

Il Sistema formativo integrato

Michele Corsi

1. GENEALOGIA DI UN'IDEA: IL SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO

L'idea del sistema formativo integrato, lanciata dalle Parti sociali nei tre accordi con il Governo del 1993, 1996 e 1998 con la conseguente partnership tra università, scuola, formazione professionale e impresa, poggia su tre pilastri fondamentali: *la centralità dell'impresa nel sistema formativo, l'attenzione ai giovani, l'orientamento del sistema formativo alla domanda*, articolata e molteplice, che promana dalla società nel suo complesso, come dalle persone, singole e associate che siano¹.

In Italia, in ispecie, si è cominciato a parlare di “sistema formativo integrato” quasi trent'anni fa, quando iniziò a essere «particolarmente evidente che l'offerta di formazione non costituiva più il monopolio esclusivo della scuola, ma veniva espressa, in modo sempre più convincente e diffuso, da molti altri soggetti, come i mezzi di comunicazione di massa, l'editoria dedicata, le aziende»².

A questa crescente “articolazione dell'offerta” corrispondeva, cioè, una “segmentazione della domanda”, rappresentata da un'utenza che chiedeva *modalità e procedure, differenti e personalizzate, di fare (e ricevere) formazione*, mentre la società civile, non meno di quella “economica”, cominciava a comprendere, e dunque a esigere, la necessità di maggiori, progressive e diversificate competenze “per svilupparsi”.

L'espressione “sistema formativo integrato” è stata variamente utilizzata negli anni successivi, con posizioni ed ermeneutiche talora in parte dissimili.

In forma più propria, è stata usata per esprimere (e raffigurare) *l'insieme del sistema di formazione statale e non statale*, l'ultimo dei quali entrava, quindi, come “componente paritaria” del “sistema pubblico di offerta”.

Parallelamente a questo dibattito, i primi “Programmi pilota” promossi dalla Comunità europea a partire dal 1978 iniziarono a porre l'accento sul *raccordo tra scuola e mondo del lavoro* allo scopo di favorire i processi di transizione dalla “scuola alla vita attiva”, ritenuti “utili” pure in relazione all'*alternanza scuola-lavoro*, tanto al fine di rinnovare, in tal modo, i curricula scolastici (e renderli, per questa via, maggiormente aderenti

¹ Cfr. G. Lombardi, *La partnership*, in AA. VV., *L'università per un sistema formativo integrato. Fondamenti, connessioni, esperienze, prospettive*, Vita e Pensiero, Milano, 2001, p. 152.

² G. Allulli, *Il contesto nazionale del sistema formativo integrato*, *ibid.*, p. 17.

alle “esigenze delle imprese”), quanto per motivare più adeguatamente i giovani allo studio, specialmente quelli con più consistenti “difficoltà di apprendimento”.

A partire, infatti, dal 1971, il passaggio delle competenze dallo Stato alle Regioni in materia di “formazione professionale” (“trasferimento” peraltro previsto dalla nostra Costituzione) aveva già reso oggettivo lo “scollamento” che si era creato tra la *formazione scolastica*, facente capo al Ministero della Pubblica Istruzione, e la *formazione professionale*, gestita invece dalle Regioni.

Tutto questo aveva configurato la formazione professionale come isolata, in una sorta di “terra di nessuno”, non più “occupata” né dalle istituzioni né dalle formazioni sociali, ancorché associate.

A livello istituzionale, ad esempio, molte Regioni avevano cominciato con il trascurare sempre più spesso la *formazione iniziale*, né si era riusciti a “trovare”, nel contempo, per responsabilità non soltanto regionali, ma anche della stessa pubblica amministrazione “centrale”, «forme efficaci di coordinamento nazionale, che definissero standard riconosciuti per le certificazioni finali e per la qualità dell'offerta», che fossero «in qualche modo confrontabili con quelli della scuola»³.

Le conseguenze di questo “maggiore e più evidente scollamento” che si andava progressivamente “allargando” erano ormai sotto gli occhi di tutti: *tassi più elevati di disoccupazione giovanile*, anche per quanto riguardava gli alunni che terminavano la scuola media superiore; *l'evidenza, viepiù crescente, della mancanza di collegamento tra tutti i sistemi*, di qualsivoglia tipo e natura, e, per altro verso, *la loro stessa conclamata autoreferenzialità; ancora più consistenti indici di abbandono della stessa scuola secondaria superiore* da parte di giovani che non riuscivano a trovare, sul versante della formazione professionale, una vera e propria alternativa credibile alle loro “scelte”: indici, questi, che apparivano, ormai, come *urgenze di reprocessing* non più ulteriormente rinviabili.

Fu così che, a partire dagli anni '90, si iniziò a “prestare” una più rilevante e cospicua attenzione nel voler ricucire la “mancanza di coesione e di unitarietà” tra questi due “mondi”.

Le prime iniziative furono condotte a livello amministrativo, attraverso dei “protocolli d'intesa” che vennero stipulati tra il Ministero della Pubblica Istruzione (e, in particolare, la Direzione per l'Istruzione professionale) e le Regioni, nell'intento di sancire la “collaborazione reciproca” e il “riconoscimento del diploma di qualifica statale in ambito regionale”.

³ *Ibid.*, p. 19.

Ma fu solo a partire dall'“Accordo sul lavoro” del 1993 tra il Governo e le Parti sociali che il concetto (o il criterio “cogente”) del sistema formativo integrato (o dell'“integrazione fra i sistemi”, in virtù anche del progetto, tutto da perseguire, della costituzione o ri-costituzione della loro “interazione” a monte⁴) cominciò a emergere (o a riemergere) con forza. Con un *restringimento di obiettivo*, tuttavia, rispetto a quello dei primi anni '80, che finì con il focalizzarsi, in forma prevalente o quasi esclusiva, sull'*integrazione tra la componente scolastica e quella della formazione professionale*, in raccordo, ovviamente, pure con le necessità e le opportunità offerte dal mondo del lavoro. Da qui, però, con quei “successivi danni di sistema”, in capo al sistema formativo integrato, e con quelle limitazioni e incomprensioni di natura teorica e pratica, che stentano ancora, a nostro parere, a farlo decollare in tutta la sua pienezza, non ultima “concettuale”, e nelle sue molteplici e pressoché infinite traduzioni operative.

Il quadro istituzionale che se ne rileva oggi è, comunque, quanto mai articolato e complesso.

Il sistema formativo, nella fattispecie che lo riguarda, è stato, infatti, completamente ridisegnato a partire dalla legge n. 196 del 1997, che ha messo mano sia alla riforma della formazione professionale regionale che a quelle dell'apprendistato (introducendo l'*obbligo di formazione esterna all'impresa*) e dei tirocini. Sono seguiti, a essa, il decreto legislativo n. 112 del 1998, che ha riscritto, per più aspetti, le competenze dello Stato e delle Regioni in materia non solo di formazione professionale, ma anche di “istruzione” con l'attribuzione dell'“autonomia alle unità scolastiche”, l'elevamento dell'“obbligo scolastico”, l'introduzione di quello “formativo” fino a 18 anni e l'istituzione dell'“istruzione e della formazione tecnica superiore”. E ponendo così in essere, per altro verso, il primo “fondamento di quadro” dell'avviata, ma non ancora conclusa, “riforma universitaria” dell'ultimo decennio, che ha sostituito ai modelli dei corsi di laurea vigenti sino alla fine del secolo scorso il cosiddetto percorso triennale, specialistico o magistrale, del “tre più due”. Con la riforma, pure, dei cicli scolastici e con gli “Accordi tra Stato e Regioni” in ordine alla “certificazione dei risultati” e all'“accreditamento delle sedi formative”, gli “Accordi in materia di educazione degli adulti” e gli “Accordi” e il “Regolamento” sull'“obbligo formativo”, che hanno ridefinito i “rapporti tra le scuole, i centri di formazione professionale e i servizi per l'impiego”⁵.

⁴ Cfr. M. Corsi, *Governare il cambiamento. Le risorse della scuola italiana*, Vita e Pensiero, Milano, 1993.

⁵ Cfr. G. Allulli, cit., pp. 20-22.

Contenuti e finalità di tali “riforme” sono stati, però, molto diversi da Paese a Paese.

Alcune nazioni hanno posto maggiormente l'accento sulla “decentralizzazione” e sull’“autonomia”; altre sulla “creazione di istituti facenti capo più direttamente all'autorità ministeriale”, con una procedura che ha introdotto o reintrodotta, di fatto, la “centralizzazione nazionale”. Altre, ancora, hanno dato molta importanza al “mercato della formazione”; mentre altre ne hanno per lo meno “dubitato”, soprattutto in ordine alle politiche di sviluppo e di accreditamento relative all’“educazione”, convinte che il mercato non volesse o *non potesse* (a voler essere più precisi o corretti) “permettersi” di rispondere a obiettivi che non fossero solo di natura economica, ma anche di taglio o di ambito “tecnico-professionale”. Altre, invece, hanno dato un rilievo più consistente ai “crediti” e ai “moduli di formazione”; talune, infine, hanno ritenuto che una “somma di moduli” *non costituissero necessariamente una formazione*. Da ultimi, alcuni Paesi hanno sottolineato il “valore” della “regionalizzazione” e la “risposta ai bisogni locali”; altri, per contro, la “portata delle qualifiche”. In Italia, in specie, l'enfasi (o la sottolineatura) è stata condotta, particolarmente, sull'*integrazione tra le varie componenti del sistema* (con tutte le limitatezze cui abbiamo accennato in precedenza e sulle quali torneremo in seguito)⁶.

Il “sistema formativo integrato” si caratterizza, pertanto, al presente, nella nostra nazione, come un “insieme organico di *offerte integrate* tra istruzione, formazione professionale e lavoro” che i giovani e gli adulti possono scegliere sulla base di percorsi individuali, coerenti per contenuti e modalità di fruizione, sintonici (o sinergici) con i bisogni di sviluppo tanto personali quanto del sistema economico complessivo. Uno degli aspetti che lo contraddistingue è il *riconoscimento della pari dignità tra tutti i soggetti, pubblici e privati, che vi concorrono (scuole, università, agenzie di formazione professionale, volontariato e privato sociale, imprese)*. Sicché l’“architettura” del sistema formativo integrato comporta, in Italia, la costruzione di percorsi flessibili tanto nell'impianto generale, quanto nei metodi e nei contenuti, finalizzati all'*acquisizione di conoscenze e di competenze capitalizzabili e certificabili, all'individuazione e al riconoscimento di crediti riferiti a standard condivisi dalla scuola, dalla formazione professionale e dall'università, come pure dal “sistema” delle imprese e delle professioni*.

A livello di *referimenti legislativi*, come si è scritto all'inizio del paragrafo, il “sistema formativo integrato” è un impegno assunto dal Governo

⁶ Cfr. E. Esnault, *Le prospettive internazionali*, in AA. VV., *L'università per un sistema formativo integrato*, op. cit., p. 45.

e dalle Parti sociali con l'“Accordo per il lavoro” del 1996 e con il “Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione” del 1 febbraio 1999. Esso trova il suo fondamento anche nella legge 15 marzo 1997 n. 59 (legge delega al Governo per il “conferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti locali”, in tema di “riforma della P.A. e per la semplificazione amministrativa”) e nel decreto legislativo 31 marzo 1998 n. 112 (relativo al “conferimento di funzioni e compiti amministrativi dallo Stato alle Regioni e agli Enti locali, in attuazione del Capo I della legge 15 marzo 1997 n. 59”). Esso è, non di meno, richiamato in altre numerose disposizioni legislative, tra le quali ricordiamo, ad esempio, la n. 196 del 24 giugno 1997 (“norme in materia di promozione dell'occupazione”); la legge 23 dicembre 1997 n. 469 (“conferimento alle Regioni e agli Enti locali di funzioni e compiti in materia di mercato del lavoro, a norma dell'articolo 1 della già citata legge 15 marzo 1997, n. 59”); quella n. 144 del 17 maggio 1999 (“misure in materia di investimenti”: legge delega al Governo per il riordino degli “incentivi all'occupazione” e della “normativa che disciplina l'INAIL”, nonché le “disposizioni per il riordino degli enti previdenziali”); la legge quadro del 10 febbraio 2000 n. 30, relativa al “riordino dei cicli dell'istruzione”; la Conferenza Unificata del 2 marzo 2000 (“schema di accordo tra il Governo, le Regioni, le Province, i Comuni e le Comunità montane, per la valutazione e la certificazione dei percorsi di istruzione e di formazione tecnica superiore previsti dai progetti pilota 1998/1999”); la legge n. 53 del 28 marzo 2003 (legge delega al Governo per la “definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”). Le istituzioni scolastiche possono così progettare e realizzare, per mezzo di tali dispositivi legislativi, *percorsi formativi integrati da attuare in convenzione con le agenzie di formazione professionale*. “Percorsi formativi integrati”, sostenuti e realizzati, per questa via, da progetti aventi le seguenti caratteristiche:

1) *Negoziazione*. La negoziazione del percorso, con la definizione del patto formativo, costituisce la premessa per l'individuazione delle competenze acquisite in precedenza dagli studenti, per la determinazione dei deficit da recuperare, pure sul piano relazionale e comportamentale, e per la valorizzazione delle vocazioni e delle aspettative atte a favorire il pieno sviluppo di sé, *non solo come alunni, ma anche, e soprattutto, come persone*. Per giungere alla stipula del contratto formativo è necessario attivare un percorso finalizzato all'“accoglienza, conoscenza e ri-orientamento dello studente”. Per aumentare la motivazione e il coinvolgimento degli stu-

denti va promosso, pure (come più volte scritto), l'utilizzo di tecnologie avanzate e di metodologie didattiche attive⁷;

2) *Modularità*. La struttura modulare del percorso formativo consente di capitalizzare i crediti via via acquisiti dallo studente al fine di favorire “uscite e rientri intermedi” rispetto all'intero percorso a seconda delle motivazioni e delle esigenze specifiche di costui. Ciascun modulo è progettato in maniera da superare la distinzione tra “dimensione scolastica” e “dimensione professionale” e allo scopo di valorizzare la “prospettiva unitaria del processo formativo”. L'organizzazione dell'offerta formativa per moduli permette, quindi, di riferirsi alla “mappa di conoscenze possedute dal singolo”, di programmare un’“offerta formativa” che ne consenta l'implementazione, di “strutturare moduli di diverso livello in relazione alle differenti esigenze formative dello studente”, di “comporre”, altresì, moduli finalizzati al “conseguimento delle competenze connesse ai vari raggruppamenti disciplinari”;

3) *Certificabilità*. Al termine di ogni percorso formativo, vengono certificati i crediti relativi e le competenze acquisite. A coloro che non concludono il percorso, è rilasciata la “dichiarazione intermedia dei moduli” (o delle “unità formative capitalizzabili”) con l'indicazione, a seguire, delle “competenze acquisite per facilitare il riconoscimento dei crediti formativi”, comunque ottenuti in precedenza⁸.

2. LE EVIDENZE DISCIPLINARI

A nostro parere, però, il sistema formativo integrato non può essere ridotto *unicamente* a “rapporto”, per quanto nobile e importante, tra la scuola e il mondo del lavoro, per il tramite anche della formazione professionale, in interconnessione sistemica fra loro.

Se, infatti, le sfide attuali della contemporaneità (educative, sociali, economiche, di “piena cittadinanza delle persone”) richiedono, di certo non secondariamente oggi, quali elementi cruciali e strategici in ordine alle *pre-condizioni formali e storiche dello stesso sistema formativo integrato*, le “scelte” della scuola italiana pure come risposta al “mondo del lavoro e delle imprese”, queste medesime sfide esigono, non di meno attualmente, il “dialogo” (del resto reciprocamente voluto e vigente, paritario e

⁷ Cfr., al riguardo, P. G. Rossi, *Dal testo alla rete. Multimedialità e didattica*, Tecnodid, Napoli, 2000.

⁸ Cfr., in merito alla rassegna legislativa e alle caratteristiche dei percorsi formativi integrati, il sito web <http://serintel.it>.

mai, però, sottomesso, per l'istituzione scolastica in ispecie) «tra il sistema produttivo e il sistema formativo (un ambito, questo, che comprende la scuola, ma che non è “soltanto” scuola)»⁹, come si potrà rilevare, in seguito, anche dalle argomentazioni di Massimo Baldacci.

In particolare, è la *sinergia* il termine “primo” che colora di sé e caratterizza l'impianto totale delle “parole della nuova scuola” in Italia e dei sistemi scolastici avanzati del nostro pianeta. E non potrebbe essere diversamente. È la stessa sinergia a condurre la scuola nel sistema formativo integrato e ad animare quest'ultimo. La sinergia del singolo istituto scolastico, come quella dell'intero sistema scolastico italiano. La sinergia resa possibile dalla “continuità educativa e didattica” e dalla prospettiva del medesimo sistema scolastico integrato: un sistema scolastico cioè, che è a un tempo interattivo e integrato. Laddove è la scelta-azione della totalità sinergica a reclamare, decisamente, «l'opzione a favore del sistema formativo integrato»¹⁰, non da ultimo, pure per la scuola (e la scuola in Italia) e per la stessa formazione professionale, intrecciate e intersecate fra loro, in vista di maggiori e più adeguate scelte di “educazione” e di occupazione, di libertà e di flessibilità per i giovani di oggi, che sono i “cittadini” e i “lavoratori” di domani.

E non solo.

*La sinergia è anche il termine-guida, la procedura fondata e fondante, il vincolo e la possibilità*¹¹, *la strategia (da condividere e da praticare) del sistema formativo integrato quale ambito totale dell'organizzazione e della riorganizzazione di una figura unitaria tra il sistema formativo e quello produttivo, riguardati, peraltro, come le parti di “macro sistema” dell'intero sistema che auspichiamo. In altri termini, come le due “velocità” del sistema formativo integrato: prima di quello formativo “al suo interno”, e, poi, di questo con il sistema produttivo nel suo complesso.*

Il sistema formativo integrato si presenta, allora, a nostro giudizio, quale espressione a valle (e a monte) della “nuova alleanza” e del “grande patto” stipulato (e da stipulare) tra tutte le possibili agenzie e con tutte le possibili imprese. Dove tutti i segmenti che lo compongono hanno *pari dignità fra loro*, per cui, in alcun modo, giammai connotato, sul piano tanto contenutistico che formale, come “scuola-centrico”, “famiglia-centrico”, “Stato-centrico”, “impresa-centrico” ecc. Un sistema formativo integrato, per giunta, che non annulla le competenze delle singole entità partecipanti,

⁹ M. Corsi, *Governare il cambiamento*, op. cit., p. 172.

¹⁰ *Ibid.*, p. 197.

¹¹ Cfr., in ordine a queste due categorie ermeneutiche e prassiche, M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano, 1986.

ma anzi le esalta. «È l'interdipendenza funzionale che caratterizza il sistema formativo integrato a ogni livello della sua teoria-prassi»¹².

Sistema produttivo che non è soltanto «l'azienda, l'impresa, l'economia di mercato», ma anche il complesso ingranaggio e apparato dell'amministrazione pubblica dello Stato, che “governa”, non di meno, in forma pressoché totale (nell'accoglimento pure di modalità articolate e consistenti di “sussidiarietà”¹³), *l'interazione-integrazione tra sistema formativo e sistema produttivo*, e che è, del resto, esso stesso, «elargitore di formazione nei suoi livelli intermedi caratteristici». Lo Stato burocrazia e il mondo economico, nel contempo, «e cioè l'intero sistema *produttivo*», che richiedono «al sistema scolastico (università compresa) e alle altre agenzie del sistema formativo, *in primis* alla famiglia», di poter disporre *finalmente* di persone «autonome e responsabili, formate alla relazione con sé e con l'altro: *formate professionalmente*». Non diversamente dalla medesima esigenza che il sistema scolastico e il sistema formativo, nel loro complesso, manifestano, reciprocamente, anche nei riguardi dei loro stessi «segmenti interni, avvalendosi naturalmente, su questo versante, pure del sistema produttivo»¹⁴.

Dove, del sistema formativo, fanno parte anche «i servizi sociali presenti nel territorio, i consultori familiari, il volontariato, le agenzie pubbliche e private che hanno come loro obiettivo la promozione e la crescita della persona». E in cui la scuola (per l'intenzionalità che la caratterizza) è, certamente, componente ragguardevole e privilegiata del sistema formativo (e non può essere altrimenti), «ma è un segmento di questo e non vi può essere identificazione, ad alcun livello, della parte con il tutto»¹⁵.

Tutti i segmenti del sistema formativo sono, infatti, una “risorsa” per il sistema scolastico, alla stregua del sistema produttivo che costituisce, parimenti, una “risorsa” per il sistema scolastico nella sua globalità. E dove, infine, pure il «medesimo sistema scolastico è risorsa» per le singole scuole in Italia. Ma *dove* la risorsa per eccellenza, in questo impianto e in siffatto “progetto”, è rappresentata, per l'appunto, dalla «nuova figura organizzativa tra sistema formativo e sistema produttivo», così come, del resto, va ormai emergendo da tempo, e lo stiamo qui delineando. Sono risorse, infine, le auspicabili e praticabili scelte della *complementarietà* stori-

¹² M. Corsi, *Governare il cambiamento*, op. cit., p. 222.

¹³ Cfr. AA.VV., *Sussidiarietà ed educazione. Rapporto sulla sussidiarietà 2006*, Mondadori Università-Fondazione per la Sussidiarietà, Milano, 2007.

¹⁴ M. Corsi, *Governare il cambiamento*, op. cit., p. 209.

¹⁵ *Ibid.*, p. 203.

ca (l'“interazione”) e della *parità* sostanziale (l'“integrazione”) tra sistema formativo e sistema produttivo¹⁶.

Il sistema formativo integrato è, pertanto, «il nuovo stato associativo idoneo – non soltanto – a riconoscere le recuperate singole realtà, ma capace anche di ricomporle in cooperazione là dove lo richiedono gli interessi vitali comuni della persona, cui i microsistemi, da soli, non possono rispondere»¹⁷. È la risposta vincente di contro al rischio della frammentazione e della disgregazione dei tanti ambiti e delle molteplici opportunità esistenti a livello di domanda e di offerta formative. E, già da ora, al presente, è «il percorso obbligato da intraprendere e perseguire»¹⁸.

Perché sia davvero, però, un “sistema”, e non un composto o un agglomerato disomogenei, il sistema formativo integrato pretende, “da subito”, proprio per la sua migliore e più corretta operatività, la costituzione di un “osservatorio” che lo *presidi* e lo *preservi*, e in cui, a monte e a valle di esso, vengano studiati, sperimentati, riprogettati i modi, i tempi e i limiti del processo- prodotto che rappresenta.

Contemporaneamente, occorrerebbe promuovere, pure, la creazione di altri osservatori e stabilire, tra questi, un sistema permanente di legami, al fine di regolare i rapporti fra i “programmi di sviluppo” che saranno necessariamente diversi e scanditi fra loro: *dissimili*, perché differenti sono (e saranno) i singoli livelli di competenza e di specificità dei vari osservatori in quanto “specifiche realtà storiche”, peculiarmente determinate e “sitate”, ma tutte tese al «comune obiettivo della persona¹⁹», che va “aiutata” (“sostenuta”), oggi, a ri-trovarsi e a uscire dalle molte emergenze in cui versa, sempre più drammaticamente “sospesa”, com'è, tra un passato ormai pressoché “scomparso” e un futuro, per molti aspetti, ignoto, quasi estraneo, e talora minaccioso.

Un osservatorio “a livello” di sistema formativo integrato nazionale, come altri osservatori “a livello” di sistemi formativi integrati locali, quale “prima” indicazione, unicamente, per una più vasta gamma di realizzazioni e di articolazioni che si potrebbero attivare in un territorio ben più ampio anche del medesimo ambito italiano (“Processo di Bologna”, “Trattato di Lisbona” ecc.). «La distinzione tra osservatorio “sovra-locale” e osservatorio “locale”» ci consentirebbe, così, di *salire e scendere per una scala* in grado di «raggiungere, nel suo “stadio” più alto, pure il “villaggio planetario globale” (un sistema formativo integrato, ad e-

¹⁶ *Ibid.*, p. 216.

¹⁷ *Ibid.*, p. 225.

¹⁸ *Ibid.*, p. 226.

¹⁹ *Ibid.*, p. 227.

sempio, “a livello” di ONU) e, in quello più basso, la dimensione cittadina»²⁰.

Senza dimenticare, poi, che il sistema formativo integrato è anche «un modello interdisciplinare di apprendimento della solidarietà interpersonale e interistituzionale»²¹. Tanto da poterlo, non meno, definire come «l'insieme degli attori dei rapporti educativi, individuando, in questo insieme, non solo la totalità delle agenzie educative convenzionalmente intese come tali, vale a dire la scuola, ma – pure – lo Stato, le Chiese, la famiglia, le imprese stesse». Un elenco, questo, in cui va introdotta un'ulteriore «modificazione che non investe tanto gli attori in sé e per sé qui considerati, quanto le loro condotte non del tutto visibili», ossia quegli elementi di sistema che potremmo anche definire quali *micro-movimenti e fenomenologie nascoste*. Attori che costituiscono, comunque, «un sistema formativo integrato in quanto sono l'espressione di una potente sinergia che li connette tutti e che produce, meglio che può, nel lungo periodo, un arricchimento e una variegata modulazione della sinergia constatabile in atto»²².

Non dissimili sono i “giudizi” o le espressioni che troviamo in Massimo Baldacci, pure se talora con alcuni “accenti” che insistono maggiormente sul *sistema formativo formale* propriamente inteso, allorché sostiene che il sistema formativo integrato è «un'idea-guida pedagogica, un traguardo ideale verso il quale indirizzare gli sforzi progettuali e operativi della formazione». Laddove «il *sottosistema formativo formale*, consistente nel *sistema scolastico*, è composto – correttamente, per il Nostro – da un insieme di istituzioni intenzionalmente formative, secondo finalità indi-

²⁰ *Ibid.*, p. 237. Cfr. anche, sul concetto-criterio di società-mondo, E. Morin, *Vers une société-monde?*, in *La Méthode*, vol. 5, *L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*, Seuil, Paris, 2001. Si vedano anche, sullo stesso tema, E. Morin, *Al di là della globalizzazione e dello sviluppo: società-mondo o impero-mondo?*, in A. Caillé-A. Salsano (edd.), *Quale “altra mondializzazione”?*, trad. it., Bollati-Boringhieri, Torino, 2004; E. Morin-E. R. Ciurana-R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria*, trad. it., Armando, Roma, 2004. Cfr. invece, sul concetto-criterio di terra-patria, E. Morin-A. B. Kern, *Terra-Patria*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 1994. Cfr. pure G. Chiosso (a cura di), *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa*, SEI, Torino, 2009.

²¹ M. Corsi, *Governare il cambiamento*, op. cit., p. 243. Lo slogan per il sistema formativo integrato, che rilanciamo, allora, in queste pagine, è quello dell’“unitarietà nella segmentazione”: il sistema formativo integrato come nuova “figura organizzativa” della società complessa.

²² M. Corsi, *Come pensare l'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997, pp. 192-193. Il valore aggiunto di questa seconda “analisi” traspare nella definizione più specificatamente «sinergica» del sistema formativo integrato: l'integrazione del sistema formativo, in particolare, quale meta-organizzazione tra le diverse parti sociali, quale ordine simbolico e principio moderatore di nuove pratiche dialogiche e *concorrenti*.

cate formalmente in un *Programma ministeriale*²³». E dove, al tempo stesso, «il *sottosistema formativo non formale* corrisponde alle agenzie formative extrascolastiche caratterizzate da intenzionalità formativa. Si tratta di soggetti che si pongono scopi formativi non formalizzati in un *programma del legislatore*²⁴, ovvero: il cui *progetto formativo* non è stabilito giuridicamente. In questo quadro, abbiamo – prosegue sempre Baldacci, così come, del resto, è stato anche da noi sostenuto poc'anzi: la *famiglia*, le *Chiese*, l'*associazionismo*, gli *Enti locali*. Infine, il *sottosistema formativo informale* è formato dalle agenzie sociali che, pur non possedendo autentici intenti formativi, producono comunque effetti considerabili come formativi», quali quelle rappresentate dai *mass media* (ovvero il sistema della comunicazione sociale), dalle *offerte formative di mercato* (il cui intento primario è, ovviamente, il profitto), dai *contesti sociali informali*²⁵ (per esempio, il cosiddetto “gruppo dei pari”, il bar ecc.). Tutto ciò – continua il pedagogista urbinato – si è verificato in maniera casuale, «senza un coordinamento e un tentativo di governare “dall'alto” questo processo e senza una vera e propria ricerca di raccordi “dal basso”, tra le agenzie stesse. Pertanto, il sistema formativo non si presenta soltanto come “policentrico”, ma anche come *acentrico*, privo di un terminale di coordinamento e/o di un “baricentro” in grado di dare stabilità ed equilibrio al sistema nel suo complesso; e come *frammentato*, a causa dello scollamento tra l'azione delle varie agenzie». In tale situazione – sempre per Baldacci – il percorso educativo rischia di divenire parimenti e oltre modo casuale. «L'attuale regime formativo sembra perciò aver creato il rischio dell'avvento di un'*epoca post-educativa*, nella quale, cioè, l'“educazione”, se con questo termine si intende il risultato atteso di una azione formativa intenzionale, sembra correre il pericolo di diventare di fatto impossibile» Occorre, invece, per l'Autore in questione, comprendere e ri-comprendere, oggi, che, «contro i rischi dell'avvento di un'epoca post-educativa», «da condizione generale di possibilità dell'educazione (intesa come progetto intenzionale), condizione ineludibile di fatto prima ancora che di principio, è quella della realizzazione di un *sistema formativo integrato*», inteso quale «rete – particolarmente, nella sua prospettiva – di connessioni tra le agenzie formative storiche, intenzionalmente educative, in grado di superare l'attuale stato di scollamento infra-sistemico e di assicurare una struttura di sinergie formative adeguate per controbilanciare le influenze del sottosistema informale». «Alleanza istituzionale e raccordo formativo», conclu-

²³ Il corsivo è nostro.

²⁴ Il corsivo è nostro.

²⁵ Questi ultimi corsivi sono presenti nel testo di Baldacci di cui alla successiva nota 26.

de l'urbinate, che sembrano essere «perciò i due versanti, concettuali e operativi al tempo stesso, della realizzazione di un sistema formativo integrato»²⁶.

Affermazioni, queste di Baldacci, che ci riportano a quanto già sostenemmo personalmente, all'inizio degli anni '90²⁷, in riferimento al dato che è proprio l'asse privilegiato tra persona ed educazione in capo al sistema formativo integrato a esigere urgentemente, e con forza, l'interazione-integrazione, al loro stesso interno, e all'esterno (per *inclusione e sinergia*), di qualsivoglia singolo “segmento di sistema”: famiglia, scuola, impresa ecc., secondo logiche e prassi, continue e consistenti, di interazione-integrazione, permanenti e reciproche, a misura della stessa educazione, parimenti e auspicabilmente “data” o da “offrire” in termini di *unitarietà di messaggi* e di *coesione interpersonale e inter-istituzionale*, alla stregua della persona medesima, *una e possibilmente coerente*. Siffatta “modularità sinergica” non è tale, comunque, da annullare le “differenze” di soggetti, contesti, situazioni, quadri assiologici e valoriali, proposti e da proporre ecc., e, dunque, lo stesso insopprimibile e irrinunciabile “pluralismo”, ma tale per cui, per essere davvero educativa, non possa che corrispondere alla “scelta della sintesi”, se non vogliamo continuare a correre i rischi, pure ricordati da Baldacci e che sono sotto gli occhi di tutti, della persistente ambiguità, ambivalenza, frammentarietà di stili, contenuti e modi dell'educazione odierna.

Né va, d'altro canto, dimenticato che «per un efficace rapporto tra formazione e mondo del lavoro» dovremmo egualmente tenere in maggiore considerazione sia che «le trasformazioni dei sistemi delle professioni e delle competenze, nonché delle qualifiche, richiedono – attualmente – modifiche radicali dei sistemi educativi e formativi», sia che le relazioni tra i bisogni formativi delle imprese, gli eventi di formazione «presenti sotto varie forme nelle imprese stesse e i sistemi convenzionali di formazione e istruzione devono ottimizzarsi rispetto all'esigenza di creare sinergie», così da facilitare «un aggiornamento professionale il più possibile completo». Non trascurando, altresì, «che l'apprendimento oggi non è più situato soltanto nei luoghi classici della trasmissione del sapere, ma all'interno degli stessi processi produttivi». Sia, infine, che «forme più flessibili di organizzazione del lavoro esigono solide politiche di formazione continua in impresa, in interazione con sistemi formativi e-

²⁶ M. Baldacci, *Pedagogia del sistema formativo integrato*, in G. Cerini-M. P. Silla-M. Spinosi, *Enti locali e scuola. Idee e strumenti per la gestione del sistema formativo integrato. Teorie, strategie, esperienze, norme*, Tecnodid, Napoli, 2003, pp. 25-31.

²⁷ M. Corsi, *Governare il cambiamento*, op. cit.

lastici, efficaci e di carattere generale». Per consentire tutto questo, si impone, pertanto, secondo Dupuis, «la crescita di un sistema formativo integrato, che, pur rispettando le peculiarità di ciascun sottosistema (istruzione, formazione professionale, opportunità formative nel mondo produttivo), sappia porsi sul territorio come una rete di opportunità formative in cui correlare efficacemente la diversificazione dell'offerta formativa con la specificità dei singoli bisogni, in modo che nessuno sia abbandonato a se stesso, soprattutto di fronte a un fallimento di un certo percorso». Il sistema formativo integrato diviene, allora, per il Nostro, «la condizione di sistema per raggiungere un obiettivo di grande significato educativo e sociale: garantire a tutti il successo formativo e, di conseguenza, favorire per tutti i giovani, in base alle capacità personali di ognuno, un inserimento nella vita attiva in modo produttivo e competitivo. Diritto alla formazione e al successo formativo significa perciò attivare – sempre per Dupuis – una reale possibilità, per ognuno, di ottimizzare il proprio profitto e le proprie capacità, al di là del conseguimento dei risultati minimi e obbligatori per tutti», così che «abilità, potenzialità e intelligenze sappiano misurarsi con il raggiungimento di obiettivi formativi realisticamente possibili e utili per iniziare un'attività lavorativa con atteggiamento positivo e con motivazioni adeguate»²⁸.

3. IL SIGNIFICATO ETICO

«Dovrebbe apparire scontata l'esigenza di realizzare sin dall'inizio del processo formativo una continuità prima orizzontale e poi verticale. Innanzitutto una continuità orizzontale tra tutte le agenzie e gli operatori educativi che intervengono nel processo formativo». Continuità o unitarietà educativa, che «va realizzata già all'interno della famiglia, tra i genitori, tra i genitori e i fratelli, i nonni, gli zii ecc. Poi si impone la continuità tra la famiglia e le istituzioni religiose, i gruppi dei pari, i mass media ecc. Infine la continuità va realizzata tra le diverse scuole e soprattutto fra le scuole, la famiglia e le altre agenzie formative del territorio»²⁹.

Un sistema formativo, cioè, che «si integra non perché si ritrova in una qualsiasi forma di assolutismo, di universalismo» o «di globalismo, ma perché si rende funzionale alla piena, armonica, integrale, originale e massimale formazione della persona umana nel rispetto delle identità

²⁸ M. Dupuis, *Istruzione secondaria e formazione professionale. Strumenti di orientamento, modalità di integrazione e di passaggio*, consultabile al sito web <http://www.educazione.sm>, pp. 2-3.

²⁹ U. Tenuta, *Famiglie, enti locali e associazioni. Sistema formativo integrato*, in *Rivista digitale della didattica*, consultabile all'indirizzo web <http://www.rivistadidattica.com>.

personali, sociali, culturali e professionali dei singoli alunni»³⁰, intesi appunto come persone.

Tornando, quindi, più tipicamente alla scuola, si pone l'esigenza, proprio nella prospettiva sin qui enucleata del sistema formativo integrato, così come si può leggere nel “Regolamento dell'autonomia scolastica” oppure, ad esempio, nel “Rapporto Bertagna” del 28.11.2001, di rifuggire definitivamente da un'idea e da un'impostazione, ormai obsolete e impraticabili, di un'istituzione scolastica intesa ancora quale «*turris eburnea, hortus conclusus*, istituzione separata dal contesto socioculturale», per dichiararsi, piuttosto e *finalmente*, a favore di una scuola che interagisca davvero, e pienamente, «con tutte le altre istituzioni educative, nell'ambito – appunto – di un *sistema formativo integrato*»³¹.

In questa prospettiva, il termine “credito” e la definizione stessa di “credito formativo” come di “credito didattico” «sono ormai abbastanza noti e diffusi»: si tratta, in buona sostanza, «di una terminologia che sta a indicare la possibilità di *capitalizzazione* delle conoscenze e delle competenze acquisite non solo nell'ambito di un curriculum scolastico, bensì anche nelle diverse situazioni formative e lavorative». Infatti, già a partire dalla metà degli anni '90, e in particolare dall'“Accordo per il lavoro” siglato tra il Governo e le Parti sociali nel settembre 1996 (pure ricordato in precedenza), si è venuta affermando, tanto nella normativa generale di riferimento, quanto in sede di progettazione e di valutazione formativa, l'idea della possibilità di “valorizzare” e di “certificare” il bagaglio scolastico e formativo di ciascuna persona, a qualsiasi età e in qualunque momento della “sua” carriera di vita venisse conseguito. Su questo versante, «il credito formativo appare pertanto come *un indicatore importante del possesso di competenze e di capacità, ma anche come un requisito per l'accesso a percorsi o moduli e per l'acquisizione di ulteriori competenze nella definizione e ridefinizione continua del proprio profilo professionale e della sua spendibilità*», delineando così, per questa via, un nuovo assetto della formazione centrato maggiormente «*sulle competenze più che sul possesso dei titoli*»³².

Quello che campeggia definitivamente è, dunque, «un modello sociale e culturale che pone al centro dei processi di scelta» la “persona nella sua integralità” (“tutte le persone” nella loro interezza e universalità, e non soltanto i “singoli alunni”), dando ampio spazio alla loro autorealizzazione e alla pluralità delle opzioni perseguibili in termini sia di luoghi

³⁰ *Ibid.*

³¹ U. Tenuta, *Un sistema formativo integrato per la formazione integrale*, in *Educazione & Scuola*, consultabile all'indirizzo web <http://edscuola.it/archivio>.

³² E. Besozzi, *Origini e dimensioni del dibattito sul sistema dei crediti*, in AA. VV., *L'università per un sistema formativo integrato*, op. cit., pp. 115-116.

(molteplici) da “praticare” che di modalità (varie) di «esperienze di formazione (*policentrismo formativo*)»³³ da “vivere”. L’istruzione acquista, a sua volta, pure una sua specifica valenza espressiva, rappresentando, oltre che un investimento da parte del soggetto su se stesso e sul proprio futuro, anche la possibilità di sviluppare le sue potenzialità e di crescere indipendentemente da una sua finalizzazione immediata a mestieri, professioni o collocazioni lavorative. La “carriera di vita” si presenta, allora, più «come un percorso che come un destino, come una continua negoziazione più che come adeguamento a un tracciato o ad aspettative sociali chiare e vincolanti». D’altra parte, pure lo strutturarsi di una realtà formativa policentrica – all’interno della quale “progredire” in percorsi differenziati di istruzione e di formazione, spesso intrecciati con le esperienze di lavoro – ribadisce l’esigenza di una costruzione di legami e di sinergie tra i diversi ambiti di esperienza formativa intenzionale e non intenzionale. In altre parole, non solo il policentrismo formativo ha finito con l’indebolire la centralità e l’esclusività dell’esperienza scolastica, ma ha posto in essere anche un processo di pluralizzazione (e, non di meno, di frammentazione e di discontinuità) che progressivamente ha evidenziato «la necessità di costruire e ri-costruire raccordi, sinergie, concertazioni tra istituzioni, enti pubblici e privati di formazione, ambiti e settori diversi di realizzazione di esperienze formative». In sintesi, «un sistema formativo *allargato* diventa ingestibile se non consente agli individui e ai diversi sistemi (scolastico, della formazione professionale, della formazione continua, della formazione in azienda ecc.) di interagire e stabilire intese e raccordi, di costruire *patti formativi*»³⁴.

4. LA VALENZA EDUCATIVA

L’integrazione è una scelta culturale che presuppone una «azione collettiva per accompagnare le persone lungo tutto l’arco della vita».

*Le persone vanno, perciò, tutelate qualunque scelta compiano: «per questo sono importanti le procedure di accreditamento dei soggetti, delle strutture, delle competenze»*³⁵.

A fronte, pertanto, di un sistema formativo integrato che non si presenta soltanto, nelle argomentazioni ora riportate di Besozzi, ma pure di Baldacci (in precedenza), come “policentrico”, ma anche come “acentrico” (nell’interpretazione in particolare sempre del pedagogista urbinato),

³³ Il corsivo è nostro.

³⁴ E. Besozzi, cit., p. 119.

³⁵ M. G. Nardiello, *Il valore dell’integrazione*, in AA. VV., *L’università per un sistema formativo integrato*, op. cit., p. 159.

e cioè, come si è già scritto, «privo di un terminale di coordinamento e/o di un “baricentro” in grado di dare stabilità ed equilibrio al sistema nel suo complesso» e, non di meno, «come frammentato, a causa dello scollamento tra l'azione delle varie agenzie»³⁶, ci sentiamo, per questa via, di riproporre *definitivamente*, come scrivemmo nel 1993, la logica e la prassi di un *sistema formativo integrato persona-centrico*, che prenda in mano davvero, e concorra a risolverli o ad avviarli a risoluzione, i *bisogni delle persone*, da “riconoscere” e “soddisfare”, enfatizzando l'interazione-integrazione del sistema formativo integrato come totalmente (e pienamente) a favore «del soggetto da orientare e non di altre esigenze magari pure nobili», ma talora di minor peso e spessore, se non, a volte, «nemmeno pienamente confessabili»³⁷.

Del resto, scrive Peroni, solo all'interno di un sistema formativo integrato per il quale «ci impegniamo a lavorare in stretta sinergia con tutte le agenzie che esistono sul territorio, riusciremo a far acquisire non soltanto competenze, ma “conoscenze per la vita”»³⁸, riprendendo, al riguardo, una bella espressione di monsignor Zani.

«Offrire un sapere e delle conoscenze per la vita non significa soltanto fornire più competenze – anche se necessarie – e, quindi, andare verso uno sviluppo quantitativo della scuola e dei diversi percorsi formativi; non significa nemmeno insistere» sulla sola performatività del sapere (e cioè sulla capacità di fornire risposte, risultati, esiti, profitto ecc.). «*Offrire un sapere per la vita*³⁹ significa, piuttosto, – scrive proprio mons. Zani – fornire strumenti euristici» e insegnare non solo a gestire conoscenze, ma a sviluppare capacità. «In definitiva, significa insegnare a imparare»⁴⁰.

In sintesi, a nostro parere, la realizzazione del sistema formativo integrato è l'unica risposta alla crisi della società “aerea” contemporanea, che è crisi pure della democrazia e della persona, dell'adulto e dei minori, dei giovani e delle istituzioni, di qualsivoglia agenzia educativa, come del sistema economico nel suo complesso. Crisi di stabilità e di valori, crisi di unità o di unitarietà, di coesione, di coerenza, di con-sistenza.

³⁶ M. Baldacci, cit., pp. 28-29.

³⁷ M. Corsi, *Orientamento e tutorato a favore della persona, della scuola e dell'università, nella teoria-prassi del sistema formativo integrato*, in AA. VV., *L'università per un sistema formativo integrato*, op. cit., pp. 222-223.

³⁸ M. Peroni, *La sussidiarietà e la libertà di scelta*, *ibid.*, p. 244.

³⁹ Il corsivo è nostro.

⁴⁰ Mons. Vincenzo Zani, *La parità scolastica*, *ibid.*, p. 263. Cfr. anche, sul concetto di insegnamento riguardato come processo-prodotto interattivo e integrato di educazione e di istruzione, I. Scheffler, *Il linguaggio della pedagogia*, trad. it., La Scuola, Brescia, 1972.

A favore di quella managerialità di sé e dell'altro, del sistema nella sua generalità, che richiede, per raggiungere tutti questi obiettivi, l'avvento, altresì, di una più ampia e accreditata *managerialità diffusa*⁴¹: quella “managerialità” che è la chiave, oggi, della riuscita (o del successo) personale e professionale. *Occorre, cioè, educare (ed educarsi) a industriarsi e a orientarsi nella società dell'incertezza.*

5. LE EMERGENZE EDUCATIVE

«Il sistema formativo integrato – diciamolo con molta franchezza – si è già in qualche modo imposto», nonostante tutti i limiti e i freni, culturali, politici, legislativi, “di persone e di situazioni”, per interessi di parte e per pigrizia mentale, prospettica, progettuale, profetica. Malgrado lo scarso interesse, purtroppo largamente avvertito, verso la scuola e, non da ultimo, per l'università (mai tanto attaccate e criticate come in questo periodo). Per il minore *amore* verso gli educandi, a motivo delle molte crisi degli educatori. «È stata una risposta obbligata dalla complessità che caratterizza la nostra società, da quella che siamo ormai abituati a chiamare società del rischio, società dell'eccesso. È l'unica risposta realistica alla società elettronica, alla società dell'informazione»⁴².

La famiglia, peraltro, che, come si è scritto, è un soggetto fondamentale in un sistema di formazione integrato, viene assai spesso dimenticata.

Infatti, quando si tratta del sistema formativo integrato, si parla, per lo più e prevalentemente, di scuola, di formazione professionale, al massimo di università, ma non si va oltre. C'è, invece, la famiglia, e ci sono tutte quelle altre realtà, intenzionalmente formative o comunque formative, di cui abbiamo già ragionato: dal volontariato alle diverse forme organizzate di varia natura e di diversa matrice ideale che abbiamo anche definito quali micromovimenti e fenomenologie talora nascoste, che sono radicati nel tessuto della nostra società (come nel cuore e nella mente delle persone, e a loro effettivo, gratuito, generoso e disinteressato servizio). La società civile è formata da enti locali, associazioni e fondazioni «con tutta la loro ricchezza di strutture, che hanno delle potenzialità formative o che svolgono già attività formative, che vanno riprese in questa prospettiva per lavorare assieme nella chiarezza, e non nella confusione dei ruoli. Qui si pone, allora, il delicato discorso di come mettere in sinergia questi soggetti, con riconosciuta e reciproca pari dignità»⁴³.

⁴¹ Cfr. H. Landier, *L'impresa policellulare. Per un management del disordine*, trad. it., Guerini e Associati, Milano, 1988.

⁴² V. Cesareo, *La gestione della transizione*, in AA. VV., *L'università per un sistema formativo integrato*, op. cit., p. 285.

⁴³ *Ibid.*, p. 287.

«I problemi che appaiono tuttora decisamente presenti nei diversi contesti formativi e lavorativi, come la tendenza all'autoreferenzialità dei diversi sistemi; la tendenza a non riconoscere pari dignità ai diversi percorsi formativi e di qualificazione; la debolezza di una cultura della valutazione nella scuola secondo parametri di efficienza, efficacia organizzativa ed educativa; la carenza di una “cultura del lavoro” nella scuola; la debolezza di una “cultura della formazione” nel mondo del lavoro» sono tutte domande aperte che attendono delle risposte chiare, convincenti, ancorché non conclusive, a modello del divenire della storia e, in particolare, dei suoi esiti più contemporanei. «Le turbolenze e le pressioni innovative che attraversano attualmente gli istituti scolastici così come il mondo del lavoro e della formazione professionale potrebbero rallentare – e di molto – i processi in atto di definizione normativa, concertazione e sperimentazione, soprattutto perché disorientamento e scoraggiamento sono costantemente in agguato». Ma basterebbe pensare, sul terreno più squisitamente sociale (e da qui pure scolastico), alle tre “emergenze” rappresentate, attualmente, dalla crisi delle relazioni educative familiari, dal fenomeno inquietante, “triste” e in ascesa del bullismo e del disagio minorile, o alla drammaticità valoriale, affettiva, relazionale, occupazionale dell'adolescenza protratta⁴⁴, e il “quadro” delle urgenze e dei bisogni da soddisfare a favore dell'avvento, pieno e definitivo, del sistema formativo integrato, diverrebbe, pertanto, *davvero* completo. È pur vero che «il fascino della flessibilità delle carriere di vita e di una formazione lungo l'intero arco della vita» mantiene talmente intatta, al presente, tutta la sua forza, da poterne fare «un elemento trainante per un impegno nel cambiamento, che ognuno di noi può contribuire a realizzare»⁴⁵. E consentire così il decollo definitivo del sistema formativo integrato.

⁴⁴ Cfr. P. Blos, *L'adolescenza. Una interpretazione psicoanalitica*, trad. it., Franco Angeli, Milano, 1971.

⁴⁵ E. Besozzi, cit., p. 131.