assume anche il significato di un'occasione di sviluppo per le persone che prendono parte al percorso come candidati.

La quarta fase consiste nella "presa in ca-

rico" da parte del CPI dei candidati che non sono stati scelti e/o che non sono stati presentati all'azienda e il percorso di assessment sfocia in un progetto di sviluppo individuale, per il quale il CPI mette a disposizione l'intera gamma di servizi. A questo proposito l'operatore che eroga il servizio si occupa di "accompagnare" la persona nel comprendere che il risultato (negativo) del percorso è strettamente legato alle esigenze dell'impresa. L'operatore deve cioè chiarire che la valutazione sul sistema di competenze in possesso dalla persona si riferisce essenzialmente al grado di vicinanza dello stesso sistema di profilo di selezione ricercato dall'azienda: si tratta quindi di una valutazione non "assoluta", ma "relativa" e contestualizzata. Questo elemento rappresenta un ulteriore elemento distintivo del percorso di assessment sperimentato. La connotazione orientativa e di sostegno allo sviluppo della carriera data all'assessment per la preselezione svolto all'interno del CPI si traduce, nella pratica, nell'offerta ai candidati esclusi di un'occasione. Come più volte indicato nel volume, il servizio di assessment per la preselezione rappresenta per i candidati anche un'opportunità per la verifica della spendibilità del proprio sistema di competenze rispetto a quanto ricercato nel mercato del lavoro territoriale (in altre parole *l'occupabilità*). Può succedere che gli individui, dopo aver accettato di intraprendere un percorso di valutazione lungo e articolato com'è l'assessment, a fronte di un esito negativo del percorso, e vedendo svanita l'opportunità di essere inseriti in azienda, possano tendere a sottovalutare l'importanza e l'utilità delle azioni di ri-orientamento che vengono a loro proposte nella fase finale del servizio: in questo modo c'è il rischio che le persone non valorizzino l'esperienza di valutazione svolta. Appare rilevante identificare strategie che possano incidere sull'attribuzione di importanza delle attività post assessment: azioni che siano percepite utili per le loro esigenze e che quindi possano influire sulla loro motivazione ad intraprendere altri percorsi finalizzati a potenziare le strategie di sviluppo della loro occupabilità.

