

3 EDITORIALE

STUDI

- 7 Giancarlo Milanese
L'informazione al lavoro nel quadro della formazione professionale
- 29 Guglielmo Malizia – Vittorio Pieroni
Stage in Azienda. Sperimentazione di un'interazione tra più agenzie a scopo formativo.
1^ parte: Premesse teoriche
- 37 Michael Bolle – Cristoph F. Buchtemann
Giovani senza futuro ? Prospettive per l'occupazione dei giovani nella CE

ESPERIENZE

- 47 Giorgio Fiorentini – Bruno Bertolazzi
Corsi di riqualificazione presso il CFP-CNOS di Lecce nel quadro del progetto << Montedison >>
di Brindisi
- 55 Saverio Stagnoli
C.G.S.: un'associazione di giovani per i giovani

VITA CNOS

- 61 Umberto Tanoni
Programmi di alfabetizzazione informatica

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 69 A cura di Natale Zanni

Il Disegno di Legge presentato alle Camere per la riforma della scuola secondaria superiore, nel suo percorso parlamentare, non cessa, ad ogni tappa, di suscitare sorprese per le improvvise revisioni che subisce e i sempre nuovi ritrovati, che l'ingegneria didattica degli uffici studi dei partiti e del Ministero vanno via via presentando lungo il travagliato iter parlamentare.

Noi siamo osservatori attenti e critici su un particolare punto di legge: l'effettiva applicazione in termini di riforma scolastica del principio, solennemente affermato nel D.d.L., che la cultura del lavoro trova pieno diritto di cittadinanza all'interno della scuola secondaria e nella formazione del futuro cittadino italiano.

Si dice infatti al primo articolo del D.d.L. 2787 che « La scuola secondaria superiore ha il fine di promuovere il pieno sviluppo della personalità degli studenti attraverso la formazione culturale, la preparazione professionale di base e l'acquisizione delle autonome capacità di apprendere e sperimentare, che consentano l'inserimento nel mondo del lavoro e l'accesso agli Istituti di istruzione superiore ».

Il problema è fondamentalmente culturale; ma ha pure un aspetto non trascurabile dal punto di vista istituzionale. Molte nostre difficoltà, rispetto alle soluzioni relative adottate in molti paesi europei, nascono dal fatto che in Italia il sistema formativo fa riferimento a due distinte autorità di

governo: il Ministero della P.I. per tutta la scuola di ogni ordine e grado e le Amministrazioni regionali per la formazione professionale. È da tutti richiesta una ragionevole integrazione fra i due sottosistemi, in modo da assicurare da una parte incremento e dignità culturale ai corsi di formazione professionale e dall'altra alla scuola secondaria « la preparazione professionale e l'acquisizione delle capacità di apprendere e sperimentare », che sembrano in molti casi distinzione e preziosa qualifica della formazione professionale già attuata nelle Regioni.

In tutto il testo del D.d.L., approvato dal Senato e trasmesso alla Camera, si rileva che la formazione professionale fa problema: è notevole il fatto che per la prima volta tutto un testo di legge scolastica soggiaccia alle problematiche relative alla formazione professionale, anche se purtroppo ne risultano evidenti la carenza di logica interna, la povertà di approfondimento culturale che non valgono a sostenere l'impianto e le soluzioni ricercate. Più grave è poi rilevare indifferenza circa gli effetti perversi, che in campo pedagogico e sociale le stesse soluzioni possono causare.

Il D.d.L. n. 2787 prevede due modalità di assolvimento dell'istruzione obbligatoria, ma esclusivamente all'interno dell'ordinamento scolastico: « con la frequenza dei primi due anni della scuola secondaria superiore » e con la frequenza di speciali corsi « attivati nell'ambito dell'ordinamento scolastico », che possono pure attraverso convenzione essere realizzati « in forma integrativa con la formazione professionale » (Art. 3, comm. 2, lett. a, b).

Ne deriva che è istituzionalmente escluso che il sistema di formazione professionale regionale possa svolgere, con azione progettuale autonoma, funzione formativa di prepa-

razione professionale e di orientamento nell'area dell'istruzione obbligatoria prolungata a complessivi dieci anni dal D.d.L.

Tralasciando le molte riserve di ordine culturale, giuridico e formale che si devono sollevare ai vari articoli del D.d.L., che si fanno logicamente derivare dalla surriferita scelta istituzionale, vogliamo sollevare il problema sociale e pedagogico che vi è sotteso.

« Le uscite dei giovani dal sistema scolastico in direzione del mondo del lavoro appaiono fortemente segnate dalla precocità e da un basso livello di qualificazione »: è la conclusione del Rapporto CENSIS 1984 sui flussi scolastici¹.

I dati statistici che il CENSIS ha diffuso sui tassi di abbandono sia dalla scuola media (4,5%) sia dalle prime classi della secondaria superiore, dove si sfiora il tasso del 20%, devono fare riflettere seriamente su un prolungamento dell'obbligo scolastico, che non preveda canali e modalità di adempimento, adeguati ai bisogni e alla soggettività della domanda formativa dei giovani, fortemente frammentata come risulta dai dati statistici. Non saranno a nostro parere le equivocate e ambivalenti proposte di articolazione della scuola secondaria, secondo l'art. 3° del D.d.L. a dare soluzione ai problemi sociali e pedagogici, che già oggi l'abbandono scolastico va provocando sul piano personale, familiare e sociale. Si calcola che oggi circa il 40% dei giovani della fascia 14/16 anni hanno sperimentato, con esito negativo e con abbandoni d'origine complessa, la scuola secondaria; da anni essi ci vanno dimostrando di aver raggiunto la soglia massima di permanenza in un sistema scolastico che non corrisponde alle loro attese.

¹ CENSIS, Rapporto XVIII/1984, F. Angeli 1984, pag. 191.

« 50 anni fa il prolungamento dell'età scolastica fu la bandiera del progressismo educativo. Si ripeteva generalmente che, prolungando l'età scolastica, si prolungasse per ciò stesso il livello della cultura di tutti. L'esperienza ha fatto sorgere molti dubbi in proposito. Si è constatato che un eccessivo indugio nella scuola tradizionale con contenuti comuni e uniformi non favorisce l'effettivo elevamento dell'istruzione, che non pochi giovani non si assuefanno agli studi e finiscono per disaffezionarsi al lavoro, autorelegandosi nella condizione di reietti, di frustrati e di emarginati scolastici. In tal modo non si valorizza, ma piuttosto si sperpera il potenziale di energie che portano con sé questi giovani... » (Salvatore Valitutti)².

Qui si pone il più delicato aspetto educativo su cui ogni scelta di ingegneria scolastica o la presunzione legislativa di equalitarismo formativo possono inferire rovine sociali non facilmente definibili. Ai problemi di questa fascia giovanile la nostra rivista, per la somma di esperienze acquisite dagli operatori CNOS nel campo della formazione di base, rivolge attenzione privilegiata e richiama legislatori e pubblica opinione, ma specialmente gli educatori e gli osservatori della cosiddetta transizione scuola-lavoro, perché in un più vasto e approfondito dibattito nazionale sia ripresa e valutata l'ipotesi, già presentata dal CENSIS e dall'ISFOL, di una pluralità di percorsi formativi, che corrispondano ai bisogni e alle richieste anche delle fasce più disagiate e scolasticamente più bisognose.

Il dibattito potrà allora trasferirsi anche nell'aula parlamentare in termini più culturalmente e pedagogicamente condivisi.

² Riportato in « CISEM-Informazioni » del 15 maggio 1985.

L'informazione al lavoro nel quadro della formazione professionale

Giancarlo Milanesi

Premesse

L'oggetto della presente ricerca * riguarda « l'informazione al lavoro in un'esperienza di orientamento professionale specificamente qualificata sotto il profilo educativo ».

La formulazione dell'obiettivo che ci si prefigge esige una più attenta specificazione e definizione delle tematiche in esame. In prima istanza si richiede una precisa delimitazione del concetto di informazione al lavoro e la sua corretta collocazione nell'ambito delle teorie e delle prassi di orientamento professionale, che a loro volta rinviano a diverse concezioni di formazione professionale.

In secondo luogo va detto con chiarezza che la ricerca intende analizzare alcune esperienze concrete di orientamento professionale, senza la pretesa di esaustività e senza volere « concludere » sull'argomento. Tuttavia anche con questo obiettivo limitato si rende necessaria una verifica, quasi uno « status quaestionis », dell'ampio materiale in circolazione, che si riferisce all'informazione al lavoro. In altre parole si rende necessaria un'esposi-

* Lo studio-ricerca è in via di realizzazione presso il Laboratorio « Studi Ricerche Sperimentazioni » del CNOS istituito presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma. Partecipano all'indagine alcuni Centri CNOS del Piemonte, dell'Abruzzo e della Sicilia.

zione critica delle diverse accezioni di « informazione al lavoro » attualmente condivise e applicate nella prassi.

Sulla base delle premesse appena accennate, questo primo contributo si articolerà in due paragrafi coordinati: il primo verterà sulle tematiche riguardanti l'attuale dibattito sull'orientamento professionale (e sarà necessariamente meno elaborato); il secondo affronterà più dettagliatamente i risvolti discutibili della teoria e della prassi che riguardano l'informazione al lavoro.

1. I termini dell'attuale dibattito sull'orientamento professionale

L'orientamento professionale ha una sua storia, già sufficientemente sviluppata, che documenta abbondantemente la sicura evoluzione del concetto e della prassi verso forme sempre più complesse e integrate di intervento.

Non si vuole qui ripercorrere integralmente il dibattito teoretico e pratico che si è venuto svolgendo in diverse nazioni attorno al tema; già esistono notevoli trattazioni che vi si riferiscono ¹, per cui non è opportuna se non la rapida esposizione di una serie di nodi problematici che caratterizzano il dibattito stesso.

1.1. Orientamento scolastico e/o professionale

Per molto tempo è invalsa una certa rigida distinzione tra orientamento scolastico e orientamento professionale, con l'attribuzione al primo di obiettivi concernenti soprattutto la scelta delle carriere scolastiche e il secondo di obiettivi concernenti le scelte professionali.

La distinzione implicava in un certo senso anche una diversa distribuzione temporale dei due interventi, applicandosi il primo soprattutto al momento terminale della scuola dell'obbligo e in funzione del proseguimento degli studi e limitandosi il secondo a soggetti intenzionati a inserirsi nel sistema produttivo già fin dall'assolvimento della scuola dell'obbligo o a soggetti in cerca di nuova occupazione.

¹ Si vedano soprattutto: *L'orientamento scolastico e professionale*, Roma, Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, 1981; SCARPELLINI C., STROLOGO E. (a cura di), *L'orientamento: aspetti teorici e metodi operativi*, Brescia, La Scuola, 1976; WARNATH C.F., *Vocational theories, direction to nowhere*, « Personnel and Guidance Journal », 1975, 53, pp. 427-428; SCHELLER R., *Theorien beruflichen Verhaltens in der Sackgasse?*, « Psychologie und Praxis », 1980, 23, pp. 41-48; REUCHLIN M., *Il problema dell'orientamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1975; *Rapporto ISFOL/Ministero Pubblica Istruzione sulle attività di orientamento in Italia*, Rimini, Maggioli, 1984.

Si tratta ovviamente di una distinzione alquanto artificiale, dal momento che le scelte riguardanti la carriera scolastica sono spesso, almeno implicitamente, anche determinanti per la scelta professionale. Ciò vale soprattutto nei sistemi formativi dotati di scarsa flessibilità, quelli cioè che canalizzano precocemente i giovani verso specifiche professionalità e scoraggiano, o non prevedono « passaggi » da un canale formativo ad un altro.

Per questi motivi si può ormai affermare che la distinzione oggi ha sempre meno importanza; si tende infatti a coniugare le due esigenze (scelta scolastica e scelta professionale), proprio perché esiste una tendenza generale a dotare i sistemi formativi di una maggiore funzionalità professionalizzante (almeno da un certo livello in su) e si tende a considerare la scelta scolastica complementare a quella professionale².

1.2. *Orientamento come servizio o come processo*

Un altro punto controverso riguarda l'evoluzione, che si è verificata da una concezione dell'orientamento come un servizio strutturato, generalmente « esterno » rispetto ai sistemi formativi, dotato di una sua autonoma « filosofia » dell'educazione o almeno della formazione, ad una concezione che considera l'orientamento come un processo, interno al più ampio processo formativo ed a quello strettamente integrato.

Si può dire che la prima accentuazione rispecchia un periodo di prevalente « psicologizzazione » del concetto stesso di orientamento, derivante quasi sicuramente dall'idea che la scelta scolastico-professionale sia un atto condizionato unicamente o prevalentemente da fattori individuali, che necessitano solo di essere conosciuti e valorizzati con un intervento specialistico³.

La seconda accentuazione, pur non negando l'importanza di tutta l'area psico-individuale del problema, vede nella scelta non tanto un atto quanto una sequenza (educabile) di percezioni, motivazioni, conflitti e situazioni di

² Cfr. VIGLIETTI M., *La concezione dell'orientamento nell'epoca moderna*, « Orientam. Scol. e Profess. », 1983, 4, pp. 263-285; ROSSI CASSOTTANA O., *Orientamento o Disorientamento?*, Genova, Tilgher, 1980; una concezione complementare sostenuta anche in *La preparazione dei giovani al lavoro e ad altri ruoli sociali*, a cura di L. La Malfa e C. Servalli, Milano, Regione Lombardia, CITE, 1983; nel *Rapporto ISFOL/Ministero P.I.* si parla di « una combinazione tra processo iniziale, segmenti formativi e supporti informativi il cui traguardo è l'autoorientamento continuo » (p. 14 e ss.); analoga posizione è emergente dal dibattito contenuto in *L'orientamento scolastico e professionale*, Roma, CNEL, 1981.

³ Come è noto esiste una letteratura abbondante, soprattutto di origine nordamericana che ha moltiplicato riflessioni teoriche e preparato strumenti diagnostici di larghissimo uso, concernenti soprattutto attitudini ed interessi professionali.

« problem-solving », che esigono un approccio multidisciplinare e una convergenza esplicita di diversi interventi formativi.

Implicitamente la distinzione tra « servizio » e « processo » ha portato alla presa di coscienza, che il soggetto da orientare non va considerato in maniera passiva, bensì attiva (e ciò in connessione con la parallela evoluzione delle concezioni generali dei processi di socializzazione). È dunque importante rilevare che la tendenza prevalente oggigiorno è quella che, affermando la concezione dell'orientamento come processo in cui il soggetto è attivo protagonista della scelta, subordina il servizio (eventualmente esterno al sistema formativo) alle esigenze generali di sviluppo dell'utente⁴. La polemica sull'opportunità di conservare un « servizio » distinto dal « processo », cioè di un insieme di interventi ben caratterizzati e non riducibili alle azioni formative, gestite complessivamente dal sistema formativo, non è chiusa. In effetti esistono nelle diverse nazioni soluzioni assai diversificate, sia pure in presenza di una comune accettazione del concetto di processo.

1.3. Orientamento come intervento esterno e/o interno ai sistemi formativi

Quasi in tutto il mondo (a cominciare dalle prime esperienze americane: Boston 1908) l'orientamento si è configurato inizialmente come un servizio esterno alle istituzioni scolastiche, o come un servizio autonomo al loro interno. Tuttavia, da qualche anno a questa parte prevale nel dibattito attorno all'orientamento una concezione « educativa », che postula una certa de-istituzionalizzazione dell'intervento, riduce le funzioni degli esperti o per lo meno ne ridefinisce i ruoli in subordine all'intervento « ordinario » dei formatori quotidiani; e soprattutto tende a far rifluire gli interventi di orientamento all'interno del processo educativo stesso⁵.

⁴ Condividono questa impostazione quanti accentuano la complessità delle variabili connesse con la scelta professionale, mettono in guardia contro le opzioni troppo precoci ed allargano il concetto di orientamento oltre quello di informazione. Si vedano su questo punto l'intervento di Tassinari (Regione Toscana) nel dibattito promosso dal CNEL (cfr. il già citato *L'orientamento scolastico e professionale*, p. 42 e ss.) la posizione della Regione Lombardia in *Programmazione educativa e orientamento nella scuola*, per un orientamento socio-educativo, Milano, Regione Lombardia, CITE, 1982; WATTS A.G., *Informazioni sulle carriere e orientamento professionale*: verso un approccio integrato, in *Progetto orientamento*, Milano, Regione Lombardia, 1982, pp. 81-105; VIGLIETTI M., *Ruolo e professionalità dell'orientatore*, « Orient. Scol. e Profess. », 1984, 3-4, pp. 273-288.

⁵ In Italia sono contrarie al servizio esterno soprattutto le forze sociali e politiche che vedono in questa soluzione il rischio di una privatizzazione selvaggia dell'orientamento professionale e di una progressiva separazione tra formazione ed orientamento. Su ciò cfr. soprattutto le posizioni della Regione Toscana nel dibattito CNEL (o.c., pp. 45) del PCI (ib., p. 272 e ss.) ed anche BIXINI M.C., CAPRIZ G., ORSI W., *L'orientamento tra scuola e professione*, Milano,

In questa prospettiva viene sottolineato il carattere orientativo della scuola in generale e di ogni istituzione formativa anche extra-scolastica. Gli insegnanti, opportunamente preparati a interpretare il processo formativo in termini di orientamento, diventano in questa prospettiva i titolari dell'intervento.

È noto che la più compiuta esperienza di integrazione dell'orientamento nella struttura formativa è quella che comunemente viene chiamata « career education » di origine americana ⁶.

La « career education » è stata definita in diverse maniere: « è la totalità delle esperienze attraverso cui si impara ciò che riguarda e ciò che prepara al lavoro come parte del proprio modo di vita » (U.S. Office of Education, 1974) oppure « è uno sforzo mirato a focalizzare nuovamente il sistema formativo americano e le azioni della più vasta comunità in modo da aiutare gli individui ad acquisire e utilizzare il sapere, le abilità e gli atteggiamenti necessari a ciascuno per fare del lavoro una parte significativa, produttiva e soddisfacente del proprio modo di vivere » (U.S. Office of Education, 1978).

Secondo l'Education Amendment 93/380 del 1974 la « career education » è un processo che incrementa le relazioni tra scuola e società, riporta i curricula alle esigenze di un inserimento effettivo nella società, offre una generale opportunità di guidance, estende il processo formativo oltre la scuola nell'area dell'occupazione e della vita di comunità, rafforza la flessibilità degli atteggiamenti, abilità e saperi, in vista di una maggior capacità di far fronte al cambio accelerato e alla obsolescenza, elimina in pratica ogni differenza tra obbiettivi specificamente professionali ed educazione in generale, facendo di quest'ultima non una specifica preparazione al lavoro, ma un intervento attento alla dimensione « professione » nella formazione e nella vita.

Si può sintetizzare la « career education » con il termine « educazione »

Angeli, 1981. Altri invece, tenendo presenti certe realizzazioni riuscite all'estero, non sono pregiudizialmente contrari al servizio esterno, purché collegato e coordinato funzionalmente all'azione formativa come supporto, stimolo ed aiuto; su ciò cfr. RAZZANO A., *Il ruolo dell'insegnante nell'orientamento: contenuti e metodi della sua formazione*, « Orient. Scol. e Profess. », 1982, 1, pp. 29-41; MAROTTI G., *L'orientamento nella comunità europea*, parte I. « Orientam. Scol. e Profess. », 1982, 4, pp. 354-367; AUGENTI A. e POLÁČEK K., *Sistemi di orientamento in Europa*, Torino, SEI, 1982, p. 65 e ss.; FUSCONI A., *Verso un apparato informativo sulle professioni*, in *Progetto Orientamento*, Milano, Regione Lombardia, 1982, pp. 17-36.

⁶ Sulla « Career education » la letteratura è già ampia, anche se il movimento è iniziato praticamente attorno all'inizio degli anni 70; per una informazione esauriente cfr. HERR L.E., CRAMER S.H., *Career Guidance through the Life Span*, Boston-Toronto, Little, Brown and Co, 1979; (specialmente le pp. 34 e 48).

professionale, distinta da « formazione » professionale e come tale implicante un processo orientativo.

Non mancano ovviamente critiche e discussioni attorno al progetto della « career education »⁷; essa tuttavia sembra interpretare adeguatamente almeno l'esigenza di inserire nel curriculum stesso una stabile dimensione orientativa, anche se ciò ovviamente sembra provocare l'effetto di destabilizzare certe istituzioni scolastiche e metterne in evidenza le contraddizioni latenti⁸.

La riassunzione dei compiti orientativi da parte dei « normali » soggetti formativi ha prodotto anche in Italia un ampio dibattito, che vede da una parte i fautori di questa ipotesi (generalmente schierati anche a difesa della priorità dell'intervento pubblico attraverso le strutture formative esistenti) e dall'altra i gestori di servizi di orientamento costituitisi fuori dei sistemi scolastici (e più in generale i fautori di un pluralismo formativo più articolato).

Ciò che interessa ai fini della presente indagine è notare che un intervento « interno » alle strutture formative si deve necessariamente confrontare con l'esigenza di fornire informazioni, che in gran parte sono di provenienza « esterna » e che quindi esigono una certa azione di mediazione non scevra da problemi.

Se ne analizzerà più articolatamente la portata nei paragrafi seguenti.

1.4. *Orientamento in funzione della domanda o dell'offerta di lavoro*

L'accentuazione unilaterale dell'orientamento come servizio prestato alle esigenze di scelta professionale dell'individuo (con la parallela sottolineatura nelle componenti diagnostiche centrate sul cliente) ha certamente privilegiato, almeno in modo implicito le istanze degli offerenti di lavoro, cioè degli attuali o futuri lavoratori. Oggi sembra superata la concezione passivista, che considera l'offerta di lavoro solo come variabile dipendente dalle esigenze economiche di un dato sistema produttivo. In questa linea anche l'orienta-

⁷ Secondo i già citati Herr e Cramer (pp. 352-371) gli appunti principali riguardano: l'indistinzione rispetto alla formazione professionale così come è tradizionalmente intesa, la mancanza di una chiara definizione operativa, la confusione che essa ingenera verso l'high school, l'antintelletualismo dei principi, la non voluta ma effettiva conseguenza di limitare la mobilità sociale ed occupazionale delle minoranze.

⁸ A ciò si deve aggiungere che non è del tutto chiaro l'effetto provocato dalla « career education » sulle attese professionali dei giovani, sulla disoccupazione, sullo stesso sistema formativo in generale e su certi tipi di educazione speciale (ad esempio per i drops out) che già hanno loro principi metodologici collaudati. Su questo cfr. Herr e Cramer, *o.c.*, p. 368 e ss.

mento funzionale all'offerta di lavoro viene inteso come potenziamento delle capacità di svolgere funzioni attive entro il sistema economico-sociale durante tutto l'arco della vita.

Ciò non toglie che sussistano concezioni dell'orientamento professionale, che in diversa misura accettano la priorità della domanda di lavoro. In questa fattispecie l'orientamento professionale assume la funzione di rendere flessibile l'offerta, di conferirle nuove qualità, di rendere funzionali le scelte degli « iter » e dei contenuti formativi alle istanze di un inserimento programmato nell'attività produttiva⁹.

Sussistono dubbi che si possa scientificamente stabilire una connessione stretta tra esigenza del sistema produttivo e compiti del sistema formativo¹⁰; ma resta fuori discussione, per i fautori di questa finalità dell'orientamento, che quest'ultimo (la componente informativa in particolare) deve contribuire a massimizzare e ottimizzare l'uso delle risorse umane. I sostenitori di questa tesi, pur non negando l'importanza dell'intervento rivolto alla promozione delle capacità decisionali del singolo, ne finalizzano la presupposta maturazione ai fini più generali, che sono « incidere sui condizionamenti sociali culturali e economici, sui valori attribuiti al lavoro, sul sistema di stratificazione ecc. »¹¹.

In altre parole l'orientamento non deve avere lo scopo di collocare materialmente manodopera nel mercato del lavoro, ma di fornire una forza lavoro capace di inserirsi attivamente nei processi di trasformazione della società (lavoro incluso), nella convinzione che tali processi coincidano o com-

⁹ Sono favorevoli, con varie sfumature, ad una maggiore funzionalità dell'orientamento alla soluzione dei problemi dell'occupazione e del lavoro vari interventi emersi nel dibattito attorno al progetto CNEL (ad esempio Tassinari, per conto della Regione Toscana), probabilmente il progetto del PSI, l'intervento di E. Morgagni in BOSLIN M.C., CAPRIZ G. e ORSI W., *o.c.*, pp. 168-169; sono invece contrari con diverse motivazioni (e accentuando invece la componente personalistica nel processo decisionale) i già citati Augenti e Poláček, Ardigò e Viglietti nel dibattito sul progetto CNEL, i già citati Warnath e Scheller.

¹⁰ Sono soprattutto gli economisti che nutrono dubbi sulla possibilità reale di agganciare le esigenze del sistema produttivo alle risposte del sistema formativo sia per la difficoltà di identificazione di validi indicatori dell'informazione (vedi l'intervento di Mazzocchi al dibattito CNEL, *o.c.* p. 433 e ss.), sia per la difficoltà generale di procedere ad un'attendibile « manpower forecasting » (Valitutti durante il dibattito CNEL, *o.c.*, p. 74, sulla base del rapporto Kerr; BRUNO S., *Lavoro, mercato del lavoro, professionalità, esigenze conoscitive ed utilizzo della conoscenza*, in *Progetto orientamento*, Milano, Regione Lombardia, 1982, pp. 37-64; FREY L., *Orientamento ed economia*, in SCARPELLINI C. e STROLOGO E., *o.c.* pp. 183-193).

¹¹ Cfr. intervento Tassinari nel dibattito CNEL (*o.c.*, p. 44); del resto lo stesso progetto CNEL attribuisce all'orientamento lo scopo di « raccordare più funzionalmente la formazione ed il lavoro e mettere i lavoratori in condizione di entrare in mobilità contenendo i costi personali e professionali. Mobilità ed orientamento sono due soluzioni che vanno sviluppate parallelamente » (*o.c.*, p. 27).

portino allo stesso tempo la soddisfazione dei bisogni fondamentali dell'individuo.

Da quanto siamo venuti dicendo in questo paragrafo è evidente che ormai il dilemma « orientamento in funzione della domanda o dell'offerta di lavoro » risulta in gran parte superato, proprio perché la concezione di orientamento, che si va affermando, implica non solo l'informazione sufficiente sulla domanda di lavoro (cioè sulle esigenze del mercato o del sistema economico), ma anche e soprattutto un'intervento formativo, che abiliti ad inserirsi attivamente nei processi produttivi¹².

In questo senso anche la contrapposizione tra informazione e formazione (che in certa misura ha interessato il dibattito sull'orientamento) appare di fatto superata anche in quelle proposte, che sembravano aver di mira soprattutto le finalità immediate della piena occupazione, dell'utilizzo delle risorse, della rispondenza tra formazione e occupazione; in altre parole si è accettata ormai l'idea che non basta informare sulle opportunità di lavoro per restituire ai lavoratori una forza contrattuale piena; essa infatti non deriva dal solo fatto di essere occupati, ma dai livelli di maturità complessiva dei ruoli e delle funzioni professionali che si sanno giocare.

1.5. *Orientamento in rapporto alla prima formazione e/o alla formazione permanente*

Un ulteriore motivo di dibattito risiede nel fatto che l'orientamento viene sempre più rapportato alle esigenze di un sistema integrato formazione/lavoro. In altre parole l'orientamento non è funzionale solo alla scelta del curriculum scolastico e della professione iniziale, ma rappresenta una dimensione stabile del processo di adattamento progressivo del soggetto alle mutevoli esigenze della società.

In questa prospettiva l'orientamento costituisce una cerniera permanente tra l'attività propriamente formativa, a cui ogni produttore dovrebbe idealmente ritornare con scadenze cicliche e l'attività specificamente produttiva¹³. Naturalmente questa finalità è collegata con quanto si disse a proposito di

¹² Una buona sintesi delle argomentazioni riguardanti il dibattito orientamento/economia è presente nel contributo di OVERS R.P., *The interaction of Vocational Counseling with the economic system*, in WEINRACH S.G., *Career Counseling*, New York ecc., Mc Graw Hill, 1979, pp. 10-18.

¹³ Questa posizione è sottolineata soprattutto da: HERR e CRAMER, o.c.; ROSSI CASSOTANA O., *Orientamento o disorientamento?*, Genova, Tilgher 1980; VIGLIETTI M., *La concezione dell'orientamento nell'epoca moderna*, « Orientam. Scol. e Profess. », 1983, 4, pp. 263-285; il *Rapporto ISFOL/Ministero P.I.*, o.c. ed altri ancora.

rapporti tra orientamento e domanda/offerta di lavoro: l'orientamento non si esaurisce nel collocamento della manodopera, ma segue passo passo tutta l'evoluzione del lavoratore dentro il processo produttivo, fornendogli una continua serie di stimoli, perché possa effettivamente dominare, o quanto meno controllare la variabile « domanda ».

È facile obiettare che questa concezione può peccare facilmente di massimalismo, soprattutto nei contesti, in cui l'ipotesi di entrata/uscita dai sistemi produttivi rappresenta solo, almeno per ora, un'utopia irrealizzabile. Esprime bene questa concezione, ai limiti dell'utopia, la definizione che di orientamento dà una proposta regionale ponderata, come quella della regione Lombardia, che tra i fini pone « la disponibilità per i ragazzi, le loro famiglie e gli adulti, dentro e fuori la scuola e le altre strutture formative, di informazioni aggiornate puntuali e corrette, sulle offerte di formazione sui possibili sbocchi professionali, sul panorama delle professioni e sulla sua evoluzione in rapporto con le trasformazioni tecnologiche »¹⁴.

È chiaro che queste attribuzioni generose finiscono per dare all'orientamento un'ampiezza inusitata, fino a raggiungere un alto livello nel ruolo di mediazione, che già per natura sua tende a svolgere; non sono pochi peraltro coloro che ritengono anche eccessivo questo allargamento delle funzioni dell'orientamento, che così dovrebbe riferirsi solo, o prevalentemente, alla fase della prima formazione.

* * *

Quanto siamo venuti dicendo sui nodi problematici dell'orientamento professionale si riflette quasi direttamente sulla stessa concezione dell'informazione al lavoro, come avremo modo di dire nell'esposizione che segue.

2. Gli aspetti controversi dell'informazione al lavoro

Per molto tempo una certa prassi di orientamento (soprattutto quella ispirata alle esigenze del mercato del lavoro) ha contribuito ad affermare una concezione dell'informazione al lavoro (d'ora in poi IaL) che almeno tendenzialmente occupava tutta l'area dell'orientamento professionale. Orientare era soprattutto informare sulle possibilità di lavoro presenti nell'area.

Oggi giorno questa prassi è quasi ovunque superata da una concezione

¹⁴ Cfr. *La preparazione dei giovani al lavoro e ad altri ruoli sociali*, o.c., p. 19.

più complessa e articolata di IaL. Ne analizzeremo qui di seguito alcuni risvolti più significativi.

2.1. *Le finalità e gli obiettivi della IaL*

Le finalità dell'IaL si possono dedurre indirettamente dall'importanza che è riservata all'IaL nell'ambito di un determinato concetto o prassi dell'orientamento. In generale si può dire che, nelle concezioni centrate sul conferimento della matura capacità di scelta professionale da parte del cliente, l'informazione assume un ruolo sostanzialmente strumentale tutto sommato abbastanza periferico¹⁵.

Al contrario nelle concezioni, che assegnano all'orientamento una funzione di mediazione tra soggetto e mercato del lavoro, l'informazione al lavoro è molto più valorizzata e sviluppata.

Nel primo caso prevalgono altri tipi di informazione che riguardano principalmente il soggetto da orientare e che si riferiscono alle sue conoscenze, abilità e atteggiamenti, interessi e bisogni, o subordinatamente al microambiente che si suppone condizioni la scelta professionale.

Nel secondo caso l'informazione al lavoro mette in secondo piano la diagnosi personale e microambientale, ritenuta molto meno decisiva ai fini della scelta professionale.

Al di là di queste accentuazioni sembra che le diverse concezioni dell'orientamento convergano nel considerare l'informazione come un intervento, che ha necessariamente una valenza anche formativa. Non forma dunque solo l'insieme degli interventi specifici, che riguardano l'apprendimento di una certa professionalità, ma anche tutte le notizie che globalmente si riferiscono al mondo del lavoro; è appena il caso di precisare che ciò si realizza più pienamente, quando l'IaL è intesa non solo come conoscenza delle opportunità occupazionali, ma come approfondimento critico di tutti gli aspetti problematici dell'attività produttiva¹⁶.

Si può dire che nel suo complesso l'IaL si estende ad una pluralità di funzioni che si coestendono secondo alcuni agli obiettivi essenziali degli stessi sistemi formativi. Ne è una riprova convincente l'elencazione elaborata da un'autorevole studiosa del settore¹⁷, secondo cui l'informazione

¹⁵ Se ne può vedere la conferma in certe trattazioni ormai classiche come quella di Reuchlin (1975), Warnath (1975) e Scheller (1980) già citati.

¹⁶ Cfr. E. Morgagni in BONINI M.C., CAPRIZ G. e ORSI W., *o.c.*, pp. 168-169.

¹⁷ Cfr. L. LA MALFA, *Per l'individuazione dei criteri di riferimento per il trasferimento alla scuola dell'obbligo di informazioni su mestieri e professioni*, in *Progetto orientamento*, Milano, Regione Lombardia, 1982, pp. 107-125.

dovrebbe (se intesa in senso formativo pregnante):

1. fornire una visione informata del ruolo e della condizione dei giovani nella società adulta e nel mondo del lavoro;
2. fornire gli strumenti culturali atti a far compiere scelte razionali circa il futuro immediato (scelte di studio, scelte di professionalizzazione, scelte di lavoro);
3. fornire strumenti necessari alla comprensione dei fenomeni economici e sociali e alla piena partecipazione civile e politica;
4. fornire sufficiente comprensione delle leggi fisiche e delle tecnologie che regolano l'ambiente e dei numerosi influssi di questo sui modi di vita e di lavoro degli individui;
5. sviluppare nei giovani capacità di far fronte ai bisogni del vivere quotidiano, comprese quelle manuali e manipolative, sotto il profilo del lavoro e dell'uso del tempo libero;
6. sviluppare le abilità strumentali indispensabili per far fronte alle esigenze del vivere nel mondo attuale (linguaggi fondamentali);
7. sviluppare le capacità di apprendimento ulteriore, indispensabili agli aggiornamenti continui in campo culturale e professionale e ai cambi di ruolo;
8. sviluppare le capacità progettuali, che occorrono per dominare la sfera sempre più ampia di ambiti decisionali degli individui;
9. sviluppare capacità di interagire positivamente con il prossimo;
10. *sviluppare capacità di determinare propri criteri di condotta morale indispensabili nelle scelte di vita e di lavoro* ».

È chiaro che questa speciale accezione di IaL rischia di diventare onnicomprensiva e perciò di rivelarsi poco utile ad una precisa verifica empirica, in quanto include manifestamente contenuti, che si riferiscono alla formazione generale del lavoratore, più che all'informazione riguardante strettamente il mondo del lavoro. In ogni caso le finalità e gli obiettivi dell'IaL restano aperti indefinitivamente ad arricchimenti impensabili, connessi anche ai contenuti stessi dell'informazione.

2.2. *I contenuti dell'IaL*

Le finalità assegnate all'IaL ne condizionano necessariamente i contenuti, sia in senso quantitativo che in senso qualitativo. Il livello minimo di contenuti è rappresentato generalmente da informazioni che riguardano le carriere scolastico-professionali e la richiesta di manodopera in un determinato territorio. L'ampiezza massima è invece rappresentata da progetti che includono generalmente tutto il mondo del lavoro, analizzando, ad esem-

pio, i contenuti delle singole professionalità, l'organizzazione del lavoro e dell'azienda, il quadro economico e sociale, il movimento operaio, la cultura del lavoro e molte altre tematiche, che sfociano necessariamente verso conoscenze, che solo in modo molto lato si possono considerare « informazioni al lavoro ». In tutto questo emerge una diversificata concezione di « ciò che è necessario sapere per entrare nel mondo del lavoro »: chi ne interpreta le esigenze, in modo strettamente funzionale all'espletamento di operazioni produttive, resta fermo ad una informazione relativamente povera; chi invece sottolinea la centralità della persona concreta nel processo produttivo, tende a includervi le informazioni cariche di riflessi formativi, che tendono a rendere più umano il lavoro sotto tutti i profili.

A titolo di esemplificazione, si possono qui citare alcune delle proposte massimali più interessanti, quali quella presentata dalla Regione Lombardia¹⁸, quella collaudata da una recente sperimentazione condotta nel campo della grafica nella Regione Veneto¹⁹ e quella proposta da L. La Malfa Calogero²⁰.

2.2.1: Secondo la proposta lombarda gli obiettivi comprendono: 1. la analisi dei ruoli professionali; 2. la conoscenza degli organismi che si occupano nel mondo del lavoro, le tipologie relative all'organizzazione del lavoro, le caratteristiche del mercato del lavoro; 3. le dinamiche socio-economiche del territorio; 4. le singole attività agricole, industriali, terziario, ecc.

A sua volta, più dettagliatamente l'analisi dei ruoli professionali implica una serie di operazioni conoscitive da realizzare in parallelo: si tratta di conoscere:

a) la definizione organizzativa dei ruoli (cioè il titolo della posizione, le subordinazioni e le sopraordinazioni del ruolo, le modalità di accesso, gli uffici a cui accedere, i documenti da compilare per accedervi);

b) le aspettative dell'azienda, del gruppo professionale di riferimento, le proprie (tenendo presente che ciascuna di esse si articola in altrettante esigenze; ad esempio per l'azienda vi sono i compiti, gli orari, le responsabilità; quanto al gruppo professionale vi sono le informazioni relative alle organizzazioni professionali, sindacali, ecc.);

c) le azioni (quelle relative alle operazioni da effettuare sugli og-

¹⁸ Cfr. il già citato *Programmazione educativa* ecc., p. 55 e seguenti.

¹⁹ Cfr. *Settore grafico: sperimentazione nella formazione professionale* voll. 4, Collana « Progetti e ricerche », Regione Veneto, 1985, pp. 98, 224, 205, 251; soprattutto nel vol. 3, nel capitolo su « compiti, metodi e risultati del processo di orientamento », p. 50 e ss.

²⁰ Cfr. lo scritto già citato in nota 17.

getti, cioè quelle produttive; quelle relative ai rapporti con enti interessati al processo produttivo; quelle relative ai rapporti con altri produttori).

Altrettanto articolata è la proposta concernente l'organizzazione generale del lavoro (vedi sopra punto 2) che sono le seguenti:

a) le forme particolari di rapporti di lavoro e le principali caratteristiche dell'organizzazione del lavoro.

b) la legislazione sull'apprendistato e sul lavoro giovanile; le caratteristiche del CCNL e gli statuti che esso regola; le principali leggi riguardanti il lavoro.

c) gli enti di tutela, assistenza e previdenza; le organizzazioni dei lavoratori.

2.2.2: La sperimentazione nel settore grafico condotta nella Regione Veneto propone invece:

a) nel corso propedeutico e di orientamento la tematica generale è quella della professionalità e dell'identità personale, includente: la cultura e il linguaggio nella scelta e nella vita professionale; la comunicazione di massa; l'adolescenza e i suoi problemi.

b) nel corso 2° (moduli I e II) la tematica è la professionalità e la vita sociale, comprendente l'analisi della comunità locale e della società italiana.

c) nel corso 3° (moduli III e IV) la tematica è professionalità e mondo del lavoro, specificata a sua volta in c1: il mondo della produzione (economia e sue leggi, processi produttivi, organizzazione del lavoro, il lavoro tra alienazione e liberazione); c2: il movimento operaio e sindacale (rivoluzione industriale e condizione operaia, movimento operaio e sindacale; storia dei medesimi); c3: la condizione del lavoratore, aspetti giuridici ed etici (costituzione e lavoro, statuto dei lavoratori, contratto nazionale dei grafici, etica professionale, ecc.);

Si nota chiaramente in questa sperimentazione la tendenza a identificare i contenuti della « informazione al lavoro » con i contenuti di certi moduli « culturali », che hanno accompagnato la sperimentazione. Ciò sembra essere conforme al principio caro alla « career education », secondo cui la formazione professionale è anzitutto educazione professionale, cioè una qualità intrinseca del processo formativo, non separato dai contenuti formativi generali.

2.2.3: la proposta di L. La Malfa Calogero assegna i seguenti contenuti:

- a) l'ambiente fisico di lavoro (interno ed esterno, i rischi, il grado di salubrità, i rumori ecc.);
- b) le relazioni sociali (sistema di ruoli, rapporti con i superiori e colleghi);
- c) i compiti da svolgere (tipi di mansioni, materiali e processi di lavorazione, tecnologie implicate, ecc.);
- d) i requisiti di ingresso (titoli di studio, qualifiche, apprendistato, esperienze di lavoro, posizione particolare delle donne);
- e) le condizioni di lavoro (inquadramento aziendale, regolamenti, contrattazione aziendale, ferie, orari, turni di lavoro, ecc.);
- f) l'organizzazione dell'azienda (dimensioni, proprietà, struttura collocazione nel sistema produttivo);
- g) le prospettive (di carriera, di mobilità orizzontale, di passaggio da una professione all'altra);
- h) le conseguenze sul tipo di vita (standard di vita, organizzazione del tempo libero, organizzazione dei ruoli domestici, ecc.).

Gli esempi citati presentano ovviamente contenuti comuni di facile individuazione, che qui non vengono ulteriormente sintetizzati, perché verranno opportunamente riorganizzati, in vista di una successiva « griglia » di osservazione, che servirà da strumento d'indagine per la presente ricerca. È interessante però notare che i contenuti riguardano, in generale, tematiche che esorbitano dalle esigenze funzionali del meccanismo domanda/offerta di lavoro, sottolineando la dimensione propriamente educativa/formativa dell'informazione, più che la sua funzione pratica ai fini del collocamento.

2.3. I veicoli o i soggetti dell'IaL

Abbiamo già accennato alla controversia circa la necessità di un servizio di orientamento professionale (e perciò di informazione al lavoro) esterno o interno alle strutture formative. Al di là delle preferenze per l'una o l'altra soluzione, quasi tutte le trattazioni sul tema sottolineano la distinzione tra il momento in cui l'informazione si struttura e quello in cui viene offerta; i due momenti esigono probabilmente due diversi soggetti o veicoli.

La raccolta dell'informazione è generalmente delegata a organismi dotati di grandi capacità organizzative, a livello nazionale, regionale o locale;

l'esempio corrente di queste organizzazioni è l'osservatorio delle professioni e/o mercato del lavoro in tutte le sue varietà istituzionali. Forse l'esperienza francese ce ne offre un modello veramente efficace e capillare²¹.

Viceversa la diffusione dell'informazione è affidata a veicoli molto più diversificati; in genere, a parte le articolazioni decentrate degli osservatori, l'informazione è affidata ad operatori singoli (via via intesi come esperti, cioè sociologi, economisti, psicologi, consiglieri di orientamento, o come docenti, che fanno orientamento integrandolo nell'intervento formativo generale).

Queste diverse modalità di utilizzo di un veicolo di diffusione dell'informazione condizionano ovviamente anche la scelta degli strumenti/supporti materiali di essa e le modalità educative di utilizzazione personale dell'informazione.

Al di là di questa differenziata utilizzabilità dell'informazione, resta il fatto che essa diventa sempre più difficile a strutturarsi e a formularsi in termini di comprensibilità immediata, proprio a causa della complessità dei contenuti che ingloba. Non a caso, dunque, in alcune nazioni la fonte dell'informazione al lavoro è collocata, per un verso, in organismi fortemente centralizzati, in modo da assicurare un supporto organizzativo valido e ampio e, dall'altro verso, decentrati in modo da assicurare l'aderenza maggiore alle situazioni locali.

Un buon esempio di strutturazione dell'informazione al lavoro attraverso agenzie pubbliche è dato dal sistema di orientamento francese, che prevede un organismo nazionale, che svolge ricerca ed elabora l'informazione alle dipendenze del Ministero dell'Educazione Nazionale²²; allo stesso tempo il sistema francese prevede una capillare rete di centri di informazione; l'organismo centrale, in questa fattispecie, partecipa anche alla formazione di banche-dati locali sempre più attrezzate sotto il profilo telematico; infine produce e diffonde strumenti di vario genere (stampe, audiovisivi, ecc.), in grado di informare, con o senza la mediazione di un consigliere di orientamento.

Uno sguardo alle diverse situazioni europee è sufficiente a confermare l'impressione che quasi dappertutto si cammina verso sistemi integrati di informazioni sempre più serviti dall'elettronica applicata; ciò avviene anche in

²¹ Oltre ai già citati Augenti e Poláček (1982) e Mariotti (1982), si veda soprattutto: CHIAVERINI I. e DASTÈ F., *Orientalion scolaire et professionnelle*, Paris, Berger-Levrault, 1971.

²² Cfr. il già citato *La preparazione dei giovani al lavoro ecc.*, pp. 53-78 che è un'ottima illustrazione del sistema informativo francese.

Italia, sebbene in misura e qualità non ancora sufficiente²³. Per l'Italia è per altro significativo l'apporto di alcune regioni che stanno approntando sistemi di informazione degni di attenzione. Citiamo a titolo di esempio la proposta lombarda.

Nel sistema proposto dalla regione Lombardia il supporto informativo suppone « l'orientamento propriamente detto e ritiene necessaria la distinzione tra intervento formativo e intervento informativo, che è affidato ad organismi esterni operanti in stretta connessione con i distretti scolastici, le scuole e le altre istituzioni formative²⁴.

Il sistema informativo lombardo prevede poi 3 agenzie tra di loro collegate: a) un sistema informativo sul mercato del lavoro (SIML); b) un apparato informativo sulle professioni; c) un apparato informativo sulle iniziative formative (AIIF), che dovrebbero ricevere stimoli dalla società civile e rifluire sull'apparato di programmazione dei sistemi formativi scolastici ed extrascolastici attraverso il sistema orientativo²⁵.

Indicazioni più dettagliate su questo ed altri sistemi si possono tuttavia dedurre dall'analisi della strumentazione che di fatto veicola l'informazione rendendola immediatamente utilizzabile.

2.4. I supporti strumentali dell'IaL

È difficile una classificazione esauriente dei materiali prodotti al servizio dell'informazione al lavoro. Tuttavia, sia pur nell'estrema varietà di prodotti a disposizione è possibile rintracciare qualche comune linea operativa²⁶.

²³ La Ricerca ISFOL/Ministero P.I. (1984) documenta abbondantemente lo status del sistema informativo italiano (solo in fase di avanzata progettazione presso l'ISFOL sotto il nome di sistema di informazioni integrato ORFEO) (o.c., p. 14); per notizie sui sistemi locali come quello organizzato per la Lombardia dal CITE e per l'Abruzzo dalla Fondazione RUI, si veda il dibattito sulla proposta CNEL, già più volte citato.

²⁴ Cfr. *La preparazione dei giovani all'attività lavorativa in Italia*, (a cura di G. Servalli), in *La preparazione dei giovani al lavoro, ecc.*, o.c., pp. 77-101.

²⁵ Cfr. FUSCONI A., *Verso un apparato informativo sulle professioni*, in *Progetto Orientamento*, Milano, Regione Lombardia, 1982, pp. 17-36.

²⁶ Una presentazione analitica di materiali informativi prodotti in alcuni paesi europei è contenuta in *La preparazione dei giovani al lavoro e ad altri ruoli sociali*, a cura di L. La Malfa e C. Servalli, Milano, Regione Lombardia, CITE, 1983. In particolare sembrano interessanti gli strumenti presentati dalla Francia che tra l'altro comprendono: materiali che agevolano l'adattamento dell'allievo nella transizione dopo la scuola dell'obbligo; strumenti di orientamento scolastico; strumenti di sensibilizzazione al problema dell'orientamento; strumenti di informazione sulle occupazioni; strumenti che preparano all'inserimento professionale; strumenti per la preparazione di informatori specializzati (*ib.*, pp. 53-78). Tra le pubblicazioni più interessanti: *L'entrée en sixième*; la rivista *Avenir*, la collezione *Choiris un métier manuel qualifié*, la colle-

Secondo Herr e Cramer²⁷ oggi giorno si producono soprattutto le seguenti offerte di informazione:

2.4.1: materiali scritti (opuscoli, guide, foglietti, con contenuto generico, che hanno in generale problemi di disseminazione e utilizzazione).

2.4.2: prontuari aggiornati sulle professioni e sulle disponibilità di mercato del lavoro a cui si aggiungono, specialmente in USA, riviste specializzate che aggiornano in continuazione su questo argomento²⁸.

2.4.3: audiovisivi, soprattutto attraverso forme agili di software (cassette, tapes, diamontaggi, ecc.).

2.4.4: rapporti interpersonali con esperti e in generale con adulti che rappresentano o presentano i diversi problemi connessi con una particolare scelta professionale. Herr e Cramer ne elencano diversi: career conference o career day (incontri o giornate), college night (serate di studio); interviste dei giovani a persone esperte, mediante griglia di osservazione, job analysis (intervista e analisi di materiali diversi riguardanti lo stesso lavoro), job clinic (laboratorio focalizzato sulle condizioni diverse di mercato di lavoro nei riguardi della stessa professione).

2.4.5: simulazioni che prendono forme diversissime: role playing, vocational development lesson (valutare i problemi emergenti da un audiovisivo che presenta una professione), vocational problem solving (giocare ruoli in una situazione di difficoltà relative ad una professione), job sampling (esplorazione delle attitudini e qualità necessarie ad una professione), shadowing (seguire da vicino un lavoratore nello svolgimento di un ruolo professionale), giochi competitivi (ipotizzare al meglio una carriera professionale, interpretandone i ruoli nel tempo), career clubs (esperienza diretta, tipo stage).

2.4.6: visite guidate a strutture produttive, per le quali si suggeriscono opportune precauzioni perché possano dare risultati affidabili²⁹.

zione *De l'école au premier emploi*, gli strumenti INFOPER, la guida ONISEP con le relative *chiffres clés* ed altri ancora.

²⁷ Si veda su questo punto la presentazione che ne fa *La preparazione dei giovani al lavoro e ad altri ruoli sociali*, a cura di L. La Malfa e C. Servalli, Milano, Regione Lombardia, CITE, 1983; cfr. anche AUGENTI A.-POLÁČEK K., *Sistemi di orientamento in Europa*, Torino, SEL, 1982; per gli Stati Uniti è molto utile: HERR E.L.-CRAMER S.H., *Career Guidance through the Life Span*, Boston-Toronto, Little, Brown and Co., 1979, soprattutto pp. 307-328.

²⁸ Si citano tra le altre: *Vocational Guidance Quarterly*, *Worklife*, *Career World*, *American Education*, *Career Education Digest*, *Career Education News*.

²⁹ Sulla scia di quanto suggerito da DALE (*ib.*, pp. 311-312): suscitare l'interesse per

2.4.7: career education inserita nel curriculum normale.

2.4.8: stages prolungati in azienda.

2.4.8: computerizzazione dell'informazione. Il campo, in via di espansione illimitata, comprende per ora: possibilità di accumulare ed elaborare i dati personali riguardanti ciascun individuo, possibilità di accumulare, strutturare e distribuire informazioni riguardanti il rapporto domanda/offerta sul mercato del lavoro, possibilità di elaborare sistemi interattivi, in cui il cliente utilizza il computer, per maturare la propria scelta professionale (cioè il computer al posto del consigliere d'orientamento)³⁰.

A questi strumenti vanno forse aggiunti altri supporti di uso prevalentemente scolastico che servono ad un tempo come stimoli formativi e veicoli informativi. Sono su questa linea certi suggerimenti metodologici indicati da M. Viglietti, che propone una serie di esercizi didattici di un certo interesse³¹.

A margine di queste informazioni non va dimenticato comunque che ogni veicolo o strumento ha una sua validità solo in rapporto alla presenza di una mediazione formativo-educativa, che ne permette l'utilizzazione ottimale in rapporto alle esigenze della propria scelta professionale.

È sintomatico infatti che, quanto più diventano automatizzate le possibilità di accedere direttamente alla fonte dell'informazione (sia nel caso dello strumento cartaceo sia di quello elettronico), aumenta la necessità della decodificazione dell'informazione e della sua valorizzazione.

Si tratta dunque di integrare questi strumenti nella prassi formativa quotidiana, compito non facile, se i docenti non sono continuamente aggiornati sugli strumenti e sulle mutevoli esigenze della loro utilizzazione.

l'iniziativa, discutere i problemi organizzativi, esporre gli scopi della visita, far leggere materiali ad hoc, individuare punti specifici da osservare durante la visita, fissare le regole di comportamento del gruppo, dare materiali utili che rendano interessante la visita.

³⁰ Un'interessante metodologia di guidance a mezzo computer è esposta da M.R. KATZ, *Career decision-making: a computer based system of interactive Guidance and Information (SIGI)*, in WEINRACH, o.c., pp. 207-235; l'autore, avvertendo che si tratta di un metodo che contribuisce a capire il processo decisione più che a fare corrette decisioni, sottolinea il fatto che anche queste metodologie richiedono pur sempre una certa mediazione educativa, che solo il docente può offrire, soprattutto nella fase di valutazione dell'informazione.

³¹ Cfr. VIGLIETTI M., *Modalità operative per l'attuazione di un servizio di orientamento nella scuola dell'obbligo*, «Orient. Scol. e Profess.», 1984, 2, pp. 127-169, in cui si suggeriscono: il «detective» dei mestieri, esercizi su problemi, invenzioni e professioni, analisi dei ruoli professionali, e molte altre attività concernenti l'elaborazione educativa dell'informazione.

2.5. *le condizioni di utilizzazione dell'informazione*

Fortunatamente e concisamente Watts aveva notato che le condizioni essenziali per un'utilizzazione sufficiente dell'informazione al lavoro erano le seguenti: che i destinatari fossero motivati all'informazione, che fossero in grado di comprenderla e assimilarla nella sua portata formativa, che fossero capaci di correlare l'informazione alle proprie necessità e prospettive professionali e vitali³².

L'indicazione conserva la sua validità e la sua pregnanza.

Si tratta per altro di dire più dettagliatamente quali siano le condizioni di una più precisa integrazione dell'IaL nel proprio progetto di vita.

Sul piano motivazionale sono certamente importanti l'analisi dei bisogni e la valutazione del grado di readiness professionale (cioè della capacità di conoscere i processi, secondo cui si strutturano e si realizzano gli obiettivi personali). Questa esigenza sembra travalicare il livello, fin qui ritenuto sufficiente della conoscenza dei propri « interessi », attitudini e inclinazioni. Si tratta infatti di approfondire, magari alla luce della recente critica filosofico-sociologica, la teoria dei bisogni, allargandone l'esame anche alla dimensione più propriamente culturale (e cioè il bisogno come fenomeno collettivo oltre che individuale, come fenomeno naturale oltre che storicizzato, come fenomeno originario, oltre che derivato o indotto, ecc.). Su questo punto i contributi di analisi sulle trasformazioni della soggettività giovanile dovrebbero dire molte cose; valga solo l'esempio concernente le trasformazioni della « cultura del lavoro » nella presente generazione giovanile³³.

In secondo luogo sono importanti le modalità di valutazione dell'informazione, che dovrebbe seguire in astratto una certa criteriologia esigente e che di fatto è affidata all'intuito personale. Alcuni studiosi hanno indicato le variabili da controllare (attualità, accuratezza, applicabilità dell'informazione); ma in realtà non sembrano esistere criteri assoluti di valutazione dell'informazione al lavoro, ma solo capacità soggettive di integrarle al proprio progetto di vita. Alcune scelte sembrano solo esposte a specifici influssi dall'esterno. Così qualche autore nota che vengono valorizzate soggettivamente di più le informazioni, che sono suggerite dal consigliere di orientamento oppure quelle che si riferiscono a temi operativi immediati, o quelle che appaiono sostenute da specifici rinforzi (ad esempio le informazioni dotate

³² WATTS A.G., *Informazioni sulle carriere e orientamento professionale; verso un approccio integrato*, in *Progetto Orientamento*, Milano, Regione Lombardia, 1982, pp. 81-105.

³³ Si rinvia per quest'analisi al contributo (ed ampia bibliografia mirata) di G. MILANESI, *I giovani tra emarginazione e lotta per l'identità*, « *Orientamenti Pedagogici* » 1985, 1, pp. 7-22.

di un più alto grado di personalizzazione). Ma in definitiva il problema dell'utilizzazione dell'informazione al lavoro resta caratterizzato da un alto grado di complessità, ambivalenza e soggettività³⁴.

Tema connesso è quello dei tempi e dei contesti concreti in cui l'informazione viene fornita. Nell'ipotesi che l'informazione sia parte integrante di un processo continuo di formazione, la distribuzione nel tempo dell'IaL supone anche una graduazione dei contenuti dell'informazione stessa, come dimostrano in pratica alcuni progetti a disposizione; in altri casi si dà l'informazione in tempi molto precisi (fine di un certo curriculum, fase di transizione scuola-lavoro o lavoro-lavoro, ecc.) senza preoccupazione di distribuzione del contenuto dell'informazione.

Per quanto riguarda il contesto italiano di formazione professionale si hanno esempi di diversa contestualizzazione dell'informazione, sia come supporto di un preciso progetto di orientamento³⁵, sia come contributo sporadico e puntuale, sia come intervento di accompagnamento nella fase di transizione verso il lavoro. Tutto dipende ovviamente dalla concezione dell'orientamento che si condivide.

3. L'informazione come « punto fermo » dell'orientamento professionale

Da quanto siamo venuti dicendo, l'orientamento professionale come intervento formativo sta attraversando una notevole fase di crisi di identità, provocata soprattutto dal fatto che ne viene contestata la pretesa di costituirsi come intervento separato, o separabile dalla normale attività formativa di qualsivoglia istituzione scolastica o parascolastica. Se ne criticano i contenuti, le metodologie, le finalità e gli obbiettivi; si mettono in dubbio l'identità, i ruoli e le funzioni degli operatori tradizionali (psicologi, consiglieri di orientamento, testisti, ecc.). Ciò che sembra rimanere stabilmente accettato da tutti nell'attuale complessità del dibattito è la necessità e la centralità dell'informazione al lavoro. Orientare è, al di là di tutto e nonostante tutto, informare sulla realtà del lavoro. È attraverso il supporto informativo che si tenta di recuperare anche tutta la valenza formativa dell'orientamento. Dare

³⁴ Cfr. HERR e CRAMER (o.c., pp. 307-328 nel capitolo intitolato: *Information in Career Guidance*) in cui si analizzano i principi utili alla valorizzazione personale dell'informazione al lavoro.

³⁵ Su questo si vedano: *L'orientamento; aspetti teorici e metodi operativi*, Verona, Centro Pedagogico Didattico per l'animazione scolastica, 1983; ed anche: *Progetto educativo ed orientamento*, « Presenza educativa », 1981, 2-3.

un'informazione formativa rappresenta, in molti modelli di orientamento professionale, il massimo di intervento non discutibile, che attualmente si possa realizzare al di là delle polemiche in corso. Naturalmente si tratta di un'affermazione che merita ulteriore riflessione. Se è vero che una corretta informazione favorisce la transizione, è anche vero che essa deve essere accompagnata da quei criteri di utilizzazione ottimale che non possono prescindere da una valutazione di merito e che perciò implicano una certa scala di valori.

L'informazione cioè esplicita, quando è fatta in prospettiva formativa, un concreto progetto educativo, non ne può fare a meno, non può fare a meno di postularlo quando non vi fosse.

È questa dimensione ermeneutica dell'informazione, che merita dunque un'attenzione particolare nell'ambito dell'attuale ricerca, tesa a verificare l'attendibilità di certe pratiche informative, nel contesto di certi progetti di orientamento a chiara impostazione educativa.

Stage in azienda

Sperimentazione di un'interazione tra più agenzie a scopo formativo

*I parte: Premesse teoriche **

Guglielmo Malizia - Vittorio Pieroni

La presente sperimentazione va considerata all'interno di un progetto di vasto respiro del CNOS/FAP, che ha come punto di partenza un'ampia ricerca conoscitiva sugli stages aziendali effettuati nei CFP dell'Ente¹.

Le premesse teoriche dell'indagine, nel trattare dell'« alternanza » quale elemento destinato a « rivoluzionare il prima e il dopo di un iter professionale », focalizzavano l'attenzione sui vantaggi derivanti da un'attività formativa di base, che risultasse funzionale al principio della « policentricità/alternanza ».

Ma perché ciò si possa verificare si richiede — come abbiamo visto² —

* La sperimentazione di cui al presente articolo è stata affidata dal Ministero del Lavoro al CNOS, che ha realizzato il relativo progetto presso il suo laboratorio « Studi. Ricerche e Sperimentazioni », costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. La ricerca è stata effettuata da un'équipe diretta da G. Malizia e composta da: P. Pieroni, U. Tanoni, M. Tonini, A. Del Casale, M. Giannone e F. Zaccardi.

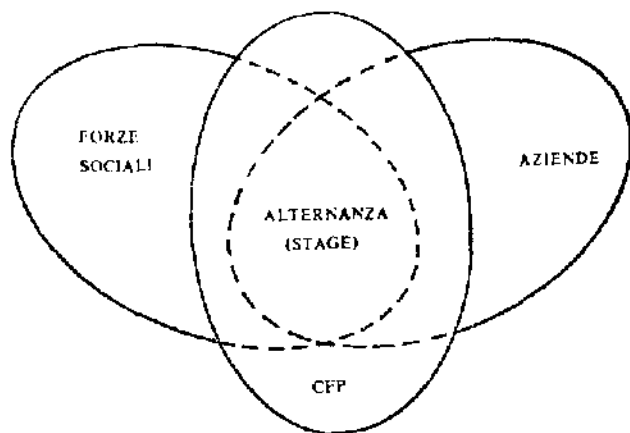
Il saggio qui riprodotto contiene un'anticipazione sintetica delle premesse teoriche del Rapporto di sperimentazione.

¹ ISTITUTO DI SOCIOLOGIA - U.P.S., *Stage in azienda. Occasione di transizione scuola-vita attiva*, a cura del CNOS - Ministero del Lavoro, Roma, 1983, 2 voll., pp. 418. Cfr. anche: G. MALIZIA-V. PIERONI, *Stage in azienda. Occasione formativa di transizione scuola-vita attiva* in « Rassegna CNOS », 1 (1985), n. 1, pp. 9-38.

² Cfr. ISTITUTO DI SOCIOLOGIA - U.P.S., *Stage in azienda, o.c.*, pp. 28-32.

il ricorso all'apporto di più AGENZIE, le cui finalità e modalità d'intervento siano caratterizzate dalla comune adozione di uno scopo specificamente formativo.

Ne è scaturita, di conseguenza, la progettazione di un modello interattivo, all'interno del quale lo stage ha la funzione di « elemento coagulante » del contributo delle varie strutture all'attività educativa³.



Dal canto loro i dati emersi dall'inchiesta non hanno fatto altro che confermare — attraverso le voci dei vari interlocutori (allievi, docenti, direttori dei CFP/CNOS, imprenditori...) — l'esigenza di una collaborazione tra più agenzie.

La presente sperimentazione, quindi, vuole essere un tentativo di attuare — nei limiti del possibile — il modello ricavato dalla precedente indagine. È muovendoci su questa linea, infatti, che siamo andati alla ricerca di « condizioni ideali », tali da permettere la realizzazione di uno stage inteso come *esperienza formativa, frutto della collaborazione di più agenzie (CFP/CNOS — imprenditori — forze sociali) finalizzata ad obiettivi educativi.*

Uno stage, di conseguenza, nuovo rispetto a quelli analizzati nella succitata ricerca, tanto nei suoi aspetti esteriori (il processo interattivo) che in quelli relativi alla qualità degli elementi oggetto della sperimentazione (i contenuti e le finalità):

— riguardo ai primi, si tratta di passare da una formula che finora si è basata sull'iniziativa « volontaristica » dei CFP/CNOS e sull'« ospitalità be-

³ *Ibidem*, p. 32.

nevola » dell'imprenditoria (e/o di una parte di essa), a quella dell'adozione di una comune volontà collaborativa tra le due agenzie, orientata ad uno scopo formativo;

— mentre per i secondi, l'elemento innovativo riguarda l'innesto dello stage in un contesto anch'esso in via di sperimentazione: le nuove « Guide Curricolari » adottate dai CFP/CNOS⁴, che più avanti avremo modo di richiamare a grandi linee nelle loro proposte.

Alla individuazione e messa in atto della sperimentazione hanno contribuito prevalentemente i risultati ottenuti nella ricerca⁵, di cui riportiamo i dati salienti:

— in primo luogo la generale soddisfazione, tanto degli allievi che dei docenti, per l'attuale organizzazione dello stage e la richiesta insistente (soprattutto da parte di un certo numero di allievi) di fare più stages durante il ciclo formativo, oppure stages in più tempi;

— dal sondaggio tuttavia è emerso che alla enfaticizzazione dello stage non fa riscontro un'eguale attenzione ad un discorso di « istruzione ricorrente » secondo i canoni della educazione permanente; in altri termini, questa volontà di fare più stages o stages in più tempi, non è risultata indicativa di una mentalità aperta all'innovazione e più precisamente ad un bisogno permanente di ampliamento delle proprie conoscenze. Una tale constatazione, oltre a lasciare perplessi circa gli attuali obiettivi che supportano l'attività di stage, ha fatto intravedere la scarsa utilità di uno sforzo prodotto in tal senso, in quanto non viene garantita — per il disinteresse e/o il non pieno coinvolgimento di alcuni tra i principali protagonisti della FP — l'acquisizione da parte di soggetti, ancora inseriti in un contesto formativo, di un atteggiamento di apertura al cambio e alla « riconversione » per il resto della propria vita professionale;

— e tuttavia l'attenzione al discorso dell'« istruzione ricorrente » è risultata ampiamente presente all'interno delle varie direzioni dei CFP/CNOS, oggetto dell'indagine e in parte anche del corpo docente. Scaturisce da qui l'interrogativo circa il mancato passaggio di tale sensibilità dal vertice alla base e si pone il problema dell'individuazione dei fattori intervenienti negativamente. Tra i più probabili va annoverato il « vuoto di supporto e di garanzie professionali », da addebitarsi alla latitanza delle strutture pubbliche e delle cosiddette « forze sociali », che il giovane in formazione prova al mo-

⁴ Cfr. *La sperimentazione delle Guide Curricolari*, a cura del CNOS, Roma, 1984.

⁵ Cfr. ISTITUTO DI SOCIOLOGIA - U.P.S., *Stage in azienda, o.c.*, in particolare le pp. 370-388.

mento del trapasso da una situazione-protetta (la scuola, il CFP) ad una esperienza allargata (lo stage aziendale ed il più ampio contesto del mercato del lavoro); un altro fattore è costituito poi dal « palleggiamento delle responsabilità » tra le varie agenzie formative. In altri termini, i giovani inseriti nella formazione professionale ben presto si rendono conto che — a parte il CFP — nessun altro si fa carico della loro preparazione: le strutture pubbliche e le forze sociali sono ben lontani dall'« indirizzarli/orientarli » in base alle esigenze del mercato, mentre anche i più fortunati che possono usufruire di un'esperienza previa in azienda, solitamente si sentono « ospiti » più o meno graditi, ma non vanno mai in azienda anche « in nome dell'azienda ».

Di conseguenza, è sulla base di tutti questi elementi emersi nella precedente indagine (la precarietà dell'esperienza di stage, l'esigenza sommersa/latente di « sicurezze formative », l'innesto sulle varie « tipologie-di-stage-ideale » emerse dal Rapporto), che abbiamo inteso giocare la carta della presente sperimentazione.

Ma, come già accennato, essa nasce anche dalla convergenza parallela delle nuove « Guide Curricolari », adottate dai CFP/CNOS, a partire dall'anno formativo 1984-85, anch'esse in via di sperimentazione.

La chiave di volta che sottostà alla loro introduzione nei CFP/CNOS e nell'apparato teorico di sostegno, può essere sintetizzata in questi termini.

Si tratta di provocare il passaggio da un iter formativo, basato sui « profili professionali » e sulle « mansioni specifiche », ad una formazione per fasce professionali, funzionale all'inserimento nel mercato del lavoro di un soggetto « competitivo », in qualità specialista a larga banda, in grado cioè di essere facilmente trasferibile all'interno di più processi produttivi anche a livelli diversi (= polivalenza).

L'attuale impostazione del mercato del lavoro, con l'introduzione di tecnologie avanzate, grazie alle sempre più frequenti innovazioni nel campo dell'elettronica e dell'informatica, richiede infatti (o meglio « esige » — con particolare riferimento alle medie e piccole industrie) personale in grado di innestarsi sul processo produttivo, non più semplicemente con funzioni operativo-esecutive, ma piuttosto con *apporto propositivo*. Si tratta, in altri termini di *educare/formare il giovane a sapersi rendere interprete/protagonista del proprio lavoro*, e non più prepararlo a svolgere semplicemente delle mansioni.

In questo caso il concetto teorico di « istruzione ricorrente » può diventare una realtà indiscussa, in quanto una mentalità, aperta in conformità alle nuove frontiere del sapere, da un lato, è ormai una esigenza del mercato del lavoro (o almeno di una parte di esso — le medie e piccole industrie — a cui i CFP/CNOS risultano particolarmente funzionali) e, dall'altro, è la strut-

tura portante della stessa attività formativa interpretata in base alle nuove Guide Curricolari. Queste, infatti, ne prevedono l'attuazione e messa in atto attraverso:

1 — *una proposta formativa globale* che mira a portare l'allievo a *sapere* (ossia ad « acquisire le *conoscenze scientifiche, tecnologiche, culturali, atte a favorire lo sviluppo delle capacità operative* »); a *saper fare* (cioè ad « *acquisire le capacità operative, proprie della qualifica scelta* »); a *saper essere* (e quindi ad « *acquisire una propria identità, in un costante globale confronto tra l'essere e il dover essere, con se stesso e in rapporto agli altri* »)⁶;

2 — *una programmazione didattica abbinata ad un significato tecnologico*, così da provocare un « *raccordo permanente* » tra lo status di apprendimento e la sua diretta applicabilità nella prassi operativa⁷;

3 — *una formazione polivalente di base*, in grado di portare il giovane ad operare all'interno di un ciclo di lavorazioni, assolvendo a più funzioni, ognuna delle quali richiede il conseguimento di più obiettivi⁸.

Questi tre punti costituiscono, in sostanza, la struttura portante delle nuove Guide Curricolari, quale prodotto della riflessione circa le modalità d'intervento che il CNOS intende adottare in rapporto alle problematiche emergenti. Infatti, chi vive in una posizione di frontiera tra la FP e il mercato del lavoro, avverte sempre più l'urgenza di preparare i giovani non tanto ad assolvere singole mansioni, ma ad usufruire di un margine di autonomia, più o meno ampio in rapporto alle varie « funzioni », che un ciclo lavorativo comporta: appunto il cosiddetto « *specialista a larga banda* », facilmente trasferibile su più processi produttivi, con capacità d'intervento su più obiettivi e a livelli diversi (di *programmazione, esecuzione, controllo ecc.*).

Ma perché ciò si possa verificare si richiede un rovesciamento totale della logica attuale sottesa alla FP: quella che va dal « *soggetto-formato* » al « *soggetto-in-formazione-permanente* », in grado cioè di rientrare (e a più riprese) in un processo di andata/ritorno tra la scuola e il mondo del lavoro. Ora dall'osmosi dei tre punti riportati sopra dovrebbe derivare al giovane una « *forma mentis* » in grado di raccordare costantemente, nell'arco della vita professionale, il proprio sapere con il saper fare e il saper essere. È il

⁶ Cfr. *La sperimentazione delle Guide Curriculari, o.c.*, p. 6 ss.

⁷ *Ibidem*, pp. 14 e 25.

⁸ *Ibidem*, pp. 17 e 29.

salto qualitativo che il CNOS si prefigge di compiere introducendo le nuove Guide Curricolari.

La presente sperimentazione, tuttavia, si limiterà a verificare soltanto alcuni aspetti del più ampio progetto di reinventare l'alternanza: essa nasce, come già anticipato, dalla « convergenza parallela » dei risultati emersi dalla ricerca più volte citata e dalle esigenze formative delle nuove Guide; si tratta, in altri termini, di sperimentare un contesto-ideale, entro il quale l'alternanza sia il risultato di una formula pluricentrica di formazione polivalente.

Di conseguenza la sperimentazione si radica nella verifica dell'ipotesi generale dell'indagine dell'83, secondo cui *lo stage realizzato in azienda viene considerato un momento essenziale della proposta formativa adottata dai CFP/CNOS, in quanto possiede una natura chiaramente formativa.*

Gli elementi innovativi riguardano invece:

— l'introduzione di alcune modalità nella progettazione/realizzazione dello stage suggerite dalla precedente ricerca, quali: il coinvolgimento a tutti gli effetti degli imprenditori, la preparazione dell'ambiente di lavoro, la presenza in azienda dei docenti, così da verificare la portata formativa del contributo coordinato di più agenzie;

— la collocazione dello stage verso il termine del I anno formativo, sia in conformità alle indicazioni della ricerca dell'83 (che reclamava, « più stages » nell'arco formativo), sia anche in funzione di verifica della dimensione polivalente, di cui le nuove Guide Curricolari prevedono il raggiungimento, già fin dal primo anno di formazione⁹.

Per cui, passando alle ipotesi particolari, si può sostenere che, relativamente ad un curriculum avente come referente privilegiato lo sbocco professionale sul mercato del lavoro, *lo stage ha una natura chiaramente « formativa »:*

1 — *quando già al termine del I anno di formazione possono essere raggiunti obiettivi funzionali:*

1.1. *alla socializzazione al lavoro da parte dei giovani in via di formazione;*

1.2. *al loro inserimento in uno o più processi produttivi, pur con compiti a limitato raggio di autonomia;*

1.3. *all'orientamento relativo alla fascia professionale prescelta;*

2 — *se esso usufruisce dell'apporto di più agenzie a scopo formativo, le quali:*

⁹ Cfr. *La sperimentazione...*, o.c., p. 29.

2.1. sono coinvolte a pieno titolo nella *progettazione/attuazione* didattica dello stage;

2.2. contribuiscono alla realizzazione dello stage assumendosi — sulla base di *competenze/poteri* specifici — una propria *parte di responsabilità formativa*;

3 — *se esso porta a riscontrare negli stageristi effettivi vantaggi su tutto l'arco degli apprendimenti/comportamenti*, ossia:

3.1. a livello *operativo-pratico*;

3.2. a livello delle *conoscenze teoriche tecnico-scientifiche*;

3.3. a livello della *personalità* stessa del giovane in formazione.

Per la sperimentazione è stato scelto il CFP/CNOS di Vasto. La sua selezione è avvenuta in base ad alcune caratteristiche che garantivano una realizzazione soddisfacente dell'esperienza, quali: la collaborazione esistente tra la Direzione del Centro e il corpo docente, e la presenza di buoni rapporti tra il Centro e la classe imprenditoriale del territorio e adiacenze (S. Salvo e Termoli). Non tutti i docenti, tuttavia, hanno preso parte alla sperimentazione, come non tutte le aziende sono state coinvolte. I docenti che vi hanno partecipato sono 3 su 20, selezionati in base al settore di qualifica preso in considerazione e anche per aver preparato dei sussidi didattici sugli stages aziendali (dattiloscritti, griglie di rilevamento...). Così pure nella scelta delle aziende — 8 in tutto — si è tenuto conto della disponibilità (dimostrata in occasioni precedenti) a collaborare/interpretare lo stage « in senso formativo ».

Infine, i giovani coinvolti sono complessivamente 20, del I anno di formazione, e appartengono al settore della Metalmeccanica. La loro età varia tra i 15 e i 18 anni: comunque sono in media più giovani di un anno rispetto al periodo in cui viene generalmente collocato lo stage nei CFP/CNOS (il II anno di formazione).

In un prossimo numero della rivista daremo relazione più ampia di tutta l'esperienza e dei suoi risultati. Nel concludere tuttavia questo breve saggio anticipatore del *Rapporto finale*, non possiamo non ribadire un concetto più volte sottolineato: anche sullo stage si gioca la possibilità di rinnovare la formazione professionale di base, nel senso della policentricità e dell'alternanza, per cui questa, come analoghe sperimentazioni, svolgono un ruolo non marginale nella ricerca di vie efficaci di cambiamento.

Giovani senza futuro?

Prospettive per l'occupazione dei giovani nella CE*

Michael Bolle - Christoph F. Büchtemann

Disoccupazione giovanile e tendenze di sviluppo economico nella CEE

La situazione occupazionale dei giovani in tutti gli Stati membri della Comunità nel corso degli anni passati, caratterizzati dalla persistente crisi dell'occupazione, è consistentemente peggiorata, in misura non proporzionale.

Nella CE, alla fine del 1983, erano iscritti agli Uffici di collocamento quali 5 milioni di giovani, corrispondenti a circa 1/8 di quelli della fascia d'età tra i 15 ed i 25 anni. Sempre nella CE, il tasso dei giovani rapportato al totale dei disoccupati è del 40%, e supera nettamente il loro tasso rapportato alla popolazione attiva. Conseguentemente, con tassi di disoccupazione che variano dal 14% (nella RF di Germania) a molto più del 30% (in Italia), i giovani risultano colpiti in percentuale molto più alta della media della disoccupazione totale.

Tuttavia, sebbene i giovani siano colpiti più duramente di altri dalla disoccupazione, quest'ultima non è soltanto un problema da collegare a loro, quanto soprattutto alla generale crisi dell'occupazione — nella maggior parte dei paesi industriali occidentali —, che persiste da dieci anni e che è sensibilmente peggiorata dall'inizio degli anni 80.

* *Lo studio è tratto (g.c.) da «Cedefop». Formazione Professionale, n. 16 (1984), p. 2.*

Neppure nei prossimi anni ci si può aspettare un deciso miglioramento della situazione del mercato del lavoro.

Le previsioni di cui disponiamo (i dati qui sotto offerti sono tratti dall'articolo sulle previsioni del « Modello COMET », pubblicato nel n. 9 della rivista « Economia europea », giugno 1981) sulle prospettive di crescita economica e di occupazione nella CE, rendono chiaro che le aspettative per un veloce e durevole calo dei tassi di disoccupazione non sono rosee. L'andamento dei tassi di disoccupazione stessi viene condizionato da tre fattori: lo sviluppo del potenziale della popolazione attiva; lo sviluppo dei modelli di crescita economica e della produttività del lavoro; lo sviluppo riguardante l'orario di lavoro.

■ Il numero delle *persone attive*, nei paesi comunitari, è destinato ad aumentare ulteriormente. Previsioni realistiche indicano una percentuale annua di crescita, fino al termine degli anni 80, dello 0,7 per cento. I motivi di ciò risiedono soprattutto negli sviluppi demografici e nel comportamento nel mercato del lavoro dei diversi gruppi della manodopera.

■ In confronto allo sviluppo verificatosi all'inizio degli anni 80, le *prospettive di crescita* sembrano essere più favorevoli. Nel corso di questo decennio, per i paesi comunitari, si dovrebbe contare su un tasso annuo medio di crescita del prodotto nazionale lordo dell'ordine del 2,3-2,8 per cento. Si deve però tenere presente che, a causa dei sensibili cambiamenti delle strutture di produzione, questa crescita sarà accompagnata da un rapido aumento della produttività di ogni occupato. Di fronte a questo aumento della produttività dei lavoratori, previsto nell'ordine del 2,2-2,7 per cento all'anno, l'occupazione aumenterà solo dello 0,1 per cento all'anno. Come è evidente, nella stima delle ripercussioni occupazionali della crescita economica, non bisogna tenere presente solo l'entità della crescita stessa, ma anche il consolidamento dei modelli di crescita e di produttività degli occupati. Ciò diviene ancora più chiaro se s'indagano le ripercussioni di una crescita più consistente. Si dovrà tenere conto che un aumento dell'1 per cento del tasso di crescita comporterà un aumento del solo 0,3 per cento nel grado di occupazione: questi dati sono in accordo con i test empirici, elaborati in base ai modelli « Okun » (cfr. M. BOLLE e al., 1983, pubblicazione citata nella bibliografia che segue).

■ Infine una certa importanza ha il futuro sviluppo dell'*orario di lavoro*. Se si parte da una diminuzione annua media dell'orario di lavoro dello 0,7 per cento (ferme restando le condizioni sopra accennate), per lo sviluppo

del numero delle persone attive, della crescita economica e della produttività degli occupati, ne consegue, in tutto l'arco degli anni 80, un tasso di disoccupazione costantemente alto che, nel caso della Comunità, oscillerà tra il 9 ed il 12 per cento. (Naturalmente i tassi si differenziano a seconda del paese).

Per la manodopera in complesso, ciò significa un ulteriore aumento della concorrenza ad opportunità di occupazione più ridotte, un inasprimento dei processi di selezione sociale vigenti nel campo del mercato del lavoro ed un aumento della tendenza ad addossare i rischi occupazionali a gruppi di persone, che dispongono di scarse chances sociali per la difesa dei loro interessi sul mercato del lavoro.

Cause, aspetti e ripercussioni dei problemi di occupazione giovanile

I giovani, per una serie di fattori *strutturali*, risultano particolarmente colpiti da problemi d'occupazione:

■ Nel mercato del lavoro, per motivi di età e di situazione (passaggio dal sistema educativo alla vita attiva), i giovani occupano una posizione più o meno *marginale*. Ciò vale soprattutto per coloro che escono dalla scuola e coloro che iniziano una professione; ma anche per giovani già occupati i quali, a causa della minore permanenza nel mondo del lavoro e della minore esperienza professionale, sono caratterizzati da un più basso grado d'integrazione (rispetto ad altri gruppi) e di tutela giuridico-istituzionale nel sistema occupazionale, e conseguentemente sono maggiormente esposti ai rischi connessi alla perdita del posto di lavoro e dell'occupazione. Inoltre per i giovani, al contrario degli adulti, restano spesso aperte possibilità di sussistenza (ad es. nella casa dei genitori) al di fuori del mercato del lavoro o in ruoli alternativi ad esso (ad es. nel caso di prolungamento degli studi o di rientro nel sistema educativo). Queste possibilità fanno sembrare in più alta misura « accettabili », da un punto di vista sociale, i problemi d'occupazione dei giovani e rafforzano ancor più la loro emarginazione strutturale.

■ L'ampliamento delle garanzie giuridico-istituzionali e dei contratti di lavoro collettivi — riguardanti gli attuali rapporti di occupazione — per mezzo di normative sul personale e sulla tutela contro il licenziamento, migliorate nel corso degli anni 60 e 70, ha portato ad una crescita dei rischi occupazionali per coloro che sono già al di fuori del mondo del lavoro. Il calo della richiesta di manodopera ed i generali deficit di posti di lavoro si con-

figurano sempre più quali *diminuite opportunità d'ingresso* nel sistema occupazionale e più duri processi di selezione, nell'assunzione di neo-aspiranti ad un posto: questi aspetti colpiscono in particolar modo coloro che vogliono iniziare una professione, e quindi i giovani. Le crisi occupazionali, da lungo persistenti, comportano la durevole esclusione di un crescente numero di giovani dall'accesso ad un posto di lavoro.

■ Anche *all'interno* del sistema occupazione, in presenza di una più serrata concorrenza ad un posto di lavoro, le rafforzate strategie di « blocco sociale », messe in atto da coloro che hanno un posto stabile e dai rappresentanti dei loro interessi, portano ad un'aumentata polarizzazione delle opportunità di occupazione. Un crescente numero di persone, soprattutto di giovani occupati, resta durevolmente escluso da possibilità di far carriera in azienda, lasciando posizioni iniziali di lavoro abbastanza instabili — e spesso poco qualificate — per accedere a posizioni più sicure e qualificate, proprie del personale stabilizzato.

Dunque nell'attuale situazione, caratterizzata dall'ingresso di annate ad alta natalità nel mercato del lavoro ed in presenza di un contemporaneo e crescente deficit generale di posti di lavoro, le opportunità di entrata e di integrazione nel sistema occupazionale sono sensibilmente peggiorate per *tutti* i giovani. Ciò viene dimostrato anche dall'aumento della disoccupazione di giovani che, per estrazione sociale ed istruzione, dispongono di migliori chances iniziali per entrare nel mercato del lavoro. Tuttavia, i procedimenti sociali di selezione per l'accesso a posizioni di lavoro (stabili), resi più duri dalla persistente crisi del mercato del lavoro, hanno per conseguenza che, anche *tra* i giovani, i rischi connessi ad occupazione e disoccupazione risultino *distribuiti in modo molto disuguale*. Sproporzionatamente colpiti sono sempre i giovani di estrazione sociale più bassa, con diplomi scolastici di scarso livello, provenienti da famiglie di minoranze etniche, e inoltre le ragazze per le quali, a causa della persistente segmentazione del mercato del lavoro a seconda dei sessi, resta aperta solo una gamma estremamente ristretta di potenziali possibilità di formazione e di occupazione. Questi giovani cui si è accennato, in presenza di una più dura competizione per gli scarsi posti di formazione e di lavoro disponibili, molto più spesso « restano per strada » e vengono costretti ad una disoccupazione, palese o nascosta. Oltre a ciò la disoccupazione giovanile presenta anche una dimensione *regionale*. Danneggiati oltre misura risultano soprattutto i giovani residenti nelle aree di alta concentrazione colpite da crisi strutturali (come ad esempio i bacini europei di carbone ed acciaio), così come quelli resi-

denti in regioni periferiche della CE, rurali e a debole struttura economica, in cui spesso un'insufficiente offerta (quantitativa e qualitativa) di formazione e di posti di lavoro coincide con annate di giovani, in età lavorativa, a tasso di natalità fortemente superiore alla media, producendo una situazione occupazionale generale precaria.

■ Gli aumentati rischi occupazionali dei giovani si ripercuotono anche sugli *aspetti specifici della disoccupazione giovanile*. Infatti, di regola, i giovani corrono un rischio di restare disoccupati, molto più che non gli adulti; la minore durata media della fase di disoccupazione per i giovani è invece da riferire soprattutto alle più numerose possibilità di parcheggio in settori non produttivi e in misure educative di transizione, dopo l'inizio della fase di disoccupazione stessa. Anche per periodi abbastanza lunghi, solo una parte dei giovani, dopo una temporanea fase di disoccupazione (di transizione), riesce ad integrarsi *stabilmente* nel mondo del lavoro. Nel frattempo, per un numero crescente di giovani disoccupati, si possono rilevare fasi di attività *instabile per un arco di tempo abbastanza lungo*, con ripetute fasi di disoccupazione, ogni volta sempre più lunghe (cfr. DAVAINÉ 1982; BÜCHTEMANN 1983; STERN 1984). Contemporaneamente, nella maggior parte dei paesi comunitari, soprattutto nel caso dei giovani si verifica un rapido aumento dei rapporti di lavoro a tempo determinato e « precari ». Il parcheggio dei giovani in posizioni di lavoro instabili, con ripetute fasi di disoccupazione, a lunga scadenza comporta spesso riflessi destabilizzanti per il futuro « curriculum vitae » professionale degli interessati (cfr. SAGLIETTI 1983; BÜCHTEMANN 1984). Non raramente, nel corso di carriere professionali così instabili, si verifica una durevole permanenza in una prolungata disoccupazione. Nel complesso, nella maggior parte dei paesi comunitari, negli ultimi anni il numero dei giovani, ininterrottamente disoccupati da più di un anno, è preoccupantemente aumentato, molto più che per gli altri gruppi di disoccupati.

■ La disoccupazione è solo *uno* degli aspetti delle generalmente peggiorate opportunità d'occupazione dei giovani. Contemporaneamente, in una serie di paesi della CE, assieme alle crescenti ristrettezze quantitative, si delinea anche un peggioramento *qualitativo* delle offerte di posti di formazione. Così, nella RF di Germania, la struttura dell'offerta di posti d'apprendistato si è decisamente spostata in direzione delle professioni *manuali*; il che comporta, per un crescente numero di giovani, l'esposizione dopo l'apprendistato a più alti rischi di dequalificazione, declassamento ed occupazione (cfr. BRASCHE *e al.*, 1983). In Gran Bretagna, nel corso degli anni 70,

si è verificata una massiccia riduzione dei posti d'apprendistato, che negli ultimi anni sono sempre più stati sostituiti da corsi di formazione (di breve durata) per giovani, nell'ambito di programmi « compensativi » per il mercato del lavoro (HARTEN, 1983).

■ Infine, anche *all'interno del sistema occupazionale*, in una serie di paesi europei si possono osservare più o meno accentuati *processi di declassamento professionale*. Per la pressione di un persistente deficit di posti di lavoro, l'aumentato livello d'istruzione (e formazione professionale) delle ultime generazioni di giovani, in presenza di una struttura delle qualificazioni per i posti di lavoro insignificamente modificata, ha fatto sì che sempre più giovani, in possesso di diplomi scolastici abbastanza elevati, vengano collocati in posti di lavoro che finora erano occupati da giovani a basso livello d'istruzione. Questo processo di declassamento, tendenzialmente a catena, si estende dalle posizioni di lavoro più alte fino al settore delle attività generiche e semiqualficate del cosiddetto segmento « secondario » del mercato del lavoro. I « perdenti », in questa gara per evitare il declassamento, sono soprattutto i giovani provenienti dalla classe operaia e, tra di loro, in maggior misura le ragazze, che sempre più sono destinate a precarie attività saltuarie, se non addirittura alla disoccupazione. Una simile tendenza è presente nella RF di Germania, già al momento dell'ingresso in un rapporto d'apprendistato, nell'ambito del « sistema duale »: « Persone in possesso del diploma di « mittlere Reife » (10 anni di studio, *ndt*) sembrano indirizzarsi sempre più ad apprendistati per professioni, che prima erano scelte da persone che avevano assolto la sola scuola dell'obbligo (9 anni di studio, *ndt*); mentre persone in possesso della maturità o di un diploma d'accesso all'università scelgono sempre più spesso professioni soggette all'apprendistato, che prima erano destinate a chi aveva un diploma di « mittlere Reife » (HENNINGES, 1983).

Considerando il persistente deficit generale di posti di lavoro, negli anni prossimi la precaria situazione occupazionale dei giovani si inasprirà nella maggior parte dei paesi della CE. Nella pressione dell'offerta di manodopera sul mercato del lavoro — dovuta a motivi demografici — una flessione di un certo rilievo è prevedibile solo per la fine degli anni 80. Fino allora, una crescente parte di giovani di annate ad alto tasso di natalità sarà minacciata dalla prospettiva di una durevole disoccupazione, di carriere professionali instabili, di attività declassate o addirittura di esclusione dal mercato del lavoro. Nemmeno nel caso di una più favorevole situazione del mercato del lavoro negli anni 90, ci si può aspettare un miglioramento della

situazione occupazionale di *questo gruppo* di giovani. Recenti ricerche, valide per tempi lunghi (ad es. BECKER/HILL 1979; BALACZ 1982; LYNCH 1984), rivelano che le scarse possibilità d'integrazione professionale dei giovani si ripercuotono negativamente — spesso per molti anni — su condizioni e stabilità dell'occupazione e sul comportamento degli interessati nel mercato del lavoro. Senza tempestive ed efficienti contromisure politiche, l'emarginazione sociale di ampie parti di un'intera generazione di giovani minaccia di diventare realtà in tutta l'Europa.

.....

Dal momento che i particolari problemi occupazionali dei giovani costituiscono un effetto indotto della generale crisi di occupazione, una conseguente politica pubblica dell'occupazione, orientata sulle strutture (accompagnata da misure di redistribuzione del lavoro decise dalle parti contrattuali), rappresenta nello stesso tempo la premessa centrale per un'efficiente riduzione della *disoccupazione giovanile* nella CE. Oltre a ciò, i crescenti problemi di occupazione che colpiscono le giovani generazioni, che si affacciano *adesso* sul mercato del lavoro, esigono una serie di *misure immediate*, se si vuole evitare la durevole emarginazione sociale di un numero sempre crescente di giovani.

Le *misure ad hoc di politica educativa e di formazione professionale* praticate nella maggior parte degli Stati comunitari, le quali mirano soprattutto a temporanei risultati di interdizione dal mercato del lavoro (per mezzo del parcheggio « a rotazione » del maggior numero possibile di giovani in corsi di formazione e preparazione professionale, in tirocini di esperienze lavorative e in posizioni d'apprendistato per professioni senza prospettive d'occupazione), non affrontano gli specifici problemi dei giovani per l'inserimento nel mercato del lavoro. Nel migliore dei casi (a condizione che si accetti un sempre più forte sganciamento del sistema di formazione professionale da quello dell'occupazione), tali misure provocano solo una dilazione nel tempo degli acuti problemi d'occupazione dei giovani, addossando sempre più la disoccupazione ai giovani della fascia d'età tra i 18 ed i 25 anni, senza però migliorare le opportunità occupazionali dei giovani stessi, in una persistente fase di deficit di posti di lavoro dell'ordine di milioni. Le stesse considerazioni valgono anche per i *programmi di creazione di posti di lavoro* per giovani, messi in opera in modo relativamente modesto e senza consistenza dal punto di vista quantitativo, caratterizzati dappertutto dalla mancanza di componenti qualificanti e dalla loro durata temporale, prevalentemente molto ridotta (da 6 a 12 mesi, in alcuni paesi fino ad un

massimo di 2 anni), che non sono in grado di mediare alcuna prospettiva occupazionale e professionale duratura ai giovani. In genere, sono infine risultati inefficaci anche i *programmi di sussidi per spese salariali*, accordati alle imprese che assumono giovani (realizzati nei singoli paesi), che nel passato hanno portato allo sfruttamento della situazione e ad un ricambio della manodopera, piuttosto che alla creazione di ulteriori posti di lavoro per giovani (cfr. HARTEN 1983; CEDEFOP 1981).

L'efficacia di future misure per la riduzione della disoccupazione giovanile dipenderà perciò decisamente dal grado con cui esse sapranno ricollegarsi di volta in volta agli specifici problemi dell'occupazione giovanile, alla loro (diversa) portata, ai loro aspetti peculiari ed alle loro ripercussioni sugli interessati, integrandosi contemporaneamente in una strategia intersettoriale dell'occupazione, svolta in accordo tra lo Stato e le parti contrattuali. Le caratteristiche principali di un efficace programma immediato contro la disoccupazione giovanile devono essere:

- il metodico *accoppiamento di qualificazioni (attestate da un certificato) ed occupazione*;
- la creazione di *stabili* opportunità d'occupazione, che si colleghino a particolari capacità ed interessi dei giovani, aprendo contemporaneamente *durevoli* prospettive occupazionali e professionali;
- un elevato *orientamento verso gruppi d'utenza differenziati*, sia per mezzo dello sfruttamento e della promozione di nuove opportunità d'occupazione — *offerte dal mercato* — per i giovani (i cui problemi di lavoro risultano soprattutto dall'attuale deficit generale di posti), che anche grazie alla creazione di un « *secondo mercato del lavoro* », caratterizzato da più protetti e più durevoli rapporti di occupazione per determinati gruppi di giovani, la cui integrazione professionale non potrebbe essere garantita dal mercato del lavoro « primario »;
- il *controllo decentrato e l'espletamento* di adeguate misure, per poter far riferimento ogni volta, « in loco », a gruppi di problematiche specificamente regionali, ricollegandosi a misure locali di promozione delle innovazioni e delle imprese, e poter contemporaneamente inserire nella conduzione delle misure stesse il potenziale, di volta in volta disponibile, di autorisamento e di organizzazione autonoma;
- infine un alto grado di *discrezionalità nell'impiego dei mezzi*, con l'implicazione di tutte le parti sociali interessate (comuni, associazioni giovanili,

uffici di lavoro, sindacati, camere, datori di lavoro), che dia anche più vigore alla promozione di iniziative per l'occupazione non convenzionale, alla fondazione di nuove imprese e a progetti di autorisanamento nel settore della « economia non tradizionale ».

I costi di un simile programma immediato contro la disoccupazione giovanile dovranno essere visti in rapporto con quelli che altrimenti dovrebbe accollarsi — a media e a lunga scadenza — la nostra società, per far fronte alla durevole emarginazione di ampie parti di un'intera generazione di giovani senza futuro.

OPERE CITATE

- F. ARCHIBURGI: *The Possibilities for Employment Creation in the Third Sector*, OECD, Paris 1984.
- G. BALACZ: Cinq ans après: Une inscription au chômage, in: *Cahiers du Centre d'études d'emploi*, n. 26, Paris 1982.
- B.E. BECKER, S.M. HILLS: Today's Teenage Unemployed - Tomorrow's Working Poor? in: *Monthly Labor Review*, 1-1979.
- D.L. BIRCH: *The Job Generation Process*, testo dattiloscritto, Cambridge/Mass. 1979.
- M. BOLLE: Die eiskalte Hand des Marktes und angemessene Möglichkeiten, in: M. BOLLE/P. GROTTIAN (a cura di), *Arbeit schaffen - jetzt!*, Reinbek 1983.
- M. BOLLE e al.: Efficiency of Labour Market and Employment Policy Measures, Commissione delle Comunità europee, Doc. V/883/38-EN, Study n. 826, Bruxelles 1983.
- M. BOLLE e al.: Growth Areas of the Private and Public Economy, Commissione delle Comunità europee, Bruxelles (in corso di stampa).
- U. BRASCHE, C.F. BÜCHTEMANN, W. JESCHKE, W. MÜLLER: *Auswirkungen des Strukturwandels auf den Arbeitsmarkt - Anforderungen des Strukturwandels an das Beschäftigungssystem*.
- C.F. BÜCHTEMANN: Die Bewältigung von Arbeitslosigkeit im zeitlichen Verlauf. Repräsentative Längsschnittuntersuchung bei Arbeitslosen und Beschäftigten in der Bundesrepublik Deutschland 1978-1982, Bonn 1983.
- C.F. BÜCHTEMANN: Der Arbeitslosigkeitsprozeß: Theorie und Empirie strukturierter Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland, in: W. BONSS/R. HEINZE (a cura di), *Arbeitslosigkeit in der Arbeitsgesellschaft*, Frankfurt/M. 1984.
- CEDEFOP: Le chômage des jeunes et la formation en alternance dans la CEE, Rapport de conférence, Berlin 1981.

- M. DAVAINÉ: Insertion des jeunes en période de sous-emploi: réalités et représentations, in *Travail et Emploi*, oct.-dic. 1982.
- H.C. HARTEN: Jugendarbeitslosigkeit in der EG, Frankfurt/M. 1983.
- H. v. HENNINGES: Trotz Anstieg des Bildungsniveaus der Schulabgänger kein einschneidender Wandel bei den Berufseinmündungen, IAB-Kurzbericht del 19. 11. 1982, Nürnberg.
- M. v. KLIPSTEIN/B. STRÜMPPEL: *Der Überdruß am Überfluß*, München 1984.
- L.M. LYNCH: *State Dependency in Youth Unemployment: A Lost Generation?* LSE, London 1984.
- C. SAGLIETTI: Chômage et chômages: Les quatorze mois suivant la perte d'un emploi, in *Economie et Statistique*, n. 5, 1983.
- J. STERN: *Repeat Unemployment Spells*, LSE, London 1984.

Corsi di riqualificazione presso il CFP-CNOS di Lecce nel quadro del progetto « Montedison » di Brindisi

Giorgio Fiorentini - Bruno Bertolazzi

Il progetto di riqualificazione del personale della società Montedison di Brindisi va inquadrato nell'ambito della crisi del Petrolchimico, innestata nella prima metà degli anni '70, a seguito della crisi energetica e culminata con l'accordo governativo del 26-1-1983. Tale accordo prevedeva la messa in CIGS di 1500 lavoratori, pari a circa il 30% dell'intera forza occupata, la realizzazione di nove iniziative industriali, la riqualificazione del personale eccedente.

Secondo quanto previsto dall'accordo, il progetto formativo doveva essere avviato contestualmente alla messa in CIGS del personale e svilupparsi con continuità nell'arco di 30 mesi, per consentire il reinserimento nei seguenti settori di attività:

- costruzione e conduzione di centrali ENEL: 750 unità lavorative;
- iniziativa delle PP.SS. nel settore aeronautico: 300 unità lavorative;
- nuove iniziative industriali di indotto al Petrolchimico: 500 unità lavorative.

Era inoltre previsto un certo assorbimento di personale nelle strutture regionali di tutela ambientale e di informatica, nonché la possibilità di rescissioni consensuali incentivate del rapporto di lavoro, fino a un massimo di 300 unità lavorative.

Il progetto di riqualificazione fu avviato ad appena 10 giorni dalla stipula dell'accordo, con la realizzazione di una prima fase di orientamento.

Fase di orientamento

A gruppi di 30 persone per volta furono presentate le diverse opzioni dell'accordo (partecipazione alle attività formative con garanzia di reinserimento, possibilità di rescissione, rifiuto di partecipazione alle attività formative). A coloro che effettuarono la scelta di partecipazione alle attività formative — e furono la stragrande maggioranza — fu consentito di scegliere anche fra le diverse tipologie dei corsi, strettamente correlate alle caratteristiche degli sbocchi occupazionali. Le attività formative furono avviate nell'aprile 1983.

Pur essendo prevista nell'accordo la responsabilità regionale per la programmazione, la gestione e la titolarità del progetto, il Centro di Formazione Montedison di Brindisi assunse direttamente e complessivamente la gestione dei corsi.

Il numero iniziale dei partecipanti fu di circa 1200 persone così distribuite: per qualifica, per settore di provenienza, per età, per titolo di studio e residenza (*vedi allegato n. 1*).

La prima fase: propedeutica

Alla prima fase formativa, realizzata nel periodo aprile-luglio 1983 presso il Centro di formazione Montedison, furono attribuiti obiettivi di: sviluppo e integrazione — verifica delle attitudini — verifica di validità. Furono a tal fine realizzati 40 corsi, ripartiti in 6 settori di attività: chimica — termoelettromeccanica — elettromeccanica — meccanica — informatica — edilizia. La formazione fu di tipo prevalentemente teorico e coinvolse gruppi di 30 persone in media, per un impegno part-time mediamente di 40 ore/mese (10 incontri di 4 ore).

Durante questa fase venne effettuata, attraverso un apposito questionario; un'analisi approfondita delle caratteristiche personali e professionali dei lavoratori in formazione e delle loro motivazioni e disponibilità al cambiamento e alla mobilità.

Nel periodo luglio-dicembre 1983, per difficoltà collegate all'avvio di un nuovo progetto a titolarità regionale, le attività furono sospese.

La seconda fase: intermedia

Esse ripresero nel gennaio 1984, con l'avvio di una nuova fase di formazione intermedia. Nella gestione dell'attività furono coinvolte altre strutture, oltre a quella Montedison che mantenne la responsabilità dell'impostazione e del coordinamento generale del progetto. Sulla base di informazioni più dettagliate relative agli sbocchi occupazionali, i corsi vennero articolati in 8 settori e 18 aree professionali omogenee (*vedi allegato n. 2*).

Tale articolazione tenne presente, oltre che i risultati di un'analisi del mercato del lavoro locale, anche le caratteristiche e le capacità/attitudini, evidenziate dai lavoratori in CIGS, nella fase precedente. Le attività di questa fase (gennaio/dicembre '84) furono di tipo teorico/pratico e coinvolsero gruppi più ristretti (20 persone in media).

La distribuzione dei corsi e dei partecipanti nelle diverse strutture formative fu la seguente:

— Centro Montedison	32 corsi	642 partecipanti
— CNOS Lecce	9 »	152 »
— CFP Industria Brindisi	8 »	173 »
— CFP Commercio Brindisi	5 »	111 »

Presso il CNOS furono decentrate parte delle attività comprendenti prevalentemente persone residenti nella provincia di Lecce. Nei due Centri delegati alla provincia di Brindisi, Industria e Commercio, furono rispettivamente concentrate tutte le attività finalizzate al settore dell'Edilizia e dell'Informatica. La docenza dei corsi fu affidata in prevalenza a personale dei vari Centri e in parte a consulenti esterni. L'insieme dei corsi per tecnici dell'informatica fu affidato a docenti del CSATA di Bari.

La terza fase: specialistica

Dal gennaio 1985 è iniziata la fase specialistica, la cui conclusione è prevista per fine dicembre dello stesso anno. Le attività formative di questa fase sono riferite anche a ruoli individuati all'interno delle aree professionali omogenee e sono di tipo prevalentemente pratico; inoltre questa fase è caratterizzata per l'avvio dei programmi di mobilità e reinserimento al lavoro, che, pur attraverso una serie di ritardi e difficoltà, costituiscono il riferimento e lo stimolo per la popolazione in formazione.

Alcune operazioni conclusesi positivamente hanno consentito il pas-

saggio di un certo numero di operai e tecnici in CIGS presso realtà dell'indotto Montedison; di maggior rilievo è stato il passaggio all'ENEL di circa 50 corsisti, che hanno superato i vari bandi di concorso nei quali erano previste riserve per il personale in CIGS.

La situazione attuale

Allo stato attuale delle cose, anche alla luce di quanto stabilito nel nuovo accordo, stipulato il 26 giugno 1985 presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri tra i rappresentanti del governo e le parti sociali, il progetto Brindisi lascia ancora aperti una serie di interrogativi circa l'individuazione degli sbocchi occupazionali. Quest'ultimo accordo, pur confermando sostanzialmente gli impegni assunti nella fase iniziale e dando indicazioni più realizzabili, ancora non fornisce nozioni dettagliate circa la ricollocazione del personale in CIGS. Infatti, ad eccezione di un impegno dell'ENEL a bandire nuovi concorsi con le stesse modalità dei precedenti e la riserva per personale in CIGS, le altre « aperture », rivolte verso le pubbliche amministrazioni o a realtà industriali dell'indotto Montedison, al momento sono ancora da verificare e non offrono elementi sufficienti per individuare specifici profili professionali. Anche la tanto attesa decisione ministeriale di offrire possibilità di prepensionamento al personale con oltre 50 anni di età ancora non è stata presa, rinviando così l'alleggerimento di circa 200 unità. Questa operazione consentirebbe una migliore utilizzazione delle strutture del Centro Montedison e, favorendo la fuoriuscita delle persone meno motivate, renderebbe più agevole la gestione del progetto.

Le maggiori difficoltà incontrate finora sono le seguenti:

- elevato numero di persone in formazione, in rapporto alle dimensioni della struttura aziendale;
- presenza nei corsi di numerose persone con scarsa possibilità di reinserimento e scarsa motivazione;
- insufficiente definizione degli sbocchi occupazionali;
- slittamento-annullamento di alcuni importanti sbocchi indicati nell'accordo originale;
- rigidità delle norme regionali in materia di formazione.

Nonostante questi limiti e difficoltà, è stato possibile conseguire una serie di risultati che possono così essere sintetizzati:

Risultati conseguiti

- mantenimento e diversificazione della professionalità già posseduta dal personale in CIGS;
- utilizzazione di tutte le opportunità di rioccupazione emerse, comprese quelle relative a trasferimento in altre unità del Gruppo Montedison (per un complessivo di circa 100 persone);
- individuazione di sbocchi occupazionali alternativi;
- attenuazione delle tensioni sociali.

Prospettive

Allo stato attuale, le prospettive che si presentano per una positiva conclusione del Progetto Brindisi sono commisurate alla possibilità di rimuovere i vincoli e definire le opportunità di reimpiego, oltre che allo snellimento del numero dei corsisti. Pertanto l'impegno prioritario che i responsabili del progetto si stanno dando per fronteggiare la nuova fase (altri 30 mesi) può essere così schematizzato:

- uscita dai corsi delle persone con scarsa possibilità di reimpiego (pre-pensionamento);
- accelerazione dei programmi di reindustrializzazione e mobilità;
- proseguimento del progetto formativo con interventi specialistici raccordati a nuovi sbocchi occupazionali.

(Dott. GIORGIO FIORENTINI

Coordinatore del Centro di Formazione Montedison)

In pratica, la Montedison ha potuto avviare a soluzione il grosso problema della sua ristrutturazione aziendale, usufruendo di tutte le risorse offerte dagli accordi al più alto livello politico nazionale, regionale e comunitario. La proroga del regime di CIGS a tutto il 1987 consentirà la chiusura definitiva della vertenza, la cui gestione ha richiesto e richiede quei tempi lunghi, che sono diretta conseguenza della necessità burocratica di attuare lo « straordinario » applicando le norme ordinarie.

Il CNOS di Lecce ha dato un notevole contributo, impegnando il suo personale — integrato da numerosi esperti esterni — in un lavoro di direzione, coordinamento e docenza teorica e pratica, che si è aggiunto a quello

dell'ordinaria gestione dei corsi per i giovani inoccupati. Non è stato facile — e non lo è tuttora — contemperare le esigenze del funzionamento a regime pieno dei corsi normali con quelle — tutte particolari — dei lavoratori in CIGS: orari contemporanei quando non potevano essere differenziati, copresenza di giovani e adulti nell'unica grande officina. Particolarmente difficile è risultata, per motivi di ordine nei reparti e di uso successivo delle medesime attrezzature, l'alternanza dei due gruppi in officina.

Il contributo CNOS per il 1984 si è articolato come segue, nei rami elettrotecnico e metalmeccanico:

— da gennaio a ottobre, n. 9 corsi con 152 partecipanti (iniziali: 170);

— da novembre a dicembre, n. 7 corsi con 122 partecipanti,

per una presenza media di 14 giorni al mese (4 ore di attività giornaliera, equamente ripartite tra teoria e pratica.

Il modulo 1985, iniziato a febbraio e programmato a tutto dicembre, consiste in un corso per operatori macchine utensili e tre corsi per elettromeccanici, con 70 allievi: sempre per 14 giorni al mese, a quattro ore giornaliere, con prevalenza però delle esercitazioni pratiche (due terzi).

Dopo i primi mesi, nei quali la novità del lavoro e la speranza di rapida soluzione della crisi hanno contribuito a dare ai lavoratori in CIGS un buon livello di interesse, si è verificato un calo psicologico notevole, con il conseguente disimpegno di gran parte degli allievi. Nuove speranze si sono accese a seguito dell'accordo del 26 giugno scorso e dell'assunzione in altre aziende locali di alcuni corsisti, per cui — alla ripresa dopo il periodo feriale — il CNOS ha in programma un recupero capace di ridare credibilità al suo intervento: non basta il buon livello tecnico degli operatori, quando manca nei recettori la volontà di ricevere!

(BRUNO BERTOLAZZI

Direttore CFP di Lecce)

A) *Distribuzione per qualifica*

● quadri:	21
● impiegati:	200
● C. operai:	83
● Operai:	896
TOTALE:	1200

B) *Distribuzione per settore di provenienza*

● produzione:	334
● manutenzione:	314
● servizi vari:	552
TOTALE:	1200

C) *Distribuzione per età*

● da 24 a 26 anni:	4
● da 27 a 30 anni:	26
● da 31 a 34 anni:	134
● da 35 a 38 anni:	165
● da 39 a 42 anni:	135
● da 43 a 46 anni:	210
● da 47 a 50 anni:	182
● da 51 a 54 anni:	344
TOTALE:	1200

D) *Distribuzione per titoli di studio*

● laurea:	7
● diplomi scuola superiore:	177
● licenza media inferiore:	252
● frequenza media inferiore:	56
● licenza elementare:	650
● frequenza elementare:	58
TOTALE:	1200

E) *Distribuzione per residenza*

● Brindisi:	452
● Prov. di Brindisi:	577
● Lecce:	14
● Prov. di Lecce:	148
● Altre provincie:	9
TOTALE:	1200

Organizzazione complessiva dei corsi.

Aree di professionalità	Strutture formative	Centro Montepolimeri	CNOS Lecce	Centro Formaz. Ind. della Provincia	Centro Formaz. Commercio della Provincia	Totali
2. ELETTROMECCANICA		143	48			341
3. ENERGIA		83	76			219
4. LAVORAZ. MATERIE PLASTICHE		36				83
5. SICUREZZA E PROT. AMBIENTALE		73				36
6. INFORMATICA						73
7. EDILIZIA					104	104
1. MECCANICA		293	22	78		100
TOTALI		628	146	78	104	956

CGS: un'associazione di giovani per i giovani

Saverio Stagnoli

1985, anno internazionale della gioventù; ma anche, molto più modestamente, diciottesimo anno di vita dei CGS (« Cinecircoli Giovanili Socio-culturali »): l'approdo alla maggiore età di una associazione CNOS, espressione caratteristica dell'attenzione salesiana al mondo giovanile.

La felice coincidenza ci offre lo spunto per una riflessione sulla giovane storia dell'Associazione, sul significato della sua proposta culturale e formativa, sulle sue iniziative e attività che, muovendo dal campo della cultura cinematografica, allargano l'azione ad altre diverse aree d'interesse giovanile: la musica, il teatro, lo spettacolo, la comunicazione sociale in genere.

1. Una storia giovane dalle profonde radici

L'Associazione CGS (con la prima denominazione di « Cinecircoli Giovanili Salesiani ») è nata giuridicamente nel 1967. Diciotto anni fa appunto.

Per coordinare le numerose iniziative disarticolate di istituti e centri giovanili salesiani nel settore dell'associazionismo spontaneo e dell'interesse giovanile per il mondo della comunicazione sociale e dei suoi strumenti, accogliendo lo stimolo della ancora attuale legge sul cinema n. 1213 del 4 novembre 1965, l'Autorità Salesiana ne approvò la fondazione.

Primo Delegato Nazionale — e anche Presidente per vari anni — fu

Don Michele Valentini che affermava essere stato, questo, « un cosciente atto d'impegno, sul fronte delle presenze cristiane, capace di aprire ai Salesiani un campo interessantissimo di attività culturale ed educativa ». A Roma, nel 1977, l'Assemblea Nazionale dell'Associazione, ormai forte di buon numero di cinecircoli, elesse un Consiglio Direttivo rappresentativo di tutta la realtà nazionale. All'Associazione, nel 1978, aderirono anche i Circoli, gestiti dall'Ente CIOFS (« Centro Italiano Opere Femminili Salesiane »), per cui dal 1980 l'Associazione si presenta con la sigla CGS/CNOS-CIOFS in base allo Statuto del 20-2-1980.

Le radici di una storia così recente sono però assai lontane. Sono quelle della tradizione salesiana e, precisamente, delle intuizioni educative di Don Bosco stesso. Egli voleva che, nei suoi istituti, oratori, convitti, fosse data « ampia libertà di saltare, correre, schiamazzare a piacimento: la ginnastica, la musica, il teatro, la passeggiata sono mezzi efficacissimi per ottenere la disciplina, giovare alla moralità e alla sanità ». (G. Bosco, Sistema Preventivo, sua applicazione, 3).

Si fece, lui stesso, per il tempo libero dei suoi giovani, scrittore di testi teatrali, compositore di musica, capocomico di teatro, organizzatore di spettacoli e giocoliere...

Contemporaneamente incoraggiò e promosse direttamente forme di associazionismo giovanile, davvero insolite nell'800 piemontese. In questi gruppi — diceva — i giovani debbono essere lasciati liberi: « Le compagnie sono cosa dei giovani ».

Al centro della sua azione, anche in questo settore, sta la condivisione del mondo dei giovani e dei loro interessi, un'autentica « passione educativa » capace di cogliere anche le loro esigenze e le sensibilità per il mondo dell'espressione, dell'arte e dell'associazionismo.

2. I CGS per i giovani d'oggi

È di sempre l'interesse dei giovani, implicito ed esplicito, per il mondo dell'espressione e della comunicazione; ma insieme ancor più profonda la loro richiesta di ascolto, di crescita, di educazione, di partecipazione.

Oggi, mentre le tradizionali agenzie educative vanno perdendo spesso capacità di risposte adeguate, nel tempo-libero si va creando uno spazio di vaste prospettive per l'incontro con i giovani.

L'Associazione dei CGS, nata come un'espressione di risposta ad aspettative e diritti giovanili, presta un'attenzione vigile e sistematica ai pro-

blemi educativi che investono globalmente la condizione giovanile in Italia, oggi. Cerca soprattutto di individuare e raccogliere la domanda culturale dei giovani, intesa come espressione di una loro profonda domanda di crescita.

E si offre loro in termini molto concreti di possibilità. Dal Piemonte alla Sicilia sono ora costituiti oltre 200 cinecircoli, con presenza in 65 province e in 17 regioni. E risulta davvero interessante e significativa la collocazione geografica e urbana di tali cinecircoli.

I CGS locali assumono le caratteristiche diversificate di « cineforum giovanile », di « cineclub amatoriale », di « cinecircolo scolastico », di « gruppo musicale », di « compagnia teatrale », ecc. muovendosi sempre attorno a un gruppo, composto di giovani ed adulti dalla chiara scelta educativa.

Annualmente i CGS si ritrovano in Assemblea Nazionale, di regola a gennaio, per un importante momento di studio e di partecipazione.

Organo promotore di coordinamento a livello nazionale è il Consiglio Direttivo, con sede in Roma.

Le strutture regionali (in forza anche dal Regolamento, che dal 1984 ne organizza la configurazione) vanno gradualmente diventando un supporto adeguato alla partecipazione nella politica culturale, promossa dalle singole regioni.

3. Una proposta culturale in un progetto educativo

Per la vita dell'Associazione è stata di fondamentale importanza la definizione della «proposta culturale» (P.C.), che, a partire dall'assemblea del 1978; si è andata elaborando gradualmente, con contributi diversi (ma prevalenti sono stati quelli di Giancarlo Milanese, docente di Sociologia all'Università Salesiana di Roma), fino alla sua approvazione assembleare del 1983.

Essa trae la sua ispirazione, il suo contenuto fondamentale e le sue articolazioni essenziali dal progetto educativo salesiano, a cui offre, a sua volta, contributi di specificazione e di approfondimento.

Al di là quindi dello Statuto (e del relativo Regolamento) e della garanzia istituzionale, assicurata all'Associazione dagli Enti promotori CNOS e CIOFS, si è andato così definendo, con attenta partecipazione di giovani ed educatori, il volto dell'Associazione stessa nelle sue finalità, negli obiettivi specifici, negli ambiti di intervento e nelle sue scelte operative.

È una proposta di ampio respiro, organica e stimolante, assai apprezzata anche dalle altre Associazioni analoghe e ritenuta particolarmente significativa anche presso i competenti organismi civili.

Essa vuole rispondere « alla domanda educativa della gioventù odierna, che richiede ricupero di significati di maturazione personale e collettiva e di protagonismo responsabile »; e, più specificamente, intende rispondere, con stile educativo, alla « domanda giovanile di partecipazione creativa ai processi di produzione e fruizione della cultura, soprattutto di quella espressa o veicolata dai mezzi di comunicazione sociale » (PC. 1).

Nei CGS è fondamentale ed esplicita la proposta educativa. Essi sono nati e tuttora esistono per l'educazione giovanile. Per questo, all'interno dell'Associazione stessa, trovano possibili spazi e ruoli originali gli adulti, salesiani e laici, che vogliono vivere insieme ai giovani, nell'esperienza del gruppo impegnato, aiutandoli a crescere.

Dalla prospettiva educativa è motivata la finalizzazione aperta all'azione culturale dell'Associazione verso un progetto di promozione integrale della persona, individualmente e collettivamente, che costituisce il fine principale dell'intervento educativo.

In questa stessa prospettiva acquistano senso qualificante le opzioni fondamentali di partenza, « che esprimono congiuntamente l'identità cristiana e salesiana dell'Associazione, come pure la sua specifica concezione della cultura e dell'animazione culturale in rapporto alla comunicazione sociale » (PC. 2).

È una scelta di campo, che si richiama esplicitamente alla tradizione educativa di Don Bosco e al suo stile di animatore-apostolo, come esplicito punto di riferimento per un servizio « appassionato e totale » ai giovani, alieno da qualsiasi connotazione integrista, imbevuto dei valori di un umanesimo cristiano, particolarmente aperto al confronto e capace di recepire sempre nuovi stimoli provenienti dalla realtà giovanile.

Nella realizzazione di questo progetto educativo-culturale i giovani non partecipano con ruoli subalterni, ma da protagonisti; non oggetti, ma soggetti sociali e politici, emergenti nella società; da qui nasce la consapevolezza della dimensione sociale, ineliminabile, dell'azione educativa.

La caratteristica prevalentemente educativa dell'Associazione, nella sua azione culturale tra i giovani, la obbliga a ricercare, elaborare e offrire una scala di valori, che diano senso e significato alla vita di ogni giovane e che possano rinnovare le relazioni umane, le istituzioni, le strutture.

L'Associazione quindi, per tutti questi motivi, crede che un'autentica azione culturale debba anche sfociare in un tentativo organico di dare voce giuridica alle espressioni socioculturali dei giovani, nelle sedi in cui essa può costituirsi; non soltanto voce che rivendica diritti, ma che offre anche con-

tributi alla programmazione ed esecuzione di una politica culturale rispettosa del pluralismo.

Nella « Proposta Culturale » è affermato esplicitamente: « I CGS intendono partecipare con la propria proposta culturale e con il peso della propria validità organizzativa ai processi di decisione condizionanti la politica culturale del territorio, a tutti i livelli possibili: da quello centrale (statale) a quelli periferici (regioni, province, comuni, quartieri, ecc.), nella fondata consapevolezza di avere validi contributi di esperienza e di progettualità da mettere in comune » (PC. 4,3).

Conclusione

Se si potessero presentare, anche solo in forma di veloce carrellata, le iniziative ed attività dell'Associazione CGS nel 1984-85 a livello nazionale, regionale e locale, verrebbe prospettato un ampio interessante panorama di documentazioni e di testimonianze che fanno perno, costantemente, sul protagonismo giovanile.

Nei CGS sono essi, i giovani, i protagonisti: nel loro diverso cammino di aggregazione e di formazione e soprattutto nel loro impegno di animazione a raggio locale, sul territorio, in dialogo con altre diverse forze di promozione socioculturale.

Per tutto questo si può veramente affermare che — fra le nove associazioni nazionali di cultura cinematografica, ufficialmente riconosciute a livello civile in Italia — quella dei CGS ha una sua fisionomia inconfondibile, proprio sul versante della sua caratteristica « giovanile ». Di qui provengono gli aspetti precipui della sua identità e della sua scelta di campo.

È, e vuole continuare ad essere, un'associazione di giovani, a servizio di altri giovani: quindi per una seria azione di formazione dei suoi iscritti, ma insieme per la promozione alla crescita culturale di altri giovani, con chiarezza di obiettivi, con disponibilità di modi e espressioni, con uno stile di taglio educativo inconfondibile, caratteristico.

Per un rilancio dell'Associazione giovanile socioculturale, proprio nell'anno internazionale della gioventù, può essere utile aver riflettuto un poco anche sui CGS, per ritrovare forse dimensioni operative ed ideali che non esitiamo a pensare efficaci, anche oggi, nell'incontro con i giovani.

Programma di alfabetizzazione informatica

Umberto Tanoni

L'irreversibile espansione del fenomeno informatico in tutte le attività socio-economiche e la notevole diffusione di calcolatori nelle aziende e negli uffici, insieme alla integrazione delle tecnologie più avanzate con quelle consolidate, presentano necessario un intervento sistematico e programmato, per rendere consapevoli e partecipi i lavoratori del fenomeno che li coinvolge nella loro specifica attività.

Poiché non costituisce novità il fatto, che l'introduzione dell'informatica sta causando cambiamenti nel mondo del lavoro, le funzioni delle persone nella società e il loro sviluppo personale richiedono una formazione, in cui deve essere dato un serio rilievo alle tecnologie dell'informazione.

Il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale ha promosso una iniziativa intesa a raggiungere, sia pure gradualmente questi obiettivi, intitolata: « *Programma di alfabetizzazione informatica* », il cui obiettivo è fornire ai lavoratori le conoscenze di base dell'informatica.

L'iniziativa è stata affidata nella fase sperimentale a sette Enti, che svolgono sul territorio nazionale attività di formazione professionale.

Il fatto che tra questi enti ci sia il CNOS/FAP giustifica queste note, che hanno lo scopo principale di informare i lettori della iniziativa, riservandosi altra occasione per una valutazione dei risultati.

Il programma ha la finalità esplicita di « alfabetizzare » nel linguaggio

informatico i lavoratori, e non di creare specialisti in informatica, e, in conseguenza, non la finalità di creare occupazione, ma di fornire una competenza in più, per rendere i lavoratori più sicuri nel posto di lavoro, dove i settori maturi vengono rivitalizzati con l'innesto di tecnologie emergenti.

Si vuol soprattutto rendere consapevoli i lavoratori della realtà informatica, che investe tutti i processi produttivi di beni e servizi, in cui essi operano. Se alla fine del programma essi non saranno in grado di usare efficacemente questo linguaggio, capiranno almeno che questo costituisce per loro problema, e che è necessario approfondirlo con ulteriore formazione.

1. Metodologia

La metodologia usata nei corsi è quella attiva e il calcolatore viene utilizzato come mezzo didattico ausiliario, quindi non esclusivo, e larga parte dell'attività didattica fa perno sull'auto-apprendimento, attraverso l'uso dei sistemi multimediali interattivi.

Pertanto si imparerà informatica con il calcolatore e con l'uso didattico di strumenti audiovisivi, che oltre a facilitare il raggiungimento degli obiettivi fissati, costituisce un mezzo significativo di riqualificazione dei docenti, che gestiscono il programma, e delle strutture di formazione professionale che lo ospitano.

2. Utenti del programma

Come il CNOS ha individuato gli utenti del programma?

Una volta scelte, d'intesa con il Ministero del Lavoro, le Regioni (Veneto, Emilia-Romagna, Abruzzo, Sardegna) in cui il CNOS avrebbe operato, si è passato alla scelta delle strutture formative che avrebbero ospitato il programma: il Centro di San Donà di Piave (VE) per il Veneto, di Bibbiano (R.E.) per l'Emilia-Romagna, di L'Aquila per l'Abruzzo, di Selargius (CA) per la Sardegna.

Secondo le indicazioni ministeriali si è tenuto conto di due livelli di entrata: giovani in possesso di diploma di scuola media superiore a Bibbiano e a L'Aquila; giovani in possesso di licenza della scuola media inferiore, e specialmente di attestati di qualifica professionale, a S. Donà di Piave e a Selargius.

Il reperimento degli allievi è stato facile ovunque, e la domanda superiore all'offerta.

3. Caratteristiche del programma

Il programma è caratterizzato dalla semplicità d'uso, tenendo conto delle non eccessive conoscenze di base richieste ai docenti, dei tempi e modi della loro preparazione e della diffusione di massa prevista dopo la sperimentazione. È caratterizzato anche dalla multimedialità, cioè dalla possibilità di utilizzare strumenti differenziati (calcolatori, video-tapes, lavagna luminosa) e tecniche innovative che debbono favorire l'auto-apprendimento. È caratterizzato, infine, dall'uso intensivo del computer durante tutte le fasi del corso, non solo per renderle più attraenti, ma anche per abituare gli allievi all'uso costante del principale strumento della risorsa informatica.

L'articolazione modulare dell'intero programma consentirà, dopo la sperimentazione, l'utilizzo di parti di esso in altri programmi con differenti obiettivi, oppure la loro adozione in modo autonomo.

4. Articolazione modulare del programma

Sono stati ridotti al numero essenziale gli interventi « unidirezionali » da docente a corso; l'interattività, il lavoro collegiale, l'auto-apprendimento, con ritmi regolabili dagli allievi, sono le peculiarità del programma che si articola in sei moduli.

Primo modulo: La società informatica

Questo modulo è organizzato per specificare le finalità del corso e sviluppare, attraverso una precisa scelta di contenuti e con esempi, appropriati alla mentalità dei lavoratori, la comprensione e il ruolo dell'informatica nella società di oggi.

I contenuti fondamentali di questo modulo distribuito in diversi momenti del corso possono ritrovarsi nei seguenti titoli:

- l'importanza dell'informazione nella società industriale;
- l'elaborazione automatica dei dati quale elemento di razionalizzazione del lavoro;
- l'informatica come risorsa;
- il ruolo dell'informatica nella società;
- il ruolo dei mass-media nella divulgazione dell'informatica;
- l'informatica moderna, integrazione di calcolatore, telefono e televisione, cioè telematica.

Secondo modulo: La soluzione dei problemi e algoritmi

Questo modulo affronta le tematiche connesse alla definizione e alla soluzione dei problemi, cioè fa capire come, posto un problema, si definisce il suo algoritmo.

Nell'ambito di questo modulo vengono sviluppati i seguenti argomenti:

- il concetto di programma
- il diagramma a blocchi
- il flow-chart

Il tutto tramite numerose esercitazioni individuali e di gruppo, videotapes, verifiche e approfondimenti con l'uso di sistemi di autoapprendimento (CAI).

Terzo modulo: Il calcolatore e i linguaggi

Per una migliore comprensione del fenomeno INFORMATICA occorre fornire un insieme di conoscenze di base.

Il mezzo più opportuno è la sperimentazione diretta sui mezzi di calcolo, poiché ciò permette il conseguimento di una obiettiva sensazione dei limiti e delle possibilità, offerte dal calcolatore per il trattamento automatico dei dati.

Nell'ambito di questo modulo vengono sviluppati i seguenti temi:

- struttura dei mezzi di elaborazione (unità centrale, unità periferiche, terminali...);
- software di base e di ambiente;
- sistemi di comunicazione;
- architettura e sistemi distribuiti;
- centri di informazione e uso del computer;
- apparecchiature per l'automazione del lavoro d'ufficio;
- linguaggi di programmazione.

Gli allievi sono coinvolti in numerose esercitazioni individuali e di gruppo, in cui vengono realizzati semplici programmi in BASIC utilizzando il flow-chart e i diagrammi a blocchi.

L'apprendimento degli allievi viene valutato sia analizzando l'impostazione dei programmi realizzati, sia verificando i risultati di alcune sessioni CAI.

Quarto modulo: L'informatica « amichevole »

Questo modulo è finalizzato a dimostrare come il calcolatore incide sulla natura di alcune attività fondamentali, che sono alla base di tutti i

processi di trattamento delle conoscenze, quali: leggere, scrivere, far di conto, comunicare.

L'obiettivo principale di questo modulo è dimostrare come il calcolatore possa essere uno strumento immediatamente utilizzabile senza l'aiuto di un esperto.

Gli argomenti di questo modulo si possono così sintetizzare:

- la scrittura dei testi;
- l'archiviazione e il reperimento delle informazioni;
- l'uso delle tabelle;
- la composizione di documenti complessi costituiti da testi, disegni, tabelle, fra loro integrati;
- la gestione di una azienda.

Gli allievi sono impegnati in numerose esercitazioni individuali e collegiali, in cui vengono utilizzati strumenti come sistemi per il trattamento testi, fogli elettronici, sistemi per la grafica, sistemi didattici.

Quinto modulo: Le applicazioni

La finalità del modulo si concretizza nel presentare un panorama di applicazioni di informatica nel mondo del lavoro, illustrando realtà, fra loro molto diverse, sia per dimensione che per settore.

Al termine di ogni esercitazione è prevista una sessione di valutazione dell'apprendimento utilizzando strumenti CAI.

Sesto modulo: La lingua inglese

Tutti gli allievi debbono seguire un corso elementare di lingua inglese, per consentire loro sia la lettura di documentazione tecnica, sia l'effettuazione e la comprensione di conversazioni, indispensabili per operare nel settore.

I contenuti sono presentati agli allievi tramite testi, audioregistrazioni, oltre al personal-computer, fra loro integrati, in modo da rendere l'apprendimento particolarmente attraente e molto gradito.

5. Nuovo contesto sociale e professionale

A rischio di sembrare noiosi si vuol ripetere che l'obiettivo del programma di alfabetizzazione informatica è quello di contribuire a preparare, in collaborazione con altri programmi formativi, un nuovo contesto sociale

e professionale, fornendo agli allievi strumenti culturali e tecnici, che consentono loro di gestire se stessi e il proprio lavoro in maniera responsabile, e di utilizzare l'informatica in modo consapevole. Perciò ci si è proposti la finalità di fornire agli allievi non solo conoscenze, ma anche delle capacità, cioè delle abilità, che li metta nella condizione di assumere atteggiamenti, che favoriscano il pensare e l'agire all'interno del mondo del lavoro.

6. La formazione dei formatori

Il progetto ministeriale prevedeva come prima realizzazione la formazione dei formatori.

Ogni Centro interessato ha scelto due docenti forniti dei seguenti requisiti:

- aver maturato un'esperienza di docenza di informatica nelle attività di formazione professionale;
- saper utilizzare un personal computer per scrivere, archiviare, comunicare;
- essere capaci di utilizzare il sistema operativo MS-DOS;
- aver conoscenze di base del linguaggio BASIC;
- aver un minimo di capacità di auto-formazione.

Questi docenti frequentarono presso il Centro ISFOL di Albano Laziale — Vicolo dei Pini, 2 — un corso di due mesi, a settimane alterne di residenzialità e di auto-apprendimento presso il proprio Centro.

Il sacrificio di essere lontani dalla propria famiglia e dal proprio Centro, di viaggiare, di sottoporsi ad orari di lavoro piuttosto duri, è stato ripagato dalla soddisfazione di aver acquisito una formazione qualificata, che li abilita allo svolgimento del corso sperimentale in cui affiancarono un docente della SYSTEMS AND MANAGEMENT, l'azienda fornitrice del pacchetto informatico.

7. Conclusione

Alcune riflessioni sul programma.

Il Ministero del Lavoro e P.S. ha spesso privilegiato le aziende nei programmi di formazione e raramente gli Enti di F.P.

In questa circostanza ha scelto gli Enti e, conseguentemente, i Centri

di formazione professionale, consentendo al sistema di formazione di acquisire esperienza e arricchirsi di formatori aggiornati.

Sembra ovvio pensare che per questo programma il veicolo di trasmissione, una volta a regime, sarà il sistema di formazione professionale, che dovrà acquisire uno standard operativo coerente con il programma sperimentato, per i corsi che si attueranno, sia sotto il profilo delle specifiche competenze dell'informatica, sia sotto quello dell'utilizzazione di tecniche e metodi didattici innovativi.

Se ciò non si presenta come una sfida al sistema di formazione professionale, costituisce sicuramente uno stimolo alla innovazione e alla sperimentazione, per rendere la sua azione sempre più adeguata ai bisogni formativi degli allievi e alle esigenze del mercato del lavoro.

Con queste prospettive bisogna anche fare una riflessione, per allontanare ingiustificate illusioni nei giovani: l'informatica non risolve da sola il problema della disoccupazione giovanile; se la corsa all'informatica avesse questa finalità creerebbe ancora una fascia di delusi, perché l'INFORMATICA, in quanto tale, crea limitati posti di lavoro, e solo per specialisti altamente qualificati.

L'obiettivo del programma è pertanto ben centrato, in quanto non vuol creare specialisti, ma competenze che permettano più facile inserimento in un mondo, in cui il linguaggio dell'informazione è strumento essenziale per operare consapevolmente.

Dovrebbe essere questo stesso l'obiettivo dei Centri di F.P., che inseriscono nei curricula formativi la disciplina dell'INFORMATICA.

Il programma di alfabetizzazione informatica dovrebbe poi aiutare gli Enti e i Centri a razionalizzare le mille iniziative sviluppatesi fino ad oggi, in maniera piuttosto disordinata e con finalità e obiettivi non sempre ben precisati e definiti.

Quale effetto riflesso per l'Ente, il programma offre l'opportunità di un grosso arricchimento, attraverso il confronto con una agenzia altamente specializzata, oltre alla preparazione di otto operatori e docenti qualificati in una sede di prestigio quale è quella dell'ISFOL, e la sperimentazione nei suoi centri di un pacchetto formativo scientificamente preparato.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

a cura di Natale Zanni

NISI CESARE, *Per una pedagogia del lavoro*, Università degli studi di Urbino Istituto di Scienze filosofiche e pedagogiche, Ascoli Piceno, 1984, pp. 203.

Tutte le problematiche legate al mondo scolastico e della formazione professionale, sono oggi oggetto di grande interesse e occasione di dibattiti, anche se osservando con più attenzione ci si accorge che non sempre e non tutti hanno il desiderio di risolvere i problemi. In realtà non è semplice trovare dei legami soddisfacenti tra mondo del lavoro e mondo formativo, tra chi prepara la persona e chi utilizza in qualche modo tale preparazione.

Il testo affronta inizialmente il legame tra studio e lavoro, evidenziando le problematiche legate alla scuola dell'obbligo e a quello del post-obbligo, al lavoro intellettuale e manuale, alla scolarizzazione e disoccupazione e alle scelte professionali. Continua quindi evidenziando aspetti inerenti la politica del mondo scolastico e dell'occupazione giovanile. Nella presentazione di tali argomenti sono interessanti le considerazioni su problematiche riguardanti la valutazione e selezione nella scuola; la scuola come « parcheggio »; i condizionamenti socio-culturali e studio « forzato »... Problematiche assai

attuali, che andrebbero però maggiormente approfondite, per non semplificare troppo le soluzioni, correndo il rischio di essere poco attenti ai criteri di giustizia e uguaglianza, che devono sempre accompagnare un intervento formativo in una società veramente democratica.

Vengono poi presentati i risultati di una indagine sulle opinioni e valutazioni giovanili, inerenti il mondo del lavoro di circa 2000 ventenni distribuiti in 10 Regioni italiane, in cui si cerca di mettere gli intervistati di fronte a problematiche impegnative, riguardanti uno studio serio o un lavoro immediato; la scelta professionale; il numero chiuso e il lavoro garantito, per avere delle risposte non troppo evasive. Ne risulta un quadro utile per capire meglio il mondo giovanile ricco di meravigliose risorse, ma anche di notevoli contraddizioni.

Un capitolo intermedio presenta il legame tra lavoro, gioco e aspetti inerenti la socializzazione. L'ultimo capitolo infine si ferma su considerazioni, legate all'educazione permanente come momento privilegiato di formazione post-obbligatoria, strettamente collegata alla problematica lavorativa.

Il lavoro presentato si scosta in un certo senso dai luoghi comuni, per evidenziare aspetti problematici sul modo di intervenire nella preparazione dei giovani al mondo del lavoro. In esso

si presentano alternative reali agli attuali modelli, sia scolastici che di formazione professionale, ritenuti ormai troppo obsoleti e poco attenti alle problematiche giovanili in tale campo. Certo è una visione che vede ridimensionati alcuni « miti », anche se rimane sempre vero che ogni intervento formativo, particolarmente nel momento di crescita di un giovane, non può essere pensato, esclusivamente finalizzato all'inserimento nel mondo del lavoro. Vi sono anche aspetti di maturazione globale degli utenti da tenere presenti. Ipotesi perciò di possibili cambiamenti nei modelli organizzativi attuali non dovrebbero ignorare tale fatto, anche se in una logica utilitaristica sono una perdita di tempo, denaro sprecato o comunque qualcosa ritenuto da molti di non necessario.

CEDEFOP, I sistemi di Formazione professionale negli Stati membri della Comunità europea - Studio comparato, Ufficio per le pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Luxembourg, 1984, pp. 475.

È uno studio, in formato 12×26 cm, che intende presentare la formazione professionale (F.P.) nella Comunità europea. Si rivolge quindi a coloro che per motivi politici, culturali, o anche solo per motivi di conoscenza personale sentono l'esigenza di essere informati sulla sua strutturazione.

Esso è articolato in una prima parte, in cui si vuole dare una informazione generale sulla problematica, evidenziando analogie e diversità tra i vari sistemi di F.P. comunitari. Per inquadrare l'argomento nella situazione concreta e capirne meglio la dinamica, vie-

ne qui sviluppato un quadro di riferimento generale relativo alla popolazione dei Paesi comunitari, inserito in una valutazione sintetica dell'andamento dell'economia. In particolare ci si sofferma: sull'evoluzione demografica dal 1960 al 1978; sulla strutturazione per classi; sugli spostamenti nei paesi della Comunità (migrazioni); sul rapporto tra la globalità degli abitanti e la popolazione attiva, evidenziando il problema della disoccupazione (in particolare quella giovanile) e sugli occupati nei settori produttivi.

Vi è poi una seconda parte che analizza le singole realtà, evidenziando i rapporti tra sistema scolastico, sistema di F.P. e sistema di formazione permanente dei lavoratori in un contesto più ampio di storia nazionale.

Chiunque legga il volumetto anche in modo superficiale si accorge subito che i confronti tra le realtà di ogni singolo paese non sono facili da fare. I sistemi di F.P. dei Paesi comunitari hanno caratteristiche proprie, essendo sistemi, che si sono formati in modo autonomo e sotto l'influsso di elementi locali assai diversificati. Ciò nonostante la presentazione generale prima e dei singoli Paesi poi, secondo uno schema prefissato e ripetuto per ogni singola realtà, assieme all'abbondanza di parole-chiave, permettono di fare diversi confronti incrociati, assai utili per comprendere meglio i punti in comune e le diversità sostanziali, per quanto riguarda gli aspetti socio-economici-culturali e storico-giuridici, i percorsi educativi e l'evoluzione storica, le competenze, i finanziamenti e le tendenze attuali della F.P. nel Paese considerato.

Anche se la forma della pubblicazione non è molto pratica per chi è

abituato a consultare libri scolastici, l'abbondanza di schemi, grafici, diagrammi..., di cui si fa uso nel testo, permette un confronto immediato e interessante senza dover fare lunghe letture.

BASS B.M. - J.A. VAUGHAN, *La formazione del personale nelle aziende*, Guida pratica ad uso dei formatori dei quadri intermedi e dei dirigenti, «Formazione Permanente», Milano, Franco Angeli editore, 1982, pp. 192.

La nostra epoca è contrassegnata da un rapidissimo progresso scientifico e tecnologico, che, soprattutto in questi ultimi decenni, ha raggiunto livelli di eccezionale complessità. Uno dei settori, che maggiormente ha risentito di queste radicali trasformazioni, è senza altro quello economico e produttivo, in particolar modo industriale, che sempre più va meccanizzando o automatizzando molti processi lavorativi, facilitando il sorgere di complessi industriali di notevoli dimensioni, ma anche stimolando le piccole e medie aziende ad un sistema organizzativo e direzionale molto più agile e funzionale.

Inoltre l'economia di mercato, anche per la spinta dei continui cambiamenti, trova una delle sue molle nella costante innovazione dei prodotti, il che comporta un'organizzazione delle produzioni, atta a recepire le variazioni. Di conseguenza il personale deve essere sottoposto ad un processo continuo di aggiornamento, in quanto la reale efficienza dell'impresa è raggiungibile solo attraverso programmi di addestramen-

to e di aggiornamento per tutti i livelli aziendali.

Ma, secondo gli AA. di questo volume, i metodi di addestramento sul lavoro troppo spesso non hanno tenuto conto delle più recenti e importanti scoperte insite nelle teorie dell'apprendimento, attraverso studi di laboratorio; anzi, la pratica corrente, affermano, è derivata casualmente, dopo vari tentativi ed errori e per imitazione.

Scopo di questo libro, dunque, è esaminare come viene effettuato l'addestramento nelle aziende e come esso possa conformarsi o non conformarsi alla teoria dell'apprendimento derivata sperimentalmente, per mettere in evidenza che non in tutti i casi sono validi i metodi di addestramento corrente e come è possibile modificare i vecchi sistemi con vantaggi considerevoli, o come procedere con nuovi metodi collaudandoli direttamente.

Il piano dell'opera si articola in otto capitoli. Dopo un'introduzione, dal II al IV capitolo vengono passati in rassegna i principali concetti e principi dell'apprendimento, quali risultati di ricerche empiriche, che abbiano validità ai fini dell'addestramento, segnalando anche i mezzi per seguire il corso dell'apprendimento e per intensificarne il processo.

Dal capitolo V all'VIII sono presentate le tecniche dell'addestramento alla luce dei concetti fondamentali dell'apprendimento, con un esame accurato del contenuto del programma addestrativo, sui metodi «sul» e «fuori» l'ambiente di lavoro, della funzione del formatore, della gestione dei corsi e delle tecniche di valutazione.

Presentato con un linguaggio non eccessivamente tecnico, né teorico, questo libro può essere un buon supporto

introduttivo sui principi e sulle moderne tecniche di formazione per quanti hanno responsabilità direttive e per gli operatori nell'ambito formativo aziendale. Si rivolge pure ai progettatori di interventi formativi, anche se alcuni aspetti andrebbero rivisti alla luce delle nuove teorie sull'apprendimento.

CASCIOLI ALFIO, *Lavorare diversamente*. L'organizzazione del lavoro per gruppi omogenei, Collana Formazione Permanente, Milano, Franco Angeli Editore, 1981, pp. 124.

Terza edizione di un volume originariamente intitolato: «Lavoratori, sindacato, impresa» (F. Angeli, 1976), questo libro si arricchisce della descrizione di nuove forme di organizzazione del lavoro in grandi imprese, come la Pirelli, l'Olivetti, l'Anic, Italmobiliare.

Il tema centrale è quello del rifiuto del lavoro (argomento particolarmente sentito dall'A., che vi ha dedicato anche altre pubblicazioni); «lavoro» non in sé, ma come lavoro organizzato e dipendente, ancorato a modelli superati, parcellizzato, «estraneo» al lavoratore, alienante, sia esso svolto in fabbrica o negli uffici.

L'Autore, nella prefazione, fa presente che l'analisi di questo problema, a cui è indissolubilmente legato quello dell'organizzazione del lavoro e delle relative strategie di cambiamento, è limitata alla situazione italiana, anche se dedica alcune pagine all'illustrazione di esperienze di nuova organizzazione del lavoro in atto in alcuni Paesi europei.

In particolare, la situazione italiana si presenta con caratteristiche di unicità rispetto agli altri Paesi, anche perché la spinta verso nuove forme di or-

ganizzazione del lavoro è venuta dalla base dei lavoratori, che, sotto la spinta innovativa del movimento operaio-studentesco del 1969, ha rimesso in discussione l'organizzazione del lavoro vigente. Venuta a cessare la necessità di «faticare di meno», grazie anche alla tecnologia e ad una migliore utilizzazione degli impianti, la forza lavoro non si accontenta più di aggiustamenti, importanti, ma fondamentalmente collaterali rispetto alla centralità del problema.

In Italia, in ritardo rispetto ad altri Paesi, sono state effettuate diverse esperienze di trasformazione dell'organizzazione del lavoro, che hanno assunto però un carattere di diversità sia di contenuti che di situazioni. «Gruppi omogenei», «gruppi di produzione», «isole», «gruppi di lavoro», «gruppi di lavoratori», «unità integrate», ecc., questi alcuni termini delle nuove forme di organizzazione. L'A. mette in guardia contro i facili entusiasmi per queste esperienze; spesso, infatti, le innovazioni hanno assunto, tra l'altro, anche i caratteri di job enlargement e di job rotation, mentre è da considerare piuttosto raro l'arricchimento della mansione lavorativa, con l'aggiunta di operazioni qualitativamente superiori (job enrichment), così come è stato molto limitato il decentramento di autonomia e responsabilità.

Cascioli sottolinea, nelle sue conclusioni, la maggiore attenzione verso il fattore-uomo, la migliore considerazione del bagaglio di conoscenze sul rapporto uomo-lavoro, l'interesse verso aspetti concreti legati alla migliore produzione, e quindi al profitto, l'esame delle esperienze vissute in aziende, in cui la ristrutturazione dell'organizzazione è passata dalla fase sperimentale a quella normale.